

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali,
strumenti per la didattica
e per la valutazione

a cura di
Chiara Branchini, Anna Cardinaletti,
Lara Mantovan



Edizioni
Ca' Foscari

Lingue dei segni e sordità 7

e-ISSN 2724-6639 ISSN 2975-1675

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Lingue dei segni e sordità

Serie diretta da
Anna Cardinaletti
Sabina Fontana

7



Edizioni
Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità

Direzione scientifica

Anna Cardinaletti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
Sabina Fontana (Università degli Studi di Catania, Italia)

Comitato editoriale

Chiara Branchini (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
Lara Mantovan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
Francesca Volpato (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico

Chiara Branchini (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diane Brentari (University of Chicago, USA) Allegra Cattani (University of Plymouth, UK) Carlo Cecchetto (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia; Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, France) Caterina Donati (Université Paris Diderot, France) Carlo Geraci (Centre National de la Recherche Scientifique, Institut Jean Nicod, Paris, France) Ceil Lucas (Gallaudet University, USA) Lara Mantovan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Elena Mignosi (Università degli Studi di Palermo, Italia) Francesco Pavani (Università degli Studi di Trento, Italia) Elena Radutzky (Mason Perkins Deafness Fund) Pasquale Rinaldi (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia) Maria Roccaforte (La Sapienza Università di Roma, Italia) Mirko Santoro (Centre National de la Recherche Scientifique, SFL, Paris, France) Philippe Schlenker (Ecole Normale Supérieure, Paris, France) Francesca Volpato (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

e-ISSN 2724-6639
ISSN 2975-1675



URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/collane/lingue-dei-segni-e-sordita/>

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione

a cura di
Chiara Branchini, Anna Cardinaletti,
Lara Mantovan

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press
2024

Insegnare la LIS e la LISt all'università. Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

© 2024 Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan per il testo
© 2024 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari: i saggi qui pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione doppia anonima, sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari, ricorrendo all'utilizzo di apposita piattaforma.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari: the essays have received a favourable evaluation by subject-matter experts, through a double-blind peer review process under the responsibility of the Advisory board of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari, using a dedicated platform.

Edizioni Ca' Foscari
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
edizioncafoscari.unive.it | ecf@unive.it

1a edizione dicembre 2024
ISBN 978-88-6969-827-9 [ebook]

Insegnare la LIS e la LISt all'università. Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione / a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2024. — viii + 146 pp.; 23 cm. — (Lingue dei segni e sordità; 7).

URL <https://edizioncafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-827-9>
DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-827-9>

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

Abstract

Italian Sign Language (LIS) and Tactile Italian Sign Language (LISt) were only recently recognised by the Italian Parliament (Law no. 69, 21 May 2021). While political recognition is recent, academic recognition dates back more than twenty-five years, when LIS was recognised as a scientific discipline by the Ministerial Decree of 23 June 1997 (G.U. 27/07/1997). This enabled Italian universities to include the teaching of LIS and LISt in their programmes. In recent years, the training of professionals working in the field of deafness (interpreters, translators, teachers, and communication assistants) has gradually shifted from associations and private entities to universities. The establishment of new university courses in this area will improve the adoption of teaching methods based on established scientific research. This volume delves into the teaching of LIS and LISt at university level and outlines possible future developments in this field. The contributions share established teaching experiences and explore innovative methodologies and tools capable of promoting the development of LIS and LISt linguistic skills among university students.

Keywords Italian Sign Language. Tactile Italian Sign Language. Teaching methodology. Second-language acquisition. University courses.

Sommario

Insegnare la LIS e la LISt all'università: uno sguardo d'insieme	
Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan	3
Politiche linguistiche e insegnamento della LIS	
Sabina Fontana	13
La formazione dei formatori alla LIS/LIST e delle figure professionali dedicate	
Mauro Chilante, Alessandra Martelli	29
Insegnare la LIS all'università	
Mirko Paquotto	49
Annotare la lingua dei segni italiana (LIS) all'università	
Strategie degli apprendenti	
Gabriella Ardità, Gaia Caligore	51
L'insegnamento della LIS presso la Libera Università di Bolzano	
Silvia D'Ortenzio, Emanuela Ghelardini	75
La didattica della LIS nei corsi di formazione e di sensibilizzazione alla LIS	
Necessità e prospettive alla luce dell'inclusione	
Carmela Bertone, Michela Franceschini, Beatrice Giuliano	87
(Ri)Definire l'insegnamento della LISt nella formazione universitaria di interpreti-guida per persone con sordoceicità	
Laura Volpato	105
La formazione di LISt per traduttori/interpreti: verso una 'competenza sensoriale'	
Erika Ranioli	127

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali, strumenti
per la didattica e per la valutazione

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

Insegnare la LIS e la LISt all'università: uno sguardo d'insieme

Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

1 Introduzione

Dopo un lungo iter parlamentare, con l'articolo 34-ter del decreto sostegni (decreto legge 22 marzo 2021, n. 41), convertito nella legge 21 maggio 2021, n. 69 («Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19»), la Repubblica Italiana «riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LISt)».

Se il riconoscimento politico è solo recente, il riconoscimento accademico risale a oltre venticinque anni fa, quando la LIS è stata riconosciuta come disciplina scientifica afferente al gruppo di Glottologia e linguistica (L-LIN/01, ora GLOT-01/A) grazie al decreto ministeriale del 23 giugno 1997 (G.U. 27/07/1997). Ciò ha consentito di inserire l'insegnamento della LIS nei programmi formativi delle università italiane.

Di recente l'università è stata formalmente investita dell'incarico di formare interpreti di LIS e LISt, come già avviene del resto per

le lingue vocali.¹ Tuttavia, il d.p.c.m. del 10 gennaio 2022 (G.U. 81 06/04/2022) ha stabilito per la LIS e la LISt un percorso universitario diverso da quello previsto per le lingue vocali. Se per queste ultime è necessario un percorso quinquennale (laurea triennale e laurea magistrale) che conduce prima a un consolidamento delle competenze linguistiche e poi a una specializzazione nell'interpretazione, per la LIS e la LISt è stata prevista, dopo un periodo di sperimentazione, una nuova classe di laurea triennale a orientamento professionale.² Tra le principali criticità di questo percorso universitario ad hoc si osservano una significativa riduzione del tempo a disposizione per la formazione (da 5 a 3 anni), un numero di crediti di tirocinio molto alto (ben 48 su 180 CFU), una conseguente riduzione dello spazio per la preparazione teorica e, nel complesso, un trattamento per la LIS e la LISt penalizzante rispetto a quello previsto per le altre lingue. Infine, lo sbocco naturale per un corso di laurea professionalizzante è appunto la professione e non si prevede l'iscrizione a una laurea magistrale. La normativa non ha affrontato la questione della formazione dei docenti delle lauree per interpreti a orientamento professionale e a loro volta i formatori di questi docenti. Per le lingue vocali, i docenti che formano gli interpreti nelle lauree magistrali per interpreti hanno loro stessi seguito i corsi di laurea magistrale per interpreti, che permettono l'accesso ai dottorati di ricerca e alla carriera accademica. È quindi necessario prevedere la formazione di interpreti di LIS e LISt anche nei corsi di laurea magistrale (non a orientamento professionale), come avviene all'Università Ca' Foscari Venezia (vedi § 2).

La normativa non si è ancora pronunciata sulla formazione di altri professionisti esperti della LIS e della LISt (non solo interpreti, ma anche docenti e assistenti alla comunicazione). È prevedibile che essa sarà sempre più legata a percorsi universitari, come già avviene da alcuni anni in alcune università (vedi § 2), e non più in percorsi di formazione extrauniversitaria. Questo cambiamento favorirà l'adozione di una didattica fondata su consolidate ricerche scientifiche.

I tempi sono ora maturi per proporre riflessioni sull'insegnamento della LIS e della LISt all'università, discutere buone pratiche e inquadrare possibili sviluppi futuri in questo campo. Con questo volume si intende favorire la condivisione di esperienze didattiche consolidate e l'approfondimento di metodologie e strumenti innovativi in grado di incentivare lo sviluppo delle competenze linguistiche in LIS e

1 Le università si erano già impegnate da molti anni a formare gli interpreti e i traduttori di LIS/LISt (vedi § 2).

2 I corsi di laurea triennale sperimentali in interpretazione LIS/LISt sono stati attivati dall'Università di Roma La Sapienza, dall'Università degli Studi di Milano Bicocca e dall'Università degli Studi di Parma.

in LiSt degli studenti e delle studentesse universitarie. Prima di presentare il volume, dedichiamo un breve excursus alla formazione in LIS e LiSt offerta dalle università italiane.

2 Cenni storici

Il riconoscimento accademico della LIS (grazie al summenzionato decreto ministeriale del 23 giugno 1997, G.U. 27/07/1997) ha permesso l'attivazione dell'insegnamento della LIS alla Scuola Interpreti dell'Università degli Studi di Trieste nel 1998, seguita dall'Università Ca' Foscari Venezia nel 1999. Dopo un'esperienza biennale come insegnamento annuale a libera scelta, la LIS è diventata a Ca' Foscari, con la riforma universitaria, lingua di specializzazione nei corsi di laurea di lingue, sia triennale (L-11) che magistrale (LM-39). È quindi a partire dall'a.a. 2001-02 che l'Università Ca' Foscari offre una formazione di LIS su quattro anni, impostata al pari delle lingue vocali offerte, che permette agli studenti di raggiungere un livello di competenza molto alto. L'insegnamento della lingua è affiancato da insegnamenti di Cultura dei sordi, di Linguistica della LIS e di Linguistica per la sordità. Dall'a.a. 2011-12 viene inoltre offerto un insegnamento di LiSt (in collaborazione con la Fondazione Lega del Filo d'Oro E.T.S.) (cf. Cardinaletti 2018).

A partire dall'a.a. 2015-16, è possibile studiare la LIS per tre anni anche all'Università di Catania, sede di Ragusa, nella laurea in Mediazione linguistica e interculturale (L-12). Dall'a.a. 2024-25, la LIS appare anche tra gli insegnamenti della laurea magistrale in Scienze linguistiche per l'intercultura e la formazione (LM-39). Altre università hanno offerto laboratori o insegnamenti di LIS annuali o biennali a libera scelta, in maniera talvolta intermittente (ad es. le Università di Bologna-Forlì, Bolzano, Brescia, Ferrara, Milano-Bicocca, Milano Statale, Palermo, Parma, Pisa, Roma La Sapienza, Roma Tre, Siena Stranieri, Teramo, Torino, Trieste).³

È importante sottolineare che Ca' Foscari e Catania si sono impegnate a garantire per la LIS, che è una lingua naturale, una formazione parallela a quella delle lingue vocali: all'università e all'interno di corsi di laurea in lingue. Come per gli insegnamenti delle altre lingue, sono previste lezioni teoriche da parte di docenti specializzati in LIS ed esercitazioni linguistiche annuali a cura di Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) sordi madrelingua di LIS assunti a tempo indeterminato.⁴ Questo ha permesso di offrire una formazione

3 L'elenco non può essere esaustivo, per la difficoltà di reperire le informazioni.

4 I CEL che lavorano attualmente, due all'Università Ca' Foscari Venezia e uno all'Università di Catania, sono stati assunti ai sensi della legge 68/99.

universitaria a tutti gli specialisti di LIS: docenti di LIS e di italiano per sordi, educatori linguistici, assistenti alla comunicazione, mediatori linguistici e culturali.

Parallelamente, le due università si sono impegnate, ben prima del d.p.c.m. del 10 gennaio 2022, nella formazione degli interpreti e traduttori di LIS e di LiSt. Ricordiamo il corso di formazione avanzata in Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS, offerto dall'Università Ca' Foscari Venezia a partire dall'a.a. 2006-07 (in collaborazione con la Provincia di Venezia e con il patrocinio dell'ENS e dell'ANIOS), trasformato dall'a.a. 2012-13 nel master universitario di primo livello in Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS. Dall'a.a. 2020-21 Ca' Foscari prevede la formazione degli interpreti e traduttori di LIS all'interno del corso di laurea magistrale in Interpretazione e traduzione editoriale, settoriale (LM-94), ora chiamato Traduzione e interpretazione, proponendo per la LIS la stessa formazione offerta per gli interpreti di lingue vocali. L'Università di Catania ha attivato nell'a.a. 2017-18 un corso di perfezionamento in Strategie, modelli e approcci per la comunicazione e la mediazione in contesti educativi e formativi per l'inclusione di studenti sordi e nell'a.a. 2021-22 il master universitario di primo livello in Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS e LIS/italiano.

Come nel caso di ogni disciplina scientifica, la formazione a livello universitario è fondata sulla ricerca; le due università sono state coinvolte in numerosi progetti (inter)nazionali sulla LIS e sulla sordità, e hanno promosso la fondazione nel 2021 del Centro Interuniversitario di Ricerca Cognizione, linguaggio e sordità (CIRCLeS), costituito, oltre che da Ca' Foscari e Catania, dalle Università di Milano-Bicocca, di Palermo e di Trento, con la collaborazione del CNR di Roma e dell'Istituto per Sordi di Torino.

Non ultimo, l'insegnamento della LIS all'Università Ca' Foscari ha permesso a una decina di studenti sordi di specializzarsi nella propria lingua nativa, conseguendo una laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio; nessuno studente sordo si è ancora iscritto ad una laurea magistrale, ma confidiamo che questo possa avvenire nel prossimo futuro.

Per quanto riguarda la formazione specifica della figura professionale dell'Assistente alla comunicazione (legge 104/1992, art. 13), le università italiane hanno offerto finora master universitari. L'Università di Palermo ha offerto un master biennale di primo livello in Assistente alla comunicazione nei servizi educativi e formativi; l'Università di Modena e Reggio Emilia un master annuale di primo livello in Formazione per l'assistente alla comunicazione e per l'autonomia personale degli alunni con disabilità sensoriale; l'Università di Verona un master annuale di primo livello in Educatore esperto per le disabilità sensoriali e multifunzionali. A partire dall'a.a. 2024-25 viene offerta, dalle Università di Palermo (sede amministrativa), Ca'

Foscari Venezia e Roma Tre, una laurea magistrale interateneo in Scienze pedagogiche per la comunicazione inclusiva e mediata dalla LIS (LM-85).

Come si vede da questo breve excursus, il mondo accademico ha sempre anticipato le decisioni politiche e si è fin dall'inizio impegnato a garantire ai professionisti sordi e udenti che lavorano con la LIS e con le persone sorde una formazione universitaria di alto livello secondo gli standard internazionali, come previsto per i professionisti di tutte le lingue vocali e come avviene in molti altri Paesi (europei e non).

Con il riconoscimento della LIS e della LiSt, le università italiane saranno sempre più chiamate non solo a formare le varie figure professionali che operano con queste lingue, ma anche ad offrire insegnamenti di LIS e LiSt nella formazione di altre figure professionali che possono incontrare persone sorde nella loro attività lavorativa (insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, logopedisti, psicologi, operatori culturali, ecc.). Lo sforzo organizzativo sarà importante e richiede una riflessione urgente sulle modalità di insegnamento della LIS all'università.

3 Questioni aperte

La necessità di aprire un dibattito sulle modalità di insegnamento della LIS all'università solleva alcune questioni aperte, meritevoli di ulteriori riflessioni.

La recente pandemia da COVID-19 ha avuto un notevole impatto sulla didattica della LIS. Come in molti altri ambiti dell'istruzione, l'emergenza sanitaria ha costretto a rimodulare gli insegnamenti di LIS trasformandoli da corsi in presenza a corsi da remoto sfruttando piattaforme online come Zoom, Google Meet e MS Teams. Questo cambiamento epocale ha offerto improvvisamente nuove possibilità e nuovi scenari, destinati a perdurare anche dopo il periodo di emergenza pandemica. Tuttavia, l'apprendimento da remoto ha innescato nuove criticità e sfide, come la riduzione dei tempi di attenzione, la distorsione nella percezione dello spazio segnico (da tridimensionale a bidimensionale), le difficoltà nell'interazione in piccoli e grandi gruppi, la gestione dei problemi tecnici e la necessità di avere sempre inquadrature ottimali e una buona illuminazione. La possibilità di insegnare la LIS anche da remoto richiede una riflessione specifica su questi aspetti, al fine di non penalizzare l'apprendimento della lingua.

Nell'ambito della valutazione delle competenze linguistiche, uno strumento utilizzato su larga scala in Europa da oltre un ventennio è il *Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER). Con questo manuale il Consiglio d'Europa ha fornito linee guida per l'insegnamento e la valutazione delle lingue attraverso

la definizione di livelli di competenza e di descrittori. Nel 2020, con la pubblicazione del *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFRCV)* sono stati definiti per la prima volta descrittori specifici per le lingue dei segni capitalizzando l'ampia discussione decennale su questa materia a livello internazionale (Council of Europe 2020, cap. 6; cf. Cardinaletti, Mantovan 2022 per una presentazione). Le recenti linee guida europee non hanno ancora trovato piena applicazione nei corsi universitari di LIS, tanto è vero che è ancora attestata un'ampia variabilità a livello didattico, metodologico e valutativo. Inoltre, come ha segnalato Laura Volpato nel suo intervento al workshop *Verso una descrizione delle competenze linguistiche e comunicative della lingua dei segni italiana (LIS): questioni teoriche e applicative* del LV Congresso Internazionale SLI (Volpato 2022), il QCER non prevede purtroppo descrittori per le lingue dei segni tattili. Volpato (2022) ha indicato alcune direzioni per adattare a queste lingue i descrittori del QCER e per rendere pertanto il QCER ancora più inclusivo.

Nonostante negli ultimi anni le risorse didattiche si siano notevolmente arricchite (si veda la grammatica della LIS disponibile open access sul sito delle Edizioni Ca' Foscari: Branchini, Mantovan 2020; 2022; il dizionario SpreadTheSign, finanziato a partire dal 2006 da un progetto internazionale di cui Ca' Foscari è il partner italiano: cf. Cardinaletti 2016;⁵ e due manuali per l'insegnamento e l'apprendimento della LIS: Murolo et al. 2013; Trovato et al. 2020), si osserva ancora spesso la creazione di materiali in LIS e strumenti a supporto della didattica ad hoc, ovvero creati dal singolo docente e utilizzati unicamente nel proprio contesto lavorativo. Ciò che manca è una rete interateneo di docenti universitari della LIS, che favorisca non solo la condivisione di materiali e strumenti, ma anche il confronto e la riflessione sulle pratiche didattiche.

Un altro punto da discutere è la formazione dei docenti universitari di LIS e di LiSt. Insegnare la LIS e la LiSt all'università significa prevedere personale qualificato: da una parte linguisti competenti che svolgono ricerca a livello internazionale, e dall'altra CEL sordi madrelingua di LIS che abbiano conseguito almeno la laurea triennale, come previsto per i CEL di qualunque lingua. La formazione di questi formatori dovrà necessariamente avvenire all'università all'interno delle classi di laurea esistenti, triennali e magistrali (vedi § 2), dove si acquisisce consapevolezza teorica e si preparano tesi di laurea di ricerca, che permettono di accedere ai corsi di dottorato e ai percorsi della ricerca e della docenza universitaria.

⁵ Disponibile online al link <http://www.spreadthesign.com/it>.

4 Struttura e contributi del volume

Il presente volume comprende otto contributi. La provenienza degli autori è eterogenea (Università Ca' Foscari Venezia, Università di Catania, Libera Università di Bolzano, Università degli Studi di Teramo) rendendo i contributi rappresentativi di diverse esperienze di insegnamento accademico della LIS in Italia. Molti dei contenuti qui discussi sono stati presentati al convegno *Insegnare la LIS e la LiSt all'università: esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione*, organizzato dal Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia il 22 e 23 settembre 2023 all'Auditorium Santa Margherita a Venezia.⁶

L'articolo di Sabina Fontana discute l'importanza dell'insegnamento della LIS per la comunità Sorda, in quanto azione di politica linguistica che può promuovere l'emancipazione e i diritti delle persone sordi. L'analisi dell'autrice sottolinea la necessità di modulare le azioni di politica linguistica, come l'insegnamento della LIS, in modo esplicito, pianificato e strutturato. Ciò consentirebbe di abbattere stigmi e promuovere una visione positiva dell'identità Sorda.

Nel contributo di Mauro Chilante e Alessandra Martelli è affrontata la delicata questione della formazione dei formatori alla LIS e alla LiSt. Gli autori pongono in evidenza la presenza di numerose questioni irrisolte, come la mancanza di normative che regolino la formazione degli assistenti alla comunicazione o l'assenza di ricercatori sordi nelle università italiane. Auspicano una formazione il più possibile completa per i formatori in modo tale da innescare un processo virtuoso in grado di innalzare il livello degli apprendenti della LIS e della LiSt, nonché dei professionisti.

I due articoli successivi trattano questioni legate alla didattica della LIS secondo diverse prospettive. Nel suo video-articolo in LIS, dopo aver presentato le principali somiglianze e differenze tra i corsi di LIS universitari e non, Mirko Pasquotto si concentra sui primi, analizzando in particolare le strategie didattiche adottate dal docente. Si sottolinea l'importanza che il docente di LIS conosca e sappia applicare i descrittori del QCER (Council of Europe 2020) alla

⁶ Il convegno è stato inoltre arricchito dalla presentazione di alcune esperienze internazionali: Valentina Aristodemo e Juliette Dalle (Université Toulouse 2); Emanuela Cameracanna (Istituto Statale dei Sordi di Roma), Riccardo Ferracuti (Northern Virginia Community College) e Maria Luisa Franchi (Istituto Statale dei Sordi di Roma); Mirko Santoro (CNRS, Université Paris VIII), e di alcune esperienze di didattica della LIS in ambito non universitario in Italia: Maria Beatrice D'Aversa, Anna Lo Bello, Carmela Orfanò, Arianna Testa (Gruppo SILIS); Sara Trovato (Istituto Italiano di Cultura Parigi; Università di Milano Bicocca), Anna Folchi, Claudio Baj (Istituto Comprensivo di Cossato), Mirko Santoro (CNRS, Université Paris VIII) e Graziella Anselmo (Università Statale di Milano). Ringraziamo i relatori per la loro partecipazione al convegno, che non si è purtroppo concretizzata in un contributo scritto.

pratica didattica. In linea con le nuove indicazioni, Pasquotto propone di prevedere le abilità della mediazione e dell'interazione sia nella didattica sia nella valutazione. Il contributo di Gabriella Ardità e Gaia Caligiore si focalizza, invece, sulle strategie di apprendimento degli apprendenti. Poiché la LIS non dispone di una forma scritta, si pone il problema della presa di appunti durante le lezioni. Le due autrici propongono un'analisi delle tecniche di annotazione impiegate da studenti udenti adulti a vari livelli di competenza. Tra le strategie discusse, sono incluse le seguenti: glosse in italiano, spiegazioni di segni, disegni, simboli e video auto-registrati.

I corsi di LIS all'università non sono rivolti solo a studenti che intendono specializzarsi in questa lingua. I prossimi due contributi presentano esperienze di didattica della LIS finalizzata a formare altre tipologie di studenti: futuri professionisti che potranno avere contatti con persone sordi nel loro lavoro. Silvia D'Ortenzio ed Emanuela Ghelardini presentano l'esperienza alla Libera Università di Bolzano, che ha inserito due laboratori opzionali sulla LIS nel piano di studi del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria. Questi laboratori mirano a fornire una conoscenza basilare della LIS e dei concetti fondamentali di sordità ai futuri insegnanti di scuola primaria al fine di abbattere (o quanto meno ridurre) le barriere comunicative in classe. Le autrici analizzano materiali, attività e la valutazione finale dei due laboratori, condividendo criticità e auspici per il futuro. L'articolo di Carmela Bertone, Michela Franceschini e Beatrice Giuliano, dopo una breve disamina dei percorsi formativi di figure professionali che gravitano intorno alla sordità (interpreti e assistenti alla comunicazione), si concentra sulla formazione di personale non specializzato in LIS. Corsi formativi di questo tipo, sebbene siano generalmente brevi, favoriscono la diffusione della LIS e dei concetti di base relativi alla sordità e all'inclusione in generale. Le autrici ne analizzano obiettivi, contenuti, risorse e competenze del docente formatore.

Infine, i contributi di Laura Volpato ed Erika Raniolo approfondiscono aspetti legati all'insegnamento della LiSt all'università. In particolare, Laura Volpato si concentra sulla formazione dell'interprete-guida per persone sordocieche e confronta la formazione di questa figura professionale in Italia e in Norvegia. Alla luce dell'analisi comparativa, l'autrice propone la definizione di un modulo dedicato a Sordoceicità e LiSt (con elementi di comunicazione socio-aptica e *protactile*) come parte della formazione per interpreti-guida in Italia. Erika Raniolo, invece, offre delle riflessioni sull'importanza del tatto nonché di aspetti emozionali e relazionali nell'interpretazione da e verso le lingue dei segni tattili. La sua proposta è di inserire nei percorsi di formazione per interpreti di LiSt un lavoro specifico sulla competenza sensoriale al fine di favorire una maggiore sensibilità e consapevolezza del ruolo della commistione dei sensi ed in particolare del tatto.

5 Conclusioni e spunti per il futuro

Chiunque si occupi di sordità conosce il percorso faticoso e doloroso affrontato dalla comunità sorda italiana (e non solo) verso la conquista dei propri diritti, tra questi il diritto all'educazione e alla formazione. Il recente riconoscimento del ruolo svolto dall'università nella formazione di professionisti nell'ambito della LIS e della LiSt dovrebbe essere salutato come una conquista fondamentale per affrancare la lingua e la comunità sorda dalla posizione subalterna e paternalistica nella quale la comunità udente l'ha a lungo relegata. Affinché il percorso possa compiersi, è tuttavia fondamentale il pieno coinvolgimento della comunità sorda, che deve essere protagonista del cambiamento.

Al pari dell'insegnamento delle lingue vocali, gli insegnamenti universitari di LIS devono coinvolgere anche personale sordo nativo di LIS qualificato, ma sono ancora troppo poche le persone sorde laureate e pochissime quelle che hanno conseguito un dottorato di ricerca. Da un lato serve dunque l'impegno da parte della comunità sorda a intraprendere percorsi di formazione avanzata; dall'altro serve un sempre maggiore impegno delle università a garantire alle persone sordi l'accessibilità nello studio universitario.

Concludiamo con un sincero ringraziamento al comitato organizzativo e al comitato scientifico del convegno da cui è scaturita questa pubblicazione e agli autori del volume, che hanno condiviso le loro riflessioni e i loro suggerimenti per riflessioni future.

Bibliografia

- Branchini, C.; Mantovan, L. (eds) (2020). *A Grammar of Italian Sign Language (LIS)*. Venice: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-474-5>
- Branchini, C.; Mantovan, L. (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Cardinaletti, A. (2016). «Il progetto Spread the Sign». *Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue*, 5, 175-81.
- Cardinaletti, A. (2018). «La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità». Cardinaletti, A.; Cerasi, L.; Rigobon, P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 341-53.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-262-8/016>
- Cardinaletti, A.; Mantovan, L. (2022). «Le lingue dei segni nel Volume Complementare e l'insegnamento della LIS nelle Università italiane». *Italiano LinguaDue*, 14(2), 113-28.
- Consiglio d'Europa (2020). «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». Trad. it. a cura di M. Barsi, A. Cardinaletti, E. Lugarini. *Italiano LinguaDue*, 12(2).
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Murolo, J.; Pasquotto, M.; Rossena, R. (2013). *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schemi per l'apprendimento della lingua dei segni italiana*. Trento: Erickson.
- Trovato, S.; Folchi, A.; Baj, C.; Santoro, M.; Anselmo, G.; Beatrici, R. (2020). *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Trento: Erickson.
- Volpato, L. (2022). *Riflessioni sulla valutazione delle competenze in LIS tattile*. Relazione presentata al Workshop 2 del LV Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (Bressanone, 9 settembre 2022).

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

Politiche linguistiche e insegnamento della LIS

Sabina Fontana

Università di Catania, Italia

Abstract The present paper focuses on the teaching of Italian Sign Language (LIS) as part of broader language policy actions aimed at empowering the Deaf Community. Specifically, by analysing the nature of LIS's legal recognition, this study seeks to describe sign language teaching as an act of acquisition planning. This will also be linked to the other two traditional aspects of language policy: corpus planning and status planning. The visuo-gestural nature of LIS and the characteristics of its user community will be discussed to highlight the central role this language plays in identity processes and ideologies. Finally, the importance of a collaborative project between hearing and Deaf individuals will be emphasised in order to overcome the polarisation of the two communities, which seems to be reinforced by the ideology of identity.

Keywords LIS teaching. Corpus planning. Acquisition planning. Status planning. Language policy. Deaf community.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La comunità. – 3 La politica linguistica e la LIS. – 3.1 Status. – 3.2 Corpus. – 3.3 Acquisizione. – 4 Insegnare la LIS: tra pianificazione, ideologie ed egemonia linguistica. – 5 Conclusioni.

[L'educazione] è un atto politico in sé. L'educatore è un politico e un artista; quello che non può essere è un freddo tecnico. Ciò significa che devi avere una certa opzione: educazione per cosa, educazione per chi, educazione contro cosa [...] Questa è la mia opzione: un'opera educativa, di cui riconosco i limiti, che sia diretta alla trasformazione della società a favore delle classi dominate. (intervista a Paulo Freire 2017)

1 Introduzione

Il 19 maggio 2021 nell'ambito dei lavori di conversione in legge del decreto sostegni con l'art. 34-ter, la Repubblica Italiana riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni tattile (LIS). Si tratta di un riconoscimento tardivo rispetto ad altri Paesi europei, che purtroppo colloca la LIS e la LIS, anche se in modo implicito, tra i supporti e gli ausili anziché tra le lingue di minoranza. In estrema sintesi, la LIS e la LIS vengono riconosciute in riferimento agli articoli 2 e 3 della Costituzione che garantiscono i diritti inviolabili dell'uomo e la pari dignità sociale e non all'art. 6 che tutela le minoranze linguistiche.¹ In questo modo, come per altre lingue dei segni, il riconoscimento della LIS è avvenuto all'interno di un paradigma diverso rispetto alle lingue di minoranza (De Meulder, Murray, McKee 2019). All'interno dello stesso articolo si promuove la formazione universitaria di interpreti di LIS e LIS.

Dal confronto con la legge che riconosce e tutela le minoranze (legge n. 482 del 1999), emerge drammaticamente l'assenza di linee politiche chiare per la promozione e la tutela della LIS, della minoranza sorda, la definizione di linee chiare per un'educazione bilingue. Per esempio, gli articoli 4 e 5 della legge 482/99, distinguono due livelli di azione: da una parte, un livello centrale, con la promozione e la realizzazione di progetti nazionali o locali di valorizzazione delle lingue di minoranza; dall'altra, un livello che riguarda le istituzioni scolastiche in ambiti territoriali in cui si applicano le disposizioni di tutela delle minoranze linguistiche storiche. Nel riconoscimento della LIS, le scuole sono le grandi assenti, nonostante la necessità urgente di aggiornare la formazione e più in generale di riconoscere le figure che ruotano intorno all'educazione dei bambini sordi in riferimento alla legge n. 104/1992 e di promuovere l'accesso alla ricerca.

Il presente contributo intende affrontare il tema delle politiche linguistiche in correlazione all'insegnamento della LIS, evidenziando alcune criticità che emergono non solo a partire dalla cornice entro la quale si colloca il riconoscimento, ma anche dall'assenza e dalla

¹ Per un'analisi più approfondita, cf. Fontana 2022.

mancanza di organicità delle politiche linguistiche condotte al livello istituzionale. A questo vuoto istituzionale, la comunità Sorda, rappresentata dall'Ente Nazionale Sordi (ENS) e da altre associazioni, risponde con una serie di azioni di politica linguistica che esplorereemo nel dettaglio più avanti. Pertanto, dopo avere descritto le caratteristiche della comunità Sorda sul piano sociolinguistico, analizzeremo le specificità di una politica linguistica applicata alle lingue dei segni analizzando in particolare lo status, il corpus, e infine l'educazione e didattica da una duplice prospettiva e cioè quella istituzionale e quella della comunità Sorda.

2 La comunità

Prima di occuparci di politiche linguistiche, è importante tracciare le caratteristiche della comunità Sorda. Appare chiaro che l'analisi e l'elaborazione delle politiche linguistiche deve tenere conto degli utenti di questa lingua, della Comunità di minoranza e della sua relazione con la maggioranza, delle relazioni tra le lingue del repertorio linguistico e comunicativo delle persone sorde (Volterra et al. 2019).

La LIS è utilizzata dalle persone sorde e da persone udenti che possono essere sia familiari che professionisti. Recentemente, il numero delle persone udenti che hanno imparato la LIS per vari motivi è cresciuto notevolmente con un impatto positivo sulla percezione di questa lingua. La percentuale delle persone sorde in Italia, e più in generale nei Paesi occidentali, è dell'1% della popolazione udente di cui soltanto il 10% nasce in famiglie di sordi. Ne consegue che la trasmissione di questa lingua è garantita soltanto in un numero esiguo di casi, mentre la maggior parte delle persone sorde impara la LIS dai pari in momenti diversi della propria vita.

In sintesi, la sordità è un handicap primariamente sociale che è determinato dall'esistenza di una maggioranza udente che utilizza una lingua vocale e che non conosce una lingua dei segni. Nella comunità, le innumerevoli denominazioni di 'sordità'² si unificano sotto la spinta identitaria nella denominazione unica 'Sordo'³ per designare

² Per citarne qualcuna: 'ipoacusico', 'audioleso', 'non udente'. Come si vede, queste denominazioni implicano sempre una qualche condizione di inferiorità e di patologia e vengono utilizzate prevalentemente da chi si muove all'interno della prospettiva medico-patologica. In contrapposizione a queste etichette negative dalla comunità vengono varie proposte più o meno provocatorie, tra cui: 'non sordi' per riferirsi agli udenti, 'normosordi' per evidenziare che anche alla sordità si associa una condizione di normalità, e infine 'sordi' che è la denominazione più diffusa e accettata nelle comunità occidentali e che si è affermata su 'sordomuto' o su 'muto'.

³ È ormai estremamente diffusa a livello internazionale la distinzione tra 'sordo' e 'Sordo': nel primo caso si fa riferimento semplicemente alla sordità intesa come

una condizione sociale di appartenenza, un'identità linguistica, uno spazio positivo (Sabria 2006). La comunità Sorda è una minoranza in continua relazione con una maggioranza udente che esercita una forma di oppressione poiché controlla le politiche che la riguardano, senza tenere conto spesso delle sue prospettive e aspettative, come nel caso del riconoscimento della LIS (Fontana 2022). Due rappresentazioni di sordità si contrappongono e danno luogo a condizioni identitarie, linguistiche e sociali ambivalenti. Da una parte, la percezione di sordità come patologia da curare attraverso l'educazione logopedica e l'apparecchio acustico o l'impianto cocleare; dall'altra, la sordità come condizione identitaria, bio-psicosociale secondo una prospettiva presente nella Convenzione ONU per le pari opportunità delle persone con disabilità (Fontana, Zuccalà 2012). Questa duplice rappresentazione ha avuto un'influenza anche sui tempi del riconoscimento, ritenuto inutile e dannoso da chi considera la sordità una patologia da normalizzare (Geraci 2012).

Generalmente, nel repertorio linguistico dei sordi sono presenti due lingue, la lingua dei segni e la lingua vocale, acquisite con modalità e tempi diversi. Il bilinguismo dei sordi presenta alcune specificità. A differenza delle forme di bilinguismo unimodale in cui l'utilizzo dello stesso canale comunicativo vincola le due lingue alla sequenzialità, nel caso del bilinguismo italiano-LIS, i canali utilizzati sono diversi e l'eterogeneità delle modalità espressive determina una serie di fenomeni di contatto in sincronia. Il bilinguismo dei sordi è anche disuguale in quanto le due lingue hanno ruoli e funzioni sociali differenti. Le lingue vocali nelle loro forme scritte possiedono una storia antica: sono lingue dell'istruzione e del potere socio-economico e di quello politico; da queste caratteristiche deriva il loro prestigio in termini di legittimazione sociale. Le lingue dei segni sono prive di scrittura e in passato la loro natura visivo-gestuale ha indotto molti a non considerarle lingue e a proibirne l'uso (Fontana 2013).

Non è possibile, tuttavia, trattare la comunità Sorda come una qualsiasi minoranza bilingue residente in Italia dato che per le persone sorde l'esposizione e l'accesso a una lingua dei segni è un fattore importante che consente uno sviluppo linguistico cognitivo e psico-emotivo nella norma e allo stesso tempo la lingua della maggioranza non è ugualmente accessibile e richiede un lungo iter logopedico. Pertanto, come ci ricorda Trovato (2009), la LIS non va annerovata soltanto tra i diritti linguistici o tra le pari opportunità, ma anche tra i diritti inviolabili come quello alla salute.

perdita acustica, mentre nel secondo caso si include la condizione di appartenenza a una comunità.

3 **La politica linguistica e la LIS**

Nel definire le politiche linguistiche per la LIS, intese come azioni esplicite e implicite che influenzano l'uso e il valore delle lingue (Stemper, King 2017), occorre partire da uno sfondo epistemologico all'interno del quale si considera la lingua come azione sociale di una comunità (Hymes 1974; Duranti 2007), si tiene conto del repertorio semiotico (Kusters 2021) in questo caso multilingue e multimodale, che include la storia, le ideologie linguistiche, i repertori, le dimensioni sociali. In quest'ottica, si potrebbe affermare che la grammatica è la rappresentazione cognitiva della propria esperienza con una lingua (Bybee 2006).

Lo sfondo epistemologico necessario per elaborare politiche linguistiche efficaci deve tenere conto non solo della nozione di lingua ma anche dello status della lingua, dell'assenza di un sistema di scrittura, del contatto sistematico con lingue ad alta circolazione come le lingue vocali usate dalla maggioranza udente. È inoltre cruciale che tenga conto delle dinamiche di potere e di oppressione che sono inevitabili nelle relazioni tra minoranze e maggioranze. In caso contrario, il rischio di una politica linguistica fallimentare è molto alto. Per esempio, tra gli anni Sessanta e Settanta, in Sud Africa gli interventi di politica e pianificazione linguistica non hanno funzionato poiché chi li attuava non teneva conto delle aspettative e delle preoccupazioni delle comunità (Blommaert 1996).

Stiamo proponendo uno sfondo epistemologico basato sostanzialmente su una visione etnografica della lingua e della comunicazione in cui si consideri non soltanto il livello macro-sociolinguistico, ma anche una dimensione individuale, micro-sociolinguistica, in cui si analizzino, pertanto il discorso della comunità ma anche le pratiche comunicative degli individui.

È indubbio che la politica linguistica per la LIS deve essere, dunque, costruita 'con' e non 'per' la comunità. Non può essere definita dalla maggioranza udente che non conosce la LIS, non conosce le persone sordi e spesso non è neanche consapevole del loro bilinguismo. È, inoltre, fondamentale tenere conto della polarizzazione nella rappresentazione della sordità, tra una visione patologica e una prospettiva bio-psicosociale, della natura della trasmissione della LIS e del contatto sistematico tra LIS e italiano. Questo significa che, come evidenziava Ricento (2016) nel caso delle lingue vocali, occorre distinguere tra una politica linguistica delle istituzioni, un'attività promossa all'interno delle comunità o di organizzazioni specifiche e la ricerca scientifica su questi temi. Nel caso della LIS questa precisazione appare necessaria: infatti, la politica linguistica promossa dalle istituzioni tende a riflettere una visione patologizzante della sordità, a differenza di quanto emerge nelle organizzazioni di categorie e nella ricerca accademica sulla LIS. Tuttavia, l'ambito della ricerca

è piuttosto complesso dato che le categorie di analisi di ricercatori di ambiti medici, clinici o spesso anche pedagogici fanno riferimento a uno sfondo epistemologico completamente diverso più legato alla cura e alla riabilitazione che all'*empowerment* e al bilinguismo.

Nei prossimi paragrafi ci occuperemo delle varie azioni di pianificazione linguistica successive al riconoscimento della LIS e in particolare della pianificazione relativa allo status e al corpus e all'acquisizione, per poi approfondire la didattica come azione di politica linguistica.

3.1 Status

Le azioni di pianificazione linguistica relative allo status della LIS non sono mai state promosse sul piano istituzionale attraverso interventi di politica linguistica, ma dal CNR⁴ e dalle università, dalle associazioni e dalle persone sordi stesse su un piano di rivendicazione e sensibilizzazione. Sappiamo che il Congresso di Milano, che ha avuto luogo nel 1880, ha rappresentato un punto di rottura con le precedenti tradizioni educative, promosse da sacerdoti udenti affiancati poi da maestri sordi, basate su un'azione pedagogica illuminata basata sulla lingua dei segni come risorsa sin dalla seconda metà del XVIII secolo. Escludendo la 'mimica' (come si chiamava allora) dall'educazione dei sordi, si inaugura una pedagogia della normalizzazione, stabilendo implicitamente un confine netto tra la comunicazione gestuale considerata rudimentale e la parola (Fontana, Zuccalà 2012). Da quel momento, questo *frame* ha condizionato l'educazione dei sordi a livello internazionale, influenzando scelte didattiche, metodologie e tecniche agendo sulle scelte di famiglie, educatori e istituzioni. Soltanto negli ultimi cinquant'anni abbiamo assistito a un drastico cambiamento di percezione e di atteggiamento linguistico nei confronti della LIS, che da lingua stigmatizzata è diventata lingua di minoranza (Fontana et al. 2015). Indubbiamente, in Italia come in altri Paesi, è stato cruciale il ruolo della ricerca scientifica che dalla fine degli anni Settanta in poi, ha mostrato la linguistica della LIS. È stato però anche importante il ruolo delle associazioni che a livello nazionale, europeo e mondiale, hanno avviato un'azione di *empowerment* e di informazione su temi linguistici, culturali, politici. Pertanto, mentre al livello politico si dibatteva ancora sulla importanza di riconoscere o meno la LIS come lingua della Repubblica (Geraci 2012), negli anni Novanta si è avviata un'intensa attività di

⁴ Si intende il Consiglio Nazionale delle Ricerche, con il suo team dell'allora Reparto di Neuropsicologia del Linguaggio e Sordità, oggi Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, coordinato da Virginia Volterra, dove si sono svolte le prime ricerche sulla LIS.

promozione dello status promossa dalle associazioni unitamente al CNR e alle università. Il riconoscimento della LIS ha avuto un impatto importante nella percezione e nell'atteggiamento linguistico nei confronti della LIS, dando un impulso anche alla formazione degli interpreti al livello universitario ed estendendo l'offerta formativa a un numero sempre crescente di università. Con la 'scoperta' della linguistica delle lingue dei segni, si è scardinata completamente una visione fonocentrica della linguistica, dimostrando che il canale di comunicazione di una lingua poteva essere anche visivo-gestuale.

Liberandosi dei suoi obiettivi rivendicativi, oggi la ricerca sulle lingue dei segni contribuisce in modo importante al dibattito relativo alla facoltà di linguaggio e alle diverse forme delle sue attualizzazioni, agli studi di psicologia evolutiva, neuroscienze e pedagogia. L'emergere della consapevolezza linguistica unitamente a una percezione positiva della diversità ha inciso in modo importante anche sull'espansione degli ambiti d'uso delle lingue dei segni grazie alla presenza diffusa della figura di un interprete professionale in contesti formali (convegni, università, incontri, tribunale, telegiornali). L'impatto è stato enorme non soltanto in termini di accessibilità ma anche a livello linguistico poiché la partecipazione a contesti sempre più differenziati ha esercitato una pressione sul lessico facendo emergere nuove dimensioni di variazione promuovendo la diffusione della LIS e quindi influenzando la trasmissione (Fontana, Zuccalà 2012).

Infine, la percezione e lo status sono stati influenzati anche dalle nuove tecnologie che stanno determinando una serie di cambiamenti importanti linguistici e sociali. Tali forme di comunicazione a distanza stanno rivoluzionando anche la dimensione dei contatti tra sordi prima legati alla comunità locale. Inoltre, la possibilità di caricare filmati su YouTube e partecipare così ai dibattiti sul web sta dando un contributo importante al processo di standardizzazione delle lingue dei segni su scala nazionale, oltre ad agire anche sulle dimensioni d'uso, sulla modalità di interazione e sui nuovi registri stilistici (Volterra et al. 2019). Anche la produzione artistica, ricca di commedie e di poesie segnala una forte consapevolezza linguistica della comunità che sia nelle traduzioni da opere artistiche in italiano, sia nella creazione poetica valorizza le specificità semiotiche della LIS.⁵

3.2 Corpus

La 'scoperta' della propria lingua ha spinto i sordi a creare delle strategie per la rappresentazione e per la conservazione, oltre che per

⁵ Per un'analisi della letteratura in LIS, cf. <https://www.linguisticamente.org/la-letteratura-in-lis-una-tradizione-orale/>.

la diffusione. I sordi hanno conquistato sempre di più un ruolo attivo nelle riflessioni linguistiche ed epistemologiche, nella conservazione della memoria storica e nella creazione artistica in LIS come poesia e teatro. Nella prima decade degli anni Duemila, sono state avviate varie ricerche sulle possibilità di rappresentare in forma scritta la lingua dei segni con le sue peculiarità (Di Renzo et al. 2006). Anche nel caso delle azioni relative al corpus, si è trattato di azioni *bottom up*, promosse dalla comunità, dagli enti di ricerca, dalle università a partire dagli anni Novanta, cioè successivamente alla pubblicazione del primo volume di descrizione della LIS.⁶ Gli indicatori di un processo di pianificazione linguistica a livello di corpus per quanto riguarda la LIS sono vari. In primo luogo, lo sforzo di ricercatori sordi e udenti di definire la LIS, stabilendo un confine tra la LIS e le varie forme ibride di italiano supportato da segni, ha avuto un impatto importante anche sulla natura delle scelte linguistiche in sede di servizi di interpretariato. L'autrice stessa ha sperimentato forme di censura relativamente ad alcuni segni considerati traduzioni dall'italiano da alcuni docenti sordi. Un'altra azione relativa alla pianificazione del corpus ha riguardato la compilazione dei vocabolari che in una prima fase, seguì criteri diversi: l'ordine alfabetico (Romeo 1991), una prospettiva linguistica per configurazioni della LIS (Radutzky 1992, ristampato nel 2001), o infine per ambiti tematici (Angelini et al. 1991). Infine, nel corso degli anni Novanta, si segnala la creazione di vari strumenti per la didattica della LIS, legata alle esigenze di formazione dei sempre crescenti corsi di LIS promossi in vari contesti. Anche in questo caso, emerge una tendenza a evidenziare le differenze tra le lingue dei segni, i vari metodi di comunicazione basati sull'italiano e i gesti co-verbali. D'altra parte, per effetto della ricerca scientifica sulla LIS, la norma di riferimento in LIS è cambiata negli ultimi anni, transitando da modelli di riferimento fonocentrici a una prospettiva multimodale e multilineare che include i meccanismi di iconicità e di parametri corporei nella costruzione del significato (Fontana, Volterra 2020; Fontana 2022). Questo cambiamento nella visione normativa della LIS si può constatare nei dibattiti sulle forme corrette da utilizzare quando si segna, numerosi sui social network e anche su pagine dedicate come quella dell'Accademia della S-Crusca, lingua dei segni italiana-LIS.⁷

⁶ La prima descrizione della LIS venne pubblicata nel 1987 nel volume *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, edito dal Mulino e curato da Virginia Volterra (si veda la ristampa, Volterra 2004).

⁷ Cf. <https://www.facebook.com/scruscalis>.

3.3 Acquisizione

Per quanto riguarda le politiche relative all'acquisizione linguistica della LIS, dobbiamo distinguere due piani. Da una parte, la politica linguistica promossa per l'accesso ed esposizione alla LIS in età pre-scolare e scolare, accanto all'apprendimento dell'italiano, e dall'altra, invece l'insegnamento della LIS ad adulti udenti. La prospettiva tradizionale della pianificazione per l'acquisizione in questo caso assume coordinate differenti. La LIS non è soltanto un'altra lingua da acquisire come una qualsiasi lingua di minoranza per i bambini udenti ma è anche una lingua accessibile perché sfrutta il canale visivo integro nei sordi, che, in quanto tale, diventa lingua veicolare e consente l'accesso all'informazione. In questo caso, dunque, come si è detto, non si tratta soltanto di promuovere una data lingua creando opportunità di apprendimento o esposizione come per le lingue vocali. Si tratta di garantire l'accesso a una lingua di minoranza che in circa il 90% dei casi non viene acquisita dai genitori e che consente di crescere sul piano cognitivo, relazionale e psico-emotivo alla pari con i bambini udenti. Purtroppo, fino a oggi, in una prospettiva medico-patologica, l'esposizione alla LIS in età evolutiva è ancora spesso ostacolata poiché si teme che possa influenzare negativamente l'apprendimento della lingua vocale. Su questo piano, le azioni relative all'acquisizione linguistica a livello istituzionale sono dunque legate a norme ormai piuttosto obsolete, come la legge n. 104/1992. La legge quadro ha garantito l'accessibilità alle persone sordi in vari ambiti della vita sociale quale quello lavorativo e scolastico. Tuttavia, è indubbio che la legge quadro non può essere considerata alla stregua di un intervento di pianificazione dell'acquisizione proprio perché non garantisce la presenza della LIS nelle scuole di ogni ordine e grado e non prevede nessuna forma di bilinguismo diffuso nei vari istituti scolastici.⁸ Anche in questo caso, gli operatori sono visti alla stregua di ausili ai fini dell'integrazione e non all'interno di un programma di educazione bilingue garantito per tutto il percorso pre-scolare e scolare del bambino sordo. Al contrario, spesso vengono promosse iniziative isolate di inserimento della LIS nelle scuole, senza nessuna valutazione iniziale, senza alcuna pianificazione a medio e a lungo termine, servendosi di personale non adeguatamente qualificato, quindi vanificando gli obiettivi di acquisizione e diffusione della LIS. D'altra parte, va aggiunto che l'assistenza alla comunicazione in LIS prevista dalla legge quadro non sempre è garantita in modo sistematico e da personale con un livello

⁸ In Italia, soltanto l'Istituto comprensivo di Cossato a Biella e l'Istituto di via Nomentana a Roma garantiscono un'educazione bilingue italiano-LIS in modo sistematico e continuativo.

professionale adeguato. Non esiste al momento, infatti, una formazione professionale di assistenti alla comunicazione a livello universitario e la necessità di formazione in questo ambito non è stata neanche menzionata nel riconoscimento.

L'insegnamento della LIS ad adulti oggi conosce una grande popolarità. La formazione ha avuto inizio sin dalla fine degli anni Ottanta, contemporaneamente all'avvio del filone di ricerca sulla LIS. Alla fine degli anni Novanta, l'Università Ca' Foscari Venezia ha inserito la LIS come insegnamento linguistico accanto ad altre lingue e con la presenza di un CEL (Collaboratore ed Esperto Linguistico) sordo. Nell'anno accademico 2015-16, è stata seguita dall'Università di Catania (Mantovan 2021). Sin dagli anni Ottanta, in varie università italiane sono state avviati corsi di LIS come attività formative aggiuntive che però non hanno avuto impatti sull'offerta formativa relativa ai corsi di studio e generalmente hanno avuto una durata limitata nel tempo. Oggi, successivamente al riconoscimento della LIS, alcune università (tra cui Sapienza Università di Roma e Università di Milano-Bicocca) hanno avviato i corsi triennali professionalizzanti per interpreti di LIS previsti dal decreto n. 81 del 6 aprile 2022.

La promozione di iniziative istituzionali per l'insegnamento della LIS da parte di scuole e università non rientra nell'ambito di una pianificazione linguistica esplicita così come le iniziative formative promosse da diverse realtà associative. Il riconoscimento della LIS ha sancito anche il passaggio ufficiale di competenze nella formazione professionale degli interpreti dalle associazioni alle università. Conseguentemente, si è aperto un nuovo dibattito legato alla difficoltà di riconoscere alle università il loro ruolo di leadership nella ricerca e nella formazione nell'ambito della ricerca linguistica sulla LIS.

Nel prossimo paragrafo approfondiremo, in particolare, la didattica della LIS a persone adulte perché proprio in questo ambito emergono in modo drammatico le istanze di autoaffermazione della comunità Sorda.

4 Insegnare la LIS: tra pianificazione, ideologie ed egemonia linguistica

Le azioni politiche relative all'acquisizione della LIS in età adulta, lunghi dall'essere interventi volti alla diffusione di una data lingua, hanno assunto un ruolo ambivalente: da una parte sono diventate motivo di conflitto tra la maggioranza udente e la minoranza sorda; dall'altra si sono trasformate in occasioni di confronto e lavoro congiunto tra persone sordi e udenti.

Sin dai primi corsi di LIS, il timore, manifestato dapprima informalmente e poi in modo sempre più articolato, è stato quello dell'appropriazione culturale. Questa etichetta viene adoperata in modo

sempre più diffuso all'interno della comunità Sorda per riferirsi al 'furto della LIS' da parte delle persone udenti che si sostituiscono ai sordi in ruoli sensibili come quello di docente di LIS, o che non coinvolgono le persone sordi in progetti e iniziative rivolti alla comunità Sorda. Questo timore è ben rappresentato anche dallo slogan «niente su di noi senza di noi», già usato da molti anni nel mondo della disabilità, che ricorda che le politiche che riguardano i disabili o le minoranze devono essere costruite con le minoranze stesse.

Sulla stessa lunghezza d'onda è un documento di posizione pubblicato lo scorso marzo 2023, in cui la Federazione Mondiale dei Sordi (FMS-*World Federation of the Deaf*, WFD) ha ribadito la priorità delle persone sordi nella ricerca e nell'insegnamento delle lingue dei segni nazionali per le esperienze che hanno maturato in questo ambito.⁹ Sin dalle prime righe, la FMS esprime il proprio rammarico nel constatare che sempre più in vari Paesi, le lingue dei segni sono insegnate da persone non sordi. Se da una parte, questa premessa sembra tutelare la precedenza delle persone sordi nella didattica e la qualità della didattica stessa poiché solo le persone sordi «praticano valori e aspetti tipici della cultura sorda», dall'altra, in realtà rinforza la polarizzazione sordo-udente, senza tuttavia tenere conto delle dinamiche all'interno dei vari contesti nazionali. In questo modo, sembra promuovere un'ideologia linguistica legata al mito dei segnanti nativi delle lingue dei segni che devono essere «riconosciuti e rispettati come modelli di riferimento e docenti di queste lingue e culture» (trad. dell'Autrice).

Naturalmente, siamo consapevoli del fatto che queste posizioni estremamente rigide nascono da complesse situazioni contingenti: infatti, sono sempre più numerosi i corsi di formazione professionale che vengono avviati da organizzazioni private o da università senza tenere conto di alcune coordinate imprescindibili nella formazione di LIS che consistono non nell'essere sordi ma nell'essere consapevoli al livello linguistico e metalinguistico di ciò che significa insegnare la LIS. In altre parole, come per le lingue vocali, non si tratta semplicemente di conoscere la LIS, ma di conoscere la linguistica e le strategie didattiche per l'insegnamento della LIS. Vale la pena di ricordare anche che il mito del parlante nativo come docente ideale di una data lingua è stato da tempo de-costruito anche nell'insegnamento delle lingue vocali. Dietro la definizione di 'nativo', infatti, si nasconde una variabilità di condizioni di acquisizione che non sempre garantiscono

⁹ Si veda il documento in inglese <http://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2023/03/Position-Paper-on-the-the-primacy-of-deaf-people-in-the-development-and-teaching-of-national-sign-languages.pdf>; il documento in italiano è consultabile alla pagina: <https://www.ens.it/documento-di-posizione-wfd-sulla-priorita-alle-persone-sorde-nella-ricerca-e-nellinsegnamento-delle-lingue-dei-segni-nazionali/>.

una competenza in una data lingua (Davies 2003). L'essere nativo non significa automaticamente possedere quelle competenze didattiche, pedagogiche e metalinguistiche necessarie per l'insegnamento di qualsiasi lingua vocale o segnata. Al contrario, l'ideologia del parlante o segnante nativo rischia di discriminare ed escludere persone competenti dall'insegnamento o dalla ricerca in una data lingua. Promuovere il coinvolgimento delle persone sordi nella didattica della LIS, o in qualsiasi azione educativa relativa ai bambini sordi è sicuramente un imperativo e un dovere etico che deve essere subordinato però alla preparazione e competenza nel lavoro per cui vengono chiamati.

Tuttavia, perché questo principio sia rispettato, occorre garantire l'accesso all'alta formazione e ai dottorati di ricerca per le persone sordi e questo sarà possibile soltanto se si garantirà una politica di acquisizione linguistica adeguata sin dai primi anni di istruzione. Paradossalmente, in Italia, nel riconoscimento della LIS si è ignorata la formazione al livello universitario di figure professionali come i docenti di LIS, essenziali nella formazione degli interpreti di LIS. Attualmente, la formazione dei docenti della LIS appare piuttosto eterogenea e soltanto l'Ente Nazionale Sordi si è sforzato di garantire un livello di aggiornamento elevato come requisito per l'iscrizione a un Registro Nazionale dei Docenti. I docenti che lavorano presso le università sono, nella maggior parte dei casi, in possesso di laurea triennale per lavorare come CEL, hanno maturato la loro formazione anche in corsi organizzati dall'ENS e in alcuni casi sono anche iscritti nel già menzionato Registro.

Un tentativo di superamento della polarizzazione nella rappresentazione della sordità attraverso azioni di pianificazione linguistica è svolto dal Centro interuniversitario CIRCLEs (Cognizione, linguaggio e sordità) a cui partecipano cinque università (Università di Catania, capofila, Università Ca' Foscari Venezia, Università di Milano-Bicocca, Università di Palermo e Università di Trento) e il CNR, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (LaCAM). Il Centro sta cercando di promuovere un'azione congiunta con le associazioni per garantire l'accesso delle persone sordi all'alta formazione, alle scuole di dottorato, per promuovere la formazione e aggiornamento dei docenti di LIS al livello universitario e anche per costruire un dialogo produttivo superando una visione esclusivamente medico-riabilitativa della sordità.¹⁰

La didattica della LIS non è semplicemente l'insegnamento di una lingua visivo-gestuale ma un'azione politica di *empowerment* che può

10 A questo proposito, vale la pena di riportare il progetto Sordità 2.0 promosso dall'Università di Trento, che ha coinvolto varie figure professionali che lavorano sulla sordità e la LIS in un ciclo di seminari mensili con l'obiettivo di superare una visione della sordità polarizzata.

superare l'opposizione minoranza sorda/maggioranza udente quando è svolta in modo efficace da persone competenti. Finisce con l'esperare la polarizzazione sordi-udenti quando viene promossa da persone non qualificate che, senza rendersene conto, per la loro incompetenza confermano alcuni pregiudizi delle persone udenti nei confronti di questa lingua.

Attraverso una didattica consapevole, il docente di LIS diventa ambasciatore della comunità Sorda, delle sue pratiche culturali, del patrimonio artistico, oltre a insegnare la LIS. Inoltre, promuove da un lato l'*empowerment* delle persone sorde come persone capaci di autodeterminarsi e di diventare modelli di riferimento, dall'altro abbatta il pregiudizio relativo sia alla natura visivo-gestuale della lingua sia alla disabilità vista come limite.

Ciò che appare importante a questo punto è promuovere una formazione adeguata di queste figure tenendo conto della complessità della didattica della LIS come di qualsiasi altra lingua. Perché la didattica della LIS diventi un'azione di pianificazione linguistica e di acquisizione efficace, deve essere promossa con una politica esplicita, mediante azioni istituzionali e in sinergia con associazioni e persone sorde.

5 Conclusioni

Nel presente contributo abbiamo riflettuto sulle coordinate della politica linguistica da promuovere nel caso delle lingue di minoranza. Perché le politiche linguistiche della LIS su status, sul corpus e sull'acquisizione siano funzionali, occorre che si strutturino con la collaborazione di leader sordi competenti che siano in grado di rappresentare e promuovere i diritti della comunità Sorda. Dall'analisi delle azioni politiche su status, corpus e acquisizione è emerso che la politica linguistica promossa è sempre di natura implicita e non rientra in quadro di pianificazione linguistica esplicita e strutturato. Persino il riconoscimento della LIS non include azioni di politica linguistica che tutelino la comunità come minoranza.

Le riflessioni condivise in questo contributo, in realtà, non riguardano esclusivamente la LIS ma possono riguardare qualsiasi lingua di minoranza. Nel promuovere una politica linguistica, occorre riellaborare lo sfondo epistemologico tenendo conto della natura delle lingue implicate, delle ideologie linguistiche, dell'esistenza di una forma scritta o meno e dello status. Nel caso delle lingue minoritarie, prima ancora dell'insegnamento della lingua, si pone un problema centrale che riguarda il loro ruolo nell'educazione e nella socializzazione primaria. Sappiamo che nel caso di un bambino sordo, pur trattandosi di una lingua naturale poiché sfrutta il canale di comunicazione integro, non è scontato che sia garantito l'accesso per un persistente

pregiudizio o semplicemente perché giudicata inutile in presenza degli avanzamenti tecnologici come l'impianto cocleare. Appare chiaro, comunque, che affrontare il tema della politica linguistica e dell'insegnamento di una lingua assume connotazioni completamente diverse nel caso in cui la lingua sia minoritaria o maggioritaria. Tuttavia, modulare una politica linguistica per lingue minoritarie, diventa una strategia per mettere a fuoco alcuni aspetti cruciali sia nella promozione del plurilinguismo che nell'inclusione degli studenti e più in generale delle persone appartenenti alle minoranze soprattutto nel caso in cui la lingua della maggioranza non è naturalmente accessibile, come nel caso dei sordi. In quest'ottica, la didattica della LIS assume un valore politico perché promuove diritti umani attraverso una lingua che tradizionalmente è stata stigmatizzata. Un docente di LIS non insegna soltanto la lingua ma diventa portavoce di un'esperienza di sordità positiva, come diversità culturale che può arricchire e decentrare una visione della disabilità costruita sul deficit.

Vorrei concludere questo articolo riportando un aneddoto che mostra quanto possa essere fallace costruire mura e opposizioni politiche sull'identità. Nella seconda metà del 2006, gli studenti e alcuni membri della Gallaudet University protestarono contro l'elezione di Jane K. Fernandes come presidente dell'unica università per sordi nel mondo perché non era «abbastanza sorda». Fernandes, sorda dalla nascita, aveva imparato la lingua dei segni americana all'età di vent'anni e quindi segnava in modo marcato o meglio, secondo i suoi detrattori, non aveva un segnato 'puro'. Infatti, all'interno della comunità Sorda, e nella fattispecie della comunità di studenti e docenti della Gallaudet University, dove tutti sono segnanti, Fernandes non era considerata sorda abbastanza per essere presidente. La protesta contro la Fernandes ne sancisce l'illusorietà: non esiste una comunità omogenea nella realtà. Tendiamo a identificari in una comunità di cui non conosciamo tutti i membri ma che ci rappresentiamo come uniforme. In qualche modo, siamo tutti consapevoli che l'alterità comincia dalla porta accanto, ma abbiamo bisogno di rappresentarci la nostra comunità basandoci sull'identità anziché sull'alterità. In realtà, il concetto di 'identità' stabilisce implicitamente una naturale staticità, unitarietà e uniformità di ciò che in realtà consiste in un processo, costruendo artefatti simbolici che vanno ad arricchire una sorta di cassetta degli attrezzi attraverso cui la comunità rappresenta se stessa. Anzi, spesso è centrale per costruire una coesione sociale e un immaginario collettivo all'interno di un gruppo fortemente eterogeneo, per esempio nel processo costitutivo di uno stato o anche di una comunità. Come notava Remotti (2017), la parola 'identità' è ormai inflazionata da un uso strumentale e non riesce neanche a rappresentare l'individuo che non è mai uguale a se stesso. Peraltro, si dimentica che il concetto di 'identità' non esisterebbe neanche se non in correlazione all'alterità (Costa 2011). In altre parole,

è attraverso l'alterità che riconosciamo la nostra identità, in termini di appartenenza a un gruppo, a una comunità. Ed è proprio l'alterità che genera il bisogno di preservare l'identità attraverso narrative utopiche che consentano di proteggere la finzione dell'omogeneità. Sia le maggioranze che le minoranze hanno bisogno di rappresentarsi come gruppo composito e uniforme per tutelare la loro esistenza e di strutturarsi attraverso categorie statiche come 'identità' e 'cultura'.

Per andare oltre l'utopia dell'identità e costruire una politica linguistica efficace per la LIS, superando l'opposizione sordi-udenti, dovremmo partire dalla prospettiva sviluppata da Erving Goffman (1988, 314) secondo la quale l'esperienza dell'altro è relazione e interazione attraverso il carattere intersoggettivo della comunicazione. In questo senso, l'identità assume le connotazioni di un processo che emerge nel contesto interazionale e che assume un valore di volta in volta diverso in relazione ai partecipanti agli eventi comunicativi (Appiah 2005). Al contrario, le utopie dell'identità, da una parte sembrano rappresentare le aspirazioni di una comunità, dall'altra diventano strumenti per erigere dei confini ed escludere l'altro in nome di una presunta tutela del 'noi'.

Bibliografia

- Angelini, N. et al. (1991). *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della Lingua Italiana dei Segni per comunicare con i sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Appiah, A.K. (2005). *The Ethics of Identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Blommaert, J. (1996). «Language Planning as a Discourse on Language and Society: The Linguistic Ideology of a Scholarly Tradition». *Language Problems and Language Planning*, 20(3), 199-222.
- Bybee, J. (2006). «From Usage to Grammar. The Mind's Response to Repetition». *Language*, 82(4), 711-33.
- Costa, V. (2011). *Alterità*. Bologna: il Mulino.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker. Myth and Reality*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Meulder, M.; Murray, J.J.; McKee, L.R. (eds) (2019). *The Legal Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes Around the World*. Bristol: Multilingual Matters.
- Di Renzo, A. et al. (2006). «Italian Sign Language (LIS): Can We Write It and Transcribe It With Sign Writing?». Vettori, C., *Proceedings of the II Workshop on the Representation and Processing of Sign Language: Lexicographic Matters and Didactic Scenario, International Conference on Language Resources and Evaluation – LREC 2006* (Genoa, 28 May 2006). European Language Resources Association, 11-16.
- Duranti, A. (2007). *Etnoprattica. La forza nel parlare*. Roma: Carocci.
- Fontana, S.; Volterra, V. (2020). «Stabilità e instabilità della LIS. Alcune riflessioni tra norma e uso.» Dovetto, F. (a cura di), *I sistemi instabili*. Roma: Aracne, 97-118.
- Fontana, S. (2013). *Tradurre lingue dei segni. Un'analisi multidimensionale*. Modena: Mucchi.
- Fontana, S. (2017). «Esiste la Cultura Sorda?» Calzolaio, F. et al. (a cura di), *In Limine. Esplorazioni attorno l'idea di confine*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 233-52.
<http://doi.org/10.14277/6969-167-6/SR-9-12>

- Fontana, S. (2022). «Il riconoscimento della LIS tra ideologie linguistiche e diritti umani». *Pedagogia delle differenze*, 1, 195-215.
<https://www.pedagogiadelladifferenze.it/index.php/pdd/article/view/13>
- Fontana, S. et al. (2015). «Language Research and Language Community Change: Italian Sign Language (LIS) 1981-2013». *International Journal of the Sociology of Language*, 236, 1-30.
- Fontana, S.; Zuccalà, A. (2012). «Dalla Lingua dei sordi alla lingua dei segni: come cambia una comunità». Fontana, S.; Mignosi, E. (a cura di), *Segnare, Parlare, Intendersi: Modalità e Forme*. Milano: Mimesis, 31-49.
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Centro Editoriale dehoniano.
- Geraci, C. (2012). «Language Policy and Planning. The Case of Italian Sign Language». *Sign Language Studies*, 12(4), 494-518.
- Goffman, E. (1988). *L'interazione strategica*. Bologna: il Mulino.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kusters, A. (2021) «Introduction: The Semiotic Repertoire: Assemblages and Evaluation of Resources». *International Journal of Multilingualism*, 18, 183-9.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898616>
- Mantovan, L. (2021). «Insegnare la lingua dei segni italiana all'Università: esperienze consolidate e direzioni future». *Quaderni CIRD*, 22, 33-49.
<https://dx.doi.org/10.13137/2039-8646/33404>
- Radutzky, E. (a cura di) [1992] (2001). *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*. Roma: Edizioni Kappa.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Roma; Bari: Laterza.
- Remotti, F. (2017). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricento, T. (2016). *Language Policy and Planning. Critical Concepts in Linguistics*, vol. 4. London: Routledge.
- Romeo, O. (1997). *Grammatica dei Segni*. Bologna: Zanichelli.
- Sabria, R. (2006). «Les langues des signes (LS): Recherches sociolinguistiques et Linguistiques – Présentation». *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 7.
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_7/gpl7_01sabria.pdf
- Stemper, K.D.; King, K.A. (2017). «Language Planning and Policy». Aronoff, M.; Miller, J.R (eds), *The Handbook of Linguistics*. New Jersey: John Wiley and sons, 655-73.
- Trovato, S. (2009). «Le ragioni del diritto alla LIS». Bagnara, C. et al. (a cura di), *I segni raccontano: La lingua dei segni italiana tra esperienze strumenti e metodologie*. Roma: FrancoAngeli, 21-34.
- Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana*. Bologna: il Mulino
- Volterra, V. et al. (2019). *Descrivere Lingue dei Segni. Una prospettiva sociosemiotica*. Bologna: il Mulino.

Insegnare la LIS e la LIST all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

La formazione dei formatori alla LIS/LIST e delle figure professionali dedicate

Mauro Chilante, Alessandra Martelli

Università degli Studi di Teramo, Italia

Abstract The training of LIS/LIST trainers, interpreters, and Communication Assistants presents several challenges in relation to the assessment of deafness and respect for the natural rights of the Deaf. There is a lack of clear guidelines on interpreter training within universities. Questions regarding the involvement of Deaf LIS teachers, as well as the training and recognition of Communication Assistants, remain unresolved. It is essential to expand the training content in line with European guidelines, including LIS descriptors (Complementary Volume of the CEFR), and to raise the level of trainer preparation.

Keywords Inclusion. New professional skills. Interactivity. Empathy. Linguistic rights.

Sommario 1 Lo stato dell'arte. – 1.1 Le figure professionali specifiche per i sordi. – 1.2 La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006. – 1.3 Il sistema formativo. – 1.4 La LIS e la formazione tra pari. – 1.5 Il profilo del formatore. – 2 I sordi e il ruolo sociale. – 2.1 Il cambiamento epocale. – 2.2 Una formazione possibile. – 2.3 Le problematiche aperte da armonizzare e risolvere. – 3 Conclusioni.

1 Lo stato dell'arte

1.1 Le figure professionali specifiche per i sordi

Questo è un momento storico che dovrebbe preludere, a meno di fatti nuovi, a notevoli cambiamenti del sistema sociale, sanitario e socio-sanitario che interessano più direttamente le persone con disabilità. Sono in atto strumenti giuridici internazionali e nazionali che attendono ora di essere soltanto applicati e che vanno dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, al decreto legislativo del 3 maggio 2024, n. 62, recante la definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. Dipende, perciò, proprio dalle modalità della loro applicazione su tutto il territorio nazionale l'avverarsi delle grandi riforme previste da queste norme.

Quindi, per provare a compiere un excursus in merito alla questione della formazione dei formatori in ambito LIS e LIST,¹ in buona parte ancora ipotetico e auspicativo, rivolto al futuro, dovremo porre attenzione a diversi fattori: quali sono le figure professionali per le quali formare i formatori; quali elementi di formazione ritenere indispensabili; quali sono le condizioni socio-culturali dei destinatari finali di questa formazione e infine quali caratteristiche e *skills* devono arrivare a possedere le varie tipologie di formandi.

In questo momento storico, le due figure professionali che ruotano intorno alla LIS/LIST sono quella dell'interprete e quella dell'assistente alla comunicazione. Figure ambedue previste fin dalla legge quadro sull'handicap n. 104/1992 e che presentano però bisogni formativi e ruoli operativi molto diversi. Figure alle quali è possibile e anche auspicabile vengano formate tanto persone udenti quanto persone sorde.

La legge n. 69 del 21 maggio 2021 di conversione del decreto legge n. 41 del 22 marzo 2021, all'art. 34-ter riconosce formalmente la LIS e la LIST come lingue e definisce le due figure degli interpreti² come quelle di professionisti specializzati nella loro traduzione e interpretazione, col fine di garantire l'interazione linguistico-comunicativa tra soggetti che non ne condividono la conoscenza, mediante

¹ Poiché nelle norme italiane di riferimento l'acronimo è espresso tutto in lettere maiuscole, intendiamo attenerci a questa forma che, allo stato, costituisce il 'nome' attribuito per legge. Cf. art. 6 del Codice Civile e vedi il decreto legge 22 marzo 2021, n. 41, la legge n. 69 del 21 maggio 2021 di conversione del decreto legge n. 41, nonché il d.p.c.m. del 10 gennaio 2022 (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/06/22A02141/sg>).

² Sulla figura dell'interprete LIS si vedano Franchi, Maragna 2016; Buonomo, Celo 2010.

la traduzione in modalità visivo-gestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni e lingue dei segni tattili. La medesima definizione delle figure è ribadita nel successivo d.p.c.m. del 10 gennaio 2022 del ministro per le disabilità, con il quale si istituisce anche il corso di laurea sperimentale a orientamento professionale in interprete in LIS e LIST, ovviamente affidato da tale data alle università. Utilizzando la lingua dei segni italiana, l'interprete opera nella sostanza una traduzione e consente una comunicazione completa e fedele; lavora in una varietà di contesti, come scuole, università, tribunali, ospedali, eventi pubblici e privati, e in qualsiasi situazione in cui sia necessaria la mediazione linguistica tra sordi e udenti.

La figura dell'interprete della lingua dei segni italiana tattile (LIST), invece, si sta affermando legislativamente in modo formale in questo ultimo frangente temporale avendo ottenuto riconoscimento sempre nel 2021 con il medesimo decreto legge poi convertito nella legge n. 69/2021, ed è rappresentata da un professionista che lavora con persone sordo-cieche. La lingua dei segni tattile, infatti, è una forma di comunicazione specifica utilizzata per chi ha una doppia disabilità sensoriale (sordità e cecità) e si basa sul contatto fisico. L'interprete utilizza le mani per segnare parole e concetti sulle mani della persona sordo/cieca.

L'assistente alla comunicazione, invece, è una figura professionale a nostro avviso non meno importante delle prime due, specializzata nel supportare la comunicazione di persone con disabilità sensoriali, cognitive o linguistiche, al fine di facilitare la loro integrazione³ (oggi inclusione) sociale, educativa, anche in ambito familiare e lavorativo. Un ruolo con responsabilità variabili che possono andare dall'intermediazione della comunicazione (includendo anche l'uso della LIS) al supporto educativo nel contesto scolastico, dalla consulenza e formazione (ai familiari, agli insegnanti e ai colleghi) all'utilizzo di tecnologie assistive, dalla sensibilizzazione e *advocacy* (verso la comunità) al supporto psicologico ed emotivo (per l'autonomia e per la comunicazione). In sintesi, l'assistente alla comunicazione è un professionista essenziale per l'inclusione delle persone con disabilità, che contribuisce a superare le barriere comunicative e favorisce la piena partecipazione nella società.

Entrambe le figure professionali svolgono un ruolo fondamentale nell'abbattimento della barriera della comunicazione, promuovendo l'inclusione e l'accessibilità per le persone sorde e sordo-cieche. Per esse è ovviamente necessaria una formazione dedicata che non può prescindere, a monte, in forza della funzione sociale che sono

³ Cf. Maragna 2007, 13; si vedano anche le pp. 36-60 dove si espongono le competenze della figura.

chiamate a svolgere, dalla conoscenza approfondita delle condizioni culturali e sociali delle persone con disabilità di riferimento.

Fino al 2020, la formazione degli interpreti e degli assistenti alla comunicazione era affidata alle regioni che rilasciavano il relativo attestato di qualifica a seguito di corsi non omogenei né per contenuto né per numero di ore di formazione né per profili adottati. Le figure degli interpreti LIS e LIST vengono estrapolate dal sistema regionale a seguito dell'approvazione del già citato d.p.c.m. del 10 gennaio 2022. Oggi resta di competenza delle regioni soltanto la formazione degli assistenti alla comunicazione.

1.2 La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006

Un riferimento giuridico di importanza fondamentale e irrinunciabile è quello alla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006. Una Convenzione che ha capovolto l'ottica e i contenuti precedenti dell'intervento socio/educativo a favore del disabile. Già all'art. 4, Obblighi generali, viene inserita la lettera i) che detta l'impegno

a promuovere la formazione di professionisti e di personale che lavora con persone con disabilità sui diritti riconosciuti nella presente Convenzione, così da fornire una migliore assistenza e migliori servizi garantiti da questi stessi diritti.

Si tratta della formazione dei professionisti di ogni ambito della disabilità e non soltanto di quello di cui ci stiamo occupando.

All'art. 24, poi, si tratta specificamente dell'educazione e in questo articolo si intrecciano contenuti che riguardano l'intero sistema di istruzione ma anche i diritti delle persone con disabilità. In particolare la norma indica, indirettamente, quelli che sono gli obiettivi che i formatori debbono porsi. Obiettivi ai quali, debbono essere, perciò, preventivamente formati.

Occorre, in particolare, che si predisponga un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita; occorre che si punti al pieno sviluppo del potenziale umano (*empowerment*), del senso di dignità e dell'autostima, al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana.

Occorrerà che i formatori siano in grado di sviluppare i talenti e la creatività delle persone con disabilità e delle loro abilità fisiche e mentali sino alle loro massime potenzialità ponendo queste persone in condizione di partecipare al meglio a una società libera. Il tutto garantendo, lo Stato, l'accesso all'istruzione gratuitamente.

Compito formativo decisamente complesso e che presuppone una totale innovazione nella preparazione dei professionisti delle varie figure interessate.

Una notazione di grande interesse, dal punto di vista giuridico, viene compiuta, sempre nell'art. 24, alla lettera c) del secondo comma che richiede che venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno. Per accomodamento ragionevole si intendono:

le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali.⁴

Si tratta di una affermazione importante sia in generale che per quanto concerne l'aspetto dell'individualizzazione degli interventi che viene con essa prefigurata. L'affermazione impone anche una riflessione sull'atteggiamento complessivo del formatore che non potrà comportarsi in modo conforme e ripetitivo dinanzi a ciascuna persona con disabilità con cui dovrà rapportarsi. Al contrario dovrà, empaticamente, muovere ogni possibile attenzione per educare (*ex ducere*), letteralmente tirar fuori, far emergere dal soggetto attenzionato ogni possibile potenzialità in modo differenziato. Oltre che contando sulle proprie personali risorse, non potrà non applicare il metodo dell'analisi comportamentale, onde comprendere le inclinazioni naturali di ciascun soggetto col quale interfacciarsi.

Altre importanti affermazioni legislative hanno diretto riflesso sulla materia di questo lavoro ponendo temi di grande peso perché implicano sia la nascita di una necessaria legislazione specifica da parte dello Stato, sia perché impongono alle università e agli enti di formazione (e conseguentemente alle regioni, per quanto concerne la figura dell'assistente alla comunicazione) di trovare soluzioni formative utili, valide e possibilmente comuni.

Al comma 4 dell'art. 24. la Convenzione afferma che

gli Stati Parti adottano misure adeguate nell'impiegare insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità, che siano qualificati nella lingua dei segni o nel Braille e per formare i dirigenti e il personale che lavora a tutti i livelli del sistema educativo. Tale formazione dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, e di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.

⁴ Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità 2006, art. 2: Definizioni.

E al comma 5 afferma che

Gli Stati Parti garantiscono che le persone con disabilità possano avere accesso all'istruzione secondaria superiore, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti ed all'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri. A questo scopo, gli Stati Parti garantiscono che sia fornito alle persone con disabilità un accomodamento ragionevole.

Viene perciò posta la questione dei docenti con disabilità e la necessità che essi siano qualificati.

1.3 Il sistema formativo

Il sistema di formazione nella LIS/LIST e, soprattutto, degli interpreti LIS/LIST deve necessariamente cambiare a seguito dell'avvenuto riconoscimento della LIS e della figura dell'interprete da parte dello Stato italiano. Allo stato attuale, però, la situazione è tutt'altro che rosea e chiara. Ciò perché quasi cinquant'anni di gestioni individualistiche, di iniziative autoreferenziali, insomma, di mancato controllo e coordinamento del settore, costringe, oggi, a considerare questo terreno come se fosse *tabula rasa*. Tuttavia occorrerà comunque fare i conti con quanto già esistente. Ciò che interessa prioritariamente è mettere in luce la destinazione finale di una formazione data ai formatori nella LIS e dell'opera formativa che poi, a loro volta, questi ultimi dovranno condurre. Si tratta di preparare persone a dover trattare di, con e per persone sordi operando nella e con la cultura sorda per farsene tratti inclusivi.

Decisamente una sfida interessante che, per poter essere vinta, deve vedere lo Stato impegnarsi con estrema serietà e in tempi i più ristretti possibile, nell'opera di costruzione *ex novo* di un intero sistema.

Indipendentemente dalle responsabilità che hanno portato alla non felice situazione italiana attuale, è certo, dicevamo, che abbiamo dinanzi un quadro disarmonico e disarticolato che ha visto e per molti versi vede ancora impegnati i circuiti regionali della formazione professionale, quelli delle associazioni private e ora delle università.

Inoltre, come abbiamo visto, in tema di sordità sono coinvolte almeno due figure di professionisti, gli assistenti alla comunicazione e gli interpreti, con funzioni diverse e distinte che, però, per molti versi non possono non risultare sovrapponibili in materia di formazione di base. Occorre però far subito notare che esiste per la Federazione Europea degli Interpreti una diversa ipotesi che parrebbe più consona alla realtà delle cose. Infatti la figura dell'assistente alla comunicazione è vista come una specializzazione dell'interprete, che,

in questa specifica funzione, viene indicato come interprete educativo.⁵ Va fatto notare che, a quanto risulta per conoscenza personale, non è raro il caso di interpreti qualificati della LIS, ma non nella didattica, che operino come assistenti alla comunicazione presso le strutture scolastiche.

Rispetto alle due figure esposte, già notiamo l'esistenza sul terreno di altrettante questioni importanti: essendo ora la LIS riconosciuta dallo Stato, un improvviso impulso ha spinto a occuparsi della figura dell'interprete, che ha ricevuto una sua ufficializzazione; è stato infatti definito che la formazione di questa categoria diventi appannaggio esclusivo delle università. Invece la figura dell'assistente alla comunicazione è rimasta appannaggio del sistema della formazione professionale delle regioni. Non v'è chi non veda che ciò determina una possibile quanto dannosa differenziazione sia della qualità dei formatori che dovranno formare queste categorie di professionisti, nonché della qualità stessa degli assistenti che, essendo nati dalla formazione professionale, potrebbero essere erroneamente ritenuti essere una professionalità 'minore' oltre che possedere un diritto a una formazione 'minore'. Qui richiamiamo l'esigenza di tenere in conto che proprio questi professionisti, invece, andranno a contatto con minori sordi e dovranno contribuire a formarli e includerli molto più di quanto non faranno gli interpreti, a meno che questi ultimi non vadano a occupare gli spazi degli assistenti.

Non è peregrino poi osservare che in quest'ultimo periodo la LIS è entrata a far parte degli strumenti a disposizione dell'operatore per altre disabilità comunicative diverse dalla sordità (Branchini, Cardinaletti 2016) e questo prelude necessariamente a una formazione tendenzialmente sempre più omogenea delle due figure dell'interprete e dell'assistente (Chilante 2021).

1.4 La LIS e la formazione tra pari

La formazione dei formatori, in generale, è un'attività che va considerata sotto l'aspetto di una certa sua specialità. Non consiste nel classico rapporto docente/discente, ma prevede la possibilità che la figura in formazione sia già un formatore, anche se non nel campo della LIS/LIST.

Inoltre, la questione fondamentale che occorre valutare con attenzione è che la lingua che sta alla base della formazione è una lingua non verbale. Una lingua che attiene al mondo dei sordi e in genere alla

⁵ Cf. EFSLI 2012, dove si afferma testualmente: «An interpreter working in an educational setting is a professional who has completed a sign language interpreting training programme and/or has passed the sign language interpreter's qualification exam».

comunità dei segnanti, a una cultura sorda profondamente diversa dalle culture udenti. Dunque non è che si possa ipotizzare di formare formatori semplicemente insegnando loro la LIS e la LIST così come si insegnano le lingue parlate, con gli stessi metodi e avendo le stesse cognizioni tecnico-scientifiche di base. Qui non si tratta di trasmettere conoscenze riguardo alle regole grammaticali e sintattiche. Qui si tratta di implementare l'approfondimento e trasmettere sempre più, da parte dei futuri formatori dei formatori, le conoscenze in diversi campi scientifici e tecnici normalmente estranei al mondo dei linguisti puri, e vedremo quali. Il tutto tenendo presente che almeno le basi della lingua dei segni andrebbero di norma fornite da formatori sordi.

Pertanto, partendo dalla considerazione di un rapporto formativo tra pari, occorre sottolineare che

L'Attività di Apprendimento tra Pari (2011) per lo Sviluppo Professionale Docente (2011) indica che 'non tutti gli aspetti dell'insegnamento possono essere descritti o definiti; ci sono aspetti quali la professionalità, i valori etici personali di riferimento, l'apertura e la disponibilità al dialogo, il comportamento, che possono essere altrettanto importanti degli aspetti più misurabili e più facilmente quantificabili'.⁶

Nel nostro caso, tenendo conto di queste variabili, riteniamo quindi che, oltre alla necessità di integrazione della formazione scientifico/culturale del docente formatore, si debba individuare quei campi della formazione che possano rendere meno presenti gli aspetti personalistici accennati, inserendo materie e trattando argomenti che normalmente sono esclusi dal campo di formazione di un linguista puro e/o di un interprete/traduttore.

Altro ambito da tener presente è quello della professionalità. Per un interprete della LIS/LIST la deontologia professionale ha una rilevanza decisamente aumentata e resa più determinante dal fatto che la persona con la quale si deve interagire per metterla 'in contatto' con l'ambiente, prima ancora che con la 'traduzione', è una persona che può mostrare, in determinate situazioni, tratti di fragilità rispetto al contesto. L'esperienza personale ci fa ripensare a una persona sorda che venga interrogata da un magistrato in un carcere dopo l'arresto senza aver potuto apprendere da nessuno, per impossibilità a comunicare, le motivazioni per le quali è stata arrestata o a quella persona sorda che, accompagnata dai parenti, si reca presso un notaio per la sottoscrizione di un corposo atto che il notaio vorrebbe fosse letto e compreso dalla persona sorda autonomamente. Sta all'interprete, di situazione in situazione, di contesto in contesto, far sì

⁶ Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili 2012, 29.

che la personalità del soggetto sordo possa dipanarsi completamente operando sul contesto stesso se, quando e come necessario. In questo modo favorendone l'inclusione. Si delinea così uno dei tratti sui quali ancora oggi, in Italia, è presente un vivace dibattito tra le associazioni storiche degli interpreti. Se cioè l'interprete debba limitarsi strettamente a tradurre ciò che viene detto e mettere in voce le risposte della persona sorda o se, in particolari situazioni e contesti e/o quando ne rilevi la necessità, l'interprete debba svolgere, prima, un lavoro a monte della specifica opera di traduzione (tanto nei confronti dei soggetti udenti quanto di quelli sordi) e, dopo, uno durante, al fine di mettere il più possibile la persona sorda a proprio agio favorendo, in tal modo, che l'attività di produzione delle lingue vocali e non vocali e della messa in voce scorra fluida e acquisti un senso pieno. Casi di scarsa formazione deontologica dell'interprete e di pessima conoscenza della gestione dei contesti sono di dominio pubblico⁷ e dimostrano come conoscere la LIS non significhi affatto saper esercitare il ruolo d'interprete in modo deontologicamente corretto. Questo riteniamo sia retaggio di una mancata corretta, uniforme e piena formazione dell'interprete al proprio 'ruolo' sociale⁸ nonché alla piena conoscenza della cultura Sorda.

Per quanto concerne i valori etici di riferimento, pare evidente che in una formazione paritaria (quale quella che avverrebbe tra formatori dei formatori e questi ultimi) che tenda proprio a far rispettare precisi valori etici anche sanciti con chiarezza dalle norme, non vi può essere spazio per chi non condivide con mente aperta che vada insegnato e inculcato l'abbandono delle logiche assistenziali di tipo medicale e paternalistico sostituendole con le tesi dell'approccio bio-psico-sociale che punta all'*empowerment* dell'individuo; approccio che sta tentando di invertire l'ottica dell'intervento facendo divenire soggetto che sceglie⁹ la persona disabile. L'etica della scelta, affidata alla persona disabile, non può essere messa in discussione, né può esserlo, di conseguenza, il principio di autodeterminazione.¹⁰ Principi dei quali il formatore dei formatori deve essere padrone appieno.

⁷ «Caso Pipitone: fraintese le parole del testimone chiave?», <https://www.youtube.com/watch?v=Crc0FozcRGI>.

⁸ Non ci risulta che siano mai stati approfonditi in una specifica ricerca gli aspetti che, al di là delle semplici regole deontologiche, determinano il ruolo sociale svolto dall'interprete. Sarebbe interessante porne in essere una.

⁹ Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità 2006, art. 19, comma 1.

¹⁰ Convenzione ONU per i diritti del fanciullo del 1989 e legge delega n. 227/2021. Il principio di autodeterminazione, unitamente a quello legato alla scelta e partecipazione del minore al proprio progetto di vita, travolgono l'etica piatta che esisteva fino a ora nell'ente familiare, prima istituzione di riferimento di ciascun neonato, e che ora vede ancor più contrapposti gli interessi dei genitori a quelli del neonato il cui diritto naturale, incomprimibile e assoluto, non può che sopravanzare quello dei genitori. Ciò anche perché questi ultimi non possono più scegliere arbitrariamente il futuro

L'apertura e la disponibilità al dialogo si debbono estrarre, poi, nell'empatia, nell'intelligenza emotiva, che non possono non essere posseduti da chi vuole intraprendere il lavoro di formatore, tanto in generale quanto, a maggior ragione, nell'ambito della LIS.

Da ultimo resta da considerare il comportamento, tra le caratteristiche individuali accennate, che è forse l'unico ambito che rimane decisamente intestato alla sensibilità e consapevolezza di ciascuno in modo diverso. Ma se avremo colto l'essenza del valore dell'insegnamento della LIS e dell'interpretariato così come indicato prima, quest'ultimo aspetto non dovrebbe costituire un grosso problema.

1.5 Il profilo del formatore

Si tratta perciò di formare professionisti altamente qualificati e specializzati e per questo il primo passo da compiere riguarda le modalità di selezione per dei formatori che dovranno possedere caratteristiche opportune per divenire formatori nella LIS e nell'interpretariato della LIS.

In questo pare opportuno basarci sulle indicazioni che arrivano dall'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva, che ha indicato un quadro specifico di valori che determinano il profilo degli insegnanti, profilo che ci sembra valido anche per la formazione dei formatori della quale ci stiamo occupando:¹¹

Valutare la diversità dell'alunno - la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a: Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo classe.

Sostenere gli alunni - coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a: Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

Lavorare con gli altri - la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti; Le aree di competenza riportano a:

del loro bimbo poiché non dispongono più di uno strumento giuridico quale quello della patria potestà, o potestà genitoriale, ma hanno, al contrario, un dovere, quello della responsabilità all'educazione (da applicare con la diligenza del buon padre di famiglia) e all'istruzione (che consiste in un obbligo di risultato dipendente dalla prestazione di terzi, ad esempio la scuola) e, quindi, proprio in un dovere che li porta a rispettare le priorità del minore. Cf. l'art. 316 del Codice Civile, come sostituito dal decreto legislativo n. 154/2013.

¹¹ La lunga citazione è tratta da Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva 2014, 17-19.

Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.

Sviluppo e aggiornamento Professionale - insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza riportano a: Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Approcci al reclutamento - approcci efficaci per il reclutamento e l'aumento dei tassi di trattenimento di insegnanti e di altri professionisti sono indicati come fattori chiave in una serie di progetti dell'Agenzia. Il rapporto dell'Agenzia «La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in Europa. Sfide e opportunità» mette in evidenza che: Scegliere criteri per migliorare la selezione dei candidati alla professione docente e aumentare i tassi di permanenza in servizio, al fine di accrescere anche il numero dei docenti che provengono da ambienti diversi, compresi quelli con disabilità.¹²

Il rapporto del progetto sottolinea che:

Non molti paesi europei prevedono prove di accesso alla professione docente, ma la ricerca di Menter (2010) dimostra che ci sono molti parametri per valutare l'efficacia dell'insegnamento che non sempre possono essere misurati da test di abilità accademica. Questa conclusione è certamente confermata dalla revisione della letteratura di ricerca condotta nel corso del progetto e dalle relazioni nazionali che evidenziano l'importanza delle predisposizioni, dei valori e dei comportamenti personali oltre che delle conoscenze accademiche e delle capacità di mettere in pratica le prassi inclusive. Questi aspetti, insieme alle disposizioni che sostengono l'acquisizione delle competenze richieste, sono difficili da accettare, anche attraverso le classiche 'interview', ed è certamente necessaria una maggiore ricerca sui metodi di selezione dei candidati alla professione docente.¹³

Attitudini positive - le attitudini positive dei docenti e degli altri professionisti sono evidenziate come un elemento chiave per l'educazione inclusiva nella maggior parte dei progetti dell'Agenzia. Il rapporto dell'Agenzia «Integrazione scolastica e pratiche di classe» fa notare che: È chiaro che l'integrazione dipende molto dalle attitudini degli insegnanti verso gli alunni con handicap, dal come

¹² Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili 2011a, 78.

¹³ Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili 2011a, 22.

considerano le differenze presenti nel gruppo classe e dalla loro volontà di affrontarle effettivamente. In generale, l'attitudine degli insegnanti è indicata come un fattore decisivo della diffusione dell'integrazione scolastica.¹⁴

Allo stesso modo, il rapporto dell'Agenzia principi guida per la qualità dell'istruzione nelle classi comuni «Raccomandazioni Didattiche» sottolinea l'importanza di attitudini positive. Afferma che:

Tutti i docenti devono avere attitudini positive nei confronti degli alunni e cooperare con i colleghi. I docenti dovrebbero vedere la diversità come una forza e uno stimolo per il proprio ulteriore apprendimento.¹⁵

Il rapporto dell'Agenzia «La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa» indica che:

La propensione di un insegnante di classe verso l'inserimento di un alunno disabile nella classe comune, la valutazione degli apprendimenti e quindi l'adozione di una procedura accessibile è fondamentale. L'adozione di un atteggiamento favorevole può essere incoraggiata offrendo un'idonea preparazione professionale, sostegno, risorse aggiuntive ed esperienze pratiche di integrazioni scolastiche di successo. Gli insegnanti chiedono di poter accedere a quelle esperienze che li aiutano a sviluppare le necessarie attitudini positive. (Watkins 2007, 55)

2 I sordi e il ruolo sociale

2.1 Il cambiamento epocale

A fronte di queste esigenze generali riguardanti il reclutamento e la formazione dei formatori, occorre valutare anche quello che è accaduto a proposito del pensiero intorno alla sordità e al ruolo sociale dei sordi. La questione del ruolo sociale dei sordi si interseca con molteplici elementi scientifici, culturali e giuridici, con l'avvenuto passaggio

- dal linguaggio mimico-gestuale alle lingue dei segni;
- dall'handicap alla disabilità;
- dall'integrazione all'inclusione;

14 Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili 2003, 14.

15 Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili 2011b, 14.

- dal considerarsi e, sempre in più ambiti, dall'essere considerati non più disabili ma una 'variante umana' unitamente alla sordità che non è più deficit ma diviene «differenza» (Krausneker 2008, 8-10);
- dall'ipotesi dell'esistenza di vie neuronali diverse per l'apprendimento della lingua parlata e di quella dei segni alla scoperta dell'esistenza di una medesima via condivisa;
- dalla considerazione dell'apprendimento come puro sforzo di volontà e applicazione all'apprendimento per empatia e imitazione grazie ai neuroni specchio, alla scoperta della teoria della mente, all'applicazione dell'intelligenza emotiva;
- dall'approccio alla disabilità medicale e paternalistico all'approccio bio-psico-sociale, all'*empowerment* dell'individuo, approccio che sta tentando di invertire l'ottica dell'intervento facendo divenire soggetto che sceglie la persona disabile.

Una vera rivoluzione, insomma; una rivoluzione che deve fare i conti con una realtà variegata e non coordinata che occorre riportare a unità. Questo potrà avvenire soltanto nel tempo e a seguito di interventi concreti sia di tipo legislativo che concretamente operativo.

È certo, guardando alla formazione che abbiamo davanti, che se non proviamo a iniziare un percorso condiviso non ne usciremo brillantemente. La questione fondamentale è che il risultato finale del lavoro di formazione deve andare appannaggio di persone sordi che hanno profondamente bisogno, prima possibile, di una omogeneità complessiva nella formazione delle figure professionali che operano per la loro piena inclusione.

Alla situazione generale appena accennata si uniscono le riflessioni relative ai diritti linguistici e alla LIS. I diritti umani linguistici sono il prerequisito per parecchi altri diritti umani e diritti di libertà; le lingue dei segni sono la chiave per l'integrazione sociale dei sordi, come scrive Stevens (2005, 2):

Anziché considerare la sordità solamente come un 'deficit' o una condizione medica che necessita di cure, si dovrebbe prestare più attenzione a migliorare l'accesso in tutti gli ambiti della vita: istruzione, lavoro, comunicazione, ecc. In questo contesto, le lingue dei segni sono una chiave pivot per l'integrazione sociale. Di conseguenza, il tema del riconoscimento delle lingue dei segni diventa il vero problema di diritti umani.

Di più, occorrerebbe fare immediatamente tesoro e codificare per legge che

Gli studi linguistici hanno dimostrato che le lingue dei segni sono 'vere' lingue. Gli studi sulla Cultura hanno rivelato che le comunità

Sorde nel mondo hanno dato vita a culture. Da ultimo, ma non ultimo è stato dimostrato che le lingue segnate e parlate sono biologicamente equivalenti - per non parlare del fatto che gli aspetti dell'elaborazione visiva e della cognizione superiore, nelle persone sordi esposte precocemente ai segni, sono migliori e maggiori rispetto agli stessi aspetti nei coetanei udenti. L'evidenza delle rivoluzioni collettive di pensiero è chiara: parlare non è meglio che segnare. (Petitto 2014, 67; trad. degli Autori)

Ora la LIS è stata riconosciuta nel 2021 come lingua dall'art. 34-ter del decreto legge n. 41 del 22 marzo 2021, ma non come lingua di minoranza. Ciò è foriero di diverse conseguenze. Come si sa le lingue di minoranza godono di una particolare tutela in Italia garantita dalla legge n. 482 del 15 dicembre 1999. La predetta legge, tuttavia, opera un ragionamento che segue la logica del riconoscimento di lingue legate a etnie. Riconoscere la LIS come lingua di minoranza significherebbe riconoscere che la comunità sorda è una comunità etnica. Ora, secondo alcuni studiosi, e in particolare secondo Lane (2005), il mondo dei sordi è effettivamente un gruppo etnico, ma lo Stato italiano, almeno per il momento, ha glissato sulla questione. Il perché appare abbastanza evidente: riconoscere la comunità sorda come una etnia significherebbe da un lato aver fatto una scelta culturale decisamente importante, dall'altro vorrebbe dire 'costringere' ogni struttura scolastica nella quale vi sia un bimbo sordo ad attrezzarsi perché tutti imparino almeno i fondamenti della LIS, un'operazione dai costi notevoli, ammesso che si possano reperire i formatori necessari e, soprattutto, tutti opportunamente preparati, cosa che non è realisticamente possibile.

Perciò, allo stato attuale, la LIS è una lingua, ed è la lingua di una minoranza, che, però, non è stata riconosciuta come appartenente a una minoranza linguistica, e forse non lo sarà mai.

Nella sostanza le università dovranno provare ad arrivare a un'ampia condivisione e a una, per quanto più possibile, omogeneità di indirizzo, mettendo da parte, almeno al momento, le individualità che pure esistono.

2.2 Una formazione possibile

Trattandosi di formazione dei formatori in ambito LIS/LIST, non si potrà prescindere da una profonda conoscenza delle lingue stesse come prerequisito a una formazione più complessa e ampia sui contesti nei quali esse sono utilizzabili. Nel 2020, nel «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione», sono stati inseriti dei descrittori dei livelli di competenza nelle lingue dei segni (cf. Cardinaletti, Mantovan 2022), descrittori dei quali si dovrà ora tener conto.

Tracciando un percorso, i formatori vanno formati a competenze generali partendo da una competenza complessiva e oggettiva della e sulla «comunicazione» seguendo ad esempio la seguente ipotesi di percorso. Ovviamente è certo che alcune delle competenze riportate non sono estranee ad alcune realtà di formazione e non costituiscono una novità, ma come abbiamo già detto, la realtà italiana non è affatto omogenea ed è pertanto opportuno predisporre l'elenco verso il quale si dovrebbero orientare tutte le realtà formative. Le competenze vengono espresse per punti mancando lo spazio per commentare appieno ciascuna di esse:

- Conoscere elementi della sociologia, e delle teorie relazionali come elemento base della nostra vita per raggiungere «la massa», gli *skills* individuali: qualità e poteri propri (Donati 2013), chance di vita (Dahrendorf 1993, 182) e capacità d'accesso (Sen 2000), riconoscendo ad esempio il valore e il significato di concetti quali quello di 'bene comune';
- Approfondire e migliorare la propria capacità individuale di appoggio alle relazioni sociali;
- Conoscere il valore della strutturazione sussidiaria della società prevista in Costituzione: Princípio di sussidiarietà orizzontale (Terzo settore) anche per comprendere meglio il valore e la funzione delle associazioni specifiche;
- Conoscere a fondo la comunicazione verbale e quella non verbale e il loro utilizzo nei vari contesti;
- Conoscere quali vie neuronali utilizza il cervello per sviluppare il linguaggio e avere cognizione delle recenti scoperte scientifiche;
- Conoscere quali sono le potenzialità del nostro cervello e cosa sono la teoria della mente, i neuroni specchio, l'intelligenza emotiva, l'empatia;
- Conoscere cosa sono e come vengono regolate le comunità minoritarie e le loro lingue in Italia;
- Conoscere qual è l'identità culturale e linguistica dei sordi (cosa pensano i sordi di sé stessi e quale dibattito è in corso) anche in rapporto e comparazione con altre realtà anche extraeuropee;
- Conoscere qual è il concetto di ruolo e quale ruolo sociale i sordi interpretano in Italia;
- Conoscere qual è il rapporto tra sordità, disabilità e LIS;
- Conoscere quale è il valore giuridico della LIS e della cultura Sorda e cosa comporta il loro riconoscimento in rapporto con le normative attuali dei codici e della legge notarile che riguardano i sordi e gli interpreti LIS, normative che andrebbero aggiornate alle attuali conoscenze scientifiche in merito alla sordità e alle competenze ormai da tempo attribuite agli interpreti;
- Conoscere quali buone pratiche possono favorire l'inclusione del bimbo sordo;

- Conoscere quali sono i suoi diritti naturali e le sue oggettive ‘capacità di scelta’ già appena nato.

Ipotizzando ora di dover organizzare un corso e ipotizzando quali materie introdurre, tra le altre e oltre la LIS e i diversi contesti e le diverse disabilità per le quali questa può essere utilmente usata, proporremo: linguistica; sociologia; psicologia; psico e sociolinguistica; elementi di neurolinguistica; normative generali comunitarie ed elementi di diritto naturale, sociale e civile; comunicazione sociale verbale e non verbale; storia della sordità e della cultura sorda in Italia; l'approccio emotivo.

2.3 Le problematiche aperte da armonizzare e risolvere

Lasciamo da parte, per una riflessione che potremmo fare collettivamente nel tempo, alcune questioni importanti ma non meno urgenti:

Sappiamo che abbiamo bisogno di docenti sordi preparati che affianchino i docenti udenti delle varie materie, non soltanto nella LIS o nella cultura dei sordi, perché la questione fondamentale è: vogliamo formare ricercatori sordi perché siano poi essi a essere docenti a pieno titolo? Cosa deve cambiare nelle università? Quali percorsi predisporre? Cosa deve fare lo Stato?

Non possiamo non affrontare il tema della formazione di interpreti sordi. Quale percorso di studi e di qualificazione per loro? Quello classico o uno specifico? Cosa deve fare lo Stato?

In Italia, com'è noto, il titolo di studio ha valore legale e ciò comporta che anche le persone con disabilità, se vogliono insegnare a pieno titolo, devono conseguire il titolo di studio corrispondente. Il rischio attuale è che il cospicuo patrimonio di docenti e assistenti sordi che hanno insegnato la LIS in strutture per lo più private, si disperda velocemente, insieme con il loro saper fare. Quale percorso formativo riconosciuto ipotizzare per loro? Cosa deve fare lo Stato?

3 Conclusioni

In conclusione, in termini di principi di formazione generale occorre, a nostro avviso:

- Acquisire, vista la tendenza degli interpreti LIS a esercitare la professione di assistente alla comunicazione, competenza nell'adottare approcci didattici efficaci perché finalizzati a essere usati anche in classi e verso soggetti eterogenei; approcci che preparino a lavorare anche con genitori e famiglie e a saper lavorare con più professionisti, dell'educazione e non;

- Comprendere che il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale che deve essere continuo e ‘riflessivo’ perché l’insegnamento è un’attività di apprendimento (permanente) la cui responsabilità è dei docenti verso sé stessi, innanzi tutto;
- Comprendere che non possiamo non promuovere un apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo che non tralasci di chiedere ai formandi quali siano le loro idee sulle questioni di base (interattività) e a operare scelte.

In questo senso, ripetuto che il tema di fondo è formare formatori perché a loro volta formino figure professionali inclusive e che lavorino per l’inclusione in svariate situazioni, va concluso che i formatori dei formatori dovranno conoscere le questioni di base legate alle varie disabilità. Dovranno conoscere i principi e trasmettere gli elementi principali delle tecniche di base che si utilizzano nell’intervento sulle e con le persone disabili, che si tratti di logopedia, CAA o ABA. Dovranno saper suggerire come cogliere gli elementi di natura psicosociale, psico e sociolinguistica propri dell’individuo, con riferimento al suo ambiente di vita, al fine di utilizzare al meglio le sue capacità residue e collaborando all’individuazione e alla scrittura del progetto di vita anche attraverso l’individuazione delle problematiche da risolvere con l’accomodamento ragionevole. Tutto ciò per tentare di risolvere in nuce da un lato la tendenza degli interpreti a esercitare il ruolo dell’assistente alla comunicazione e dall’altro, tener conto del fatto che i soggetti da assistere non sono sempre sordi ma, molto più spesso, autistici, down, affetti da altre sindromi comunicative o anche soggetti DSA (pur non essendo questi ultimi annoverati tra i disabili).

Quindi è necessario un solo processo di formazione dei formatori il più possibile vasto e completo ma collegato a un tirocinio ben strutturato che guardi al futuro e tenti di eliminare nei fatti le discordanze tra le competenze delle diverse figure attuali.

A questo punto può essere utile riprendere, come tesi generale, quella del «Progetto europeo per insegnanti inclusivi»:

l’inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive.¹⁶

Il senso di questa affermazione è che, se vorremo effettivamente pervenire a una inclusione la più piena possibile delle persone con disabilità, dovremo formare i formatori e tener conto del fatto che i primi a dover essere formati dovranno essere i formatori e che, per

¹⁶ Agenzia europea per lo sviluppo dell’istruzione degli alunni disabili 2012, 7.

essi, la conoscenza oggettiva della realtà sociale dei soggetti disabili, la conoscenza del loro mondo, del loro variegato modo di emettere e ricevere i messaggi, di rapportarsi con gli altri, è fondamentale, non soltanto a livello teorico ma anche pratico. Perciò, ribadiamo, a fianco di una formazione teorica, sarà necessaria una approfondita formazione pratica che consenta loro di confrontarsi con la realtà di quella singola persona disabile, con i suoi bisogni reali, con le sue idee, le sue scelte, e quant'altro ancora. Ma per arrivare a ciò, occorrerà prima formare i formatori i quali avranno dovuto esplorare e far proprie il più possibile tutte quelle materie, quei campi, ma anche quella pratica, che costituiscono l'*humus* sul quale costruire e preparare i formatori che avranno poi il compito di preparare, a loro volta, i professionisti.

Dell'inclusione occorrerà soprattutto capire a fondo il concetto, professarne i contenuti sostanziali e trasmetterli agli altri.

I valori, infine, non negoziabili di una formazione inclusiva devono essere: la centralità del rapporto interpersonale interattivo e la centralità del rapporto emotivo.

Bibliografia

- Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2003). *Integrazione scolastica e prassi didattiche. Rapporto finale*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-it.pdf
- Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2011a). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in Europa. Sfide e opportunità*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-it.pdf>.
- Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2011b). *Principi guida per la qualità dell'istruzione nelle classi comuni. Raccomandazioni didattiche*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
[https://www.european-agency.org/sites/default/files/keyprinciples-rec-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-IT.pdf).
- Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense: Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf.
- Branchini, C.; Cardinaletti, A. (a cura di) (2016). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Milano: FrancoAngeli.

- Buonomo, V.; Celo, C. (2010). *L'interprete di lingua dei segni italiana*. Milano: Hoepli.
- Cardinaletti, A.; Mantovan, L. (2022). «Le lingue dei segni nel "Volume complementare" e l'insegnamento della LIS nelle università italiane». *Italiano LinguaDue*, 14(2), 113-28. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19575>
- Chilante, M. (2021). *La LIS come strumento. Introduzione per un trattamento non verbale dei soggetti comunicopatici*. Faenza: Homeless Book.
- Convenzione per i diritti del fanciullo (1989). https://s3-www.savethechildren.it/public/files/Convenzione_ONU_20_novembre_1989.pdf
- Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006). <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Dahrendorf, R. (1993). *Per un nuovo liberalismo*. Roma; Bari: Laterza.
- Donati, P. (2013). *Sociologia relazionale Come cambia la società*. Brescia: Editrice La Scuola. https://www.relationsociology.it/wp-content/uploads/2018/12/Donati_Libro-Sociologia-relazionale-2013.pdf
- EFSLI, European Federation Sign Languages Interpreters (2012). *Guidelines for Interpreting in Educational Settings = Annual General Meeting* (Wien, 14 September 2012). <http://efslsli.org>
- Franchi, M.L.; Maragna, S. (2016). *Manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Krausneker, V. (2008). *La protezione e la promozione delle lingue dei segni e dei diritti dei suoi utilizzatori negli stati membri del Consiglio d'Europa: analisi delle necessità*. <http://www.liissubito.com/wp-content/uploads/2011/06/relazione-finale-lingua-dei-segni-C.E..pdf>
- Lane, H. (2005). «Etnicità, Etica e il Mondo dei Sordi». *Conferenza internazionale "Sinya Volant"* (Università degli Studi di Milano; Università degli Studi di Milano-Bicocca, 24 giugno 2005). <https://www.studocu.com/it/document/accademia-di-belle-arti-di-roma/teorie-e-tecniche-dellaudiovisivo/Lane-etnicita/44251402>
- Maragna, S. (2007). «La figura dell'assistente alla comunicazione». Bosi, R.; Maragna, S.; Tomassini, R. (a cura di), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Milano: FrancoAngeli, 13-21.
- Menter, I. (2010). *Teachers: Formation, Training And Identity' (A Literature Review for Culture, Creativity and Education)*. Newcastle-upon-Tyne: Ed. Creativity, Culture and Education. <https://www.education.ox.ac.uk/people/ian-menter/>
- Petitto, L.-A. (2014). «Three Revolutions: Language, Culture, and Biology». Dirkens, H.; Bauman, L.; Murray, J.J. (eds), *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 65-76.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Stevens, H. (2005). «Pari diritti per le persone sordite: dall'essere straniero nel proprio Paese alla piena cittadinanza attraverso la lingua dei segni». *International Congress Education Deaf 2005* (Maastricht, 17-20 luglio 2005).
- Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf

Insegnare la LIS e la LIS all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

Insegnare la LIS all'università

Mirko Pasquotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This chapter, presented entirely in Italian Sign Language (LIS), examines LIS teaching with a focus on methodological approaches. Over the years, its teaching has spread across various educational contexts. The first part analyses LIS instruction in public universities and private associations, highlighting similarities and differences. The second part focuses on LIS teaching at universities, addressing key methodological aspects, such as the absence of a written form, the role of technology, and the need for training in comprehension, production, interaction, and mediation (CEFR, 2020).

Keywords University education. Common European Framework of Reference for Languages. Italian Sign Language. Language teaching. Teaching methodology.



Anotare la lingua dei segni italiana (LIS) all'università Strategie degli apprendenti

Gabriella Ardia

Università degli Studi di Catania, Italia

Gaia Caligiole

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia

Abstract This study explores the annotation strategies used by hearing adult learners of Italian Sign Language (LIS). Twenty-eight students, evenly split between the University of Catania and Ca' Foscari University of Venice, were asked to share their annotations from the LIS courses they attended during the 2021-22 academic year. The findings highlight common features in the annotation strategies of learners at various levels of competence, including the use of Italian glosses and explanations for signs, as well as the adoption of mixed strategies involving Italian transcriptions, drawings, symbols, and self-recorded videos.

Keywords Italian Sign Language. Notation strategies. Manual parameters. Corporal elements. Idiomatic expressions.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 Strategie per l'annotazione della LIS: obiettivi di uno studio qualitativo. – 1.2 Stato dell'arte. – 2 Domande di ricerca e ipotesi. – 3 Metodologia. – 3.1 Partecipanti. – 3.2 Modalità di raccolta dei dati. – 3.3 I segni richiesti. – 4 Risultati e discussione. – 4.1 Strategie generali di annotazione. – 4.2 Strategie specifiche di annotazione. – 4.3 Risultati del questionario. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

Il riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS) attraverso l'approvazione dell'art. 34-ter del decreto sostegni (legge n. 69 del 21 maggio 2021), ha dato impulso ai lavori di standardizzazione della didattica della LIS. Inoltre, l'uniformità degli approcci metodologici risulta cruciale per assicurare l'efficacia dell'insegnamento e la corretta acquisizione di competenze linguistiche da parte di tutte le persone adulte udenti che studiano la LIS. Infatti, il decreto attuativo del 10 gennaio 2022, istituendo la laurea triennale per interpreti, ha accelerato la necessità di omogeneità didattica tra le istituzioni coinvolte, evidenziando l'importanza di competenze linguistiche di alta qualità per il servizio professionale di interpretariato.

In questo contesto, gli sforzi delle istituzioni accademiche e degli istituti di ricerca italiani nel definire i livelli di competenza linguistica degli apprendenti di LIS in linea con i livelli del «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue» (QCER) (Consiglio d'Europa 2020; Cardinaletti, Mantovan 2022), e nell'implementare programmi di studio efficaci, rappresentano un passo importante nella promozione dell'educazione e della formazione dei futuri membri della comunità segnante italiana. Questo processo richiede altresì lo sviluppo di strategie efficaci per l'apprendimento e la memorizzazione del lessico segnato in un contesto per cui la LIS, come le altre lingue dei segni (LS) nel mondo, è una lingua *face-to-face*, priva di un sistema di scrittura standardizzato.

Infatti, attualmente sembra che nelle comunità segnanti del mondo non si sia sviluppato né venga utilizzato omogeneamente alcun sistema di scrittura che ne rappresenti fedelmente le LS. Spesso ci si affida al sistema alfabetico della/e lingua/e vocale/i dell'area geografica in cui è diffusa una o più LS. Usanza comune, dunque, è quella di annotare i segni tramite glosse della lingua vocale, le quali, tuttavia, rendono complesso risalire alla forma originale dei segni (Pizzuto, Rossini, Russo 2006). Per tale ragione, a partire dal primo tentativo di rappresentazione delle LS noto come Stokoe Notation (Stokoe 1960), nel corso degli anni sono stati ideati diversi sistemi per la trascrizione delle LS (cf. Garcia, Sallandre 2013) tra cui si annoverano *HamNoSys* (Prillwitz et al. 1989) e *SignWriting* (Sutton 1995). Senza dubbio, l'opportunità di annotare una lingua dei segni in modo standardizzato e dettagliato, liberamente da vincoli imposti dalle più tradizionali glosse, ne consentirebbe una rappresentazione univoca e precisa. L'utilizzo di simboli (più o meno iconici, a seconda del contesto) permette, infatti, di fornire informazioni più dettagliate sulle

Gaia Caligiose ha redatto i paragrafi dall'1 al 3.3, mentre Gabriella Ardita si è occupata della stesura dei paragrafi dal 4 al 5.

componenti corporee e manuali, offrendo a chi li legge una visione più accurata del segno trascritto.

Tuttavia, tali sistemi presentano vantaggi e limiti che dipendono dalla prospettiva adottata. La codificabilità di *HamNoSys* rende tale sistema adatto all'annotazione computazionale, facilitando il suo utilizzo su software per l'annotazione multimodale come ELAN (Santoro, Poletti 2011). Tuttavia, va notato che la complessità di tale sistema, progettato per descrivere le LS da una prospettiva linguistica, non lo rende fruibile per altri scopi da parte della comunità segnante.

Il *SignWriting* (Sutton 1995) è stato ideato nel 1974 da Valerie Sutton, nascendo con l'obiettivo di descrivere movimenti di danza e movimenti fisici generali. Grazie all'iconicità dei suoi simboli, noti come glifi, il *SignWriting* ha destato particolare interesse di ricerca, poiché sembra rappresentare efficacemente le strutture di grande iconicità delle LS, rendendo possibile una rappresentazione più completa del segnato. Tuttavia, un limite del *SignWriting* è il tempo necessario per la trascrizione tramite risorse online, come ad esempio il sito web *SignPuddle*,¹ e la limitazione nell'uso su software di annotazione multimodale.

Similmente, nel corso del primo decennio del 2000, nel panorama italiano, ai fini di ricerca linguistica, si è spesso fatto affidamento a sistemi di traduzione e/o notazione che si basano sull'italiano scritto (Volterra et al. 2019), ovvero le glosse; più recentemente, grazie alla maggiore disponibilità di risorse informatiche e alla possibilità di pubblicare testi online, su strategie che adoperano sistemi di scrittura specifici, come il *SignWriting* (Di Renzo et al. 2011; Volterra et al. 2019), la combinazione di sistemi di glosse in maiuscolo e risorse video in LIS (Branchini, Mantovan 2022), o che si appoggiano a software di annotazione multimodale come ELAN (Santoro, Poletti 2011).

1.1 Strategie per l'annotazione della LIS: obiettivi di uno studio qualitativo

La necessità di sviluppare in autonomia strategie efficaci per l'annotazione e la memorizzazione del lessico segnato è un passo che chi si avvicina alla LIS come seconda lingua in una nuova modalità (L2M2) (Mantovan 2021) deve compiere. Per queste ragioni, è stato ritenuto importante considerare anche il punto di vista degli studenti e delle studentesse che si approcciano per la prima volta all'annotazione del lessico da apprendere. Pertanto, al fine di esplorare le strategie di annotazione della LIS al di fuori del contesto accademico tradizionale rivolto alla ricerca linguistica, è stato condotto uno studio

¹ Cf. <https://www.signbank.org/signpuddle/>.

presso l'Università Ca' Foscari Venezia e l'Università di Catania, esaminando le strategie di annotazione del lessico segnato adottate da studenti e studentesse che hanno seguito corsi di LIS presso tali atenei durante l'a.a. 2021-22.

Si tratta dei due atenei italiani in cui, fino al 2022, la LIS era ed è inserita come lingua curricolare (Mantovan 2021). Questo percorso ha avuto inizio 25 anni fa (Cardinaletti, Mantovan 2022) nell'a.a. 1999-2000, con l'introduzione della LIS all'Università Ca' Foscari Venezia come lingua annuale a scelta nel corso di laurea quadriennale Lingue e letterature straniere. Questa pionieristica introduzione nel mondo della didattica universitaria aprirà poi le porte alla didattica della LIS negli atenei italiani. La prima università a seguire è quella di Catania, Struttura Didattica Speciale di Ragusa, dove la LIS viene inserita all'interno del corso di laurea triennale in Mediazione linguistica e interculturale (L-12) a partire dall'a.a. 2015-16, un percorso che si è poi evoluto con l'attivazione del master di I livello per la formazione di interpreti Teorie e tecniche di traduzione e interpretazione Italiano/LIS e LIS/Italiano durante l'a.a. 2021-22. All'interno dei due atenei, i moduli annuali relativi alle esercitazioni sono tenuti da Collaboratori Esperti Linguistici (CEL) sordi segnanti di LIS come lingua madre (L1).

Il metodo di indagine adottato in questo studio è basato su un'analisi qualitativa di dati raccolti attraverso interviste e questionari atti a identificare e analizzare i tratti comuni che caratterizzano le strategie di annotazione del lessico segnato, appuntato spontaneamente durante le lezioni (o poco dopo) con l'ausilio di risorse cartacee e/o digitali. In particolare, si intendevano osservare le modalità utilizzate per annotare i parametri formazionali dei segni, sia a livello manuale che per quanto riguarda le componenti corporee (CC) (Volterra et al. 2019) o non manuali (CNM), con particolare riferimento alle componenti orali (CO), quali le labializzazioni e i gesti labiali (GL).² In questo modo, si sono volute individuare le principali strategie utilizzate, nonché le criticità e le possibili implicazioni che derivano dal loro uso. Un ulteriore obiettivo è osservare l'eventuale variazione delle strategie di annotazione in relazione al livello di competenza degli studenti e delle studentesse. Infine, lo scopo era capire se la ricerca avesse stimolato delle riflessioni nelle persone intervistate in relazione alle loro strategie per annotare la LIS.

2 Mentre le labializzazioni consistono in movimenti labiali riconducibili alle parole della lingua vocale (LV), i GL sono movimenti di labbra, denti, guance e mandibola non collegati alla LV (Roccaforte 2018; Volterra et al. 2019).

1.2 Stato dell'arte

La crescente attenzione per l'apprendimento della LIS come L2M2 da parte di studenti in Italia ha destato un notevole interesse nel contesto accademico e non, portando allo sviluppo di diverse ricerche e metodologie mirate a facilitare l'apprendimento della LIS da parte degli adulti studenti.

Nel contesto della didattica della LIS, infatti, alcuni studiosi e studioso hanno dedicato i loro sforzi all'analisi dei percorsi acquisizionali degli adulti studenti e all'individuazione delle metodologie in uso. La Grassa (2014; 2016) ha condotto degli studi basati sull'analisi della produzione segnica di adulti studenti utilizzando il corpus di video LISAU (LIS di Adulti Studenti). Successivamente, Ferrara (2019), oltre a fornire una panoramica delle metodologie più diffuse nella didattica della LIS, ha indagato le difficoltà percepite dagli apprendenti, approfondite in seguito anche da Raniolo e Caligiore (2022). In questi studi emergono già delle difficoltà riportate da studenti e studentesse in merito all'annotazione e alla memorizzazione dei segni.

Nell'ambito italiano, sono state sviluppate diverse metodologie per l'insegnamento della LIS. Negli anni Novanta fu sviluppato il Metodo VISTA (Gruppo SILIS 1997), adattamento italiano del metodo *Signing Naturally*. In seguito, nel 1999, fu introdotto il Metodo C'è (Ferrara 2019), basato sull'utilizzo di risorse informatiche e gruppi di studio ridotti: questo si distingue per l'assenza di materiale didattico in italiano durante le lezioni, consentendo una trasmissione delle informazioni esclusivamente visivo-gestuale. Infine, il Percorso LUNETTA® (Valenzano, Sebastiani 2018) è una metodologia che utilizza materiali didattici tridimensionali per facilitare la comprensione delle strutture linguistiche della LIS attraverso un percorso di visualizzazione intuitivo.

Agli strumenti a supporto dell'apprendimento delle LS da parte di studenti, viene dedicata particolare attenzione negli ambienti accademici. Ciò ha portato all'adozione di metodologie di *Computer Assisted Language Learning* (CALL) e *Bring Your Own Device* (BYOD) che si riferisce alla possibilità di utilizzare i propri dispositivi elettronici come supporto per l'apprendimento della LIS (Roccaforte et al. 2019). Grazie a questo approccio è possibile, ad esempio, scansionare dei codici QR in supporti cartacei e visualizzare il segno tramite file video e, dunque, in tutti i suoi elementi manuali e corporei, sia in isolamento che all'interno di enunciati, consentendo un accesso diretto alla lingua. Uno studio condotto da Barczewska et al. (2016), inoltre, ha esaminato l'uso del software ELAN (*EUDICO linguistic annotator*) (Brugman, Russel 2004) come strumento di annotazione dei video nella lingua dei segni polacca. ELAN è stato adottato al fine di favorire la familiarizzazione degli studenti e delle studentesse con video che presentano interazioni spontanee, nonché per introdurli/le alla cultura sorda in Polonia.

Infine, vale la pena menzionare il frequente ricorso a dizionari online da parte di studentesse e studenti di LS. In particolare, il sito web *SpreadTheSign*,³ si presenta come utile risorsa per chi studia la LIS (ma anche tutte le altre LS presenti all'interno del sito) a tutti i livelli (Cardinaletti 2016). Il dizionario, infatti, essendo composto da una grande quantità di video di segni LIS sia in isolamento che all'interno di frasi, risulta essere utilizzato con frequenza, nella sua versione sito web e app. Un vantaggio di *SpreadTheSign* è che, a differenza di dizionari cartacei o risorse in DVD (Radutzky 1992; Leroose, Leroose 2006; 2009; Trovato et al. 2020), è stato, negli anni, aggiornato, espandendosi di conseguenza.

L'integrazione di strumenti informatici come supporto all'apprendimento delle LS rappresenta, pertanto, un'importante evoluzione nella didattica, offrendo nuove opportunità di apprendimento interattivo e coinvolgente.

2 Domande di ricerca e ipotesi

Considerati gli obiettivi dello studio, le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Quali sono le strategie di annotazione del lessico segnato adottate dagli studenti e dalle studentesse di LIS a diversi livelli presso l'Università Ca' Foscari Venezia e l'Università di Catania durante l'a.a. 2021-22? Quali sono i tratti che accomunano tali strategie di annotazione?
2. In che modo vengono annotati i parametri manuali e corporei dei segni? In particolare, considerando le componenti corporee, quali strategie vengono impiegate per l'annotazione delle componenti orali? Tra queste, quali vengono maggiormente annotate tra labializzazioni e gesti labiali?

Ricerche precedenti hanno evidenziato che l'assenza di un sistema standardizzato di scrittura per le LS può generare delle sfide nell'annotazione e nella memorizzazione per gli apprendenti adulti udenti della LIS. Inoltre, in relazione alle strategie di annotazione adottate in contesti di apprendimento diversi e a vari livelli di competenza, è emerso che vi sono alcune caratteristiche comuni. Tra queste caratteristiche, assume rilievo la pratica di fornire spiegazioni del segno in lingua italiana. In aggiunta, si osserva l'impiego di strategie miste che combinano la trascrizione dei segni in lingua italiana con l'uso di disegni e/o simboli (Roccaforte et al. 2019; Raniolo, Caligiore 2022). Basandosi su tali ricerche, e considerando che l'assenza di un

³ Cf. <https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>.

sistema standardizzato di scrittura per le LS può comportare difficoltà nell'annotazione e nella memorizzazione per gli apprendenti della LIS, si ipotizza un quadro di annotazione eterogeneo.

In particolare, per quanto riguarda la descrizione dei parametri manuali dei segni, si ipotizza un prevalente utilizzo dell'italiano in elenchi e spiegazioni dei segni oltre all'adozione di strategie iconiche o miste. Nel contesto dell'annotazione delle CC, si presume che queste vengano annotate marginalmente e che, in riferimento alle CO, i GL siano maggiormente annotati rispetto alle labializzazioni, in quanto elementi sistematici nell'uso e distintivi di significato (Fontana, Fabbretti 2000; Giustolisi, Mereghetti, Cecchetto 2017), che ricevono una maggiore attenzione da parte dei docenti della LIS (Roccaforte 2019). Anche per la descrizione di tali componenti si suppone l'uso prevalente dell'italiano, mediante il sistema fonologico e/o in descrizioni basate su criteri fisiologici e articolatori, come la posizione delle guance gonfie o la posizione protrusa della lingua (Fontana, Roccaforte 2015).

Infine, si prospetta l'utilizzo di registrazioni di video personali in cui gli studenti e le studentesse ripetono il lessico appreso di fronte a una videocamera in un momento successivo alla lezione (Ferrara 2019; Raniolo, Caligiore 2022).

3 Metodologia

In questa sezione viene esposta la metodologia applicata: vengono presentati i partecipanti che hanno preso parte allo studio (§ 3.1), è descritta la modalità di raccolta dei dati (§ 3.2) e sono illustrate, infine, le ragioni che hanno guidato la selezione di determinati segni per la raccolta delle annotazioni (§ 3.3).

3.1 Partecipanti

Nella raccolta dati sono state coinvolte 28 studentesse⁴ equamente suddivise tra i due atenei.

Le partecipanti sono state raggruppate in quattro distinti gruppi [graf. 1]. I gruppi 1, 2 e 3 comprendono tutte le studentesse iscritte ai corsi di laurea triennale in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio (L-11) presso l'Università Ca' Foscari Venezia e al corso di Mediazione linguistica e interculturale (L-12) presso l'Università di Catania (Struttura Didattica Speciale di Ragusa). Durante

⁴ Da questa sezione in avanti, ci si riferirà al gruppo di partecipanti utilizzando la forma femminile, poiché tutte le studentesse che hanno completato il questionario si identificano come donne.

l'a.a. 2021-22, queste studentesse hanno frequentato le annualità di LIS corrispondenti al numero del gruppo di appartenenza: pertanto, le appartenenti al gruppo 1 hanno frequentato LIS 1, e così via.

Il gruppo 4, denominato alternativamente come LIS avanzato, è composto da studentesse iscritte ai corsi di laurea magistrale in Scienze del linguaggio (LM-39) presso l'Università Ca' Foscari Venezia e al master di I livello Teorie e tecniche di traduzione e interpretazione italiano-lingua dei segni italiana (LIS) e LIS-italiano presso l'Università di Catania (Struttura Didattica Speciale di Ragusa).

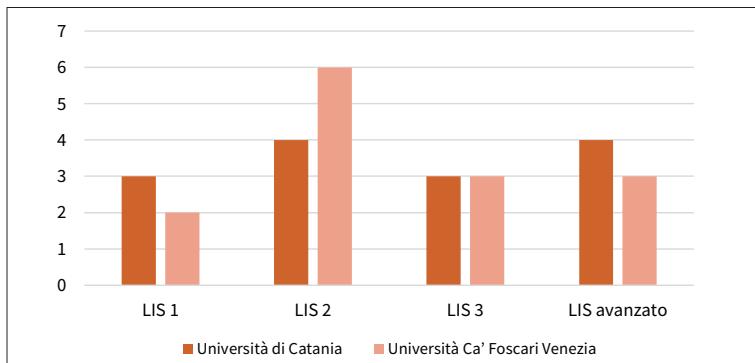


Grafico 1 Suddivisione delle studentesse per università e annualità del corso LIS a.a. 2021-22

3.2 Modalità di raccolta dei dati

Nella fase iniziale, le partecipanti sono state contattate e invitate a trasmettere i materiali relativi alle loro annotazioni mediante l'utilizzo di canali di comunicazione telematica, come posta elettronica, WhatsApp e Telegram. Le annotazioni raccolte potevano consistere in foto, video e file di testo. Sono state fornite loro delle indicazioni specifiche, per garantire la spontaneità e la pertinenza dei dati raccolti. Nell'invito rivolto alle partecipanti, infatti, è stata chiaramente sottolineata l'importanza di inviare materiali originali, che fossero stati annotati in modo spontaneo e senza alterazioni.

Al contempo, per tutelare la riservatezza dei dati personali, è stato richiesto alle partecipanti di compilare un modulo di consenso informato, nel quale hanno autorizzato il trattamento dei dati raccolti ai fini specifici della presente ricerca.

Una volta completata la raccolta dati, le partecipanti sono state invitate a completare un questionario. Le domande del questionario erano specificamente indirizzate a promuovere una valutazione critica delle proprie pratiche di annotazione e a fornire un'opportunità per esprimere riflessioni personali sul processo di annotazione del lessico segnato, anche in seguito al contributo fornito alla ricerca.

3.3 I segni richiesti

Nel contattare le studentesse, è stato richiesto l'invio di appunti relativi a cinque segni, a seconda del gruppo di appartenenza. I segni, elencati nella [tab. 1], sono stati richiesti tramite l'uso di glosse in italiano. In tale ottica, al gruppo LIS 1 è stato chiesto di fornire segni inerenti all'ambito familiare: in particolare, i segni MOGLIE e MARITO sono stati selezionati poiché realizzati dallo stesso segno manuale e disambiguati dalla labializzazione corrispondente (Roccaforte 2018, 64). Al gruppo LIS 2 è stato richiesto di fornire aggettivi legati all'aspetto fisico e stati emotivi. Poiché tali segni sono caratterizzati dalla presenza di CC, come l'aggrottamento o l'innalzamento delle sopracciglia, e CO, è stato ritenuto probabile che tali elementi fossero particolarmente evidenziati dai CEL durante le esercitazioni linguistiche. Di conseguenza, tali segni sono stati considerati particolarmente rilevanti per rispondere alle nostre domande e ipotesi. Per quanto riguarda il gruppo LIS 3, è stato richiesto l'invio di segni pertinenti al campo della salute e dell'anatomia, caratterizzati anch'essi dalla co-occorrenza di CC. Infine, per il gruppo avanzato, non è stato specificamente richiesto un insieme di cinque segni, ma piuttosto l'invio di segni idiomatici⁵ studiati durante le esercitazioni. La richiesta di invio di segni idiomatici è stata motivata da due ragioni: in primo luogo i segni idiomatici rappresentano una tematica lessicale affrontata da entrambi i corsi coinvolti (corso di laurea magistrale dell'Università Ca' Foscari Venezia e il master dell'Università di Catania); in secondo luogo, tali segni prevedono spesso la co-occorrenza di CC e, in particolare, di GL, e si prestano in modo adeguato a rispondere alla domanda di ricerca relativa alle eventuali strategie di annotazione delle CC.

Tabella 1 Riepilogo dei segni selezionati, suddivisi per livello frequentato durante l'a.a. 2021-22

Livello	Segni richiesti (tramite glosse in italiano)
LIS 1	MAMMA, PAPÀ, FRATELLO, MOGLIE, MARITO
LIS 2	MAGRO, GRASSO, BRUTTO, NERVOSO, CONTENTO
LIS 3	DENTI, DOLORE, MAL_DI_TESTA, VOMITO, TOSSE
LIS Avanzato	Segni idiomatici

⁵ I segni idiomatici rappresentano espressioni tipiche di una lingua, che possiedono un significante fisso che equivale a un significato convenzionale tipicamente non letterale (Casadei 1996). Cf. Pasin 2021 e Rigo 2022 per un approfondimento sui segni idiomatici nella LIS.

4 Risultati e discussione

In questa sezione verranno illustrati i risultati ottenuti, introdotti da un quadro generale delle tipologie di annotazione impiegate dalle apprendenti. Queste verranno considerate nel complesso, per gruppo e per università frequentata (§ 4.1); successivamente, saranno fornite informazioni più dettagliate circa ciascuna strategia adottata per l'annotazione dei parametri manuali e delle relative CC dei segni richiesti (§ 4.2); infine, si descriveranno i dati ricavati dal questionario somministrato alle partecipanti (§ 4.3).

4.1 Strategie generali di annotazione

Come ipotizzato nella fase iniziale dello studio, il quadro di annotazione ottenuto appare piuttosto eterogeneo, comprendendo: l'uso dell'italiano scritto, di disegni e simboli, il ricorso alla memoria, alle videoregistrazioni delle lezioni tenute dai CEL e, infine, all'autoproduzione di video. Tuttavia, prima di descrivere a livello generale ciascuna di queste strategie, risulta necessario sottolineare che ciascuna di esse non viene necessariamente adottata in maniera esclusiva: spesso le studentesse sfruttano due o più strategie combinate. In particolare, tra le 28 studentesse intervistate, solo 6 (21,43%) utilizzano esclusivamente una singola strategia senza combinazioni. Tra queste 6, 4 usano video autoregistrati e video forniti dai CEL, e 2 usano gli elenchi. Dunque, in prima analisi l'impiego di strategie miste fornisce un quadro di annotazione complesso, indice di criticità avvertite dalle apprendenti: infatti, se un qualsiasi sistema fosse percepito come del tutto efficace, verrebbe applicato singolarmente senza essere associato ad altri.

Osservando i risultati [graf. 2] sembra che la strategia prevalente sia l'uso dell'italiano⁶ a tutti i livelli d'apprendimento, salvo per il primo. Tale eccezione sembra a primo impatto sorprendente, ma potrebbe essere dovuta al numero ristretto di partecipanti di tale gruppo rispetto agli altri. La consistenza di un campione più ampio e di gruppi quantitativamente bilanciati consentirebbe di ottenere risultati più aderenti alla realtà. A ogni modo, l'italiano sembra essere la strategia maggiormente sfruttata. Infatti, su un totale di 28 studentesse, 24 forniscono dei materiali, in formato digitale o cartaceo, che mostrano l'uso dell'italiano scritto per prendere nota di nuovi segni: di queste, 2 appartengono al primo gruppo, 9 al secondo gruppo, 6 al

⁶ È interessante notare come in un caso si attestì anche l'uso dell'inglese scritto. Sebbene marginale, tale dato suggerisce che nella fase di annotazione potrebbe entrare in gioco non soltanto la L1, ma l'intero repertorio multilingue dell'apprendente.

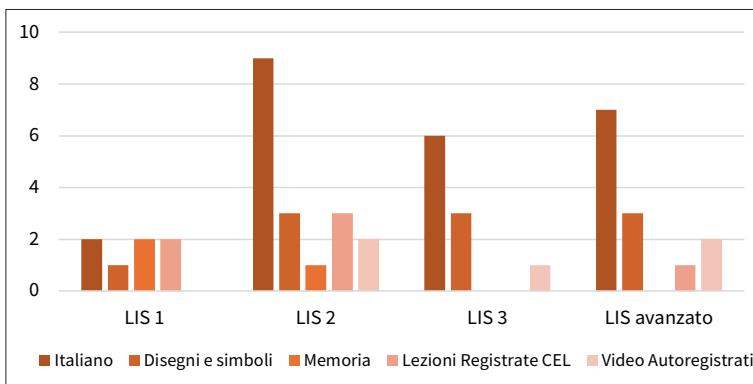


Grafico 2 Strategie generali di annotazione nei 4 gruppi (Università di Catania e Venezia)

terzo gruppo e 7 al quarto gruppo. Tra le 24 studentesse che ricorrono all'italiano, 15 impiegano anche altre strategie, mentre le restanti 9 ne fanno un uso esclusivo: di queste 9, una appartiene al primo gruppo, 4 al secondo gruppo, 2 al terzo gruppo e 2 al quarto gruppo. L'impiego della LV scritta, pertanto, per alcune studentesse sembra essere sufficiente per l'annotazione dei segni appresi.

La seconda macrocategoria individuata comprende l'utilizzo di disegni e simboli per rappresentare il lessico della LIS. Sul totale delle partecipanti, 10 sfruttano tali strategie visive e sempre in concomitanza con la scrittura in italiano: tra queste, si annoverano una studentessa del primo gruppo e 3 studentesse per ciascuno degli altri livelli. Al contrario del primo metodo presentato, il ricorso a disegni e simboli non sembra, dunque, una strategia in grado di soddisfare le apprendenti se non in combinazione con l'italiano.

Alla richiesta di materiale di annotazione, alcune partecipanti hanno risposto riferendo di non possedere gli appunti richiesti e riportando tramite e-mail la loro testimonianza in merito alle strategie alternative di memorizzazione da loro adottate. Tra queste, è emerso l'affidamento alla memoria da parte di 3 studentesse dell'ateneo catanese, 2 del primo gruppo e una del secondo. In particolare, mentre una partecipante del primo livello afferma di ricorrere alla sola memoria, le altre 2 sostengono di sfruttare, oltre alla memorizzazione, la possibilità di riguardare le videoregistrazioni delle esercitazioni linguistiche, messe a disposizione online dall'università. Tuttavia, è bene tenere a mente che il ricorso alla memoria risulta una tecnica imprescindibilmente legata al processo d'apprendimento di ogni lingua. Pertanto, se ne ipotizza l'uso da parte di tutte le partecipanti, nonostante questo venga esplicitato soltanto da 3 soggetti.

La quarta possibilità precedentemente accennata riguarda la visione delle registrazioni delle esercitazioni tenute dai CEL, sfruttata, insieme a una o più sistemi prima descritti, da 6 apprendenti: 2 del primo gruppo, 3 del secondo e una del quarto. Alle 6 studentesse, inoltre, se ne aggiunge una del primo gruppo che riferisce di visionare dei video forniti alla classe dal docente (distinti, dunque, dalle effettive lezioni). Anche in questo caso, si ritiene necessario considerare che tali dati dipendono dalla volontà delle partecipanti di riferire o meno altre strategie rispetto ai materiali richiesti. Infatti, richiedere espressamente degli appunti ha probabilmente limitato la varietà di commenti ricevuti, inducendo le studentesse che fanno uso di annotazioni scritte a omettere altre strategie come il ricorso alla memoria o ai video delle lezioni. È ipotizzabile, dunque, che anche altre studentesse traggano beneficio dai video (materiali didattici o lezioni registrate) resi disponibili in modalità asincrona.

La quinta e ultima strategia attestata in 5 apprendenti riguarda la registrazione di video in LIS da parte delle stesse studentesse, di cui 2 appartenenti al secondo gruppo, una al terzo e 2 al quarto. In particolare, mentre le altre sfruttano tale possibilità unita alle altre strategie, un'unica studentessa di livello avanzato sembra ricorrere esclusivamente ai video autoregistrati. Ciò nonostante, anche in questo caso si attesta l'uso dell'italiano scritto, sebbene in una modalità insolita (§ 4.2.1) [fig. 6].

Inoltre, a parità di numero di studentesse per ciascun gruppo, i risultati di cui si dispone mostrano un uso maggiore dell'italiano e di disegni e simboli da parte di apprendenti frequentanti l'Università Ca' Foscari Venezia [graf. 3] e un minor ricorso (per lo meno riferito) di videoregistrazioni delle esercitazioni linguistiche e di video autoregistrati (gli ultimi usati da un'unica studentessa di livello avanzato). D'altro canto, le studentesse frequentanti l'Università di Catania [graf. 4] riferiscono un uso maggiore di risorse multimediali (videoregistrazioni di esercitazioni o video autoprodotti). Inoltre, come riportato in precedenza, alcune studentesse dell'ateneo catanese riferiscono esplicitamente di affidarsi alla memoria⁷ per l'apprendimento di nuovi segni della LIS.

4.2 Strategie specifiche di annotazione

Avendo mostrato un quadro generale delle strategie adottate, ciascuna di esse verrà descritta più nel dettaglio, presentandone in alcuni casi delle sottocategorie. Ci si soffermerà inizialmente sull'annotazione dei parametri manuali (§ 4.2.1) e in seguito su quella delle CC (§ 4.2.2).

⁷ In effetti, la memoria non è un metodo di annotazione ma una strategia di apprendimento che molte studentesse intervistate menzionano di utilizzare consapevolmente.

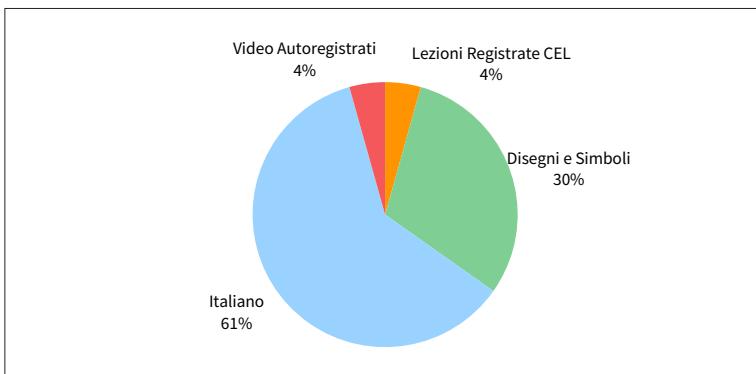


Grafico 3 Strategie generali di annotazione (Università Ca' Foscari Venezia)

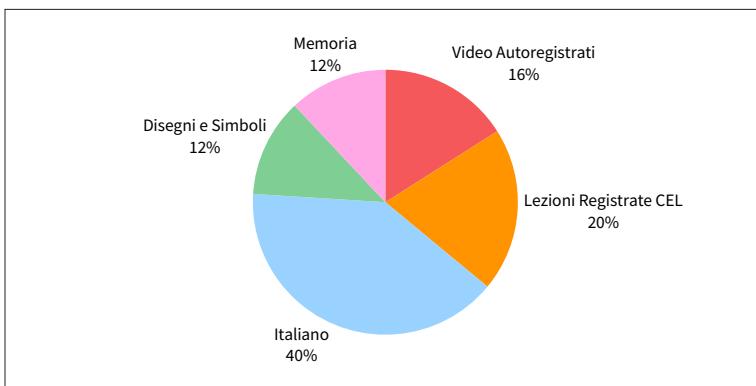


Grafico 4 Strategie generali di annotazione (Università di Catania)

4.2.1 Annotazione dei parametri manuali

Per quanto riguarda l'annotazione per mezzo dell'italiano, tre diverse strategie vengono identificate: spiegazioni discorsive, elenchi di parole corrispondenti ai segni e traduzioni. Le spiegazioni fornite appaiono più o meno dettagliate e possono prevedere il ricorso a conoscenze teorico-pratiche, come la corrispondenza tra le lettere dell'alfabeto italiano e alcune configurazioni della LIS. Per il primo gruppo, un esempio di annotazione dei segni MAMMA ► e PAPÀ ► è mostrato dalla [fig. 1].

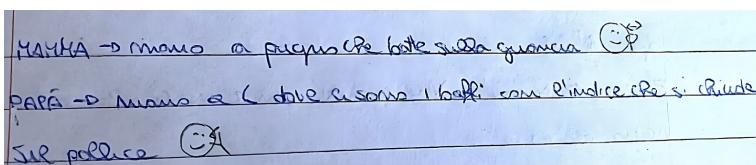


Figura 1 Spiegazione in italiano dei segni MAMMA e PAPÀ (gruppo 1). ‘MAMMA → mano a pugno che batte sulla guancia’ ‘PAPÀ → mano a L dove ci sono i baffi con l’indice che si chiude sul pollice’

Nel caso del gruppo 2, per descrivere una variante del segno BRUTTO ►, una studentessa riporta la seguente annotazione: «l'indice che butta in fuori dal mento». Tale descrizione, piuttosto generale, soggettiva e arbitraria, non ne riproduce fedelmente l'effettiva articolazione: mancano, infatti, informazioni precise sui parametri formazionali di tale segno, né sono disponibili indicazioni sull'orientamento della mano. Una spiegazione più completa, fornita da un'altra partecipante del secondo gruppo, considera, invece, in maniera più scrupolosa la configurazione, il luogo, l'orientamento, il movimento e le CC del segno BRUTTO: «L sotto mento, palmo verso basso e poi verso alto, mov in avanti con rotazione, sopracciglia in giù (cos ‘bru’). Tuttavia, si tratta in entrambi i casi di descrizioni soggettive non condivisibili tra le apprendenti: rileggere questi tipi di appunti dopo tempo, infatti, difficilmente consentirebbe di eseguire il segno in modo corretto. Altrettanto approssimate risultano le spiegazioni in italiano di appunti forniti da studentesse dei gruppi 3 («Conf. F fronte», per l'annotazione del segno MAL_DI_TESTA) e 4 [fig. 2] ►.

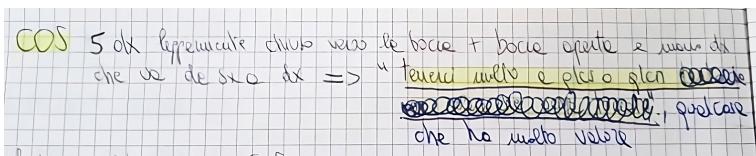
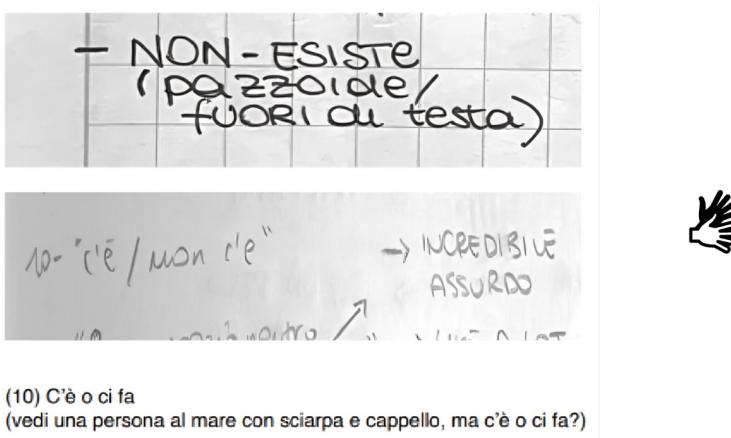


Figura 2 Spiegazione in italiano del segno ‘avere_a_cuore’ (gruppo 4) ‘COS 5 dx leggermente chiuso verso la bocca + bocca aperta e mano dx che da da sx a dx => “tenerci molto a qlcs o qlcn cosa che ha molto valore”’

La seconda sottocategoria collegata all'uso dell'italiano scritto consiste nel ricorso a elenchi di parole corrispondenti ai segni richiesti, anche presentati tramite delle coppie di antonimi (bello-brutto). L'utilizzo dell'italiano per l'annotazione di segni idiomatici da parte di studentesse del livello avanzato merita un discorso a sé stante: trattandosi di segni tipici della LIS, risulta complesso individuare una parola che in italiano corrisponda semanticamente al segno in questione. Probabilmente è per questo motivo che diverse studentesse, oltre a scrivere delle spiegazioni dell'articolazione del segno [fig. 2], riportano nei loro appunti, come visibile nella figura 3, anche varie possibili traduzioni in lingua italiana.



(10) C'è o ci fa
(vedi una persona al mare con sciarpa e cappello, ma c'è o ci fa?)

Figura 3 Traduzioni in italiano del segno ESISTERE_NON (gruppo 4)

La macrocategoria di strategie visive comprende l'uso di disegni, frecce e simboli. I disegni disponibili appaiono più o meno stilizzati⁸ e possono rappresentare il busto [fig. 4] o la testa del segnante [fig. 1] (a seconda del luogo di articolazione del segno considerato) e gli articolatori manuali, oppure soltanto gli articolatori manuali. Spesso tali disegni presentano integrazioni di spiegazioni in italiano, oltre a frecce utili a rappresentare il tipo di movimento realizzato. Queste si usano anche in assenza di disegni e associate all'uso di italiano e altri simboli [fig. 5]. Tuttavia, come emerge dal commento della studentessa riferito all'annotazione del segno NERVOSO ► nella figura 5, i simboli possono essere scelti arbitrariamente e le frecce limitano la descrizione dell'effettivo movimento:

⁸ Ciò può dipendere dalle abilità creative di ciascuno.

Il simbolo •|• lo uso di solito per indicare un segno simmetrico, mentre le frecce col pallino le uso per segnarmi il movimento approssimativo del segno. (Studentessa, gruppo 2)



Figura 4 Disegno stilizzato del segno CONTENTO (gruppo 2)

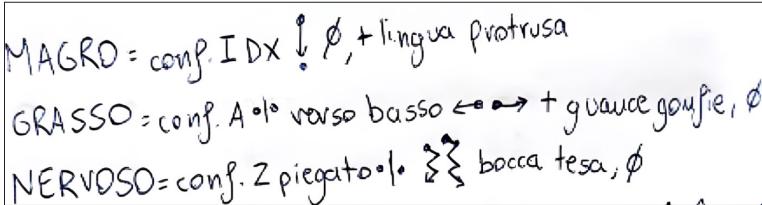


Figura 5 Frecce e simboli nell'annotazione dei segni MAGRO, GRASSO e NERVOSE (gruppo 2)

La scelta di chi sostiene di affidarsi alla sola memoria sembra motivata proprio dalla confusione recata dall'annotazione. Questa, infatti, anziché costituire uno strumento utile alla memorizzazione del lessico di una lingua segnata, sembra piuttosto un ostacolo a tale processo:

Il mio metodo si basa esclusivamente sulla memoria poiché scrivere in che modo viene articolato un segno non mi aiuta affatto, anzi, lo trovo fuorviante. (Studentessa, gruppo 1)

Un'altra studentessa del primo gruppo, inoltre, riferisce di sfruttare una memoria di tipo associativo, ad esempio provando a memorizzare il segno MAMMA a «qualcosa che lo rappresenti», come «guancia e pugno», elementi che indicano rispettivamente il luogo e la configurazione del segno. Similmente, l'uso di materiali multimediali, quali video forniti dal docente e videoregistrazioni delle lezioni, sembrano essere considerati strumenti utili di memorizzazione, al contrario di particolari annotazioni.

Un'ultima strategia riscontrata nel quarto gruppo è l'autoregistrazione di video di segni in isolamento ► o in un contesto enunciativo in LIS ►, e di spiegazioni in LIS del contesto d'uso di un segno ►. In particolare, due studentesse fanno ricorso a una chat privata nell'applicazione di messaggistica Telegram, la quale consente di archiviare dei video associandoli ad hashtag in italiano, che ne agevolerebbero la ricerca a posteriori [fig. 6]. Tale strategia è accompagnata, comunque, dalla presentazione di possibili traduzioni in italiano. Inoltre, in alcuni video ulteriori strumenti di supporto sono rappresentati dall'uso dell'italiano orale e dalla ripetizione dei segni.

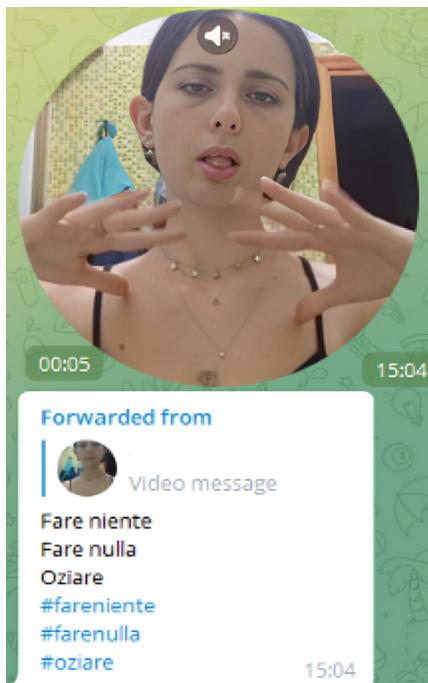


Figura 6 Video e annotazione del segno OZIARE in Telegram (gruppo 4)

4.2.2 Annotazione delle componenti corporee

Per quanto concerne l'annotazione di particolari CC dei segni richiesti, in generale pare che queste vengano meno annotate rispetto ai parametri manuali.

Nei materiali ricevuti dal primo gruppo, infatti, non viene annotata alcuna componente corporea. L'ipotesi relativa all'annotazione della labializzazione disambiguante per i segni MARITO e MOGLIE, omonimi sul piano manuale, viene smentita. Nemmeno in questi casi, infatti, le studentesse annotano particolari labializzazioni. È probabile che ciò dipenda dal numero limitato di appunti raccolti dal primo gruppo; inoltre, nella fase iniziale di selezione dei segni richiesti non era stata valutata l'esistenza di una variante lessicale del segno MOGLIE ►, diversa dal segno MARITO ►. Alcune studentesse, infatti, riportano l'annotazione di tale variante per MOGLIE che non necessita specifiche informazioni sulla labializzazione co-occorrente.

In riferimento alle annotazioni ricevute dal secondo gruppo, a parte rari casi in cui le CC vengono mostrate direttamente attraverso i disegni, anche in questo caso la strategia prevalente sembra essere il ricorso all'italiano: «sopracciglia in giù» (MAGRO ►), «sopracciglia corrugate» o «espressione corruciata» (BRUTTO) e «faccia sorpresa» (CONTENTO ►) sono alcuni esempi. Tuttavia, le CC sembrano essere annotate marginalmente rispetto alle informazioni sul livello manuale dei segni: gli appunti non tengono conto delle CC oppure ciò avviene in pochissimi casi. Per quanto riguarda l'annotazione delle CO, sembrano maggiormente indicati i GL rispetto alle labializzazioni: «lingua protrusa» (MAGRO), «guance gonfie» (GRASSO ►) e «bocca tesa» (NERVOSO) ne rappresentano alcuni esempi. Si riscontrano soltanto tre labializzazioni annotate, due per il segno BRUTTO e una per CONTENTO. Si osserva, inoltre, poca consapevolezza metalinguistica su tali elementi: la labializzazione «bru»⁹ nell'annotazione di due studentesse viene definita erroneamente una «COS» (componente orale speciale), cioè un gesto labiale. Come osservato nel primo gruppo, le CC non vengono riscontrate nemmeno nelle annotazioni del gruppo 3, a eccezione di un'unica studentessa che mostra direttamente nel video autoregistrato l'espressione corruciata del segno MAL_DI_TESTA ►.

Le CC vengono annotate maggiormente dalle apprendenti del quarto gruppo: ciò non sorprende se si pensa che le espressioni idiomatiche nella LIS sono caratterizzate dalle CC e, in particolare,

⁹ L'annotazione di una labializzazione ridotta (anziché totale) potrebbe dipendere dalla descrizione di uno specifico segno (realizzato dal docente oppure visto su eventuali dizionari online), la cui articolazione labiale dipenderebbe dalla singola produzione e non sarebbe 'congelata' nella sua forma citazionale.

dall'articolazione di GL. Questi vengono rappresentati grazie ai disegni che riproducono, ad esempio, la lingua protrusa o la bocca aperta, e ai video autoregistrati. In merito, invece, alla loro annotazione tramite l'uso dell'italiano, si distinguono, come ipotizzato, strategie che sfruttano il sistema fonologico della lingua italiana (ad esempio «AAA» alternate a descrizioni di natura articolatoria («bocca aperta»). Nella [tab. 2] se ne riportano alcuni esempi, affiancati dalle possibili traduzioni in italiano annotate dalle studentesse.

Tabella 2 Traduzioni in italiano e GL di segni idiomatici (gruppo 4)

Traduzioni in italiano	GL (sistema fonologico)	GL (descrizioni articolatorie)
Tenerci molto a qlcs o qln, qualcosa che ha molto valore / custodire, avere a cuore ►	AAA	Bocca aperta
Senza ►	-Lab. «S» -Labiale «X»	/
Non più perché è successo qlcs, annullato / annullato / annullare ►	-Labiale «O» -Lab «OH»	/
Non accorgersi / ignorare, non prestare attenzione, non accorgersi, essere indifferente a / non mi-si accorge ►	/	Lingua di fuori
<i>Like a lot</i> / piacere da morire ►	Fl	/
Esperto, bravo, di talento / talento ►	/	Lingua

4.3 Risultati del questionario

La complessità dell'annotazione viene confermata dalle risposte fornite dalle partecipanti alle domande del questionario somministrato.¹⁰

Dovendo scegliere, a prescindere dalla strategia effettivamente applicata, quella reputata più utile all'annotazione e alla memorizzazione del lessico segnato, si osservano preferenze diverse: 9 studentesse prediligono strategie miste, 5 scelgono le videoregistrazioni delle esercitazioni e altre 5 la realizzazione in video dei segni in un contesto enunciativo. L'autoregistrazione di segni in isolamento viene selezionata da 4 apprendenti. Tra le 4 rimanenti, 2 preferiscono il supporto mnemonico e 2, invece, considerano l'uso di spiegazioni in italiano l'opzione più efficace.

¹⁰ 28 studentesse hanno fornito i materiali utili alla raccolta dei dati, ma tra queste soltanto 27 hanno partecipato al questionario.

Alla domanda

Immagina di tornare indietro nel tempo al primo giorno di lezione di LIS 1: ricevere dei suggerimenti da parte dei docenti sulle strategie di memorizzazione dei segni sarebbe utile secondo te?
(Domanda del questionario)

il 70,4% delle studentesse ha risposto «molto» e il restante 29,6% ha risposto «abbastanza». Inoltre, tutte le partecipanti, fatta eccezione per 4, affermano che la loro partecipazione alla ricerca tramite l'invio dei materiali richiesti e la compilazione del questionario ha suscitato loro molte/abbastanza riflessioni sull'argomento.

Tali dati, infatti, appaiono coerenti con alcune riflessioni libere riportate alla fine del questionario, da cui emergono i seguenti punti chiave: (i) la problematicità e la soggettività dell'annotazione, (ii) l'importanza della memoria a supporto dell'apprendimento, (iii) l'efficacia di videoregistrazioni che consentono di mostrare «il segno con tutte le sue componenti, nella sua interezza» (studentessa, gruppo 4), (iv) l'approssimazione della descrizione in italiano che «non può riflettere perfettamente tutti i segni» (studentessa, gruppo 2), (v) l'utilità di nozioni teoriche acquisite nel modulo teorico di LIS, da applicare alle spiegazioni in italiano (iv) e, infine, la necessità di soluzioni più efficaci per ovviare a tali criticità.

5 Conclusioni

L'obiettivo principale di questa ricerca è stato identificare le strategie di annotazione utilizzate dalle studentesse di LIS di due atenei ed evidenziare i tratti che accomunano tali strategie. Inoltre, si è voluta esaminare l'annotazione dei parametri manuali e corporei dei segni, con particolare attenzione alle componenti corporee. Si è ipotizzata una varietà di approcci all'annotazione, con prevalente utilizzo dell'italiano e una minore annotazione di componenti corporee. Infine, si prevedeva l'utilizzo di registrazioni video personali come strumento di supporto.

Il presente contributo ha fornito, pertanto, un quadro variegato di strategie di annotazione del lessico della LIS da parte di apprendenti udenti universitarie. L'eterogeneità individuata conferma le difficoltà dell'apprendimento di una lingua che non gode di un sistema di scrittura standardizzato (Roccaforte 2021; Raniolo, Caligiore 2022), appurate tra l'altro dalle risposte fornite dalle partecipanti nel questionario proposto.

La strategia che prevale sulle altre riguarda il ricorso a spiegazioni in lingua italiana, scritta o orale a seconda dello strumento utilizzato (scrittura cartacea/digitale oppure video autoprodotto). Da

questa tendenza generale si discostano, tuttavia, le studentesse del primo gruppo, le quali si affidano maggiormente a strategie mnemoniche e all'impiego di risorse multimediali.

Per quanto riguarda i parametri formazionali dei segni, pare che il livello manuale venga annotato maggiormente rispetto a quello corporeo, focalizzando l'attenzione su configurazione, luogo e movimento a discapito dell'orientamento. Nel processo di annotazione, inoltre, le CC sembrano essere trascurate principalmente dalle apprendenti del primo e del terzo gruppo; tuttavia, la ristretta varietà di segni richiesti rappresenta un limite metodologico che potrebbe aver condizionato i risultati ottenuti. In particolare, come ipotizzato in principio, negli appunti analizzati i GL, più frequentemente descritti rispetto alle labializzazioni, vengono annotati sia tramite il sistema fonologico della lingua italiana, sia attraverso descrizioni articolatorie.

Tali risultati nel complesso, nonostante evidenzino i limiti delle annotazioni in italiano nel processo d'apprendimento della LIS (Roccaforte et al. 2019), mostrano come il suo uso nel contesto didattico sia imprescindibile, poiché:

Ci sarà sempre, in misura maggiore o minore, il ricorso all'italiano scritto (dalla parola scritta alla lavagna, al titolo di una vignetta, al semplice appunto di uno studente). (Raniolo 2022, 95)

Al tempo stesso, tale studio suggerisce come l'integrazione di risorse multimediali, sulla scia di proposte avanzate in letteratura (Barczewska et al. 2016; Roccaforte et al. 2019), rappresenti per gli apprendenti un vantaggio per memorizzare al meglio l'articolazione manuale e corporea del lessico.

Inoltre, è bene sottolineare come l'apprendimento del lessico di una lingua non si esaurisca nella mera memorizzazione del livello fono-articolatorio (manuale e corporeo), ma si interfacci, piuttosto, al piano semantico-pragmatico: considerando i segni della LIS come «unità di senso» (Volterra et al. 2019), infatti, apprendere un nuovo segno significa imparare ad «usare» un'unità lessicale in contesti enunciativi appropriati (Traxler, Nakatsukasa 2021). In questa prospettiva, collocare nuovi segni in esempi pratici autoregistrati in LIS, strategia impiegata per lo più da apprendenti di livello avanzato, rappresenta un metodo che, oltre a riflettere la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti, consente loro di immergersi nell'uso linguistico.

Durante un seminario tenuto a maggio 2023 presso la Struttura Didattica Speciale di Ragusa dell'Università di Catania, dall'opportunità di confronto diretto con studenti e studentesse di primo, secondo e terzo livello (a.a. 2022-23) è stato effettivamente riscontrato come la condivisione della ricerca possa stimolare, nelle persone

in fase di apprendimento della LIS, delle utili riflessioni sulle personali modalità di annotazione. È interessante notare che, se tali riflessioni venissero effettuate fin dalle prime fasi del percorso di apprendimento della LIS, potrebbero avere un impatto concreto sulle modalità di annotazione adottate. Ciò sottolinea ulteriormente l'importanza del coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse nella ricerca sulla didattica: la loro partecipazione attiva, infatti, potrebbe contribuire positivamente al progresso e al miglioramento delle strategie d'apprendimento e annotazione.

In conclusione, definire quale sia il metodo di annotazione più efficace nel contesto didattico sembra rimanere una questione aperta; in futuro potrebbero risultare utili degli studi che testino e verifichino l'efficacia dei metodi di annotazione tramite training specifici. Questo lavoro, infine, evidenzia come il coinvolgimento degli apprendenti possa contribuire positivamente al progresso della didattica. A tal proposito, si riporta, di seguito, il commento di una studentessa:

Noi stessi (studenti, ricercatori, docenti, segnanti in genere...) siamo coloro che possono dare il loro contributo a questi studi. Non dobbiamo vedere la ricerca e i suoi esiti come qualcosa che coinvolge solo importanti professori, ma tutti, anche noi 'persone comuni', possiamo esserne protagonisti. Il risultato, ovviamente, sarà a beneficio di tutti. (studentessa, gruppo 2)

Bibliografia

- Barczewska, K. et al. (2016). «Using Components of Corpus Linguistics and Annotation Tools in Sign Language Teaching». *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 8(2), 14-21.
<https://doi.org/10.5815/ijmecs.2016.02.02>
- Branchini, C.; Mantovan, L. (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Brugman, H.; Russel, A. (2004). «Annotating Multi-Media/Multi-Modal Resources with ELAN». Lino, M. et al. (eds), *Proceedings of the 4th International Conference on Language Resources and Language Evaluation (LREC 2004)*. Paris: European Language Resources Association, 2065-8.
<https://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-1CD5-1>
- Casadei, F. (1996). *Metafore ed espressioni idiomatiche: uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni.
- Cardinaletti, A. (2016). «Il progetto Spread the Sign». *Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue*, 5, 175-81.
<http://digital.casalini.it/4787228>
- Cardinaletti, A.; Mantovan, L. (2022). «Le lingue dei segni nel "Volume complementare" e l'insegnamento della LIS nelle università italiane». *Italiano LinguaDue*, 14(2), 113-28.
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/19575>

- Consiglio d'Europa (2020). «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». Trad. di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Italiano LinguaDue*, 12(2).
<https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>
- Di Renzo, A. et al. (2011). *Scrivere la LIS con il Sign Writing. Manuale introduttivo*. Roma: ISTC-CNR.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4079.6001>
- Ferrara, R. (2019). «Apprendere la LIS è più semplice di quanto pensi e nello stesso tempo più difficile di quanto immagini». *Uno studio sulle difficoltà nell'apprendimento degli adulti udenti [tesi di laurea magistrale]*. Venezia: Università Ca' Foscari.
<http://hdl.handle.net/10579/15672>
- Fontana, S.; Fabbretti, D. (2000). «Classificazione e Analisi delle forme labiali della LIS in storie elicitate». Bagnara, C. et al. (a cura di), *Viaggio nella città invisibile = Atti del II Convegno nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni* (Genova, 25-27 settembre 1998). Pisa: Edizioni Del Cerro, 103-11.
<https://hdl.handle.net/10447/53284>
- Fontana, S.; Roccaforte, M. (2015). «Lo strutturarsi e il destrutturarsi dei suoni nell'interazione con la Lingua dei Segni Italiana (LIS)». Vayra, M.; Avesani, C.; Tamburini, F. (a cura di), *Il farsi e disfarsi del linguaggio. Acquisizione, mutamento e destrutturazione della struttura sonora del linguaggio/Language Acquisition and Language Loss. Acquisition, Change and Disorders of the Language Sound Structure*. Milano: AISV, 371-81.
<https://doi.org/10.17469/02101AISV000023>
- Garcia, B.; Sallandre, M.A. (2013). «Transcription Systems for Sign Languages: A Sketch of the Different Graphical Representations of Sign Language and Their Characteristics». Müller, C. et al. (eds), *Body-Language-Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 1. Berlin, Boston: De Gruyter, 1125-338.
<https://doi.org/10.1515/9783110261318.1125>
- Giustolisi, B.; Mereghetti, E.; Cecchetto, C. (2017). «Phonological Blending or Code Mixing? Why Mouthing Is not a Core Component of Sign Language Grammar». *Natural Language & Linguistic Theory*, 35(2), 347-65.
<https://doi.org/10.1007/s11049-016-9353-9>
- Gruppo SILIS; Mason Perkins Deafness Fund (1997). *Metodo VISTA per l'insegnamento della lingua dei segni italiana. Primo livello. Volume per gli insegnanti (con cassetta video)*. Roma: Edizioni Kappa.
- La Grassa, M. (2014). *La Lingua dei Segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*. Roma: Aracne.
<https://hdl.handle.net/20.500.14091/5872>
- La Grassa, M. (2016). «Il nome in LIS nel segnato di adulti udenti: una indagine preliminare sul corpus LISAU». *Italiano LinguaDue*, 8(1), 65-83.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/7564>
- Leroose, L.; Leroose, S. (2006). *Lingua dei segni italiana. Corso elementare (DVD)*. Cariati: DeafMedia.
- Leroose, L.; Leroose, S. (2009). *Lingua dei segni italiana. Corso intermedio (DVD)*. Cariati: DeafMedia.
- Mantovan, L. (2021). «Insegnare la lingua dei segni italiana all'Università. Esperienze consolidate e direzioni future». *QuaderniCIRD*, 22, 33-49.
<https://doi.org/10.13137/2039-8646/33404>
- Pasin, G. (2021). *Espressioni idiomatiche: analisi di un corpus in LIS* [tesi di laurea magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari.
<http://hdl.handle.net/10579/19981>
- Pizzuto, E.; Rossini, P.; Russo, T. (2006). «Representing Signed Languages in Written Form: Questions That Need To Be Posed». *Proceedings of the Workshop on the*

- Representation and Processing of Sign Languages* (Genoa, 28 May 2006). Genoa: LREC, 1-6.
- Prillwitz, S. et al. (1989). *HamNoSys Version 2.0. Hamburg Notation System for Sign Languages. An Introductory Guide*. Hamburg: Signum Press.
- Radutzky, E. (a cura di) (1992). *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni. Oltre 2500 significati, con DVD-ROM*. Roma: Edizioni Kappa.
- Raniolo, E. (2022). «Didattica dell’Italiano a persone sordi adulte: un percorso bilin-gue Italiano L2-LIS». Galluccio, C.; Zuccalà, A. (a cura di), *Pensare la sordità tra dimensione scientifica e promozione sociale. Contributi dalla 3ª Conferenza Nazionale sulla Sordità*. Milano: FrancoAngeli, 83-99.
<http://digital.casalini.it/9788835141952>
- Raniolo, E.; Caligiore, G. (2022). «La linguistica della LIS nell’esperienza dell’Università di Catania. Strategie didattiche e percezione degli studenti». *LV Congresso Internazionale SLI, Workshop 2* (Bressanone, 9 settembre 2022).
- Rigo, P. (2022). *Espressioni idiomatiche in LIS: problemi e strategie nell’interpretazione e nella traduzione in italiano* [tesi di laurea magistrale]. Venezia: Università Ca’ Foscari.
<http://hdl.handle.net/10579/20938>
- Roccaforte, M. (2018). *Le componenti orali della lingua dei segni italiana. Analisi linguistica, indagini sperimentali e implicazioni glottodidattiche*. Roma: Sapienza Università Editrice.
<http://digital.casalini.it/9788893770781>
- Roccaforte, M. (2019). «Mouthing e Mouth Gesture nella lingua dei segni italiana. Descrizione, consapevolezza e acquisizione di un fenomeno ubiquo, complesso e dibattuto». *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 19(1), 63-77.
<http://digital.casalini.it/10.19272/201907701004>
- Roccaforte, M. (2021). «Imparare guardando, insegnare mostrando: peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, 301-11.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/022>
- Roccaforte, M. et al. (2019). «L’approccio BYOD applicato alla didattica della Lingua dei Segni Italiana». Carbonara, V. et al. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: Aspetti teorici e didattici*. Pisa: Pacini editore, 227-37.
- Santoro, M.; Poletti, F. (2011). «L’annotazione del Corpus». Cardinaletti, A.; Cecchetto, C.; Donati, C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: FrancoAngeli, 69-78.
<http://digital.casalini.it/9788856873139>
- Stokoe, W.C. (1960). *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Buffalo (NY): Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Sutton, V. (1995). *Lessons in SignWriting. Textbook and Workbook*. La Jolla (CA): Deaf Action Committee for SignWriting.
- Traxler, R.E.; Nakatsukasa, K. (2021). «Teaching L2/Ln Sign Language Vocabulary». Rosen, R.S. (ed.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. New York: Routledge, 205-17.
<https://doi.org/10.4324/9781315406824-15>
- Trovato, S. et al. (2020). *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l’autoapprendimento*. Trento: Erickson.
- Valenzano, E.; Sebastiani, M.M. (2018). *Apprendere la LIS con il Percorso LUNETTA*. Roma: Aracne Editrice.
- Volterra, V. et al. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: il Mulino.

L'insegnamento della LIS presso la Libera Università di Bolzano

Silvia D'Ortenzio

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Emanuela Ghelardini

Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract Over the last thirty years, many Italian universities have introduced the teaching of Italian Sign Language (LIS) into their study programmes. Among them, the Free University of Bozen-Bolzano added two optional LIS workshops to the educational syllabus of the Master's degree in Primary Education from the academic year 2020-21. In this paper, we describe our teaching experiences during the 2020-21 and 2021-22 academic years, focusing on the differences between the two workshops, such as the materials used and the activities carried out. We also provide an analysis of the students' final exam scores and an evaluation of the two workshops.

Keywords Sign language. Italian Sign Language. Teaching. Academic teaching. Teaching materials.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Storia della ricerca e della didattica sulla LIS. – 3 L'insegnamento della LIS alla Libera Università di Bolzano. – 3.1 Laboratorio di Introduzione alla lingua dei segni italiana. – 3.2 Laboratorio di Lingua dei segni italiana (approfondimento). – 4 Conclusioni e proposte future.

1 **Introduzione**

Le lingue dei segni sono lingue naturali che presentano le stesse proprietà grammaticali delle lingue vocali, ma dalle quali si distinguono poiché si sviluppano sul canale visivo-gestuale (Branchini, Mantovan 2022).

In Italia, la lingua dei segni italiana (LIS) è utilizzata da circa 40.000 sordi (Calderone 2022a). Questa cifra aumenta notevolmente se si considerano anche gli udenti che usano la LIS come, ad esempio, gli interpreti, gli insegnanti di sostegno, gli assistenti alla comunicazione, amici e parenti di persone sordi segnanti che decidono di apprendere la LIS. Nonostante l'ampio bacino di utenza, solo il 21 maggio 2021 la LIS e la LiSt¹ sono state riconosciute come lingue dello Stato italiano attraverso l'approvazione dell'art. 34-ter della legge di conversione n. 69 a seguito di numerose campagne di sensibilizzazione condotte da associazioni, università e centri di ricerca. A partire da questo importante traguardo, è stata riconosciuta sempre più l'importanza di conoscere e applicare la LIS anche in campi diversi da quello linguistico; ne sono un esempio i numerosi corsi di sensibilizzazione e introduzione alla LIS impartiti dalle scuole di Medicina, o l'inserimento di laboratori sulla sordità e la lingua dei segni nelle offerte formative dei corsi di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, come il caso della Libera Università di Bolzano.

In questo breve contributo presenteremo la nostra esperienza di insegnamento della LIS presso la Libera Università di Bolzano.

L'articolo è organizzato come segue: il § 2 presenta un breve riassunto sulla storia della ricerca e della didattica della LIS. Nel § 3 descriviamo i programmi dei due laboratori di LIS tenutisi negli a.a. 2020-21 e 2021-22. Il § 4 è dedicato alle conclusioni e alle considerazioni sui possibili miglioramenti che possono essere apportati ai programmi didattici proposti.

2 **Storia della ricerca e della didattica sulla LIS**

I primi studi condotti sulla LIS e raccolti in un volume da Volterra (1987) hanno sollecitato la curiosità di numerosi studenti, i quali hanno organizzato, insieme ai ricercatori dell'allora Istituto di Psicologia del CNR (oggi ISTC) e con il gruppo per lo studio e l'informazione sulla LIS (SILIS), un primo corso di avvicinamento alla lingua e alla cultura dei sordi tenutosi nei primi mesi del 1995 e riproposto anche nei successivi due anni presso il dipartimento di Scienze del linguaggio

¹ La lingua dei segni italiana tattile (LiSt) è una variante della LIS utilizzata dalle persone sordo-cieche.

di Sapienza Università di Roma (Volterra 2022). Successivamente, nell'aprile 1996, sempre la Sapienza ha organizzato il primo convegno universitario dedicato a questi temi, dal titolo *Cultura del gesto e cultura della parola* (Volterra 2022).

Dopo questi primi laboratori, la Scuola Interpreti dell'Università di Trieste ha inserito l'insegnamento della LIS tra i corsi inclusi nell'offerta formativa (Gran, Kellett Bidoli 2000).

Il vero punto di svolta nell'insegnamento della LIS avviene presso l'Università Ca' Foscari Venezia che nell'a.a. 1999-2000 inserisce la LIS tra le lingue a libera scelta e, nell'a.a. 2001-02, la inserisce come lingua di specializzazione impostando il suo insegnamento al pari delle lingue vocali insegnate nell'Ateneo (Cardinaletti 2018). A oggi l'Università Ca' Foscari Venezia offre la LIS nel corso di laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio (L-11), nel corso di laurea magistrale in Scienze del linguaggio (LM-39) e nel corso di laurea magistrale in Traduzione e interpretazione (LM-94).

La legge n. 69 del 21 maggio 2021 non ha portato soltanto al riconoscimento della LIS come lingua dello Stato italiano, ma ha anche riconosciuto il ruolo fondamentale dell'interprete LIS e LISt istituendo un corso di laurea sperimentale a orientamento professionale in Interpreti in LIS e LISt. Di conseguenza, numerosi atenei si sono impegnati per l'attivazione degli insegnamenti fondamentali per la formazione delle figure professionali che operano con queste lingue. Tra i corsi attivi per l'a.a. 2023-24 ricordiamo il corso di laurea in Comunicazione e interpretariato in lingua dei segni italiana (LIS e LISt) presso Sapienza Università di Roma e il corso di laurea interateneo in Interpretariato e traduzione in lingua dei segni italiana (LIS) e lingua dei segni italiana tattile (LISt) presso l'Università Milano-Bicocca e l'Università degli Studi di Milano. Inoltre, l'Università di Catania ha attivato sempre per l'a.a. 2023-24 il master in Teorie e tecniche di traduzione e interpretazione italiano-lingua dei segni italiana (LIS) e LIS-italiano.

Non solo l'inserimento della LIS come materia di studio all'interno della proposta didattica di numerose università, ma anche i convegni e i progetti di ricerca hanno fatto in modo che il livello di attenzione verso questa lingua fosse sempre più alto. Ad esempio, tra i numerosi laboratori e conferenze organizzati sul tema della lingua dei segni è bene ricordare la conferenza *Lingue verbali e lingue dei segni, confronti di strutture, costrutti e metodologie* organizzata nel 2004 dalla Sapienza Università di Roma, la conferenza *Signa Volant* tenutasi nel 2015 presso l'Università di Milano-Bicocca e il ciclo di conferenze *Formal and Experimental Advances in Sign Language Theory-FEAST* che annovera l'Università Ca' Foscari Venezia tra i suoi organizzatori (Calderone 2022b).

Tra i progetti di ricerca sulle lingue dei segni a livello europeo si ricordano la COST Action IS1006 (2011-15) *Sign Gram* e il progetto

europeo *Sign Hub* cui ha partecipato l'Università Ca' Foscari Venezia. Il primo progetto ha portato alla creazione della prima guida per le grammatiche delle lingue dei segni *SignGram Blueprint* (Quer et al. 2017). Il secondo progetto è stato dedicato alla conservazione, alla ricerca e alla promozione dell'eredità linguistica, storica e culturale delle comunità europee di sordi segnanti e ha portato alla redazione di una grammatica digitale di sette lingue dei segni (per la LIS cf. Branchini, Mantovan 2022), alla creazione di un atlante digitale delle proprietà delle lingue dei segni, alla creazione di test diagnostici per la valutazione delle lingue dei segni e alla creazione di un archivio digitale di eredità culturale e linguistica di segnanti (Calderone 2022b).

Infine, è bene ricordare che tanto di quanto è stato fatto sulla ricerca della LIS non sarebbe stato possibile senza la collaborazione attiva tra università e centri di ricerca. A tal proposito ricordiamo due centri interuniversitari costituitisi in questi ultimi anni: (i) Centro interuniversitario di ricerca, cognizione, linguaggio e sordità (CIRCLeS) che coinvolge l'Università Ca' Foscari Venezia, l'Università di Catania, l'Università di Milano-Bicocca, l'Università di Palermo e l'Università di Trento; (ii) Centro di orientamento, ricerca, alta formazione e inclusione sociale interateneo in materia di lingua dei segni, sordità e comunicopatie (CORiFISI) che coinvolge gli atenei abruzzesi.

3 L'insegnamento della LIS alla Libera Università di Bolzano

Il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis) presso la Libera Università di Bolzano si divide in tre sezioni (italiana, tedesca e ladina) poiché tiene in considerazione la complessità ed eterogeneità culturale e linguistica del territorio. L'offerta formativa è molto vasta e comprende, oltre alle materie legate all'area pedagogica, psicologica, antropologica e della didattica delle discipline dei *curricula* scolastici, anche numerosi laboratori per fornire agli studenti spunti interessanti per progetti didattici innovativi. A partire dall'a.a. 2020-21 anche l'insegnamento della LIS è stato incluso nell'ampia offerta laboratoriale dell'ateneo. Tale insegnamento è offerto in forma di due laboratori facoltativi: Introduzione alla lingua dei segni italiana e Lingua dei segni italiana (approfondimento), entrambi della durata di 20 ore, con un numero massimo di partecipanti pari a 25. Anche la sezione tedesca del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria offre due laboratori di lingua dei segni, nei quali viene utilizzata la lingua dei segni austriaca (*Österreichische Gebärdensprache*, ÖGS) come lingua di insegnamento. Ciò rispecchia quanto previsto

dal sistema scolastico della provincia di Bolzano che prevede che un bambino sordo possa scegliere se iscriversi in una scuola italiana o in una scuola tedesca, di conseguenza queste scuole potranno richiedere la collaborazione di interpreti e assistenti alla comunicazione che usano la LIS o la ÖGS.

Di seguito daremo alcune informazioni sui programmi dei due laboratori, sul numero di studenti frequentanti, sul metodo d'insegnamento, online per l'a.a. 2020-21 e in presenza per l'a.a. 2021-22, sulle votazioni finali degli studenti e sui punteggi di gradimento degli studenti.

3.1 Laboratorio di Introduzione alla lingua dei segni italiana

Oltre a offrire una conoscenza base della LIS, il laboratorio di Introduzione alla LIS propone anche un'introduzione sul tema della sordità. Pertanto, già dalle prime lezioni sono state fornite le nozioni essenziali sulla sordità sia dal punto di vista fisiologico e neurologico (grado della perdita uditiva, tipo di sordità, età di insorgenza) sia dal punto di vista culturale. In seguito, è stato descritto lo sviluppo delle abilità linguistiche del bambino sordo sia nella modalità segnica sia nella modalità vocale, approfondendo come lo sviluppo del bambino dipenda fortemente da numerosi fattori che prescindono dalla sordità come, per esempio, la presenza di disturbi associati, le scelte educative, le risorse socioculturali dell'ambiente al quale viene esposto e le dinamiche psico-affettive del bambino e della sua famiglia. Una volta fornite le prime nozioni teoriche, è stata avviata insieme agli studenti una riflessione riguardo ad alcune difficoltà di apprendimento che possono essere riscontrate dai bambini con sordità bilaterale profonda pre-verbale che non presentano deficit cognitivi associati. Ad esempio, i problemi associati all'ascolto in un ambiente rumoroso, le difficoltà di comunicazione legate all'ambiente in cui il bambino cresce, alla presenza di personale scolastico ben formato e informato. L'analisi di tali problematiche è stata fondamentale per affrontare il tema legato alla proposta interdisciplinare per accompagnare il bambino sordo (e la sua famiglia) durante il percorso di crescita prendendo in considerazione ogni aspetto coinvolto nella costruzione dell'identità come, ad esempio, le funzioni cognitive, l'acquisizione del linguaggio, gli apprendimenti scolastici, l'equilibrio affettivo, familiare e psicologico, la vita sociale. È stato spiegato agli studenti che l'adozione di tale strategia mira al benessere e alla prevenzione dei disagi ai quali le persone sorde possono risultare maggiormente esposte. A partire da queste informazioni è stata approfondita l'importanza di affidarsi a un progetto bilingue che deve essere elaborato il più presto possibile dopo la diagnosi di ipoacusia in base a un bilancio iniziale interdisciplinare realizzato da un gruppo di professionisti del linguaggio (sordi e udenti), dell'educazione e della salute

mentale altamente specializzati e documentati sulle ultime ricerche nazionali e internazionali nel campo della sordità. Valutata la collaborazione di tutti i partner educativi (insegnanti, insegnanti di sostegno, assistenti alla comunicazione, logopedisti, psicologi, educatori e genitori), il progetto bilingue permette di ottimizzare la coerenza e l'efficacia dei vari interventi (Goust 2004; Bagnara et al. 2009).

Per quanto riguarda l'insegnamento della LIS, il laboratorio ha previsto i seguenti obiettivi: (i) comprendere e produrre frasi semplici legate alla quotidianità; (ii) presentare sé stessi e altri e porre domande su altre persone; (iii) scambiare semplici informazioni, quando la lingua dei segni viene utilizzata dall'interlocutore sia lentamente che in modo molto articolato; (iv) usare la LIS in contesti formativi come quello scolastico. Pertanto, durante il corso sono state proposte attività sulla dattilografia, sull'importanza delle espressioni facciali e dei movimenti labiali, ed esercizi di conversazione affrontando temi quali: la famiglia, i pronomi personali e possessivi, alcuni aggettivi qualificativi, alcuni mestieri, la scuola come luogo fisico (le classi, l'arredamento scolastico) e di formazione (materie scolastiche), i cibi, i nomi di animali e i mesi. Questi argomenti sono stati funzionali alla presentazione di sé stessi e degli altri, trasmettendo le informazioni relative alla data di nascita e agli interessi (mi piace, non mi piace). Inoltre, durante la prima lezione sono state insegnate quelle frasi basilari utili quando non si padroneggia appieno una L2 come, ad esempio «Non ho capito, puoi ripetere?», «Puoi segnare più lentamente?».

Il corso è stato programmato seguendo le indicazioni del Metodo Vista (Gruppo SILIS, Mason Perkins Deafness Fund 1997) e del manuale *Insegnare e imparare la LIS* (Trovato et al. 2020). La metodologia d'insegnamento ha previsto lezioni frontali durante le quali sono state proposte esercitazioni, giochi per la stimolazione visiva e manuale, lettura di brani e riproduzione di video, simulazioni di dialogo tra gli studenti, sempre sotto la supervisione della docente. Inoltre, sono stati discussi casi di inclusione scolastica di alunni audiolesi/sordi. Parte dell'apprendimento ha previsto moduli di studio individuale e lavoro di gruppo per la produzione di un elaborato sull'applicazione della LIS per la programmazione di un progetto didattico.

Durante l'a.a. 2020-21 hanno preso parte al laboratorio di Introduzione alla LIS 24 studenti, mentre nell'a.a. 2021-22 hanno partecipato al laboratorio di Introduzione alla LIS 21 studenti. Gli studenti di entrambi i laboratori hanno superato l'esame finale con una media di 28/30.

Alla fine del corso gli studenti hanno compilato i questionari di gradimento i cui risultati hanno mostrato percentuali di soddisfazione molto alte (insegnamento: 90%; docenza: 95%; interesse: 95%). Soprattutto il metodo di insegnamento caratterizzato da esempi pratici è stato molto apprezzato.

3.2 Laboratorio di Lingua dei segni italiana (approfondimento)

Il laboratorio di Lingua dei segni italiana (approfondimento) è stato strutturato prendendo come esempio i corsi di LIS offerti dall'Università Ca' Foscari Venezia. Pertanto, oltre alla parte pratica di insegnamento della lingua, alla quale è stato dedicato il maggior numero di ore, il laboratorio prevede una parte più teorica dedicata ad alcuni aspetti della linguistica della LIS e ad alcuni argomenti di approfondimento.

Gli argomenti trattati durante il modulo di lingua riguardano la dattilografia; i saluti e le presentazioni, la famiglia, i colori, i numeri, i mesi e le festività, la routine, l'abbigliamento, il corpo umano, le preposizioni, i tipi di frase, l'impersonamento e l'uso dei classificatori. Alcuni di questi argomenti risultano già affrontati durante il laboratorio di Introduzione alla LIS; ciò è dovuto al fatto che il laboratorio di approfondimento non abbia come requisito d'accesso obbligatorio la frequenza del laboratorio di Introduzione alla LIS, di conseguenza alcuni partecipanti non hanno alcuna base di LIS e si trovano per la prima volta ad approcciarsi con questa lingua, mentre la maggior parte dei partecipanti ha seguito il laboratorio di Introduzione e si trova a dover ripetere alcuni argomenti. Tuttavia, la ripetizione degli argomenti non è mai stata recepita dagli studenti come un limite del corso, poiché ha permesso loro di rivedere e approfondire alcuni concetti affrontati nel laboratorio di Introduzione alla LIS. L'utilizzo dell'impersonamento e dei classificatori viene solitamente proposto a studenti con una conoscenza della LIS più approfondita, ma trattandosi di aspetti peculiari delle lingue dei segni si è deciso di includerli nel programma poiché possono risultare un valido spunto per alcune attività didattiche (Cardinaletti, Mantovan 2022).

Il modulo di lingua ha previsto una parte dedicata al lessico, che si è svolta con l'ausilio di presentazioni Power Point, DVD (Lerose, Lerose 2006a; 2006b) e l'uso della piattaforma *Spread the Sign* (Cardinaletti 2016; <https://spreadthesign.com/it.it/search/>). Una volta presentato il lessico specifico, sono stati proposti numerosi esercizi in forma di dialogo o di gioco. Soprattutto durante l'a.a. 2021-22 i giochi hanno rappresentato una parte fondamentale del laboratorio perché hanno permesso di mettere in pratica quanto appreso in un contesto reale e non fittizio come quello che viene a crearsi con le simulazioni di dialogo. Ad esempio, è stato utilizzato il gioco delle *Dieci famiglie* (Clementoni) per mettere in pratica il lessico relativo a famiglia, colori, abbigliamento e corpo umano. In questo caso a ciascuno studente sono state consegnate delle carte con lo scopo di ricostruire una famiglia composta da padre, madre, fratello e sorella. Utilizzando questo strumento gli studenti hanno dovuto interagire tra loro ponendo domande e fornendo risposte con lo scopo

di ricostruire una delle famiglie e vincere il gioco. Per fare pratica con l'impersonamento e i classificatori, invece, è stato usato il gioco *Duplik* (Jacobson, Kohout 2021), il cui scopo è quello di realizzare un disegno quanto più simile a quello descritto da uno dei giocatori. In questo caso, uno studente a turno era chiamato a riprodurre un disegno usando i classificatori, l'impersonamento ed evitando di usare i segni, mentre gli altri studenti dovevano realizzare l'immagine descritta su un foglio di carta. Parte integrante del modulo di lingua sono stati anche i video dell'associazione Radio Magica per esercitare la comprensione della LIS; ad esempio abbiamo utilizzato la storia *Dove sono i miei puntini?* (Giraldo, Bertelle 2008).

Il modulo di linguistica è stato pensato per favorire la riflessione metalinguistica su alcuni aspetti fonologici, morfologici e sintattici della LIS sulla base dei risultati della ricerca scientifica condotta fino a oggi avvalendosi soprattutto dei testi di Volterra (1987), Bertone (2011) e Bertone, Cardinaletti (2009; 2011). Per quanto riguarda l'aspetto fonologico sono stati approfonditi i parametri delle lingue dei segni fornendo definizioni scientifiche adeguate, proponendo coppie minime per ciascun parametro e aspetto in analisi e favorendo la riflessione metalinguistica chiedendo agli studenti di produrre a loro volta delle coppie minime. L'aspetto morfologico ha previsto un approfondimento sui diversi tipi di nomi e di verbi, sull'uso dei pronomi e sulla stretta relazione con l'uso dello spazio antistante il segnante, sulle caratteristiche dell'impersonamento e dei classificatori. Infine, per quanto riguarda l'aspetto sintattico si è posta particolare attenzione sulla differenza tra frasi dichiarative attive e negative e tra domande polari (si/no) e domande *wh*.

Circa due ore del laboratorio sono state dedicate all'approfondimento di alcuni aspetti legati alla sordità e sulle possibili applicazioni alternative della LIS. Per quanto riguarda il tema della sordità, sono stati riproposti dei cenni sulla sordità, sulle sue cause e sui diversi metodi riabilitativi. Sono stati approfonditi gli errori sintattici in italiano comuni nelle persone e nei bambini sordi segnanti o oralisti (Chesi 2006; Volpato 2019) ed è stata presentata anche una ricerca sull'uso di un training linguistico basato sull'insegnamento esplicito delle regole sintattiche per il miglioramento della produzione e della comprensione delle frasi complesse in italiano nei bambini sordi con impianto cocleare (D'Ortenzio et al. 2020; D'Ortenzio 2023). Durante il modulo sono stati presentati alcuni esperimenti sull'uso della LIS e della dattilografia nelle disabilità comunicative (Branchini, Cardinaletti 2016; Giuliano 2020; 2024). Infine, è stato presentato brevemente anche il programma di comunicazione per bambini fino ai 24 mesi *Baby Signs®*, il cui adattamento all'italiano ha previsto il coinvolgimento anche di esperti linguistici di LIS per la traduzione dei segni della lingua dei segni americana (*Baby Signs Italia* 2015).

Diversamente dal laboratorio tenutosi durante l'a.a. 2021-22, il laboratorio dell'a.a. 2020-21 si è tenuto interamente online a causa della seconda ondata pandemica di COVID-19. In questo caso il programma presentato agli studenti è stato lo stesso con una variazione sulle modalità di lezione: infatti, non è stato possibile prevedere una parte più ludica. Tra gli aspetti negativi legati all'insegnamento della LIS da remoto è stato possibile notare una difficoltà dovuta alla mancanza del contatto visivo diretto, fondamentale quando si segna, un problematico controllo delle/degli studenti durante le attività di gruppo e una mancanza di chiarezza nell'esecuzione dei segni che dovevano essere eseguiti in una posizione più alta del solito. Nonostante le notevoli difficoltà, è stato possibile proporre alle/agli studenti attività individuali e di gruppo permettendo loro di raggiungere una buona competenza di base della LIS.

Il laboratorio di Lingua dei segni italiana (approfondimento) ha visto la partecipazione di circa 15 studenti sia durante l'a.a. 2020-21 sia durante l'a.a. 2021-22, il cui 20% non aveva seguito il laboratorio di Introduzione alla lingua dei segni italiana. Tutti gli studenti dell'a.a. 2020-21 hanno superato l'esame finale con una votazione media di 29,5/30. Anche gli studenti dell'a.a. 2021-22 hanno superato tutti l'esame finale, ma con una media più bassa pari a 27,8/30.

Per quanto riguarda le valutazioni a fine corso, gli studenti hanno mostrato un generale apprezzamento del corso (insegnamento: 80%; docenza: 85%; interesse: 80%). In questo caso gli studenti hanno apprezzato gli argomenti trattati, preferendo la pratica alla teoria.

4 Conclusioni e proposte future

In questo breve contributo abbiamo riassunto la nostra esperienza di insegnamento della LIS attivato nel corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria presso la Libera Università di Bolzano.

La provincia di Bolzano ha riconosciuto le figure professionali di assistente alla comunicazione e di interprete della lingua dei segni (come previsto dalla legge n. 104/1992) tra il 2015 e il 2016, favorendo una maggiore inclusione degli studenti sordi a scuola, poiché prima di questa data l'educazione oralista era preferita all'uso di una lingua dei segni. Questo cambiamento è stato affrontato in modo diverso dalle tre intendenze scolastiche (italiana, tedesca e ladina) della provincia di Bolzano. Come affermato nel § 3, i bambini sordi della provincia di Bolzano possono scegliere se iscriversi in una scuola italiana o una tedesca, pertanto, solo la sezione italiana e quella tedesca del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria propongono dei laboratori di LIS e ÖGS. Per quanto riguarda l'intendenza scolastica tedesca, è stato deciso di formare anzitutto

le collaboratrici e i collaboratori all'integrazione scolastica come assistenti alla comunicazione per gli studenti sordi e con la necessità di una comunicazione supportata. A tal proposito, il primo passo ha riguardato l'attivazione di due corsi di formazione rivolti alle collaboratrici e ai collaboratori: un corso sulla Comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) e un corso di Lingua dei segni. Tuttavia, a oggi, gli studenti sordi iscritti nelle scuole tedesche si trovano ancora davanti a numerose barriere comunicative poiché le figure professionali richieste sono ancora troppo poche e la loro formazione richiede ancora molto tempo. Per quanto riguarda l'intendenza scolastica italiana, invece, non è stato possibile reperire ulteriori informazioni riguardo alle strategie adottate per favorire l'inclusione degli studenti sordi a scuola.

Alla Libera Università di Bolzano l'insegnamento della LIS è offerto in forma di laboratorio a partire dall'a.a. 2020-21 quando, ancora in balia della situazione pandemica, entrambi i laboratori sono stati tenuti in modalità remota.

Il laboratorio di Introduzione alla lingua dei segni italiana e il laboratorio di Lingua dei segni italiana (approfondimento) hanno entrambi l'obiettivo di fornire agli studenti una conoscenza basilare della LIS e dei concetti fondamentali di sordità, oltre che un approfondimento sulle strategie didattiche da adottare quando nella classe è presente un bambino sordo o sull'uso della LIS anche in caso di altre disabilità comunicative.

Nonostante le difficoltà riscontrate durante l'a.a. 2020-21, legate soprattutto alla modalità di insegnamento da remoto, gli studenti hanno raggiunto una buona padronanza della lingua raggiungendo gli obiettivi prefissati in entrambi i laboratori.

L'attivazione di questi laboratori è stata giudicata in modo positivo anche dall'Osservatorio provinciale soprattutto per quanto riguarda l'inclusione degli studenti sordi nelle scuole italiane e tedesche della provincia di Bolzano.

Si riscontrano tuttavia delle criticità relative alla scelta di insegnamento della LIS in forma di laboratorio e dedicandole soltanto 20 ore suddivise in cinque lezioni da quattro ore ciascuna. Questa scelta a nostro avviso limita l'insegnamento della lingua e non permette di affrontare un ben più ampio numero di argomenti, cosa che sarebbe possibile aumentando il numero di ore previsto per il laboratorio e suddividendole in più ore di lezione. Inoltre, bisognerebbe considerare il laboratorio di introduzione propedeutico per quello di approfondimento così da evitare la ripetizione di argomenti affrontati durante il laboratorio di Introduzione alla LIS e favorire un apprendimento linguistico più approfondito nel laboratorio di approfondimento. Infine, sarebbe auspicabile tenere traccia degli studenti che hanno frequentato i laboratori di lingua dei segni, sia LIS che ÖGS, al fine di monitorare quante e quali ricadute hanno avuto i laboratori

sul territorio e quanti degli iscritti hanno deciso di approfondire le loro conoscenze decidendo di iscriversi a un corso di lingua dei segni.

Per l'organizzazione dei laboratori futuri sarà senza dubbio utilissimo seguire le linee guida contenute nel «QCER. Volume complementare» (Consiglio d'Europa 2020) per fare in modo che i laboratori siano più strutturati e propongano programmi diversi e complementari.

Concludiamo augurandoci che il crescente interesse verso la LIS spinga sempre più atenei italiani a inserire l'insegnamento di questa lingua all'interno della propria offerta formativa.

Bibliografia

- Baby Signs Italia (2015). *Adattamento per l'Italia*.
<https://www.babysignsitalia.com/adattamento-per-litalia/>
- Bagnara, C. et al. (a cura di) (2009). *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertone, C. (2011). *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertone, C.; Cardinaletti, A. (a cura di) (2009). *Alcuni capitoli della grammatica della LIS*. Venezia: Cafoscarina.
- Bertone, C.; Cardinaletti, A. (2011). «Il sistema pronominale della lingua dei segni italiana». Cardinaletti, A.; Cecchetto, C.; Donati, C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: FrancoAngeli, 145-60.
- Branchini, C.; Cardinaletti, A. (a cura di) (2016). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchini, C.; Mantovan, L. (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Calderone, C. (2022a). «La comunità segnante». Branchini, Mantovan 2022, 51-80.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9/006>
- Calderone, C. (2022b). «Status». Branchini, Mantovan 2022, 81-100.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9/007>
- Cardinaletti, A. (2016). «Il progetto Spread the Sign». *Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue*, 5, 175-81.
- Cardinaletti, A. (2018). «La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità». Cardinaletti, A.; Cerasi, L.; Rigobon, P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 341-53.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-262-8/016>
- Cardinaletti, A.; Mantovan, L. (2022). «Le lingue dei segni nel "Volume complementare" e l'insegnamento della LIS nelle università italiane». *Italiano LinguaDue*, 14(2), 113-28.
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/19575>
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Consiglio d'Europa (2020). «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». Trad. di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Italiano LinguaDue*, 12(2).
<https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>

- D'Ortenzio, S. (2023). *Le frasi derivate da movimento nei bambini con impianto cocleare. Dalla valutazione al training linguistico*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-722-7>
- D'Ortenzio, S. et al. (2020). «A Syntactically Based Treatment of Relative Clauses». Torrens, V. (ed.), *Typical and Impaired Processing in Morphosyntax*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 177-207.
- Giraldo, M.L.; Bertelle, N. (2008). *Dove sono i miei puntini?*. Firenze: Giunti.
- Giuliano, B. (2020). *La modalità visivo-gestuale come supporto alla comunicazione e all'apprendimento della lettoscrittura in bambini udenti* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Giuliano, B. (2024). *Alfabeto manuale e abilità di lettura. La modalità visivo-gestuale a supporto dell'apprendimento*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-779-1>
- Goust, K. (2004). «Essere genitori udenti di figli sordi: inventare una genitorialità». *L'educazione dei sordi*, 3, 159-61.
- Gran, L.; Kellett Bidoli, C. (2000). *L'interpretazione nelle lingue dei segni: aspetti teorici e pratici della formazione*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Gruppo SILIS; Mason Perkins Deafness Fund (1997). *Metodo Vista per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana. 1° Livello*. Bologna: Edizioni Kappa.
- Jacobson, W.P.; Kohout, A. (2021). *Duplik*. San Martino in Rio: Asmodee Italia.
- Lerose, L.; Lerose, S. (2006a). *La lingua dei segni italiana. Corso elementare (DVD)*. As-sociazione DeafMedia.
- Lerose, L.; Lerose, S. (2006b). *La lingua dei segni italiana. Corso intermedio (DVD)*. As-sociazione DeafMedia.
- Quer, J. et al. (2017). *Signgram Blueprint: A Guide to Sign Language Grammar Writing*. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Trovato, S. et al. (2020). *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Trento: Erickson.
- Volpato, F. (2019). *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Populations with Normal Hearing and Hearing Impairment*. Venice: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-392-2>
- Volterra, V. (1987). *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: il Mulino.
- Volterra, V. (2022). «La Lingua dei segni arriva all'Università? Come, quando, perché». *Linguisticamente*, 3 maggio.
<https://www.linguisticamente.org/la-lingua-dei-segni-arriva-alluniversita-come-quando-perche/>

Insegnare la LIS e la LIS all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

La didattica della LIS nei corsi di formazione e di sensibilizzazione alla LIS Necessità e prospettive alla luce dell'inclusione

Carmela Bertone, Michela Franceschini, Beatrice Giuliano

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The need to communicate with deaf people in specific situations underscores the importance of quickly learning sign language. Both public and private institutions attempt to meet this demand through short courses, often lasting only a few lessons, organised for teachers or other workers who may be indirectly involved. However, sign languages take a considerable amount of time to acquire, even at a basic level. For this reason, these short courses aim to offer practical strategies for interacting with deaf people and provide opportunities to promote the acquisition of sign language, ensuring its benefits are not lost. Since Italian Sign Language (LIS) was officially recognised in 2021, interest in this subject has grown, and many aspects still require further clarification.

Keywords Inclusion. Italian Sign Language (LIS). Short sign language courses. Sign language interpreters. Sign language learning. Communication assistants.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il riconoscimento della LIS e la formazione di personale specializzato. – 3 Il ruolo dell'assistente alla comunicazione e il quadro legislativo che regolamenta questa figura. – 4 La formazione di personale non specializzato nella LIS. – 5 I vantaggi della diffusione della LIS. – 6 Obiettivi dei corsi brevi e brevissimi. – 7 Stato dell'arte sui corsi di formazione. – 8 Il profilo del docente nell'apprendimento di una seconda lingua. – 9 Conclusione.



Lingue dei segni e sordità 7

e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675

ISBN [ebook] 978-88-6969-827-9

Peer review | Open access

Submitted 2024-01-24 | Accepted 2024-06-03 | Published 2024-12-11

© 2024 Bertone, Franceschini, Giuliano | © 2024 DOI 10.30687/978-88-6969-827-9/007

1 Introduzione

La parola ‘inclusione’ rimanda al significato di inglobare, chiudere dentro, comprendere, in una massa più grande, elementi più piccoli anche con caratteristiche diverse,¹ come i semi di una mela o di un’anguria che sono inclusi all’interno del frutto. Dal punto di vista etimologico, il termine è in antitesi con ‘esclusione’ che presuppone il portare fuori, come quando mangiando il frutto scartiamo i suoi semi. Questa immagine implica che chi include debba offrire un’adeguata collocazione anche alle persone con caratteristiche differenti, nel nostro caso, le persone sordi. Tuttavia, affinché questa collocazione sia adeguata, gli individui che compongono la società devono essere formati, devono conoscere il nucleo della diversità per far sì che questa non diventi un problema ma sia, appunto, solo una ‘diversità’. Si rischia, altrimenti, di includere in maniera poco adeguata portando all’autoesclusione del diverso.

Questo contributo si focalizza sull’evoluzione di una società in cui la sordità viene considerata un’opportunità per promuovere e garantire l’inclusione. Partendo dal presupposto che la comunità Sorda, per comunicare, usa la lingua dei segni, ci concentreremo innanzitutto sul recente riconoscimento della LIS in Italia e sulla creazione dei fondamenti per l’inclusione attraverso figure altamente specializzate che richiedono corsi finalizzati all’acquisizione della LIS e alla sua interpretazione e traduzione. Guarderemo poi al ruolo dell’assistente alla comunicazione, specificamente dedicato all’inclusione nella scuola. Ci concentreremo, infine, sui corsi di formazione più generici miranti alla sensibilizzazione sulla sordità. La diffusione e la richiesta di questi corsi negli ultimi anni ha visto una crescita che denota una sensibilità nel settore, che va sostenuta e sollecitata per migliorare la consapevolezza e la crescita di una società inclusiva.

2 Il riconoscimento della LIS e la formazione di personale specializzato

Con la legge n. 69 del 21 maggio 2021, il Parlamento italiano ha riconosciuto la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LiSt) con conversione del decreto sostegni, art. 34-ter. Tale disposizione è arrivata dopo che la Convenzione delle Nazioni Unite, nel 2006, ha sancito, con ratifica dell’Italia nel 2009, i diritti delle persone con disabilità, riconoscendo loro il diritto all’accessibilità (art. 9), alla libertà di espressione, opinione e accesso all’informazione (art. 21) e all’istruzione (art. 24).

¹ Cf. Dizionario etimologico Treccani online, <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/dizionario-etimologico/>.

Una legge che provvedesse alla tutela e alla promozione della LIS e della LiSt è stata molto attesa dalla comunità Sorda perché solo con essa è possibile realizzare attività adeguate a rendere concreti i diritti all'accessibilità, alla comunicazione e all'istruzione. In sintesi, vengono riconosciute, promosse e tutelate la LIS e la LiSt e sono riconosciute le figure dell'interprete LIS e dell'interprete LiSt quali professionisti specializzati. Con ciò, le amministrazioni pubbliche si impegnano a promuovere progetti sperimentali per la diffusione di servizi volti a garantire l'accessibilità e la partecipazione delle persone sordi. Vengono inoltre promosse campagne di comunicazione e stanziati ulteriori fondi per la diffusione di servizi di interpretariato e video interpretariato a distanza per favorire l'uso di tecnologie innovative finalizzate all'abbattimento delle barriere alla comunicazione. Tutti i riferimenti legislativi citati nell'art. 34-ter, si concentrano sull'inclusione sociale e sulla promozione di campagne di comunicazione. Tuttavia, la normativa presenta alcune criticità: non vengono definiti i parametri di qualità dei corsi di lingua, né quali agenzie li possano erogare o la qualifica richiesta per essere formatori di tali corsi. In altri termini, chi può insegnare la lingua dei segni? Chi può conferire un titolo valido? Quali sono le garanzie di qualità? Manca una chiara regolamentazione e non si fa riferimento a deleghe ad agenzie che potrebbero occuparsi di questi aspetti. Insomma, la complessità di tale orientamento è che la normativa riconosce la LIS ma con caratteristiche assimilabili perlopiù al linguaggio non verbale, a uno strumento di supporto e complemento del linguaggio verbale, più che a una lingua vera e propria.

Finora, il percorso per diventare interprete di lingua dei segni prevedeva prima lo studio della lingua (3 o 4 anni) e poi la frequenza di un corso o master professionalizzante sulla traduzione e l'interpretazione. Ad esempio, i corsi erogati dal SILIS (Gruppo per lo Studio e l'Informazione sulla Lingua dei Segni Italiana), che è una delle scuole con una storia affermata in questo campo, prevedono 4 annualità di LIS (per 850 ore totali di apprendimento) e due per la formazione per interprete LIS (900 ore circa di attività) più eventuali specializzazioni o perfezionamenti. Ca' Foscari, la prima università in Italia a istituire corsi dedicati, ha introdotto dal 2020-21 anche la possibilità di scegliere la LIS come lingua di specializzazione del corso di laurea magistrale in Interpretariato e traduzione editoriale, settoriale (ITES), ora corso di laurea magistrale in Traduzione e interpretazione (TI), al quale si può accedere dopo la triennale e con un livello B2 (intermedio avanzato) di lingua dei segni italiana. Gli studenti iscritti a questo corso di laurea frequentano lezioni di Lingua LIS (6 CFU),² di Traduzione italiano-LIS (6 CFU), di interpretariato italiano-LIS

² I CFU sono i cosiddetti crediti formativi universitari: 1 CFU corrisponde a 25 ore di lavoro richieste allo studente, comprensive di lezioni frontali e studio individuale.

(12 CFU) e di Linguistica contrastiva italiano-LIS (6 CFU), oltre a 6 CFU di cultura e sordità. In totale, sono 36 CFU dedicati al perfezionamento della lingua e allo studio specifico di traduzione e interpretazione. L'associazione di una lingua vocale (inglese o spagnolo) alla lingua dei segni italiana, vari insegnamenti sulla traduzione e il tirocinio da 6 CFU completano, in senso professionalizzante, la formazione dello studente. Prima dell'istituzione di questa laurea magistrale, veniva offerto un master di I livello.

La differenza tra un corso erogato da un ente privato e quello di un'università è che il primo è più concreto e specifico, concentrando prevalentemente sulla lingua, mentre il secondo è più teorico e offre una formazione che coinvolge anche altre discipline correlate. Due valide alternative di professionalità.

Con la nuova legge, alcune università hanno istituito i corsi triennali di Interpretariato LIS che pongono la LIS in una condizione di subalternità rispetto ad altre lingue in quanto offrono la possibilità di conseguire il titolo di interprete in soli 3 anni dal primo approccio alla lingua. Ad esempio, il percorso formativo in Comunicazione e interpretariato in lingua dei segni italiana (LIS e LiSt) di Sapienza Università di Roma prevede un percorso triennale di 36 CFU in totale di Lingua dei segni e 6 CFU di Teoria o tecnica della traduzione. Altri corsi universitari, in generale, riportano lo stesso programma con piccole variazioni che possono prevedere integrazioni negli ambiti della semiotica, delle tecniche di sottotitolazione e di studi socio-antropologici. In sostanza, il tempo dedicato alla traduzione e all'interpretazione è ridotto a 1/5 di quello previsto dai percorsi finora trattati. Va inoltre considerato che la traduzione e l'interpretazione richiedono una combinazione di conoscenze teoriche e abilità pratiche. Lo studio teorico fornisce basi culturali e linguistiche fondamentali. Tuttavia, senza la pratica nei contesti reali, queste conoscenze rischiano di rimanere improduttive. L'approccio integrato di teoria e pratica fornisce lavori accurati, fluidi e culturalmente appropriati.

3 Il ruolo dell'assistente alla comunicazione e il quadro legislativo che regolamenta questa figura

L'assistenza scolastica degli studenti sordi è stata introdotta dalla legge quadro n. 104 del 1992 «per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili». La figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione è normata nello specifico dall'art. 13, il quale, al comma 3, prevede quanto segue:

nelle scuole di ogni ordine e grado vi è l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale

degli alunni con handicap fisici o sensoriali, e sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

Già con la legge n. 517 del 1977, al fine di abolire le classi differenziali per gli alunni definiti ‘svantaggiati’, furono introdotti gli insegnanti di sostegno, fu definito il numero massimo di alunni per classe (pari a 20) e l’impegno, da parte dell’ente locale, di supportare gli studenti sordi e ciechi nelle scuole ordinarie. Il testo legislativo, tuttavia, non menzionava e non disciplinava l’inserimento dello studente nelle scuole superiori, cosa che invece risulterà nella successiva legge quadro n. 104/1992 (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). Quindici anni dopo, infatti, la legge quadro n. 104/1992 descrive le figure incaricate all’assistenza alla comunicazione e al sostegno in ambito scolastico nel caso di alunni sordi frequentanti le scuole di ogni ordine e grado. La legge impone agli enti locali di fornire personale specifico per gli alunni con disabilità fisiche o sensoriali. A livello universitario, inoltre, è prevista «l’attribuzione di incarichi professionali a interpreti» (art. 13, comma 1, lettera d). In nessuna legge si accenna però alla formazione di queste figure professionali.

In alcune città italiane, l’ente eroga un contributo economico alle famiglie che poi provvedono, in autonomia, a selezionare e a pagare l’assistente (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). A causa dell’eccessiva frammentarietà regionale, comunale e provinciale del servizio di assistenza alla comunicazione, vi sono anche molte denominazioni per questa figura (Di Michele 2020). Alcune di queste sono: facilitatore, mediatore, tecnico, lettore, interprete scolastico, operatore per l’integrazione, operatore socioeducativo, assistente all’autonomia e alla comunicazione (ASCOM). Quest’ultima denominazione sembra essere quella che si sta affermando sulle altre.

L’assistente alla comunicazione svolge un servizio socioeducativo, lavorando sugli aspetti legati all’autonomia personale e scolastica, alla comunicazione e alla socializzazione degli studenti (Di Michele 2020). Il suo ruolo, vedremo successivamente, non viene giuridicamente definito e va oltre le mere funzioni assistenziali, concentrandosi soprattutto sugli aspetti educativi. Nonostante sia affidato *ad personam*, ricopre una funzione importante per favorire l’apprendimento e l’inclusione degli studenti migliorando le relazioni all’interno del gruppo classe. La sua presenza è finalizzata a potenziare le capacità degli studenti in termini di autonomia, gestione delle abilità cognitive e relazionali, seguendo un approccio che mira allo sviluppo delle competenze sia del destinatario che di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Il servizio può essere fornito completamente a scuola, a casa o essere misto (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). L’assistente lavora in team, agendo come mediatore tra le varie figure che ruotano attorno allo studente sordo, come logopedisti, neuropsichiatri, famiglia e insegnanti.

L'assistente alla comunicazione è essenziale per il soggetto sordo a livello linguistico-comunicativo, quindi personale, relazionale e dell'apprendimento dei nuovi contenuti scolastici. Non si sostituisce allo studente, il quale deve diventare sempre più autonomo, in modo da affrontare al meglio le diverse situazioni quotidiane (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). Per poter esercitare il compito di ASCOM, soprattutto con studenti con disabilità uditiva, è importante avere una buona conoscenza delle sfaccettature della sordità da un punto di vista medico e linguistico ma anche culturale. Ciò implica un continuo studio, aggiornamento e pratica per migliorare le proprie abilità e mettere a frutto le conoscenze acquisite (Zanazzi 2022).

La legge quadro n. 104/1992, demandando agli enti locali tutte le decisioni operative, gestionali e contrattuali, non fornisce una specifica descrizione del profilo giuridico-professionale dell'assistente alla comunicazione. Di conseguenza, non sono chiari nemmeno gli *standard* qualitativi e quantitativi del servizio, che vengono stabiliti, in linea di massima, dalle cooperative a cui è affidato l'appalto.

I percorsi formativi di questi professionisti variano notevolmente per effetto delle scelte dei singoli enti; questo vale anche per l'inquadramento contrattuale che, quasi sempre, è svincolato dalla tipologia di titolo di studio conseguito (Di Michele 2020). Anche il rapporto numerico tra studenti e assistenti varia nelle diverse regioni italiane, come evidenziato dall'ISTAT: per esempio è di 2,9 nella regione Marche, mentre è di 15,7 in Campania (Zanazzi 2022, 200). Le differenze nell'assegnazione delle ore di assistenza dipendono quasi sempre dalle risorse economiche disponibili sul territorio a livello regionale e provinciale (212).

Quanto descritto finora solleva una riflessione generale legata al fatto che, se il ruolo dell'ASCOM non è uniformato a livello nazionale, se la legge non specifica il *background* formativo necessario per questa figura e se la sua posizione contrattuale cambia a livello territoriale, si rischia di non dare rilievo a una figura così importante per la realizzazione dell'inclusione. La fragilità della normativa, che non chiarisce questi punti fondamentali, porta a situazioni divergenti in cui, accanto ad assistenti competenti e formati, si trovano lavoratori non professionisti senza alcuna formazione sulla disabilità (cf. Mignosi 2012). A pagarne le conseguenze sono gli studenti sordi.

La figura dell'ASCOM, data la sua fondamentale importanza per il raggiungimento dell'autonomia e della comunicazione efficace degli studenti con disabilità, deve essere valorizzata e potenziata anche attraverso la formazione, che dovrebbe riguardare gli aspetti socioeducativi della disabilità, le metodologie di supporto all'autonomia e allo sviluppo delle relazioni sociali, l'uso e la gestione di tecnologie assistive, tra cui applicazioni e software specifici.

Nel 2000, infine, la legge n. 328 ha regolato gli interventi relativi alla vita familiare, sociale, scolastica e lavorativa delle persone con disabilità (e non solo), cercando di definire il ruolo delle diverse agenzie per la realizzazione di un ‘progetto individuale’. In altri termini, i vari enti sono chiamati a cooperare per realizzare un unico progetto inclusivo centrato sulla specifica persona. Attualmente, la normativa regola la distribuzione delle competenze alle varie figure, ma resta ancora incerto il profilo professionale dell’ASCOM. Si auspica che questa figura evolva da tutti questi punti di vista.

4 La formazione di personale non specializzato nella LIS

Se analizziamo la normativa che regola lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno nella scuola (CSAS), emerge in modo ancora più urgente la questione dell’adeguatezza del personale che lavora con gli studenti sordi. Il decreto ministeriale che regola tali corsi risale al 30 settembre 2011, antecedente alla legge sul riconoscimento della LIS e della LIST. Le competenze del docente specializzato riguardano una figura articolata e complessa, con il delicato compito di agente di contatto e di relazione tra comunità scolastica, famiglia e territorio e con una base di conoscenze psico-pedagogiche sulle diverse disabilità (decreto legge del 30 settembre 2011, allegato B). Se la comunicazione costituisce un nodo cruciale nella relazione, dove la trasmissione dell’intenzionalità e dell’emotività salda docente e discente, i due agenti dell’educazione e della formazione, sarebbe necessario che la formazione dedicasse uno spazio più ampio e approfondito a questo aspetto (Cambi 2012). Nei corsi CSAS non vengono citate conoscenze di lingue o linguaggi in caso di disabilità sensoriali, ma solo generiche «conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione ai processi di comunicazione». Pur essendo consapevoli che la sordità comporta il rischio maggiore di una disabilità in campo linguistico e comunicativo, i laboratori di didattica per le disabilità sensoriali prevedono lo stesso numero di ore (1 CFU) per disabilità uditive e visive. Ciò significa che le due disabilità sensoriali vengono equiparate in termini di gravità, benché le conseguenze siano nettamente distinte: la disabilità uditiva, infatti, comporta un accesso complesso e tardivo alla lingua vocale, determinando una serie di conseguenze a livello linguistico e cognitivo.³ Nonostante le nuove tecnologie offerte dall’impianto cocleare, e anche con un buon recupero uditivo, quasi sempre gli studenti sordi

³ Per approfondimenti, tra gli altri, cf. Volterra, Bates 1989; Chesi 2006; Caselli, Marnagna, Volterra 2006; Bertone, Volpato 2009; 2012; Volpato 2019.

necessitano di un insegnante di sostegno per affrontare il percorso scolastico e non sempre riescono a raggiungere la piena autonomia nelle attività scolastiche.⁴

Tuttavia, l'insegnante di sostegno potrebbe avere gli strumenti e le competenze per creare un contesto inclusivo dal punto di vista linguistico, attraverso l'uso della lingua dei segni per tutti. Se si trova per la prima volta a contatto con uno studente sordo che non è in grado di relazionarsi con la lingua vocale, potrebbero passare mesi prima di riuscire a trovare una strategia efficace per comunicare, delegando di fatto il compito all'assistente alla comunicazione, che funge da 'ponte'.

5 I vantaggi della diffusione della LIS

L'interprete è una figura altamente specializzata che si occupa della mediazione linguistica e culturale (Buonomo, Celo 2010). Tuttavia, ritenerne che l'interprete debba essere presente in ogni situazione, anche informale, è controproducente perché in questo modo si rischia di limitare l'autonomia della persona sorda, il suo diritto a sperimentare le sue capacità comunicative e la gestione delle relazioni interpersonali. Per questo motivo moltissime persone desiderano imparare la lingua dei segni per scopi puramente comunicativi e per poter scambiare brevi informazioni con le persone sordi. Il bisogno di comunicare si manifesta tra i colleghi di lavoro, i compagni di scuola, i vicini di casa, i conoscenti e in generale tra tutti coloro che si trovano a dover interagire con le persone sordi. Tali esigenze emergono anche tra gli insegnanti, il personale sanitario e le forze dell'ordine. Queste categorie di persone non aspirano a investire in un corso regolare di molte ore e articolato in più moduli, ma desiderano avvicinarsi alle persone sordi. Si tratta, spesso, di utenti che, per imparare, usano i canali social e le informazioni in rete. La loro esigenza è frequentare un 'corso informativo' breve, che li orienti nella comunicazione sfruttando strategie utili a una comunicazione di base.

Questa tipologia di corsi ha una funzione inclusiva di grande importanza in un panorama sociale in cui la comunicazione sta diventando sempre più capillare. L'obiettivo non è l'integrazione della persona sorda, ossia la normalizzazione dell'individuo nella società, bensì la sua inclusione, valorizzando le differenze come risorsa. Il *focus* non deve essere quello di portare la persona sorda a comunicare attraverso la voce, parlare, cercare di capire ed essere l'unica responsabile della propria integrazione. Questo approccio potrebbe implicare una rinuncia alla propria autenticità, all'espressione aperta e immediata e non garantirebbe comunque la sua 'normalizzazione'.

4 Per approfondimenti, tra gli altri, cf. Pavani 2014.

Ciò a cui è necessario puntare è l'inclusione, dove è la società stessa che si impegna per coinvolgere la persona sorda, mettendosi in comunicazione con lei, rispettando la sua diversità e la sua modalità di comunicazione, rendendola partecipe e quindi motivata a migliorare le proprie prestazioni anche nella lingua usata dalla maggioranza. Al tempo stesso, la persona si sente accettata per ciò che è e anche gratificata dal fatto che gli altri vogliono comunicare con lei mettendosi sullo stesso piano.

Una società inclusiva in tutti i campi è un obiettivo alto che arricchisce realmente tutti gli individui, apportando cambiamenti al modo di vivere, di pensare, di lavorare e di relazionarsi. La strutturazione di corsi 'leggeri' si rivela vantaggiosa per i seguenti motivi:

- offre la possibilità di comunicare alle persone sordi che non sono in grado di leggere le labbra, come gli stranieri, gli anziani o le persone con un passato di istruzione complesso. Chi è in grado di labioleggere, pur essendo autonomo, trova persone attente a specifiche esigenze di comunicazione, come la postura frontale e la posizione dello sguardo sempre rivolto verso l'interlocutore, l'articolazione chiara e regolare delle parole, l'eventuale uso dell'alfabeto manuale con i nomi propri;
- rende la scuola un secondo luogo di inclusione dopo la famiglia. Gli insegnanti, gli stessi studenti compagni di classe e tutti gli operatori scolastici, dove è accolta una persona sorda segnante dovrebbero essere in grado di comunicare con lei le informazioni essenziali senza l'aiuto di un assistente alla comunicazione o di un interprete (Teruggi 2003);
- aiuta nell'inclusione anche delle persone con altre disabilità comunicative, ripensando la comunicazione con metodi diversi oltre alla lingua vocale (Branchini, Cardinaletti 2016; Giuliano, Quartana 2018);
- rende una città realmente inclusiva. Quando forze dell'ordine, infermieri, medici, vigili del fuoco, autisti di autobus, impiegati di uffici ecc. sono in grado di relazionarsi con una persona sorda, questa non si sente ai margini ma si sente parte attiva con le conseguenze nel suo essere cittadina/o con pieni diritti ma anche con doveri (Agnesi, Zecchini 2009);
- divulgla e conferma lo status di lingua della LIS.

6 Obiettivi dei corsi brevi e brevissimi

Gli obiettivi di questa tipologia di corsi vanno dalla sensibilizzazione, all'erogazione di strumenti per comprendere il dizionario online di LIS, all'uso di semplici domande per la conversazione di base (chiedere e dare generalità personali, frasi nucleari fino all'uso dello spazio grammaticale, dei classificatori per descrivere o per individuare

nomi o verbi concreti). Non si tratta di corsi di lingua ma di corsi di comunicazione, ovvero sistemi che adottano un codice comunicativo visivo per venire incontro alle esigenze dell'interlocutore. Essere inclusivi, anche senza conoscere la lingua, significa provare a fare domande e capire le risposte anche utilizzando ciò che la rete mette a disposizione, come dizionari, tutorial della LIS di base, traduzioni ecc. e imparare poche frasi per entrare in contatto con l'altro. I risultati di questi corsi sono comunque soddisfacenti, non tanto per l'apprezzamento di qualità alla LIS, quanto per mettersi in gioco, dimostrare disponibilità a imparare dall'altro e per la rimozione di stereotipi che vedono la LIS come un sistema comunicativo semplice. Chi partecipa a questi corsi comprende che per imparare la LIS ci vogliono impegno e costanza, oltre che affidarsi a enti seri e riconosciuti (in alternativa dovrà avvalersi di interpreti professionisti).

Ci si imbatte nella demolizione di falsi miti legati alla lingua dei segni, primo fra tutti quello secondo cui questa sia una lingua internazionale. Scoprire che è impossibile trovare un accordo in tutto il mondo, nemmeno in Europa, fa comprendere che le lingue dei segni sono sistemi complessi che fanno uso della grammatica, che hanno una propria evoluzione e tradizione e che hanno una ricca storia nella quale una comunità si riconosce. Un altro aspetto è che nonostante la LIS sia utilizzata da un esiguo gruppo di persone, possiede regionalismi e una grande varietà di lessico e di forme e che, nonostante ciò, essa è riconosciuta come LIS dalla comunità.

Le lezioni sull'alfabeto manuale, attraverso la rappresentazione manuale delle lettere dell'alfabeto scritto, costituiscono il primo ponte tra comunità sorda e udente. Imparare a presentarsi, chiedere e fornire informazioni su di sé e sull'interlocutore (nome, lavoro, età, provenienza, cosa mi piace e cosa non mi piace), permette di produrre le prime strutture sintattiche in forma affermativa, poi negativa e interrogativa, e di utilizzare i pronomi personali e i principali pronomi interrogativi, oltre ad apprendere un po' di lessico di uso frequente.

Ogni spiegazione offre l'opportunità di approfondire gli elementi essenziali della struttura linguistica di un codice basato sulla comunicazione in presenza, caratterizzato da tratti grammaticali distintivi forniti anche dallo spazio. Ad esempio i pronomi personali, pur essendo intuitivi, costituiscono un elemento tangibile per verificare il meccanismo della comunicazione in presenza in quanto l'identificazione della seconda persona è costituita dalla direzione dello sguardo più che dalla direzione dell'indicazione (Bertone 2011; Branchini, Mantovan 2022). Allo stesso modo, l'uso della dualità, dell'accordo con il numerale diverso dall'accordo per numero, diventa l'occasione per parlare degli accordi spaziali dello spazio referenziale. Queste spiegazioni, più che alla produzione, sono mirate alla comprensione dei video che in rete diventano sempre più numerosi. Fiabe, racconti e traduzioni, proposte dopo poche lezioni, possono essere rese più

osservabili e successivamente più facilmente affrontabili se vengono illustrati i meccanismi che sono alla base della gestione dello spazio e della direzione dello sguardo.

Un ulteriore obiettivo è utilizzare la comunicazione anche attraverso il mimo e rompere così quelle barriere comunicative create da un'educazione atavica che impone un'etichetta dove l'espressione del corpo viene contenuta e talvolta anche repressa. Studi sull'evoluzione linguistica dimostrano che le lingue, sia vocali che segnate, costituiscono l'evoluzione di una forma di comunicazione basata sulla gestualità (Corballis 2003). Esiste quindi una continuità dal gesto al segno: se da un lato ciò pone l'interrogativo sul confine tra linguistico e non linguistico, dall'altro è innegabile che entrambi siano due aspetti vitali della comunicazione (Fontana, Volterra 2012; Capirci 2016) che interagiscono.⁵ L'opportunità di analizzare linguisticamente un segno (scomponendolo in parti, come per le parole) libera i corsisti dallo stereotipo che associa i segni alla pantomima, in particolare quelli iconici. Segmentare un segno iconico in cheremi, che vengono individuati poi anche in altri segni e in altri contesti, permette di mostrare la grammaticalizzazione e quindi la sua struttura complessa, tipica di tutte le lingue.

Durante i corsi, poi, è frequente la proposta di visione di video di traduzioni di poesie o canzoni in LIS, ai fini di coinvolgere i partecipanti e suscitarne la curiosità. Soffermarsi sulle scelte effettuate dagli interpreti o dai *performer* è ulteriore spunto di riflessione e divenuta nuova occasione per meglio comprendere un fenomeno linguistico così ampio, complesso e di grande interesse come quello della LIS.

7 **Stato dell'arte sui corsi di formazione**

Attualmente, i corsi di sensibilizzazione vengono proposti da enti vari (uffici scolastici, università, enti del terzo settore ecc.) accreditati o meno. Essendo corsi generici, non sono normati da un regolamento comune e chi li eroga è libero di scegliere come gestirli e definirli. Talvolta questi corsi sono gratuiti, altri invece sono a pagamento, con fasce di prezzo diverse. Anche la scelta dei formatori è libera: vi sono formatori sordi, che si focalizzano maggiormente sulla lingua e sulla cultura Sorda, formatori udenti, che puntano sul supporto della lingua vocale per veicolare l'insegnamento, e formatori settoriali se la formazione è indirizzata a particolari categorie professionali (insegnanti, educatori, psicologi, psicopedagogisti ecc.). In linea

⁵ Sull'interazione comunicativa tra gestualità e lingua esistono ampi e approfonditi studi che riguardano anche le lingue vocali. Per una descrizione più esaustiva si rimanda a Campisi 2018 e Fontana 2009.

generale, si tratta di esperti del settore che hanno accumulato un'esperienza tale da poter dare un significativo contributo sul tema. Non sono stati mai stabiliti dei requisiti specifici per questo ruolo; per questo motivo talvolta accade che i docenti non siano adeguati al compito. Il pregiudizio che un insegnante sordo non abbia gli strumenti comunicativi o non sia sufficientemente autorevole ovvero che non abbia sufficiente cultura generale o non conosca le strategie didattiche più adeguate, fa sì che vengano selezionate persone udenti con scarsa conoscenza della LIS; viceversa, avere un insegnante sordo a ogni costo fa perdere di vista la necessità di una preparazione che tenga conto sia della qualità didattica che della teoria. La sfida è quella di superare questa dicotomia tra insegnanti sordi e udenti concentrandosi innanzitutto sulla qualità dell'input naturale e autentico (Krashen 1982) e sulle opportunità dell'uso della lingua vocale in relazione al target e agli obiettivi. Le proposte formative, data la varietà dell'utenza, possono avere programmi molto diversi tra loro. Dal punto di vista della comunicazione, generalmente mirano a fornire elementi per una conversazione base in LIS o comunque alternativa alla lingua italiana. A questo fine, i materiali disponibili, rispetto a qualche anno fa, sono più numerosi. Tra questi, è fruibile il testo *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento* (Trovato et al. 2020). Per i più giovani, sono disponibili diverse risorse cartacee, tra cui il libro *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schede per l'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana* (Murolo, Pasquotto, Rossena 2013) e *Conosco il mondo con la LIS* (Murolo, Marchi, Rossena 2018) e quelle realizzate dalla Cooperativa il Treno 33 (cartacee e digitali). Esistono traduzioni di racconti, favole e fiabe in formato digitale.⁶

Risorse in rete per fiabe, canzoni, ad esempio i materiali di Radio Magica,⁷ oppure le storie in segni e i racconti animati sul canale YouTube del laboratorio LaCAM⁸ o, ancora il canale SegniAmo Bimbi⁹ possono fungere da materiale per lo studio individuale e per la classe. Sono inoltre disponibili numerose piattaforme, anche gratuite, che possono essere utilizzate come strumenti a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento della LIS. Primo fra tutti Spreadthesign,¹⁰ videodizionario di lingua dei segni, che include in un'unica piattaforma gratuita e *user-friendly* migliaia di segni visualizzabili

6 Tra quelle in formato DVD cf. *Pinocchio in LIS* a cura di C. Bertone di Cafoscarina; *Fiabe nel bosco* a cura della cooperativa sociale Alba Onlus; *Favole di Esopo* a cura della Cooperativa Il treno.

7 Cf. <https://www.radiomagica.org/libri-per-tutti/>.

8 Cf. <https://www.youtube.com/@LaCAM/playlists>.

9 Cf. https://www.youtube.com/@segniamobimbi_lis.

10 Cf. <https://www.spreadthesign.com>.

velocemente digitando la singola parola (o frase pronta all'uso) da ricercare, in diverse lingue dei segni del mondo. Sono sempre più numerosi i materiali digitali per bambini realizzati in LIS. Tra questi: i video illustrati di Opema TV per l'informazione culturale e sociale, i video di storie e favole dell'Istituto Sordi di Torino, le video-storie della fondazione Onlus Radio Magica (tra cui il progetto Pimpa Magica), Tellyourstories¹¹ che raccoglie classici della letteratura adattati in LIS e opere inedite realizzate da *storyteller* sordi. Vi sono inoltre il cartone animato bilingue *Lampadino e Caramella* distribuito dalla Rai e l'interessante sito Risebooks¹² curato dalla Gallaudet University e dallo Swarthmore College, che propone storie in diverse lingue dei segni. I siti sono in continua evoluzione e crescita. Attualmente, sono anche in fase di raccolta nel progetto *Uno zaino di LIS*, disponibile attraverso la pagina Facebook omonima. In generale, questi materiali sono pensati per bambini in età prescolare o della scuola primaria, mentre le risorse per un pubblico di adolescenti sono più rare.

8 Il profilo del docente nell'apprendimento di una seconda lingua

Quando si parla di formatori di lingua straniera, si entra nel dibattito docente madrelingua vs docente non madrelingua. Il ruolo del docente madrelingua nell'apprendimento di una seconda lingua è di fondamentale importanza per gli studenti, grazie alla buona padronanza linguistica che permette di offrire un *input* naturale e autentico, ma anche per la conoscenza di peculiarità culturali del paese della lingua di riferimento. A partire dagli anni Ottanta del Novecento, gli studiosi si sono focalizzati sull'importanza dell'uso esclusivo della lingua *target* nei corsi di lingua straniera. Krashen (1982) ha teorizzato l'importanza dell'*input* che lo studente riceve in lingua straniera, sottolineando come questo debba essere esclusivamente in lingua straniera e quanto più vicino ai contesti di comunicazione reale, al fine di creare intorno al discente condizioni simili a quelle che lo hanno portato ad acquisire la lingua madre. Per molti decenni si è pensato che gli insegnanti di lingua straniera dovessero evitare l'uso della lingua madre, a favore esclusivo della lingua *target* (Littlewood, Yu 2011).

Essere madrelingua, tuttavia, non è sempre garanzia per la buona riuscita di un corso. Un insegnante, infatti, dovrebbe possedere competenze di natura didattica, educativa, tecnologica, inclusiva e legislativa. Nel contesto classe, tenendo conto della presenza della

11 Cf. <https://www.tellyourstories.org/>.

12 Cf. <https://risebooks.wixstudio.io/access>.

lingua madre di ciascuno studente e del docente, si ha una situazione di bilinguismo o plurilinguismo; questo significa che i discenti sono già classificati come bilingui (Giroux 2016): possiedono una loro L1 e stanno apprendendo o migliorando la L2. Essere bilingui non implica necessariamente possedere una conoscenza e una fluidità perfette e identiche in due lingue, ma piuttosto saperle usare entrambe in contesti diversi e in situazioni specifiche, spesso con livelli e abilità differenti (Grosjean 1982). Ciò significa che gli apprendenti L2 non accantonano la propria lingua madre e anzi la utilizzano per fare parallelismi e traduzioni con la lingua di destinazione. In situazioni di questo tipo, l'insegnante dovrebbe proporre una comunicazione monolingue o bilingue? Si possono mescolare le due lingue durante l'insegnamento di una L2?

Negli anni Novanta alcuni studiosi hanno iniziato a valutare e dimostrare l'importanza dell'uso della L1 come ponte e strategia per supportare l'apprendimento della lingua straniera e facilitare la metacognizione del discente (Van Lier 1995; Littlewood, Yu 2011). In particolar modo, Littlewood e Yu (2011), e in seguito anche Hall e Cook (2012), hanno documentato come la L1 possa essere usata per aiutare lo studente ad avvicinarsi alla nuova lingua. Tuttavia, gli stessi autori evidenziano come vi sia, da parte degli insegnanti, la percezione di sbagliare, nel momento in cui non si utilizza totalmente la lingua *target* nelle lezioni.

Uno studio di Alqahtani (2019), sull'efficacia del docente madrelingua nell'insegnamento dell'inglese in una classe di studenti di lingua araba, ha mostrato come gli insegnanti parlanti nativi abbiano un impatto molto positivo rispetto ai docenti non madrelingua. I risultati dello studio hanno evidenziato che ci sono vantaggi nell'avere in classe un docente madrelingua, come per esempio la fluenza, il livello di conoscenza e fiducia verso la lingua, nonché una forte conoscenza della cultura del paese di riferimento. D'altra parte, i parlanti nativi non danno la certezza che ci sia, da parte dello studente, un apprendimento efficace, a causa di una serie di fattori che possono condizionare la comprensione dello studente durante le lezioni. Nel caso di studenti deboli dal punto di vista linguistico, anche in L1, infatti, le criticità e le debolezze aumentano se il docente utilizza soltanto la lingua *target*. Considerare un docente non madrelingua e quindi l'uso della L1 come qualcosa di deleterio o inutile è un punto di vista estremo. Questo soprattutto nel caso di classi con studenti che hanno *background* linguistici e personali e livelli di apprendimento totalmente diversi tra di loro. L'uso della L1, infatti, può essere uno strumento utile per veicolare informazioni che la L2 non riesce a trasmettere efficacemente, in termini di concetti specialistici, tecnici e culturali. Sono il contesto didattico e le esigenze degli studenti che devono guidare all'uso della L1, utilizzando un approccio flessibile ed evitando generalizzazioni. Queste valutazioni

possono essere estese a tutte le lingue del mondo, vocali o segnate. All'inizio del 2021, prima del riconoscimento della LIS, nei principali social network, in particolar modo tra i sordi, si diffuse l'hashtag **#docentiudentilisbasta**, probabilmente come conseguenza del fatto che durante la pandemia da COVID-19 erano stati proposti e diffusi molti video-corsi sulla LIS. Senza entrare troppo nello specifico, il dibattito che ne è scaturito riguardava il fatto che non tutti possono proporsi come docenti di lingua dei segni. Indipendentemente dalla lingua madre, la formazione di un docente deve essere completa, ricca e in continuo aggiornamento.

Il rischio, però, quando si parla di insegnamento della LIS, è quello di creare la contrapposizione sordo-udente, di dividere anziché unire per uno scopo comune. La lingua è proprietà di chi la parla dalla nascita? Un docente sordo adeguatamente formato è migliore di un docente udente, anch'egli formato? Proprio perché la LIS non è la lingua della sola comunità Sorda, è importante che vi sia inclusione. È come dire che la lingua francese sia la lingua dei francesi. Si rischia di restare chiusi dentro a dei confini linguistici e culturali che, in un contesto inclusivo, non dovrebbero esserci. Questo dibattito è tutt'oggi ancora piuttosto vivo.

Attualmente il panorama è molto vasto: ci sono docenti sordi madrelingua LIS e sordi che hanno studiato la lingua dei segni in un secondo momento. Vi sono anche docenti udenti che hanno studiato la lingua dei segni e docenti CODA.¹³

È importante fare un'ulteriore distinzione tra il docente del corso di lingua e il lettore. Spesso, a partire dalla scuola secondaria di secondo grado e poi in molti percorsi universitari, i lettori madrelingua - Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) - affiancano il docente di L2. Questa situazione potrebbe essere ottimale anche in corsi LIS forniti da cooperative, associazioni o enti nazionali, lavorando con professionalità e collaborazione, evitando discriminazioni.

Per concludere, essere un docente madrelingua in corsi di lingua straniera è sicuramente vantaggioso ma non è la sola caratteristica che deve avere il formatore. È importante sviluppare competenze pedagogiche e didattiche, fornire ambienti di apprendimento stimolanti, creare lezioni efficaci, gestire la classe e saper analizzare il progresso degli studenti. L'efficacia di un insegnante sta nella comprensione degli obiettivi di apprendimento degli studenti, e nell'uso di strategie e metodologie adatte al raggiungimento di tale scopo, tenendo conto delle esigenze individuali dei discenti.

La docenza di corsi di LIS brevi o brevissimi richiede competenze che vanno oltre la mera conoscenza della lingua. È necessaria un'ampia consapevolezza della comunicazione nei diversi contesti e dell'uso

13 L'acronimo corrisponde a *Children of Deaf Adults*, ovvero figli udenti di genitori sordi.

della lingua italiana in caso di sordità. Comprendere le criticità specifiche della comunicazione orale per le persone sorde aiuta anche ad accettarne i limiti e a individuare più facilmente le barriere che ostacolano il processo linguistico. Solo in questo modo sarà possibile contribuire al loro abbattimento e realizzare un ambiente inclusivo in maniera efficace.

9 Conclusione

Negli ultimi decenni, il concetto di inclusione si è imposto in maniera sempre più diffusa nella società esigendo un cambiamento nelle relazioni umane. Specificamente, l'approccio con le persone sorde segnanti richiede l'apprendimento della lingua dei segni, che necessita di tempo e dedizione. Per questo motivo, la realizzazione dell'inclusione richiede necessariamente la formazione di figure che facciano da 'ponte' per la comunicazione, come interpreti e assistenti alla comunicazione (ASCOM). Nonostante il recente riconoscimento della LIS, la legge che lo ha regolato non definisce specificatamente il suo *status* di lingua ma si riferisce, più genericamente, a una forma di comunicazione. In conseguenza a ciò, non chiarisce le caratteristiche formative e professionali che la riguardano. Attualmente la formazione di un interprete LIS richiede un corso di Laurea breve mentre quella di un interprete di qualsiasi lingua richiede almeno dai 4 ai 5 anni di studio oltre che un continuo esercizio sul campo.

Sebbene esistano figure preposte al ruolo dell'inclusione, è pur vero che l'inclusione riguarda la società intera, che va responsabilizzata attraverso l'acquisizione di strategie funzionali all'approccio comunicativo e che consentono, in tempi brevi, di creare una relazione con la persona sorda. Tali strategie costituiscono l'argomento di corsi brevi che attualmente vengono proposti da enti pubblici e privati in autonomia. Tali corsi, rivolti soprattutto a lavoratori, devono includere non solo gli aspetti strettamente linguistici, ma anche una serie di strategie pratiche per l'interazione con la persona sorda. Le strategie, messe in atto in questi corsi, veicolano una serie di vantaggi che sostengono l'inclusione.

Nel corso degli ultimi anni è aumentata la consapevolezza da parte dei cittadini su queste tematiche e dunque anche la domanda di corsi di qualità. Date le recenti evoluzioni dal punto di vista normativo, auspicchiamo una crescita reale per quanto riguarda la formazione breve e quella legata alle professioni del settore (con un adeguato riconoscimento economico e sociale), verso una maggiore diffusione della LIS e di persone interessate ad avvicinarsi a essa, valorizzandone la sua forza comunicativa per le persone sorde, e non solo.

Bibliografia

- Agnesi, C.; Zecchini, E. (2009). *Barriere architettoniche e barriere sensoriali*. Camerino: Edizioni UNICAM.
- Alqahtani, M. (2019). «The Effect of Native English-Speaking Teachers on the Language Acquisition of EFL Learners». *International Journal of Innovative Research in Education and Science (IJRES)*, 6(5), 613-21.
- Bertone, C. (2011). *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2009). «Oral Language and Sign Language: Possible Approaches for Deaf People's Language Development». *Cadernos de Saúde*, 2, 51-62.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2012). «Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici». *EL.LE*, 1(3), 549-80.
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/37>
- Bosi, R.; Maragna, S.; Tomassini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alluno sordo*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchini, C.; Cardinaletti, A. (a cura di) (2016). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchini, C.; Mantovan, L. (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Buonomo, V.; Celo, P. (2010). *L'interprete di linua dei segni Italiana. Formazione professionale*. Milano: Hoepli.
- Cambi, F. (2012). «L'intenzionalità comunicativa: un comune denominatore dei linguaggi e un compito per la formazione». Fontana, Mignosi 2012, 25-30.
- Campisi, E. (2018). *Che cos'è la gestualità*. Roma: Carocci.
- Capirci, O. (2016). «Dal gesto al linguaggio». Branchini, Cardinaletti 2016, 13-26.
- Caselli, M.C.; Maragna, S.; Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità*. Bologna: il Mulino.
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Cracolici, R. (2016). *La lingua dei segni e le nuove tecnologie: variazioni e modifiche nella lingua e nella percezione dei segnanti* [tesi di dottorato]. Palermo: Università degli studi di Palermo.
- Corballis, M.C. (2003). «From Mouth to the Hand: Gesture, Speech and the Evolution of Right-Handedness». *Behavioural and Brain Sciences*, 26, 199-260.
- D'Ortenzio, S.; Volpato, F. (2022). «That-Relatives and Pied-Piping Relatives in Italian-Speaking Children with and without Cochlear Implants: Evidence from a Production Task and a Repetition Task». Avram, L.; Sevcenco, A.; Tamescu, V. (eds), *New Insights into Old Issues in L1 Acquisition and L2 and L3 Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 72-97.
- Di Michele, P. (2020). «Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione». *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-46.
<https://doi.org/10.14605/ISSN1932011>
- Fontana, S. (2009). *Linguaggio e Multimodalità. Gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fontana, S.; Mignosi, E. (a cura di) (2012). *Segnare parlare intendersi. Modalità e forme*. Milano: Mimesis.
- Fontana, S.; Volterra, V. (2012). «Gesti e segni. Un'origine comune?». Fontana, Mignosi 2012, 109-32.
- Giroux, L. (2016). «La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère». *Synergies France*, 10, 55-68.

- Giuliano, B.; Quartana, G. (2018). «La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa». De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di). *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: Studi AitLa, 185-94.
- Guasti, M.T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Grosjean, F. (1982). *Life With Two Languages*. Cambridge: Harvard University press.
- Hall, G.; Cook, G. (2012). «Own-Language Use in Language Teaching and Learning». *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
<https://doi.org/10.1017/s0261444812000067>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford (UK): Pergamon.
- Littlewood, W.; Yu, B. (2011). «First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom». *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Mignosi, E. (2012). «Il ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica. Riflessioni e risultati di un'indagine della città di Palermo». *Fontana, Mignosi 2012*, 73-105.
- Murolo, J.; Marchi, M.; Rossena, R. (2018). *Conosco il mondo con la LIS. Attività e schede per l'arricchimento lessicale nella Lingua Italiana dei Segni*. Trento: Erickson.
- Murolo, J.; Pasquotto, M.; Rossena, R. (2013). *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schede per l'apprendimento della lingua dei segni italiana*. Trento: Erickson.
- Pavani, F. (2014). «La LIS nell'era degli impianti cocleari». *Psicologia dello Sviluppo*, 17(3), 453-5.
- Trovato, S. et al. (2020). *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Trento: Erickson.
- Teruggi, L.A. (a cura di) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngeli.
- Trovato, S. (2014). *Insegno in segni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Van Lier, L. (1995). «The Use of the L1 in L2 Class». *Babilonia*, 2, 37-43.
- Volterra, V.; Bates, E. (1989). «Selective Impairment of Italian Grammatical Morphology in the Congenitally Deaf: A Case Study». *Cognitive Neuropsychology*, 6, 273-308.
<https://doi.org/10.1080/02643298908253421>
- Volpato, F. (2019). *Relative Clauses Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Population with Normal Hearing and Hearing Impairment*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-392-2>
- Zanazzi, S. (2022). «L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva». *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 197-215.
<https://doi.org/10.15160/2038-1034/2415>

Insegnare la LIS e la LISt all'università

Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

(Ri)Definire l'insegnamento della LISt nella formazione universitaria di interpreti-guida per persone con sordoceicità

Laura Volpato

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Law No. 69 of 21 May 2021 establishes that the Italian Republic recognises, promotes, and protects Italian Sign Language (LIS) and Tactile Italian Sign Language (LISt). Furthermore, it recognises the roles of LIS and LISt interpreters, specifying that the title of interpreter is obtained upon completion of a bachelor's degree. Similar bachelor's programmes have been offered since 2003 in Norway, where, despite the three-year duration of the course, considerable attention is given to the topic of deafblindness. Based on teaching experiences in Italy and Norway, the author proposes the introduction of a module dedicated to 'Deafblindness and LISt' as part of the training for guide interpreters in Italy.

Keywords LISt. Guide interpreters. University. Deafblindness. Social-haptic communication.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La sordoceicità. – 2.1 I numeri della popolazione sordocieca. – 2.2 Modalità comunicative utilizzate dalle persone sordocieche in Italia. – 2.2.1 La LISt. – 2.2.2 La comunicazione socio-optica. – 2.2.3 Il protactile. – 3 Il riconoscimento della sordoceicità e il riconoscimento della LISt. – 4 La formazione degli interpreti-guida in Italia e in Norvegia. – 4.1 La formazione degli interpreti di LIS in Italia. – 4.2 La formazione degli interpreti-guida in Italia. – 4.3 La formazione degli interpreti per persone sordi e sordocieche in Norvegia. – 4.4 La formazione degli interpreti-guida in Norvegia. – 4.5 L'esempio della Western University of Applied Sciences di Bergen. – 5 Una proposta per la formazione degli interpreti-guida nei nuovi corsi di laurea triennale professionalizzante in Italia. – 5.1 Il modulo Sordoceicità e LISt. – 5.2 Le modalità d'esame. – 5.3 I docenti. – 6 Conclusioni.



Lingue dei segni e sordità 7

e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675

ISBN [ebook] 978-88-6969-827-9

Peer review | Open access

Submitted 2024-01-15 | Accepted 2024-05-06 | Published 2024-12-11

© 2024 Volpato | CC BY 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-827-9/008

1 Introduzione

La sordoceicità è caratterizzata dalla combinazione di una minorazione (grave) della vista e dell'uditio. Si può manifestare nel corso della vita (sordoceicità acquisita) o alla nascita/nei primi anni di vita (sordità congenita). Rispetto ad altre disabilità, le persone sordocieche (tra lo 0,2% e il 2% della popolazione mondiale) risultano spesso più svantaggiate dal punto di vista economico ed educativo. La grande eterogeneità della popolazione sordocieca, infatti, contribuisce a una conoscenza spesso limitata e poco diffusa del fenomeno della sordoceicità. Pochi conoscono l'ampia gamma di modalità comunicative in uso presso la comunità sordocieca (ad esempio, in Italia: la LIS adattata, la lingua dei segni italiana tattile - LIS, il Malossi, lo stampatello sul palmo, il braille, la comunicazione socio-aptica, il Tadoma ecc.); pochi sono i professionisti adeguatamente preparati per affiancare le persone sordocieche nelle loro attività quotidiane e pochi sono i servizi di accessibilità forniti alle persone sordocieche. Conseguentemente, poche sono le persone con sordoceicità che riescono ad accedere a gradi di istruzione superiore. La figura dell'interprete-guida (anche interprete di LIS) riveste un ruolo fondamentale per l'autonomia e l'autodeterminazione delle persone sordocieche, che, attraverso i servizi d'interpretato, possono accedere a qualsiasi ambito comunicativo e formativo.

Il compito dell'interprete-guida è complesso poiché non richiede unicamente capacità interpretative, ma richiede anche una profonda conoscenza della popolazione sordocieca, la conoscenza di diversi metodi di comunicazione e di diversi ausili, competenza nelle tecniche di guida/accompagnamento e la capacità di descrivere in modo neutrale, conciso ed efficace un ambiente o una situazione comunicativa. La LIS è soltanto una delle modalità comunicative adottate dalla comunità delle persone sordocieche italiane. La LIS viene perlopiù utilizzata da persone sordocieche segnanti che hanno appreso la LIS visiva e successivamente l'hanno dovuta adattare alla modalità tattile. Queste stesse persone spesso conoscono e utilizzano anche altri sistemi comunicativi; spesso non sono autonome negli spostamenti fuori casa e necessitano di guide e comunicatori in grado di restituire loro preziose informazioni sul contesto ambientale e sociale che li circonda.

In seguito al recente decreto sostegni (21 maggio 2021, art. 34-ter), si riconosce la figura dell'interprete di LIS e si stabilisce che tale figura verrà formata all'interno di corsi di laurea triennale professionalizzante. Si impone pertanto una riflessione circa l'inquadramento della materia 'LIS' (o, più ampiamente, 'sordoceicità e LIS') all'interno di tali corsi in Italia.

Nel panorama internazionale, si trovano alcuni esempi virtuosi di formazione in corsi di laurea triennale per interpreti-guida - se pur con il limite imposto dalla brevità di tali corsi. In Norvegia, ad esempio, i corsi per interpreti di lingua dei segni hanno da sempre

previsto una formazione anche nell'interpretariato per persone sordocieche. I corsi per interpreti di lingua dei segni (il primo è stato organizzato nel 1978) sono diventati corsi di laurea triennale nel 2003 e presentano alcuni punti di forza che potrebbero rappresentare risorse utili al fine di definire un sillabo comune alla formazione degli interpreti-guida in Italia. Alcuni di questi punti di forza sono: le numerose simulazioni attraverso esercizi di *role-play* tra studenti e il coinvolgimento di istruttori sordociechi nella supervisione di esercitazioni pratiche.

Il presente contributo intende stimolare una riflessione sulla necessità di (ri)definire l'insegnamento della LIsT all'università e, nell'integrazione di esperienze didattiche italiane e norvegesi, formulà una proposta formativa per gli interpreti-guida in Italia. Accanto a una riflessione sui contenuti del programma, si propongono, inoltre, le possibili modalità d'insegnamento, le modalità d'esame e, infine, la formazione dei docenti.

Nel § 2 viene fornita una definizione della sordoceicità. Nel § 2.1 sono riportati i numeri della popolazione sordocieca nel mondo, in Europa e in Italia. Nel § 2.2 vengono presentati i principali metodi di comunicazione utilizzati dalle persone sordocieche in Italia. Alcuni metodi sono successivamente descritti più nel dettaglio: la LIsT (§ 2.2.1), la comunicazione socio-aptica (§ 2.2.2) e il *protactile* (§ 2.2.3). Nel § 3 si presenta un breve *excursus* delle tappe fondamentali che hanno portato l'Italia al riconoscimento della sordoceicità come disabilità unica e specifica e al riconoscimento della LIsT. Nel § 4 vengono illustrati i percorsi formativi per interpreti-guida in Italia e in Norvegia. Partendo dal contesto italiano, si descrive brevemente l'evoluzione storica dei corsi per interpreti di LIS (§ 4.1) e la formazione più specifica riguardante la LIsT (§ 4.2). Nel § 4.3 si descrive la formazione per interpreti-guida nel contesto norvegese e nel § 4.4 viene illustrato più nel dettaglio l'esempio del corso per interpreti-guida della Western University of Applied Sciences di Bergen. Nel § 5 viene formulata una proposta per la formazione degli/delle interpreti-guida in Italia all'interno dei nuovi corsi di laurea triennale professionalizzante. Si descrivono nello specifico i contenuti del corso nel § 5.1; si suggeriscono possibili modalità d'esame nel § 5.2; mentre nel § 5.3 si propone una riflessione sulla figura dei docenti. Infine, le conclusioni sono presentate al § 6.

2 La sordoceicità

In questo paragrafo si definisce il significato del termine 'sordoceicità' e si descrivono le caratteristiche principali della popolazione sordocieca. In particolare, ci si sofferma sulla distinzione tra sordoceicità congenita e acquisita.

Secondo una delle definizioni più utilizzate, per sordoceicità s'intende «la combinazione di una compromissione visiva e uditiva (totale o parziale) di tale gravità che è difficile per i sensi compromessi compensarsi a vicenda» (The Deafblind Nordic Cooperation Committee s.d.). La sordoceicità può avere ripercussioni sulla comunicazione, l'accesso alle informazioni, la socializzazione e la mobilità, limitando così la piena partecipazione delle persone sordocieche alla società (World Federation of the Deafblind 2018; Wittich et al. 2013).

La sordoceicità può essere congenita o acquisita. Si considera congenita quando la compromissione combinata dell'udito e della vista è già presente alla nascita o si manifesta in una fase precoce della vita, prima del periodo di acquisizione della prima lingua. Diversamente, quando si manifesta dopo tale periodo, la sordoceicità si considera acquisita. Le cause della sordoceicità possono essere diverse, ad esempio di natura infettiva, incidentale o genetica.

2.1 I numeri della popolazione sordocieca

Le persone con sordoceicità rappresentano tra lo 0,2% e il 2% della popolazione mondiale (Simcock, Wittich 2019, 339; World Federation of the Deafblind 2018, 3). In Europa sono 656.000 (0,2% della popolazione residente e 0,6% degli anziani) (Solipaca, Ricci 2022, 61).

In Italia 100.000 persone di età superiore ai 15 anni hanno limitazioni sensoriali gravi e multiple alla vista e all'udito, pari allo 0,2% della popolazione (Solipaca, Ricci 2022, 45).

Sempre in Italia, 262.000 persone di età superiore ai 15 anni hanno limitazioni gravi e multiple alla vista e all'udito e, contemporaneamente, limitazioni motorie (0,5% della popolazione) (Solipaca, Ricci 2022, 53).

In Europa le persone con limitazioni della vista e dell'udito gravi e multiple e con disabilità motorie sono 400.000 (0,3% della popolazione residente e 2,5% degli anziani) – i dati sono stati raccolti in 30 Paesi in molti anni e il 2014 è considerata la data di riferimento comune (Solipaca, Ricci 2022, 61).

Le persone sordocieche rappresentano un gruppo molto eterogeneo e perlopiù nascosto. Rispetto a persone con altre disabilità, hanno più probabilità di vivere in condizioni di povertà, disoccupazione e con un livello di istruzione inferiore (World Federation of the Deafblind 2018, 14-18).

2.2 Modalità comunicative utilizzate dalle persone sordocieche in Italia

Le persone sordocieche utilizzano diversi metodi di comunicazione. A seconda della presenza o meno di un residuo visivo e/o uditivo, pre-diligono metodi di comunicazione differenti, ma spesso ne conoscono più d'uno. Ad esempio, le persone cieche che perdono l'udito generalmente sanno comunicare verbalmente e continuano a farlo. L'ascolto è reso possibile da protesi acustiche o impianti cocleari. Quando tali ausili non sono disponibili o l'ambiente è rumoroso, possono ricorrere ad altri sistemi, ad esempio il metodo Malossi, lo stampatello sul palmo, o il *braille*. Le persone sordi che hanno appreso la LIS possono percepire la comunicazione segnata anche quando la vista è compromessa mettendo in atto opportuni adattamenti. Ad esempio, possono chiedere all'interlocutore di concentrare i segni in una piccola porzione dello spazio segnico (*visual frame signing*); avvicinano (*close signing*) o allontanano l'interlocutore a seconda delle necessità visive; possono appoggiare le mani ai polsi o agli avambracci dell'interlocutore e seguirne il movimento durante il segnato (*tracking*); oppure possono utilizzare la variante tattile della lingua dei segni italiana, la LIS tattile (o LIST) (cf. Checchetto 2011; Checchetto et al. 2012; Checchetto et al. 2018). Le persone sordocieche che presentano ulteriori difficoltà comunicative possono utilizzare sistemi di comunicazione oggettuale, pittografica, comportamentale, comunicazione aumentativa alternativa (CAA), sistemi simbolici. Alcune persone sordocieche con residuo visivo utilizzano anche altre strategie di comunicazione basate sulla lingua scritta, come ad esempio scrivere le parole su un foglio di carta (linee spesse e caratteri grandi), digitare o dettare il testo su un computer o uno *smartphone*. Anche immagini, foto e disegni possono essere utilizzati per supportare la comunicazione scritta o parlata. Tutte le persone sordocieche possono utilizzare la comunicazione socio-aptica (*social-haptic communication*) che permette di veicolare messaggi su zone neutre del corpo come schiena, braccia, gambe. Il *protactile* è un approccio comunicativo nuovo, nato negli Stati Uniti che unisce la lingua dei segni tattile americana (*Tactile American Sign Language*, TASL) ad altre strategie comunicative tattili più o meno codificate e spesso inedite. Nei prossimi paragrafi verranno approfonditi tre sistemi comunicativi a cui si fa più volte riferimento nel presente contributo e che potrebbero avere particolare rilevanza nel contesto formativo dei/delle futuri/e interpreti-guida: la LIST, la comunicazione socio-aptica e il *protactile*.

2.2.1 La LIS

Le lingue dei segni tattili utilizzate dalle persone sordocieche segnanti vengono spesso acquisite in un secondo momento da segnanti che sono già competenti in una lingua dei segni visiva (cf. Checchetto et al. 2018; Mesch 2001; Willoughby et al. 2018).

L'adattamento della lingua dei segni visiva nella sua versione tattile avviene a causa di una compromissione parziale/totale (e spesso progressiva) della vista. Le lingue dei segni visive possiedono un sistema grammaticale complesso, che include numerose componenti non manuali, ad esempio: la direzione dello sguardo, il movimento delle labbra, il rigonfiamento delle guance, il movimento del busto e del capo ecc. (Branchini, Mantovan 2022, 183-90). A causa della perdita della vista, alcune componenti non manuali non possono più essere percepite attraverso il canale visivo, pertanto i segnanti tattili adottano delle strategie di compensazione che permettono loro di recuperare le informazioni linguistiche che altrimenti andrebbero perse.

Secondo Checchetto et al. (2018, 24-6) alcune delle strategie di compensazione adottate dai segnanti sordociechi in LIS sono vincolate da principi grammaticali piuttosto che basate su semplici strategie comunicative, pur essendo quest'ultime opzioni disponibili e funzionanti. Si è notato che vengono introdotte alcune innovazioni che permettono di trasferire alla LIS le caratteristiche grammaticali della LIS. Ad esempio, tra le innovazioni inconsapevolmente introdotte dai segnanti della LIS è stato riscontrato un esempio di grammaticalizzazione intermodale (l'uso del segno COSA nelle domande polari come particella interrogativa). Fenomeni di grammaticalizzazione simili sono attestati anche in altre lingue naturali. Gli studi sulla LIS suggeriscono, pertanto, che le lingue dei segni tattili hanno il potenziale per diventare sistemi grammaticali completi e che questo processo è già in atto (Checchetto et al. 2018, 24-5).

2.2.2 La comunicazione socio-aptica

La comunicazione socio-aptica (CSA) è un metodo di comunicazione nato nei Paesi Scandinavi negli anni Novanta dalla negoziazione tra persone sordocieche e persone di contatto, ad esempio, interpreti, familiari ecc. (cf. Bjørge et al. 2015; Lahtinen 2008; Palmer, Lahtinen 2013). Consiste in messaggi tattili eseguiti sul corpo della persona sordocieca (segnali aptici, *haptices*, cf. Lahtinen 2008) e permette di veicolare informazioni riguardanti l'ambiente e il feedback dell'interlocutore. Secondo lo studio di Lahtinen (2008), attraverso la combinazione di elementi minimi del tatto (aptimi, *haptemes*), è possibile regolare l'intensità o il significato di segnali aptici e combinarli tra loro a formare messaggi via via più complessi. Le zone del corpo coinvolte

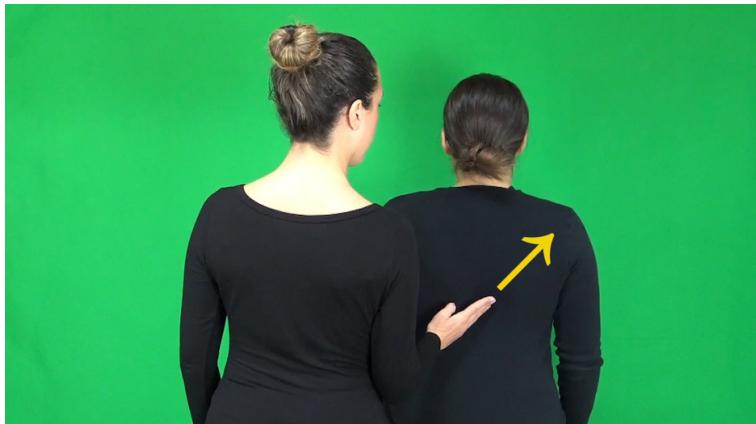


Figura 1 Segnale aptico italiano per 'direzione destra'. Fonte: https://www.spreadthesign.com/it.it/social_haptic/, copyright Progetto Erasmus+ Social Haptic Signs for Deaf and Blind in Education

più frequentemente nella CSA sono: la schiena, le braccia, le gambe (vicino al ginocchio), le mani e i piedi (Bjørge et al. 2015, 29-30). La figura 1 illustra l'esempio del segnale aptico italiano 'direzione destra' eseguito sulla schiena di una persona sordocieca. Il segnale può essere usato, ad esempio, per indicare che una persona/un oggetto si trova davanti e a destra rispetto alla persona sordocieca. La CSA può aiutare le persone con sordoceicità a capire meglio cosa sta accadendo intorno a loro e quindi a padroneggiare la situazione con maggiore autonomia. È una risorsa utile per diverse situazioni, ad esempio quando le mani della persona sordocieca sono occupate (nell'esplorazione tattile di un oggetto o nella comunicazione in lingua dei segni tattile con un'altra persona); o quando l'ambiente è troppo rumoroso perché la persona sordocieca possa ricorrere al proprio residuo uditivo (Hesse, Nielsen 2018, 15). La CSA non deve essere intesa come una sostituzione del sistema di comunicazione preferito dalla persona sordocieca, ma rappresenta piuttosto una risorsa per la trasmissione di informazioni aggiuntive (Bjørge et al. 2015, 14).

Il progetto Erasmus+ *Social Haptic Signs for Deaf and Blind in Education* (settembre 2019-novembre 2022) ha permesso di raccogliere i principali segnali aptici utilizzati in quattro Paesi europei (Estonia, Italia, Portogallo e Svezia) e di renderli disponibili in un video-dizionario *open source* su piattaforma online.¹ L'Università Ca' Foscari Venezia, a coordinamento del gruppo italiano, ha collaborato alla raccolta dei segnali aptici italiani con la Fondazione Lega del Filo d'Oro

¹ Cf. https://www.spreadthesign.com/it.it/social_haptic/.

Onlus. Grazie al dizionario è ora possibile organizzare corsi in cui la CSA, con il supporto di istruttori sordociechi, viene insegnata a persone sordocieche, interpreti, familiari e *caregiver* (cf. Volpato 2023; Volpato, Markus 2022; Volpato, Cardinaletti, Ceccarani 2021; Volpato, Mantovan 2021).

2.2.3 Il *protactile*

Il *protactile* (PT) nasce come un movimento e diventa stile di vita ed espressione linguistica. Le radici del PT sono da ricercarsi nella comunità delle persone sordocieche di Seattle (Stato di Washington, Stati Uniti). Nel 2007 alcune persone sordocieche si ritrovano frequentemente presso il Centro Servizi per persone Sordocieche di Seattle e, per poter interagire con maggior immediatezza ed efficienza, cominciano a comunicare tra loro adottando strategie tattili inedite e senza ricorrere alla mediazione degli/delle interpreti. In seguito, questo stile di comunicazione (e di vita) si sviluppa in modo organico all'interno della comunità sordocieca. La ricercatrice Terra Edwards (2012; 2014a; 2014b; 2015; 2017; 2018; Edwards, Brentari 2021) ha analizzato i fondamenti sociali e interazionali che stanno alla base delle differenze grammaticali tra la lingua dei segni americana tattile (*Tactile American Sign Language*, TASL) - dopo l'emergere del PT - e la lingua dei segni americana visiva (*Visual American Sign Language*, VASL). La ricerca è stata condotta nella comunità sordocieca di Seattle. Edwards (2014a) sostiene che il movimento *protactile* ha prodotto una riconfigurazione di alcune strutture linguistiche e ha dato vita a una vera e propria nuova lingua.

La filosofia PT nasce dalla consapevolezza che le intuizioni delle persone sordocieche sulla comunicazione tattile sono più solide delle intuizioni delle persone vedenti (Granda, Nuccio 2018, 1). Questa consapevolezza ha cambiato il modo in cui le persone sordocieche comunicano tra loro e con gli/le interpreti. Sono stati definiti sette principi che permettono di insegnare e imparare il PT più facilmente (ad esempio: ogniqualvolta il segno è realizzato nello spazio neutro, assicurarsi che sia invece segnato sulla superficie del corpo dell'altro, nello 'spazio di contatto' - *contact space*) (cf. Granda, Nuccio 2018). Attualmente il PT gode di un grande riconoscimento politico negli Stati Uniti e viene osservato come la nascita di una nuova lingua.

3 Il riconoscimento della sordoceità e il riconoscimento della LIS

Questo paragrafo intende ripercorrere i principali passaggi legislativi che hanno portato l'Italia al riconoscimento della sordoceità, prima, e della LIS, poi.

La prima comparsa del termine 'sordocieco' nell'ordinamento italiano risale al 2002, quando il Codice della strada ha introdotto nuove misure di sicurezza per i pedoni sordociechi (legge n. 168 del 1° agosto 2002).

Nel 2004 il Parlamento europeo, con la *Dichiarazione del Parlamento europeo sui diritti delle persone sordocieche*, sancisce che le persone sordocieche possiedono gli stessi diritti di cui godono tutti i cittadini dell'UE e che ogni Stato membro deve adottare una legislazione che permetta alle persone sordocieche il pieno godimento dei propri diritti, tra cui il diritto al lavoro e all'accesso alla formazione con gli opportuni adattamenti e il diritto al supporto individuale mediante guide-comunicatori e interpreti.

Nel 2006 le Nazioni Unite firmano la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (CRPD) con l'obiettivo di promuovere, proteggere e garantire il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte di tutte le persone con disabilità e di promuovere il rispetto della loro intrinseca dignità (art. 1). Con la legge n. 18 del 3 marzo 2009, il Parlamento italiano ratifica la Convenzione ONU e il relativo Protocollo.

Quattro anni dopo la Dichiarazione del Parlamento europeo e due anni dopo la CRPD, la legge italiana riconosce la sordoceità come disabilità unica e specifica con la legge n. 107 del 24 giugno 2010, Misure per il riconoscimento dei diritti alle persone sordocieche.² L'art. 5 riporta la possibilità per le regioni italiane di individuare specifiche forme di assistenza individuale ai sordociechi, con particolare riferimento alla fornitura di supporto personalizzato attraverso guide-comunicatori e interpreti.

La legge n. 69 del 21 maggio 2021 stabilisce che «la Repubblica riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LISt)».³ La legge, inoltre, «riconosce le figure dell'interprete in LIS e dell'interprete in LISt quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LISt». Il decreto del 10 gennaio 2022, art. 2, specifica che «la laurea in interprete di LIS e LISt è conseguita al

² Cf. www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-07-13&task=dettaglio&numgu=161&redaz=010G0128&tms_tp=1279271857760.

³ Cf. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/07/13/010G0128/sg>.

termine di un corso attivato in una nuova classe di laurea a orientamento professionale».⁴ Sono queste le premesse che impongono una riflessione sull'inquadramento della LIS come parte del percorso formativo dei futuri/delle future interpreti-guida per persone con sordoceicità in Italia.

4 La formazione degli interpreti-guida in Italia e in Norvegia

In questo paragrafo si descrive l'evoluzione dei corsi per interpreti di LIS e interpreti-guida in Italia e in Norvegia. Nel § 4.1 viene presentata brevemente l'evoluzione storica dei corsi di formazione per interpreti di LIS in Italia. Nel § 4.2 si descrivono, invece, le opportunità formative relative alla LIS finora presenti sul territorio italiano. Nel § 4.3, viene illustrato il percorso formativo che accomuna interpreti di lingua dei segni e interpreti-guida in Norvegia, mentre nel § 4.4 viene descritta la parte del percorso dedicata alla sordoceicità nei corsi norvegesi. Infine, per comprendere più nel dettaglio come viene strutturato un corso per interpreti-guida in Norvegia, nel § 4.5 viene descritto il corso offerto dalla Western University of Applied Sciences di Bergen.

4.1 La formazione degli interpreti di LIS in Italia

La storia della formazione degli interpreti di LIS è relativamente recente. Il primo corso è stato organizzato a Roma negli anni 1982-84 dalla regione Lazio in collaborazione con il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) (Franchi, Maragna 2013, 38). Sono stati poi organizzati diversi corsi per interpreti dall'Ente Nazionale Sordi ETS APS (ENS) e in collaborazione con le regioni e le province. La LIS è approdata all'università nell'anno accademico 1998-99 (Università degli Studi di Trieste) e subito dopo, nel 1999-2000 all'Università Ca' Foscari Venezia. Il primo corso per interpreti di LIS organizzato a livello universitario risale al 2005 (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, master di I livello specializzato in Interpretazione didattica LIS) (Buonomo, Celo 2010, 137). Nell'anno accademico 2006-07 l'Università Ca' Foscari Venezia ha proposto un Corso di formazione avanzata in Teoria e tecniche di interpretazione italiano/LIS (Cardinaletti, Mazzoni 2007), trasformato nell'anno 2012 in master universitario di I livello in Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS. Nell'anno accademico 2020-21

4 Cf. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/06/22A02141/sg.

l'attivazione della LIS in un corso di laurea magistrale in Traduzione e interpretazione presso l'Università Ca' Foscari Venezia ha permesso per la prima volta di allineare la formazione accademica degli interpreti di LIS agli standard formativi degli interpreti di lingua vocale in Italia e anche a quelli degli interpreti di lingua dei segni negli altri Paesi. Infatti, la Commissione Europea richiede che gli interpreti conseguano un diploma post-laurea in Traduzione e interpretazione di conferenza (Cardinaletti 2018, 344).

4.2 La formazione degli interpreti-guida in Italia

Prima della legge n. 69 del 21 maggio 2021 non vi era alcuna menzione ufficiale dell'interprete di LIS o interprete-guida all'interno dell'ordinamento italiano, né tantomeno una formazione dedicata a questa figura. Alcuni corsi per interpreti di LIS (ante legge) hanno scelto di prevedere, all'interno dei loro sillabi, uno o più moduli relativi alla sordocecità e alla LIS. Altri corsi di LIS, tuttora attivi sul territorio italiano, sono erogati separatamente dai corsi interpreti e possono essere frequentati da chiunque voglia approcciarsi allo studio della LIS, incluso interpreti già formati. Tali corsi generalmente richiedono come prerequisito una competenza base di LIS. Di seguito è riportato un elenco (non esaustivo) delle opportunità formative di LIS finora erogate in Italia (cf. Volpato, Mantovan 2021).

A partire dal 2011 l'Università Ca' Foscari Venezia (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati) in collaborazione con la Fondazione Lega del Filo d'Oro ETS (fondazione per l'assistenza delle persone sordocieche) ha attivato un corso di LIS (30 ore, 6 crediti formativi universitari - CFU). Il corso si propone di formare studenti che abbiano già una conoscenza di base in LIS visiva nell'uso della sua variante tattile. Gli studenti di LIS apprendono anche informazioni sulla popolazione sordocieca e sui diversi metodi di comunicazione utilizzati. Questo insegnamento può anche essere scelto dagli studenti iscritti al corso di laurea magistrale in Interpretariato e traduzione editoriale, settoriale⁵ come crediti a scelta libera. Il Corso di alta formazione per Interpreti di LIS a partire dall'edizione del 2011 ha previsto anche un modulo dedicato alla LIS. Il master di I livello annuale sull'Interpretazione LIS, fin dalla sua prima edizione presso l'Università Ca' Foscari Venezia nel 2012, ha sempre previsto una sessione di laboratorio (circa 10 ore di lezione frontale) sull'interpretazione a favore delle persone sordocieche. Negli anni 2019 e 2020, la Ca' Foscari School for International Education (SIE) ha organizzato un programma dedicato alle lingue dei segni e aperto a tutti, che

⁵ Cf. <https://www.unive.it/pag/3368/>.

comprendeva corsi intensivi di LIS (10 ore). Dall'estate 2021 l'organizzazione del corso intensivo di LIS è passata al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati. Finora, anche alcuni dei corsi organizzati dall'ENS per studenti e docenti di LIS hanno previsto dei moduli di LIS.

Presso l'Università di Catania, all'interno del master di I livello in Teorie e tecniche di traduzione e interpretazione italiano-lingua dei segni italiana (LIS) e LIS-italiano (a.a. 2021-22) è stato previsto un modulo dedicato alla LIS, per un totale di 24 ore, tenuto da una docente udente interprete LIS/LIS e una docente sordocieca.

Conseguentemente all'emanazione della legge n. 69/2021 e del decreto del 10 gennaio 2022, art. 2, alcune università italiane hanno recentemente aperto nuovi corsi di laurea triennale per interpreti di LIS e LIS. La Sapienza Università di Roma, a partire dall'a.a. 2022-23, eroga il corso di Laurea triennale in Comunicazione e interpretariato in lingua dei segni italiana (LIS e LIS) che comprende un insegnamento di LIS (2 CFU) al terzo anno. L'Università degli Studi Milano-Bicocca, a partire da nell'anno accademico 2023-24, offre un corso di laurea triennale in Interpretariato e traduzione in lingua dei segni italiana-LIS e lingua dei segni italiana tattile-LIS. Durante il primo anno è previsto un insegnamento di 42 ore (6 CFU) su Sordoceicità e LIS. Dall'anno accademico 2023-24 l'Università degli Studi di Parma offre il corso di laurea triennale di Interprete di lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile, che prevede un insegnamento sulla LIS per persone sordocieche (6 CFU) al secondo anno (Volpato 2024).

L'associazione di categoria ANIOS (Associazione Interpreti di Lingua dei Segni Italiana) organizza periodicamente corsi di aggiornamento sulla LIS e sulle strategie interpretative da adottare nell'ambito della sordoceicità. Queste opportunità formative sono riservate principalmente a interpreti già soci ANIOS.

4.3 La formazione degli interpreti per persone sordi e sordocieche in Norvegia

Il primo corso di formazione per interpreti a favore di persone sordi in Norvegia è stato attivato nel 1978 come corso intensivo di cinque settimane. Negli anni successivi la durata del corso è aumentata progressivamente. Nel 2003 la formazione degli interpreti per sordi e sordociechi è stata affidata all'università come corso di Laurea triennale e attivato in tre città: Bergen, Oslo e Trondheim.

La conoscenza della lingua dei segni norvegese non è prerequisito per l'ammissione al corso di laurea; pertanto, il programma triennale prevede una formazione intensiva nella lingua dei segni. L'accesso al secondo anno è subordinato a un esame di competenza linguistica

nella lingua dei segni norvegese il cui esito dev'essere un voto pari o superiore a C (in una scala di voti da A a F, dove A sta per eccellente e F per insufficiente). In Erlenkamp et al. (2011, 23) si sottolinea che, idealmente, al termine del corso di studi, gli studenti raggiungono un livello di competenza pari a quello dei segnanti nativi, tuttavia, ciò non è possibile in tre anni; pertanto, il programma si focalizza sulle componenti fondamentali della struttura della lingua dei segni e del suo utilizzo.

Il diritto delle persone sordocieche al servizio d'interpretariato e alla guida (accompagnamento) è disciplinato dalla legge sulla prevalenza sociale del 1986 (*Lov om folketrygd*) e include la fornitura di servizi di interpretariato, guida e altri tipi di assistenza. In Norvegia le persone sordi e sordocieche hanno libero accesso al servizio d'interpretariato in pressoché tutti i settori della vita quotidiana e ciò determina una grande varietà degli ambiti interpretativi in cui un professionista può trovarsi a prestare servizio. Inoltre, il vasto territorio norvegese, a fronte della limitata popolazione e della sua dislocazione in punti anche molto lontani dalle grandi città, fa sì che tutti gli interpreti presenti sul territorio nazionale siano preparati per lavorare con utenti anche molto diversi tra loro (sordità, sordocecidità e servizio di sottotitolazione). Pertanto, il corso di laurea non prevede una specializzazione formale per i diversi tipi di utenza né per i diversi ambiti interpretativi (ad esempio: legale, scolastico, religioso o medico). Tutti i candidati ricevono una preparazione generale che permette loro di interpretare in ambiti differenti e per gruppi eterogenei.

Le persone sordi e sordocieche contribuiscono attivamente al corso in tutta la sua durata. In una prima fase portano le proprie testimonianze di vita e successivamente partecipano a esercizi interpretativi come fruitori del servizio a cui segue un confronto con gli studenti.

4.4 La formazione degli interpreti-guida in Norvegia

L'interpretazione a favore di persone sordocieche viene integrata gradualmente nei tre anni di studio. Un primo modulo introduce il tema della sordocecidità durante il quale si apprendono i diversi metodi comunicativi e le principali cause della sordocecidità, con approfondimenti riguardo alcune patologie rare. Attraverso le biografie di diverse persone sordocieche gli studenti imparano a distinguere diverse tipologie di sordocecidità e conoscono esperienze personali significative (Erlenkamp et al. 2011, 24-5).

Nell'ambito della loro professione, gli/le interpreti per persone sordocieche devono acquisire la capacità di selezionare le scelte interpretative più idonee tra quelle disponibili. Tra le opzioni comunicative, la lingua dei segni tattile impone una distanza ravvicinata con

l'altra persona e l'uso del tatto e del contatto fisico nel processo di comunicazione. Pochi studenti hanno familiarità con questa tecnica e hanno bisogno di sperimentarla nella pratica prima di poterla utilizzare. Attraverso dei *role-play*, simulano la condizione di sordoceicità in diverse situazioni della vita quotidiana (occhiali neri/bende e tappi per le orecchie), mentre il ruolo dell'interprete è affidato a un/una compagno/a del terzo anno di corso. La simulazione può durare anche 24 ore, durante le quali, gli studenti si sperimentano in diverse attività della vita quotidiana, come utilizzare i mezzi pubblici e fare la spesa. Attraverso questi esercizi sviluppano una maggiore consapevolezza delle difficoltà che può incontrare una persona sordocieca nel quotidiano, del ruolo dell'interprete e delle sfide che tale ruolo impone (Erlenkamp et al. 2011, 25-6).

I rappresentanti della comunità sordocieca contribuiscono a formare i futuri interpreti durante corsi o settimane dedicate, condividendo con loro preziose conoscenze su come soddisfare le esigenze dell'utenza sordocieca. Tuttavia, si sottolinea la necessità di istituire un percorso di formazione per gli istruttori sordociechi affinché possano svolgere al meglio il loro ruolo all'interno del contesto universitario (Erlenkamp et al. 2011, 26).

Infine, gli studenti vengono aggiornati in merito alle ricerche più recenti sulla comunicazione con e tra le persone sordocieche in Norvegia (cf. Raanes 2006; Berge, Raanes 2008), che vengono progressivamente incorporate nel programma di studi. Gli studenti vengono incoraggiati/e ad avvicinarsi ai progetti di ricerca in atto e, talvolta, a prenderne parte.

4.5 L'esempio della Western University of Applied Sciences di Bergen

Nella Western University of Applied Sciences di Bergen i moduli dedicati alla sordoceicità si concentrano nel secondo e terzo anno. Al secondo anno è previsto un corso di 4 settimane sulla sordoceicità. Le prime due settimane sono caratterizzate da una parte introduttiva teorica che copre i seguenti temi: introduzione alla sordoceicità, caratteristiche dell'interpretazione a favore di persone sordocieche e introduzione alle strategie dell'interprete-guida. Nel corso delle due settimane successive, gli studenti si misurano con esercizi di *role-play* in cui interpretano tra studenti simulando diverse situazioni comunicative. Al termine delle quattro settimane di preparazione, gli studenti pianificano delle attività da poter svolgere in qualità di apprendisti interpreti-guida con persone sordocieche. Le attività possono comprendere, ad esempio, una visita al museo, l'utilizzo dei mezzi pubblici, una cena al ristorante, una passeggiata, una visita guidata. Gli studenti invitano poi 3-5 persone sordocieche

della comunità locale e le affiancano nelle diverse attività. Durante questi esercizi sperimentano anche la comunicazione socio-aptica (Urdal 2017, 24-5).

Al terzo anno gli studenti frequentano un corso di tre settimane sulla sordoceicità durante il quale apprendono le tecniche di guida e di accompagnamento, le tecniche di descrizione del contesto ambientale e sociale e le tecniche di interpretazione a favore di persone sordocieche. Seguono poi una settimana di *role-play*, una settimana di tirocinio, e altre due settimane di *role-play* tra studenti. Il tirocinio viene organizzato presso Eikholt, il centro nazionale per le persone sordocieche. Durante la settimana di tirocinio gli studenti hanno l'opportunità di interpretare per un gruppo di 8-10 persone sordocieche in diverse attività quotidiane (ad esempio: corsi, passeggiate, sport, spesa, attività manuali) utilizzando diversi metodi di comunicazione. Alle attività seguono momenti di riflessione guidata con i supervisori del tirocinio (Urdal 2017, 25).

Erlenkamp et al. (2011, 23) specificano che, idealmente, al termine del percorso, gli studenti dovrebbero possedere un'elevata competenza in lingua dei segni norvegese e ottime capacità interpretative. Tuttavia, in un corso di laurea di soli tre anni ciò rappresenta una sfida notevole. Pertanto, il modello norvegese qui riportato rappresenta uno spunto da cui partire per la definizione di un programma destinato auspicabilmente a diventare un corso di laurea magistrale.

5 **Una proposta per la formazione degli interpreti-guida nei nuovi corsi di laurea triennale professionalizzante in Italia**

Sulla base di diverse esperienze didattiche sul tema della sordoceicità e della LIS, tra cui l'esperienza dell'insegnamento di LIS offerto dall'Università Ca' Foscari Venezia e quella delle università norvegesi, nel § 5.1 viene formulata una proposta per la formazione degli interpreti di LIS nei corsi di laurea triennale professionalizzante attraverso la creazione di un modulo dedicato alla sordoceicità e alla LIS. Nel § 5.2 si suggeriscono le modalità d'esame per il modulo, mentre nel § 5.3 si propone una riflessione sulla figura dei docenti di tale modulo.

5.1 **Il modulo Sordoceicità e LIS**

La proposta di formazione per interpreti-guida presentata nel presente paragrafo è strutturata su tre annualità, a partire dal sillabo sinora in adozione nell'insegnamento di LIS di 30 ore (6 CFU) offerto dall'Università Ca' Foscari Venezia. A integrazione di questo,

vengono inseriti alcuni spunti tratti dall'esperienza delle università norvegesi e da esperienze didattiche personali svolte in occasione di corsi di aggiornamento per interpreti di LIS e in corsi per docenti di LIS. Inoltre, si propone l'inserimento nel sillabo di nuovi metodi di comunicazione (comunicazione socio-aptica) e di studi recenti sull'evoluzione linguistica e culturale della comunità sordocieca americana (*protactile*).

Al primo anno gli studenti entrano in contatto con il tema della sordoceicità, frequentando un insegnamento introduttivo teorico in cui apprendono la definizione di sordoceicità, le caratteristiche di questa disabilità e le caratteristiche della popolazione sordocieca; studiano il senso del tatto, le tecniche di guida e i diversi metodi di comunicazione. Durante questa prima fase, incontrano alcune persone sordocieche e ne ascoltano le testimonianze di vita. Svolgono brevi esercizi di *role-play* in cui sperimentano la sordoceicità. Seguono momenti di riflessione guidata in classe.

Al secondo anno approfondiscono la conoscenza degli adattamenti comunicativi per le persone sordocieche, imparano la comunicazione socio-aptica e conoscono i principali ausili e dispositivi di tecnologia assistiva in uso presso la comunità delle persone sordocieche. Acquisiscono gli strumenti linguistici per potersi approcciare alla LIS, con studi comparativi tra LIS visiva e LIS tattile. Incontrano altre persone sordocieche e interagiscono direttamente con loro, utilizzando diversi metodi di comunicazione e la LIS. Attraverso un'esperienza immersiva, sperimentano la sordoceicità per una giornata, assistiti da un/una compagno/a di corso. Segue una riflessione guidata in classe.

Al terzo anno approfondiscono le tecniche interpretative in LIS. Studiano e sperimentano diverse tecniche di descrizione ambientale (incluso l'utilizzo della comunicazione socio-aptica). Grazie alla guida di docenti sordociechi/e apprendono elementi di cultura sordocieca e di *protactile*. Svolgono un tirocinio durante il quale interpretano a favore di persone sordocieche supervisionati da interpreti professionisti.

Gli elementi innovativi del modulo sono le numerose ore dedicate alla pratica attraverso esercitazioni e *role-play*; l'introduzione della comunicazione socio-aptica, utile per la descrizione ambientale e dei contesti comunicativi; lo studio della cultura sordocieca e del *protactile*, come elementi sociologici e linguistici che aiutano lo studente a svolgere con una maggior competenza il proprio ruolo di interprete-guida.

La modalità preferibile per gli insegnamenti dedicati alla sordoceicità è in presenza. Tuttavia, è possibile prevedere che alcune parti del corso (quelle più teoriche) si svolgano in modalità online. Le esercitazioni si devono svolgere esclusivamente in presenza.

Per ciascuno dei tre insegnamenti si suggerisce una durata di almeno 20 ore accademiche a cui vanno aggiunte le ore di simulazione immersiva (secondo anno) e di tirocinio (terzo anno).

Qualora il percorso formativo diventasse parte di un corso di laurea magistrale in Interpretariato e traduzione, alla stregua dei corsi di laurea magistrale attivati per gli/le interpreti di lingue vocali, i primi due insegnamenti di sordocecità e LIS potrebbero essere spostati al secondo e terzo anno di triennale. Questo permetterebbe agli studenti del primo anno di concentrarsi sul consolidamento della LIS visiva, prima di passare alla modalità tattile. La parte relativa all'interpretazione per persone sordocieche potrebbe, invece, essere spostata nel biennio della magistrale, dedicandovi più ore (ad esempio, un insegnamento teorico da almeno 15 ore accademiche per ciascun anno di magistrale a cui aggiungere le ore di simulazione e tirocinio). Ciò consentirebbe agli studenti di approcciarsi alle tecniche interpretative con una ben più solida base di conoscenza della lingua, permettendo loro di esercitare con più dimestichezza gli accorgimenti adattivi propri della LIS (visiva e) tattile nell'interazione con persone sordocieche.

5.2 Le modalità d'esame

La LIS possiede caratteristiche uniche: si realizza unicamente in presenza, prevede un'interazione perlopiù diadica e, se nella conversazione è coinvolta una persona vedente, questa sperimenterà la LIS quasi esclusivamente in modalità di produzione e non di ricezione.

La LIS si insegna attualmente prevalentemente a persone vedenti (ad esempio, futuri/e interpreti di LIS), le quali la utilizzano quasi esclusivamente in modalità di produzione e non di ricezione. Per poter cogliere gli aspetti salienti della modalità tattile e migliorare le capacità produttive, tuttavia, è necessario sperimentare la LIS anche in ricezione, simulando la minorazione visiva (con occhiali a visione ridotta, bende, ecc.). È fondamentale prevedere un adeguato numero di ore di esercitazione in presenza. Ciononostante, il tempo dedicato alle esercitazioni pratiche difficilmente porterà lo studente a sviluppare una pari competenza in produzione e in ricezione. Pertanto, nella valutazione si potrà attribuire un maggior peso alla produzione.

Poiché la LIS si realizza in presenza e perlopiù in modalità dia-dica, anche gli esami dovranno essere in presenza. È consigliabile coinvolgere almeno due studenti alla volta per la verifica della competenza linguistica. Questo è motivato dal fatto che l'interazione tra compagni di corso è più allenata e più frequente di quella tra studente e docente e il coinvolgimento emotivo è mitigato nel rapporto *peer-to-peer*. Il/la docente, dopo aver verificato la parte teorica attraverso

domande orali/scritte, valuterà le competenze linguistiche di uno studente alla volta, osservandone soprattutto la capacità di produzione. Qualora il/la docente fosse una persona sordocieca, l'interazione in sede d'esame può avvenire nella stessa modalità adottata in fase di erogazione del corso (ad esempio: il/la docente spiega in LIS; gli studenti che vogliono porre una domanda si avvicinano al/alla docente e la formulano in LIS). In questo caso, ci sarebbe una prassi consolidata a mitigare il coinvolgimento emotivo degli/delle studenti.

Il ruolo fondamentale della comunità sordocieca non si limita al contributo che essa può/deve dare all'insegnamento della LIS, ma si estende anche alla parte di verifica e valutazione. Una persona sordocieca segnante può valutare le capacità linguistiche di uno studente di LIS meglio di chiunque altro, a patto che la valutazione venga calibrata con metodo oggettivo e sulla base di solide competenze teoriche.

5.3 I docenti

È auspicabile che in futuro vi siano sempre più docenti sordociechi/e a insegnare nei corsi per interpreti di LIS e interpreti-guida (World Association of Sign Language Interpreters 2013, 7). È altrettanto auspicabile che questi docenti si siano a loro volta formati all'università. Il possesso di un titolo di laurea magistrale, infatti, è tuttora requisito per poter insegnare all'università. È necessario che i/le docenti abbiano una conoscenza approfondita non solo dei contenuti, ma anche del metodo di studio, di valutazione e di ricerca. Per poter guidare al meglio gli studenti nel loro percorso, i/le docenti di LIS (sordociechi e non) dovrebbero possedere una buona preparazione in materia di sordoceicità (popolazione, eziologia, orientamento e mobilità, metodi di comunicazione, cultura sordocieca, comunicazione socio-aptica, *protactile*); dovrebbero possedere conoscenze di fonologia, morfologia e sintassi della LIS e della LIS; dovrebbero conoscere le teorie e le tecniche di interpretazione a favore di persone sordocieche e dovrebbero avere esperienza della pratica interpretativa a favore di persone sordocieche (come interpreti-guida professionisti o come fruitori del servizio). Infine, l'aver svolto attività di ricerca su temi inerenti alla sordoceicità e alla comunicazione tra/con le persone sordocieche rappresenterebbe un punto di forza nella preparazione dei docenti universitari di LIS.

6 Conclusioni

Con questo contributo si è voluto stimolare una riflessione sull'esigenza di (ri-)definire un percorso formativo per interpreti-guida in Italia, dove, prima della legge n. 69 del 21 maggio 2021, il titolo di interprete di LISn non esisteva. Il ruolo dell'interprete-guida è estremamente complesso, poiché richiede non solo di interpretare il messaggio linguistico, ma anche di guidare fisicamente la persona sordocieca e fornirle informazioni circa l'ambiente e le persone presenti in una determinata situazione comunicativa.

Il presente contributo pone l'accento sulla necessità di strutturare un programma formativo che sia distribuito nel triennio, così come suggerito da esperienze europee come quella della Norvegia, dove dal 2003 si formano interpreti per persone sorde e sordocieche in corsi di laurea triennale. Nella proposta di un modulo dedicato alla sordoceicità e alla LISn come parte del percorso formativo dei futuri/delle future interpreti-guida in Italia si sono integrate esperienze nazionali, come quella del corso LISn (30 ore, 6 CFU) offerta dall'Università Ca' Foscari Venezia, esperienze personali di didattica svolte in occasione di corsi di aggiornamento per interpreti di LIS e in corsi per docenti di LIS, e l'esperienza delle università di Bergen, Oslo e Trondheim. Gli elementi innovativi di questa proposta formativa sono: le numerose ore dedicate a esercitazioni e *role-play*; l'introduzione della comunicazione socio-aptica; lo studio della cultura sordocieca e del *protactile*. La presenza di docenti sordociechi/e è caldamente consigliata e, parallelamente, è altrettanto importante contribuire alla loro formazione universitaria. Infine, è auspicabile supportare la pratica interpretativa con nuove ricerche sulle tecniche di interpretazione a favore di persone con sordoceicità.

Le persone sordocieche, che, a oggi, in Italia e nel mondo risultano svantaggiate anche rispetto a persone con altre disabilità, hanno diritto ad accedere a qualsiasi contesto formativo, informativo e comunicativo. Per poter garantire loro il diritto all'autonomia e all'autodeterminazione è necessario investire tempo e risorse per la formazione dell'interprete-guida e per la formazione di docenti sordociechi/e in grado di contribuire alla preparazione degli stessi professionisti che li affiancheranno.

Bibliografia

- Berge, S.; Raanes, E. (2008). «Sentrale strukturer i TSS-tolking: En analyse av tolking med TSS/tegn som støtte med eksempler fra et klasserom». Berge, S.; Raanes, E. (eds), *Rapport fra konferansen TSS: Tolking med tegn-som-støtte*. Trondheim: HiST, 32-47.
- Bjørge, H.K. et al. (2015). *Haptic Communication: The Helen Keller National Center's American Edition of the Original Title Haptisk Kommunikasjon*. New York: Helen Keller National Center.
- Branchini, C.; Mantovan, L. (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Lingue dei segni e sordità 2.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Buonomo, V.; Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei segni italiana: Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*. Milano: Hoepli.
- Cardinaletti, A. (2018). «La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari: Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità». Cardinaletti, A.; Cerasi, L.; Rigobon, P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 341-54.
<https://doi.org/10.30687/978-88-6969-262-8/016>
- Cardinaletti, A.; Mazzoni, L. (2007). «Proposta di standardizzazione dei contenuti per i corsi di interpretazione italiano-LIS». *Dall'invisibile al visibile = III Convegno nazionale sulla lingua dei segni* (Verona, 9-11 marzo 2007). Roma.
<https://hdl.handle.net/10278/20728>
- Checchetto, A. (2011). «Interpretare in LIS a favore di persone sordocieche». Vallini, C.; De Meo, A.; Caruso, V. (a cura di), *Traduttori e traduzioni*. 1a ed. italiana. Napoli: Liguori, 341-56.
- Checchetto, A. et al. (2012). «Una varietà molto speciale: La LIS (Lingua dei Segni Italiana tattile)». Cardinaletti, A.; Cecchetto, C.; Donati, C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: FrancoAngeli, 207-17.
<http://hdl.handle.net/10281/65877>
- Checchetto, A. et al. (2018). «The Language Instinct in Extreme Circumstances: The Transition to Tactile Italian Sign Language (LIS) by Deafblind Signers». *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 3(1), Art. 66, 1-28.
<https://doi.org/10.5334/gjgl.357>
- Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006).
<https://www.osservatoriodesabilità.gov.it/media/1348/convenzione-delle-nazioni-unite-sui-diritti-delle-persone-con-disabilità-ita.doc>
- Edwards, T. (2012). «Sensing the Rhythms of Everyday Life: Temporal Integration and Tactile Translation in the Seattle Deaf-Blind Community». *Language in Society*, 41(1), 29-71.
<https://doi.org/10.1017/S004740451100090X>
- Edwards, T. (2014a). «From Compensation to Integration: Effects of the Pro-Tactile Movement on the Sublexical Structure of Tactile American Sign Language». *Journal of Pragmatics*, 69, 22-41.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.05.005>
- Edwards, T. (2014b). *Language Emergence in the Seattle DeafBlind Community* [PhD Dissertation]. Berkeley: University of California.
<https://escholarship.org/uc/item/2s6504k8>
- Edwards, T. (2015). «Bridging the Gap Between DeafBlind Minds: Interactional and Social Foundations of Intention Attribution in the Seattle DeafBlind Community». *Frontiers in Psychology*, 6, 1497.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01497>

- Edwards, T. (2017). «Sign-Creation in the Seattle DeafBlind community: A Triumphant Story About the Regeneration of Obviousness». *Gesture*, 16(2), 305-28.
<https://doi.org/10.1075/gest.16.2.06edw>
- Edwards, T. (2018). «Re-Channeling Language: The Mutual Restructuring of Language and Infrastructure among DeafBlind People at Gallaudet University». *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 273-92.
<https://doi.org/10.1111/jola.12199>
- Edwards, T.; Brentari, D. (2021). «The Grammatical Incorporation of Demonstratives in an Emerging Tactile Language». *Frontiers in Psychology*, 11, Art. 579992, 1-17.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579992>
- Erlenkamp, S. et al. (2011). «Becoming the Ears, Eyes, Voice and Hands of Someone Else: Educating Generalist Interpreters in a Three-Year Programme». Leeson, L.; Wurm, S.; Vermeerbergen, M. (eds), *Signed Language Interpreting: Preparation, Practice and Performance*. Manchester: St. Jerome Pub, 12-36.
- Franchi, M.L.; Maragna, S. (2013). *Manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana: Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Granda, A.; Nuccio, J. (2018). *Protactile Principles*. Seattle, Washington: Tactile Communications.
<https://www.tactilecommunications.org/Documents/PTPrinciplesMoviesFinal.pdf>
- Hesse, P.; Nielsen, G. (eds) (2018). *Haptic Signals – 139 New and Known Signals*. Tastrup: Danish Deafblind Association.
<https://www.deafblindinformation.org.au/wp-content/uploads/2021/05/haptic-signals-139-new-and-known-signals-english.pdf>
- Lahtinen, R.M. (2008). *Haptices and Haptemes: A Case Study of Developmental Process in Social-Haptic Communication of Acquired Deafblind People*. Frinton on Sea: A1 Management UK.
- Mesch, J. (2001). *Tactile Sign Language: Turn Taking and Question in Signed Conversations of Deaf-Blind People*. Hamburg: Signum.
- Palmer, R.; Lahtinen, R. (2013). «History of Social-Haptic Communication». *Dbl Review*, 50, 68-70.
- Raanen, E. (2006). *Å gripe inntrykk og uttrykk: Interaksjon og meningsdanning i døv-blindes samtaler: En studie av et utvalg dialoger på taktilt norsk tegnspråk*. Trondheim: Department of Language and Communication Studies, Faculty of Humanities, Norwegian University of Science and Technology.
- Simcock, P.; Wittich, W. (2019). «Are Older Deafblind People Being Left Behind? A Narrative Review of Literature on Deafblindness Through the Lens of the “United Nations Principles for Older People”». *Journal of Social Welfare and Family Law*, 41(3), 339-57.
<https://doi.org/10.1080/09649069.2019.1627088>
- Solipaca, A.; Ricci, C. (a cura di) (2022). *Nuovo studio sulla popolazione di persone sordocieche, con disabilità sensoriali e plurime in condizioni di gravità: Indagine europea sulla salute (EHIS wave 2)*. Trento: Erickson.
- The Deafblind Nordic Cooperation Committee (s.d.). *The Nordic Definition of Deafblindness*.
<https://www.dbu.nu/Filer/DBNSK%20English.pdf>
- Urdal, G.H.S. (2017). «Conquering the Interpreter's Operational Space: Sign Language Interpreting Students and Their Acculturation to Deafblind Clients». *International Journal of Interpreter Education*, 9(2), 21-35.
- Volpato, L. (2023). «The Development of a Social-Haptic Communication Dictionary, A New Communication Resource for the Deafblind in Italy». Gómez Chova, L.; González Martínez, C.; Lees, J. (eds), *17th International Technology, Education*

- and Development Conference (Valencia, Spain, 6-8 March, 2023). Valencia: IATED Academy, 7442-9.
<https://doi.org/10.21125/inted.2023.2031>
- Volpato, L. (2024). *Social-haptic Communication for the Deafblind in Italy: Creating, Spreading, and Analysing Italian Haptices* [PhD Dissertation]. Venice: Ca' Foscari University of Venice.
- Volpato, L.; Cardinaletti, A.; Ceccarani, P. (2021). «A European Online Dictionary for Social Haptic Communication». *Dbl Review*, 65, 29-32.
- Volpato, L.; Mantovan, L. (2021). *A Proposal for the Integration of Social-Haptic Communication in the Training of (Tactile) Italian Sign Language Interpreters. In Global Insights into Public Service Interpreting Theory, Practice and Training*. London: Routledge.
- Volpato, L.; Markhus, K. (2022). «Haptisk prosjekt». *SynHør Bladet. Landsforbundet for Kombinert Syns- og Hørselshemmende / Døvblinde*, 3, 14-17.
- WASLI, World Association of Sign Language Interpreters (2013). *Deafblind Guidelines for Interpreter Education*.
http://wasli.org/wp-content/uploads/2013/06/279_wasli-db-interpreter-education-guidelines-1.pdf
- Willoughby, L. et al. (2018). «Tactile Sign Languages». Östman, J.O.; Verschueren, J. (eds), *Handbook of Pragmatics = 21st Annual Installment*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 239-58.
<https://doi.org/10.1075/hop.21>
- Wittich, W. et al. (2013). «What's in a Name: Dual Sensory Impairment or Deafblindness?». *British Journal of Visual Impairment*, 31(3), 198-207.
<https://doi.org/10.1177/0264619613490519>
- World Federation of the Deafblind (2018). *At Risk of Exclusion from CRPD and SDGs Implementation: Inequality and Persons with Deafblindness*.
<http://www.wfdb.eu/wp-content/uploads/2019/04/WFDB-global-report-2018.pdf>

La formazione di LISt per traduttori/interpreti: verso una ‘competenza sensoriale’

Erika Raniolo

Università degli Studi di Catania, Italia

Abstract In translating to and from tactile sign languages used by deafblind people, such as LISt (Tactile Italian Sign Language), the senses play an important role. This work explores the importance of dwelling on the senses within the teaching of LISt, when training future translators/interpreters. A Master's degree of the University of Catania (academic year 2021-22) is taken into consideration. The reflection is centred on touch and its cognitive role: considering the link between touch and emotions, we focus on the importance of considering the tactile translation process as a relational process. Applying this awareness to LISt teaching for translators/interpreters allows to observe the potential not only of touch, but also of sensory competence.

Keywords Tactile Italian Sign Language (LISt). Deafblindness. Translation. Interpretation. Teaching. Senses.

Sommario 1 Sordoceicità e LISt (lingua dei segni italiana tattile). – 2 L'interprete di LISt: quali caratteristiche? – 3 La formazione di LISt per traduttori e interpreti: l'esempio dell'Università di Catania. – 4 Sensi ed emozionalità: impatto sul percorso formativo dell'interprete di LISt. – 5 Verso una ‘competenza sensoriale’. – 6 Conclusioni.

1 Sordoceicità e LIS (lingua dei segni italiana tattile)

La popolazione sordocieca è oggettivamente meno ‘conosciuta’ della comunità sorda, anche per questioni numeriche, che comunque potrebbero sorprendere. È opportuno infatti precisare che, secondo uno studio ISTAT del 2022 svolto in collaborazione con la Lega del Filo d’Oro,¹ vi sono in Italia circa 100.000 persone (dunque lo 0,2% della popolazione) che presentano limitazioni sensoriali gravi e plurime alla vista e all’udito.² Benché le cause della sordoceicità siano diverse, così come i metodi di comunicazione adottati, e di conseguenza il numero citato non equivalga al numero di persone che ricorrono comunemente alla lingua dei segni italiana tattile (LIS), è comunque evidente che le persone interessate rappresentano una percentuale non indifferente della popolazione. Si ritiene opportuno, seppur in breve, aprire una parentesi in merito all’esperienza sensoriale della sordoceicità e alle lingue dei segni tattili. Precisiamo innanzitutto che le persone sordocieche possono essere definite come persone in cui si riscontra una combinazione della perdita, parziale o totale, della vista e dell’udito. A tal proposito McInnes (1999), concentrandosi sul ‘funzionamento’ degli individui con deficit dell’udito e della vista (anziché sul grado residuo di tali sensi), afferma che se una persona non ha una visione sufficiente per compensare la perdita dell’udito o viceversa, oppure se vista e udito sono intaccati al punto da dare vita a una disabilità significativa, allora tale persona può essere considerata sordocieca.

Quando si parla di sordoceicità, è bene ricordare che essa non rappresenta affatto la somma dei due deficit: la sordoceicità viene considerata come disabilità unica, anche sul piano legislativo.³ Soprattutto

¹ La Lega del Filo d’Oro è una fondazione (precedentemente associazione) che dal 1964 agisce a favore delle persone sordocieche e pluriminorate psicosensoriali, impegnandosi a livello di assistenza, educazione e valorizzazione delle potenzialità. Per un approfondimento, si rimanda al sito ufficiale della Lega del Filo d’Oro: <https://www.legadelfilodoro.it/it/>.

² Cf. «Lega del Filo d’Oro-Istat: presentato il nuovo studio sulla sordoceicità». [https://www.legadelfilodoro.it/it/presentato-studio-istat-sordoceicità](https://www.legadelfilodoro.it/it/presentato-studio-istat-sordocelicita).

³ Ripercorriamo molto brevemente le tappe relative alla sordoceicità da un punto di vista legislativo, con focus particolare sull’Italia. Nel 2002, una modifica al Codice della strada ha introdotto il termine «sordo-cieco» per la prima volta nella legislazione italiana (il Codice della strada stabilisce quando i conducenti debbano fermarsi, con la modifica è stato aggiunto il riferimento esplicito alle persone sordocieche e al bastone bianco-rosso). Nel 2004, il Parlamento europeo ha approvato una *Dichiarazione scritta sui diritti delle persone sordocieche*, affermando per la prima volta in Europa che la sordoceicità rappresenta una disabilità unica che combina minorazioni della vista e dell’udito; la dichiarazione ha indicato i diritti delle persone sordocieche, chiedendo ai vari governi di riconoscerli. Nel 2006, la Lega del Filo d’Oro ha presentato alla Camera dei Deputati una proposta di legge d’iniziativa popolare riguardante la sordoceicità. A seguito dello scioglimento anticipato delle Camere nel 2008, con la successiva

nel caso di persone nate sordite e poi diventate cieche, si osserva il ricorso alla lingua dei segni nella sua versione tattile (in Italia la LIS tattile, o LIS, ma in altri contesti vi sono differenti lingue dei segni tattili, così come avviene per le lingue dei segni). La LIS ha come presupposto il senso del tatto (di cui ogni essere umano è dotato) e, al pari delle altre lingue segnate nella forma tattile, presenta modifiche e adattamenti rispetto alla lingua dei segni nella sua forma visiva, relativi a una serie di aspetti (cf. Mesch 2001). Affinché la comunicazione in LIS possa aver luogo, la persona sordocieca posiziona una mano o entrambe le mani su quelle dell’interlocutore, il quale può segnare liberamente. La persona sordocieca, generalmente, non si sofferma a esplorare la configurazione delle mani del segnante, ma riesce a inferirla dalla sola percezione aptica dei movimenti delle ossa del metacarpo (cf. Checchetto 2011; Checchetto et al. 2011; 2018).

2 L’interprete di LIS: quali caratteristiche?

La LIS consente alle persone sordocieche di entrare in relazione con il resto del mondo, una relazione spesso mediata dalla figura dell’interprete di LIS. Potremmo allora chiederci: chi è l’interprete di lingua dei segni tattile? Che cosa lo distingue da un interprete di lingua dei segni?

L’interprete di lingua dei segni tattile (di LIS, ad esempio) ha il ruolo di mediare la comunicazione tra le persone sordocieche e gli altri attori coinvolti nelle loro interazioni. La complessità della sua opera si manifesta nella trasposizione della LIS (o di una qualsiasi altra lingua dei segni), originariamente concepita per il canale visivo, in una forma tattile accessibile ai sordociechi. Questo processo richiede una profonda comprensione delle sfumature linguistiche e sensoriali, poiché l’interprete deve non solo tradurre il senso, ma anche adattare la modalità di trasmissione in modo che sia percepibile attraverso il tatto. Ciò implica un’espansione delle capacità comunicative, poiché il canale tattile richiede una sensibilità particolare e una padronanza nell’uso delle mani per trasmettere le sfumature linguistiche e le emozioni in modo accurato. In questo contesto, l’interprete non solo svolge il ruolo di tramite linguistico, ma diventa anche un ponte sensoriale tra il mondo visivo e quello tattile. Questa

legislatura sono stati presentati diversi progetti di legge; essi sono stati unificati, per poi confluire nella legge n. 107 del 2010, che ha riconosciuto la sordocieca come disabilità unica in Italia. Tuttavia, questa legge ha ancora distinto i diritti dei sordociechi in base alle condizioni separate di sordità e cecità. Un punto di svolta si è avuto nel maggio 2021, quando è stata approvata la legge n. 69, art. 34-ter, con cui la Repubblica ha riconosciuto la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LIS), nonché il ruolo degli interpreti di LIS e LIS.

dinamica unica porta a differenze significative non solo a livello linguistico, ma anche nell’approccio alla comunicazione e nella comprensione delle modalità sensoriali.

Oggi chi lavora come interprete di LIsT può trovarsi a operare in contesti molto diversi, dai più formali ai più informali. Di conseguenza, è possibile constatare la potenzialità delle lingue dei segni tattili di muoversi fra tipologie testuali fra loro del tutto diverse: così come le lingue dei segni si sono affacciate solo di recente verso ambiti d’uso in passato del tutto inesistenti (cf. Volterra et al. 2019), allo stesso modo le lingue dei segni tattili stanno vivendo un graduale ampliamento dei loro domini.⁴

Esistono oggi interpreti che lavorano esclusivamente traducendo fra lingua dei segni e lingua dei segni tattile (in prevalenza interpreti sordi), ma in linea generale ciascun interprete di lingua dei segni sceglie individualmente se occuparsi o meno anche di questo specifico ambito, spesso sulla base di una predisposizione personale e di specifiche conoscenze ed esperienze acquisite. Occorre però precisare che, in termini di formazione, la LIsT è pienamente inclusa all’interno dei percorsi universitari. Considerando il caso dell’Università degli Studi di Catania, che qui verrà trattato nel dettaglio, notiamo che sulla LIsT si lavora già all’interno del corso di laurea triennale (con un approfondimento all’interno della seconda annualità di LIS, nello specifico tenuta a partire dall’a.a. 2020-21 da chi scrive), per poi essere ulteriormente approfondita con uno specifico modulo all’interno del percorso di master di I livello per diventare traduttore e interprete di LIS, come vedremo nel corso di queste pagine.

3 La formazione di LIsT per traduttori e interpreti: l’esempio dell’Università di Catania

All’interno del presente contributo, si intende considerare il caso della didattica della LIsT (nonché dei relativi processi di interpretazione e traduzione) presso l’Università degli Studi di Catania; nello specifico, viene preso in considerazione il master di I livello in Teorie e tecniche di traduzione e interpretazione italiano-lingua dei segni Italiana (LIS) e LIS-italiano, attivato nell’a.a. 2021-22.⁵ All’interno di tale master, la LIsT è stata introdotta come parte integrante

⁴ A tal proposito si suggerisce che per gli interpreti di LIsT sarebbe interessante lavorare maggiormente su ambiti poco esplorati (come per esempio quello letterario), in sinergia con le persone sordocieche, non solo per la realizzazione di output ma anche, e soprattutto, per favorire un’acquisizione condivisa di nuove consapevolezze e un passaggio della LIsT verso ambiti d’uso ancora poco toccati.

⁵ Cf. <https://www.unict.it/it/didattica/master-universitari/2021-2022/teorie-e-tecniche-di-traduzione-e-interpretazione-italiano>.

della formazione. Più nel dettaglio, il master ha previsto nella citata edizione sette insegnamenti qui elencati: Linguistica italiana (scritta e orale), lingua dei segni italiana, Linguistica della LIS, Antropologia delle minoranze, Teoria e pratica della traduzione/interpretazione, Traduzione audiovisiva e accessibilità ed Etica e deontologia. Fra gli insegnamenti citati, la LIS è stata inserita come modulo interno all'insegnamento Linguistica della LIS.

Dato un monte ore complessivo del master di 428 ore di didattica erogata,⁶ alla LIS sono state dedicate 24 ore, ovvero circa il 5,6% della totalità delle ore del master. Le ore sono state svolte da una docente dell'Università di Catania (settore scientifico disciplinare L-LIN/01) nonché interprete di LIS e LIS (nello specifico chi scrive) e una persona sordocieca individuata per la sua attiva azione a livello nazionale e internazionale all'interno della comunità sordocieca, Barbara Verna. Mentre alla docente dell'Università di Catania e interprete sono state assegnate 16 ore, alla persona sordocieca ne sono state assegnate 8. Le ore sono state dedicate prevalentemente alla formazione, con 2 ore finali dedicate alla verifica degli insegnamenti, tanto a livello pratico quanto teorico. I temi trattati all'interno del modulo hanno visto una corrispondenza fra le due docenti, con un focus soprattutto mirato alle questioni teoriche (linguistiche e antropologiche) come pure al tema della traduzione e interpretazione da parte dell'interprete e docente dell'Università di Catania, e un interesse maggiormente spiccato verso il livello esperienziale e le realtà nazionali e internazionali da parte della persona sordocieca. Nello specifico, fra i principali temi trattati potremmo citare i seguenti: caratteristiche della LIS tattile; differenze fra LIS e LIS tattile; ruolo del tatto; *embodied cognition* e potenzialità della percezione; caratteristiche della comunità sordocieca; sistemi di comunicazione delle persone sordocieche; riconoscimento legislativo della sordocieca; necessità delle persone sordocieche (relative per esempio a luce, colori ecc); specificità dell'interprete-guida; processo traduttivo da e verso la LIS tattile.

Oltre ai temi citati, è opportuno far riferimento a un ulteriore tema che, in maniera trasversale, ha attraversato tutte le questioni tratte durante il percorso: il ruolo del tatto. Sappiamo che nel processo traduttivo da una lingua vocale a una lingua dei segni e da una lingua dei segni a una lingua vocale, entrano in gioco i sensi correlati in maniera diretta alle lingue: le caratteristiche strutturali ci fanno piuttosto intuitivamente comprendere che alla base delle lingue

⁶ Il master nello specifico era strutturato come segue: 428 ore di lezioni, 300 ore di stage e 772 ore di studio personale, per un totale di 1.500 ore (60 CFU). Per un approfondimento, si rimanda al sito del master: <https://www.unict.it/it/didattica/master-universitari/2021-2022/teorie-e-tecniche-di-traduzione-e-interpretazione-italiano>.

dei segni vi è la vista, alla base delle lingue vocali vi è l'udito. È tuttavia fondamentale sottolineare che entrambe le tipologie linguistiche hanno una natura multimodale e sfruttano risorse di varia natura, fra cui il tatto, che ha un ruolo di rilievo nella comunicazione eppure è spesso sottovalutato. Se dunque il suo ruolo è già percepibile nel caso della traduzione LIS-italiano e italiano-LIS, nel momento in cui il processo di traduzione e/o interpretazione coinvolge una lingua segnata in versione tattile, il tatto diventa il senso cardine. Proprio sulla base di tale considerazione, l'approfondimento sul senso del tatto è stato oggetto di un'attenta e profonda riflessione.

Al significativo ruolo del tatto si correlano differenti questioni, trattate con cura all'interno del master in oggetto. Una prima questione concerne il tema dello spazio interpersonale: in linea generale per gli studenti di LIS (o comunque per le persone segnanti), che sono soliti/e strutturare la comunicazione segnata a una distanza non ravvicinata e comunque paragonabile a quella di norma presente anche nel caso della comunicazione in lingua vocale, l'approccio (soprattutto iniziale) alla LIS determina la necessità di un ripensamento globale del concetto di spazio interpersonale. Data infatti la necessità di congiungere le mani, entrare in contatto fisico e condividere lo spazio segnico, una comunicazione in lingua segnata tattile avviene a una distanza particolarmente ravvicinata, ovvero quella che per la prossemica è considerata ‘distanza intima’, di norma condivisa per esempio fra madre e figlio o fra amanti.⁷ Per tale ragione, la questione del ripensamento dello spazio interpersonale costituisce uno fra i primi temi, che interroga e soprattutto colpisce gli studenti.

Andando a considerare più nella globalità il ruolo del tatto, diversi aspetti sono stati presi in analisi all'interno del percorso formativo, anche a un livello teorico. Abbiamo già accennato al fatto che il tatto è la caratteristica primaria e strutturale della LIS, a cui gli studenti devono gradualmente abituarsi. A questo si aggiunge il fatto che tale presupposto sensoriale ha un ruolo centrale in termini cognitivi. In riferimento alla linguistica cognitiva, e più nello specifico al concetto di *embodied cognition*,⁸ si è scelto di riflettere sul linguaggio

⁷ Secondo Edward T. Hall (1990), l'antropologo che viene ritenuto il fondatore della prossemica come disciplina, è possibile individuare significative variazioni a partire dalle quali le varie culture percepiscono la distanza interpersonale. Hall, facendo riferimento al contesto statunitense (dato che nei vari contesti vi sono specificità), distingue quattro tipi di distanze, ipotizzate come cerchi concentrici che si diramano dal parlante: distanza intima (0-45 cm), personale (45-120 cm), sociale (1,2-3,7 m) e pubblica (sopra i 3,7 m).

⁸ Il concetto di *embodied cognition* è stato introdotto piuttosto di recente all'interno della letteratura scientifica. Questo quadro teorico ha come fondamento il ruolo centrale assunto dal corpo: l'assunto di base è che esista un legame tra linguaggio e sistema sensorimotorio (Glenberg 1997; Barsalou 1999; Gallese 2008; Glenberg, Gallese 2012; Shapiro 2019).

considerando il suo legame con le caratteristiche fisiche dell'essere umano: per quanto riguarda le lingue dei segni, questo ha significato considerare che alla base delle lingue segnate vi è una specifica percezione del mondo, avente la caratteristica di centralizzare specifici sensi. Proprio sulla base dell'*embodied cognition*, gli studenti sono stati gradualmente condotti alla consapevolezza che spostarsi dall'idea di comunicazione visiva all'idea di comunicazione tattile implica un ripensamento sensoriale che presuppone un diverso modo di percepire la realtà e di approcciarsi a essa.

4 Sensi ed emozionalità: impatto sul percorso formativo dell'interprete di LIS

Spostarsi da una percezione visiva a una percezione tattile significa strutturare un contatto fisico con l'altro, un contatto a cui un segnante che è solito utilizzare la lingua dei segni nella sua forma visiva non è affatto abituato. Inevitabile risulta osservare l'alta potenzialità del tatto in termini di comunicazione emotiva: infatti, benché spesso venga sottovalutato, il tatto ha una funzione fondamentale nell'esternare pensieri ed emozioni nonché nell'influire su quelli altrui, di conseguenza si rivela fondamentale in contesti come la comunicazione emotiva, l'attaccamento, i legami, l'intimità (Hertenstein et al. 2006). Proprio attraverso il tatto e grazie all'interazione tattile (nel caso di nostro interesse, con l'interprete di lingua dei segni tattile), la persona sordocieca viene posta nelle condizioni di entrare in relazione con il mondo. Questo per l'interprete comporta un forte carico emozionale, di cui gli studenti devono essere coscienti fin dal principio. Sulla base di tali considerazioni, la riflessione sul tatto nella sua complessità è stata introdotta fin dalle primissime lezioni e condotta in maniera sempre più approfondita, con un graduale accrescimento di consapevolezza da parte dei partecipanti al master.

L'approfondimento delle dinamiche emotive in correlazione al tatto, e più in generale ai sensi, ha sollevato interrogativi cruciali che hanno richiesto una riflessione attenta. Prima di addentrarci in esse, è essenziale chiarire alcuni concetti fondamentali, di natura anche terminologica.

Innanzitutto, considerando il caso delle lingue vocali, sappiamo che traduttori e interpreti operano su supporti scritti e orali, rispettivamente, con differenze significative nei loro percorsi formativi. Nell'ambito delle lingue dei segni esistono due differenti prospettive. Mentre alcuni studi (Frishberg 1990; Napier et al. 2010; Cole 2020) propongono, al pari delle lingue vocali, una netta differenziazione fra le due figure (distinguendo fra interpretazione, in forma orale realizzata nel 'qui e ora', e traduzione, che dà vita a un testo 'congelato', ovvero fissato su supporto tramite videoregistrazione),

in contesto italiano si fa talvolta riferimento alla figura del «traduttore/interprete» (cf. Buonomo, Celo 2010; Celo 2015), senza distinzione netta tra le due professioni. Tale scelta terminologica è dovuta all’orality che caratterizza il segnato: la caratteristica è infatti che «il processo di traduzione si svolge esclusivamente sul piano dell’orality» (Fontana 2013, 68).

A livello di formazione, poiché spesso il programma formativo prevede la preparazione al lavoro di interprete e traduttore di lingua segnata (come nel caso del master dell’Università degli Studi di Cattania), ai fini della presente riflessione si ritiene opportuno prendere in considerazione le caratteristiche tanto dell’interprete quanto del traduttore.

Viene qui proposto un riferimento all’analisi condotta da Gile (2009): lo studioso, tenendo conto delle due professioni (con focus sulle lingue vocali), si concentra sulle differenze in termini di formazione e approfondisce le diverse situazioni in cui ciascuna delle due figure professionali può trovarsi.

Esaminando il caso dell’interprete, Gile sostiene l’evidenza di una correlazione tra il successo nell’interpretazione e la capacità di gestire lo stress e l’ansia. Difatti, gli interpreti affrontano condizioni di lavoro estremamente stressanti, ad esempio durante le conferenze, in cui vi è molto in gioco e i partecipanti dipendono interamente dall’interpretazione. Lo stesso può dirsi per i servizi radiofonici o televisivi, in cui gli interpreti sono consapevoli che centinaia di migliaia o addirittura milioni di persone stanno ascoltando. Per quanto riguarda il traduttore, dal punto di vista emotionale il lavoro è molto diverso. Sebbene ansia e stress vi siano comunque, come afferma Gile queste emozioni sono principalmente legate all’avvicinarsi della scadenza di consegna. Inoltre, mentre l’interprete considera automaticamente la sua produzione come qualcosa di appartenente già al passato nel momento in cui viene realizzata, per il traduttore il lavoro è considerato completo solo dopo un lungo processo che culmina con l’approvazione da parte del cliente. Di conseguenza, mentre gli interpreti sono fortemente sotto stress mentre lavorano e prima dell’inizio dell’incarico, ma hanno modo di rilassarsi nel momento esatto in cui escono dalla cabina, i traduttori tendono a essere costantemente sotto pressione, sebbene in modo meno intenso (Gile 2009).

Un’ulteriore fonte di stress, che però accomuna interpreti e traduttori, è rappresentata dalle fluttuazioni di mercato e dall’incertezza rispetto ai futuri incarichi, a cui si corrella una preoccupazione in relazione ai relativi introiti (Gile 2009). Tale aspetto, accomunando le due professioni, non può essere considerato un tratto di contrapposizione sul piano emotionale, ma rientra nel quadro dello stress professionale.

Un altro aspetto emotionale su cui vale la pena soffermarsi è la fiducia in sé stessi, la *self-confidence*. Nel contesto dell’interpretariato,

Gile sottolinea che l'interpretazione richiede un livello piuttosto elevato di fiducia nella propria capacità di svolgere il compito, dovuto a una serie di diversi fattori. Fra questi citiamo l'impossibilità per gli interpreti di riascoltarsi e rimodulare il discorso, il poter correggere solo alcune parti della propria produzione (ad esempio una singola parola, una breve frase, un numero ecc.), o anche il fatto di avere una limitata possibilità di ricevere feedback esterno. Pertanto, è necessario avere fiducia in sé stessi e nella propria capacità di essere efficaci nel compito assegnato. Per quanto riguarda il traduttore, possiamo fare riferimento al contributo di Hönig (1991), che individua proprio nella fiducia in sé stessi il fulcro dei processi traduttivi a livello cognitivo. L'autore sottolinea quindi l'importanza di rendere consapevoli i futuri traduttori dell'importanza di avere fiducia in sé stessi, individuando un forte legame tra *self-confidence* e *self-awareness*.

Alla luce delle considerazioni fin qui presentate, possiamo osservare come a una distinzione da un punto di vista professionale si correlino al contempo affinità di natura emozionale, benché in ciascuno dei casi siano presenti delle specificità.

Rimanendo sul caso delle professioni che lavorano con le lingue vocali, potremmo a questo punto chiederci: in fase di formazione, quanta attenzione viene data agli aspetti emozionali? L'attenzione è comunque misurata alla loro importanza e all'influenza che essi sembrano avere sugli esiti finali? In risposta, è possibile affermare che spesso le competenze trasversali sono tenute in scarsa considerazione all'interno del percorso formativo tanto degli interpreti quanto dei traduttori.

Una questione differente ma affine è rappresentata dalle selezioni concernenti la formazione per interpreti: Timarová e Salaets (2011) sottolineano che, di solito, le competenze trasversali non vengono considerate in modo adeguato durante la selezione degli studenti per la formazione in interpretazione; tuttavia, la loro ricerca dimostra non solo che il successo è prevalentemente riscontrabile negli studenti che mostrano maggiore flessibilità cognitiva e sono meno colpiti dall'ansia, ma anche che, nel caso degli studenti di successo, un certo livello di ansia può persino rappresentare un vantaggio. Appare dunque evidente come oggi la letteratura scientifica sia sempre più consapevole dell'influenza degli aspetti emozionali, eppure tali considerazioni faticano a trovare delle applicazioni pratiche.

Dato il focus del presente studio, si intende a questo punto trasporre le riflessioni fin qui condotte al caso delle lingue segnate (visive e tattili). Similmente a quanto avviene nel caso degli interpreti di lingue vocali, gli interpreti di LIS e LiSt devono confrontarsi con contesti di lavoro ad alta pressione emotiva, quali sessioni giudiziarie o terapeutiche, in cui la corretta trasmissione delle emozioni e delle intenzioni risulta fondamentale per il successo dell'interpretazione. La gestione dello stress e dell'ansia emerge pertanto come un fatto-re critico nell'operato degli interpreti di LIS e LiSt, analogamente a

quanto individuato da Gile nel contesto degli interpreti vocali.

La fiducia in sé stessi si rivela altresì essenziale per gli interpreti di LIS e LIS, considerando la natura irripetibile dell'interpretazione e la necessità di trasmettere il messaggio con precisione ed efficienza senza la possibilità di rivedere o correggere il proprio lavoro.

Potremmo dire, così come osservato per le lingue vocali, che l'attenzione crescente nei confronti degli aspetti emozionali nell'ambito della pratica interpretativa richiama l'importanza di integrare tali considerazioni nei programmi di formazione degli interpreti e traduttori di LIS e LIS. In tal senso, una prospettiva olistica che consideri sia gli aspetti tecnici che quelli emotivi si configura come un approccio fondamentale per la formazione e la pratica professionale di questi professionisti.

Oltre ai già citati aspetti emozionali che riguardano le professioni di traduttore e interprete, si osservano anche questioni di natura emozionale che nello specifico hanno a che vedere con le lingue dei segni tattili e le comunità sordocieche. Innanzitutto, una questione particolarmente di rilievo può riguardare il concetto di responsabilità. È comune parlare di responsabilità professionale nel caso di qualsivoglia traduttore o interprete, tanto di lingue vocali quanto di lingue segnate, ma esiste la possibilità di riconoscere un'accezione diversa al concetto di responsabilità nel caso delle lingue segnate tattili e della comunità sordocieca. Spesso si è soliti far ricorso a un'espressione che in realtà appare poco felice: il compito dell'interprete di LIS, ma più in generale di chi accompagna una persona sordocieca e struttura una comunicazione con lui/lei, è quello di 'diventare occhi e orecchie del sordocieco'. Riprendendo questo concetto, si sottolinea l'aspetto relativo alla responsabilità dell'interprete di LIS, a cui d'altra parte corrisponde anche una notevole fiducia da parte della persona sordocieca (la quale in alcuni casi si affida a un professionista mai incontrato prima, che ha il compito non solo di tradurre ma anche di accompagnare fisicamente la persona negli spazi). È importante sottolineare che, in termini emozionali, tanto il sordocieco quanto l'interprete riconoscono il reciproco ruolo, costruendo una relazione comunicativa che si fonda proprio sulla fiducia e sull'acquisizione di responsabilità.

Inoltre, per chi lavora con la LIS (traduttore o interprete, ma non solo) vi è un ulteriore livello di responsabilità correlato al suo essere figura 'al confine'. Sappiamo che chi traduce per una comunità di minoranza, e nello specifico per la comunità sorda, si trova in una posizione di confine molto delicata: il suo ruolo diventa anche quello di definire i limiti e contemporaneamente contribuire alla rivendicazione dei diritti (Fontana 2013). Questo appare ancor più vero nel caso della comunità sordocieca, che può essere considerata minoranza nella minoranza: l'interprete di LIS assume un ruolo che, oltre a essere orientato verso la persona, è anche rivolto alla comunità tutta.

All’interno del master dell’Università degli Studi di Catania, avendo riconosciuto il ruolo degli aspetti emozionali correlati alla traduzione e interpretazione in lingua dei segni tattile, si è fatto in modo di dedicare a essi uno spazio di riflessione. Gli studenti hanno avuto l’opportunità di esplorare non solo gli aspetti linguistici della LIS e della cultura sordocieca, non solo le strategie di interpretazione e traduzione in LIS, ma anche le sfide emotive associate alla professione di interprete e traduttore. Attraverso esercizi pratici e laboratori interattivi, gli studenti hanno potuto sperimentare le emozioni legate alla significativa fisicità della comunicazione in LIS, con specifica correlazione ai contesti di interpretazione e traduzione. Le simulazioni di differenti situazioni professionali hanno permesso agli studenti di esplorare le emozioni legate alla gestione dello stress e all’ansia durante l’interpretazione di natura tattile. Inoltre, sono state discusse strategie per affrontare le sfide emotive e per mantenere la fiducia in sé stessi durante il lavoro come interpreti e traduttori. Divisi quasi sempre in coppie per le attività pratiche, i partecipanti al master hanno ricevuto un feedback costante, mirato non solo a migliorare le abilità linguistiche, ma anche a supportare il loro benessere emotivo.

Il percorso didattico proposto ha consentito non solo un lavoro a livello linguistico-traduttivo, ma anche una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e delle emozioni dell’altro durante l’interpretazione e la traduzione della LIS. Questo approccio, pur rappresentando soltanto un primo passo di quello che può essere inteso come un processo di *life-long learning*, ha supportato gli studenti nella preparazione alle sfide emotive della professione.

Anche sulla base dei confronti con gli studenti, è emerso che sarebbe stato utile poter annoverare fra i docenti degli esperti in ambito psicologico: sarebbe stato infatti importante poter avere un supporto professionale legato non solo nello specifico al contesto di lavoro in forma tattile, ma più in generale alla professione di interprete e traduttore di lingue segnate nella sua complessità. Posto dunque questo come possibile miglioramento, si specifica che all’interno dell’edizione 2021-22 si è rivelato comunque efficace partire da un livello esperienziale correlato all’emozionalità e strutturare su questo delle considerazioni di natura teorico-pratica.

5 **Verso una ‘competenza sensoriale’**

Soffermandoci sugli aspetti emozionali, abbiamo voluto sottolineare lo stretto legame esistente fra tatto e relazione. All’interno di tale legame, il nesso può essere considerato la pelle, organo che ricopre l’intera superficie corporea e grazie al quale il tatto trova realizzazione, ma al contempo organo che ha un ruolo di relazione e scambio:

attraverso il tatto e nel contatto l’essere umano è in grado di costruire la relazione.

La pelle svolge molte funzioni importanti per la nostra salute e il nostro benessere, come proteggerci dagli agenti esterni, regolare la temperatura corporea e mantenere l’equilibrio idrico. Tuttavia, le funzioni che sono di nostro interesse ai fini del presente contributo sono la funzione sensoriale e la funzione comunicativa. La funzione sensoriale della pelle è cruciale perché agisce come punto di contatto tra il nostro corpo e l’ambiente esterno. Grazie ai recettori sensoriali presenti nella pelle, siamo in grado di percepire gli stimoli provenienti dall’ambiente, come il calore, e trasmetterli al sistema nervoso centrale. La pelle contiene un elevato numero di recettori sensitivi specializzati (circa 5.000 per centimetro quadrato) e centinaia di migliaia di fibre sensoriali che si estendono fino al midollo spinale. Questo dimostra che la pelle è l’organo più sensibile che abbiamo.⁹

Per quanto riguarda la funzione comunicativa, funzione in realtà meno esplorata dalla ricerca, sappiamo che la pelle rappresenta il nostro primo mezzo di comunicazione sin dalla nascita. Come sosteneva l’antropologo Ashley Montagu nel suo volume del 1971 *Touching: The Human Significance of the Skin*, il tatto ha un impatto significativo nello sviluppo del bambino (Montagu 1986). Montagu distingueva due approcci al tatto: uno psicosomatico o centrifugo, che analizza l’effetto della mente sulla pelle, e uno somatopsichico o centripeto, che invece studia come l’esperienza tattile influenzi il comportamento. Nel contesto di questo testo, come nella riflessione di Montagu, si privilegia l’approccio somatopsichico. Proprio tenendo in considerazione tale approccio, Montagu sottolineava che la pelle è il primo senso attraverso cui l’essere umano entra in contatto con l’ambiente sin dallo stato embrionale: già alla settima o all’ottava settimana di gravidanza, la pelle è molto sviluppata e l’embrione reagisce a stimuli intorno alla bocca. La pelle dunque ci custodisce fin dal primo momento in cui iniziamo ad acquistare forma, e quando veniamo al mondo essa consente la crescita dal punto di vista fisico ed emotivo, per poi continuare a svilupparsi lungo tutta la vita.

La comunicazione tattile, si badi bene, non riguarda solo i bambini: del resto, come abbiamo avuto modo di specificare, il tatto svolge un ruolo fondamentale nella comunicazione di pensieri ed emozioni, influenzando sia noi stessi che gli altri. Ne consegue che la pelle rappresenta non solo il nostro limite fisico, ma anche il nostro limite psicologico, svolgendo un ruolo fondamentale nelle relazioni con gli altri.

A seguito di tali considerazioni, si ritiene che un processo traduttivo basato sul tatto e sulle sensorialità condivise vada inteso

⁹ Per un approfondimento sullo sviluppo della pelle e sull’organogenesi, cf. Barresi, Gilbert 2023.

innanzitutto come un processo relazionale. Nel contatto, si entra in relazione con l’altro, stabilendo un legame che è intrinsecamente profondo e che coinvolge la pelle e il corpo nella sua interezza. In un processo traduttivo che ha come presupposto il tatto e, più ampiamente, il corpo, la traduzione si fonda sulla collaborazione dei due partecipanti allo scambio comunicativo, una collaborazione che anche (e soprattutto) nella sua fisicità consente di costruire il senso. Proprio per tale ragione si sceglie di parlare di ‘competenza sensoriale’ (e non di competenza tattile): il tatto, di norma spesso escluso, qui assume un ruolo di rilievo, pur mantenendo la sua funzione di co-occorrere, co-esistere, in un’interconnessione fra i sensi, con il corpo come fulcro.

È proprio sul concetto di corpo che vorremmo soffermarci, interrogandoci sul suo ruolo sociale all’interno del processo comunicativo. Troviamo interessante a tal proposito considerare l’ipotesi di Fabbrichesi (2012), la quale sostiene che le nozioni di ‘Sé’ e di ‘corpo proprio’, piuttosto che essere attribuite al singolo individuo, potrebbero essere attribuite alla comunità, così da poter parlare di «corpo comunitario». Tenendo conto di tale prospettiva, si ipotizza che il processo traduttivo in forma tattile possa essere inteso non come scambio fra singoli corpi, ma come interrelazione che trova la sua realizzazione nella cornice del corpo comunitario. Il senso stesso della traduzione tattile sarebbe dunque dato da un’energia corporea, una forma di *ἐνέργεια* che ha come presupposto la relazione.

Nella specificità della traduzione tattile, benché la relazione diretta e fisica con la persona sordocieca sia una *conditio sine qua non*, il soggetto traducente rimane comunque l’artefice primario del processo traduttivo. È possibile affermare che, all’interno del processo traduttivo, il soggetto (ovvero l’interprete di LIS) ha un ruolo centrale, in quanto è investito del compito di costruire la «significanza».¹⁰ Si ritiene che la significanza, quando sono coinvolte lingue dei segni, non possa che essere di natura sinestesica:¹¹ non può infatti prescindere dal livello sensoriale che, pur non essendo in maniera diretta

¹⁰ La «significanza», in francese *signification*, è definibile come una semantica specifica, distinta dal senso lessicale, che è data dai valori propri di un singolo discorso e che trae origine dalle marche, collocate a più livelli linguistici, nello specifico accentuali, prosodici, lessicali, sintattici (Meschonnic 1982).

¹¹ Dato il coinvolgimento di sensi diversi fra loro in dialogo, si ritiene efficace far riferimento al concetto di ‘sinestesia’, che non viene intesa come artificio retorico o poetico, ma come fenomeno pregnante nel linguaggio umano, di cui l’uso poetico ne costituisce il riflesso. Considerando dunque la sinestesia come associazione di percezioni provenienti da sensi diversi, il concetto di sinestesia può essere definito come una serie di momenti fra loro intrecciati che in traduzione si sovrappongono sul piano estetico (Chateauvert 2016), e di conseguenza la traduzione stessa viene intesa come costruzione di un senso sinestesico generato in stretta connessione con la corporeità (Raniolo 2021; 2023).

un livello linguistico, influisce sul processo linguistico e lo modella nella misura in cui i sensi, in dialogo fra loro, fanno senso (Raniolo 2021; 2023). Nel caso in cui siano coinvolte lingue dei segni tattili, questo a maggior ragione appare vero, considerato che il soggetto traducente è fisicamente indivisibile da colui che riceve la traduzione e che il senso può trovare realizzazione unicamente nel contatto, nella percezione fisica, nell'incontro fra sensi.

È opportuno a questo punto interrogarci sul legame fra sensorialità, emozionalità e coinvolgimento corporeo, chiedendoci quali implicazioni tale legame abbia per l'interprete di LIS e quali ricadute vi siano a livello di formazione. È stato esplicitato che l'interprete di LIS, in misura amplificata rispetto all'interprete di LIS, veicola i contenuti attraverso il proprio corpo: il corpo del soggetto traducente diventa allora risorsa a cui il sordocieco ricorre per entrare in relazione con il mondo. All'interno di tale processo, l'emozionalità ha un ruolo predominante: sulla base dei presupposti teorici dell'*embodied cognition*, la ricerca attuale ci dice che mediante i neuroni specchio le emozioni altrui possono essere condivise semplicemente attraverso la vista (cf. Rizzolatti, Gnoli 2016), a maggior ragione attraverso il tatto, senso che per sua stessa natura implica vicinanza e condivisione.

Se dunque il processo traduttivo è caratterizzato da un amplificato livello di fisicità, non potrebbe rivelarsi emozionalmente troppo impegnativo per un interprete di LIS? E come è possibile preparare i futuri professionisti a tale specificità del processo? Mentre da una parte è vero che il processo traduttivo tattile fa sì che, sulla base di una serie di fattori (primo fra tutti la prossemica), la sfera personale di entrambi venga intaccata, essendovi un livello di coinvolgimento corporeo e di conseguenza emozionale non indifferente, dall'altra parte è anche vero che acquisire sempre più dimestichezza con una lingua dei segni nella sua forma tattile e approfondire la conoscenza delle persone sordocieche e delle loro esigenze fa sì che il soggetto traducente possa comprendere e gradualmente consapevolizzare che il proprio corpo durante il processo traduttivo non è altro che uno strumento. Proprio tale consapevolezza infatti può consentire all'interprete di LIS di non avvertire una sorta di vera e propria invasione del suo spazio personale, imparando a percepirci funzionale all'obiettivo e a mantenere così la giusta ‘distanza’ (emozionale anche se non fisica). Comprendere che, nonostante il ruolo centrale del soggetto traducente, il coinvolgimento fisico non è altro che un coinvolgimento strumentale, risulta essenziale per poter essere efficaci. Sulla base di tali considerazioni, si sottolinea la necessità di lavorare sulla ‘competenza sensoriale’ nella fase di formazione dei traduttori e degli interpreti di lingue segnate (tattili, ma non solo).

6 Conclusioni

Per concludere, vorremmo brevemente individuare i punti che si ritiene non possano essere elusi all'interno di un percorso universitario finalizzato alla formazione dei futuri interpreti di LIS (punti che potrebbero essere ripresi o comunque fungere da spunto anche all'interno di percorsi per professionisti della lingua dei segni tattile che si sviluppano in contesti diversi da quello italiano). Sottolineiamo innanzitutto la necessità di lavorare sulla ‘competenza sensoriale’: il futuro professionista dovrà acquisire consapevolezza in merito al ruolo della commistione dei sensi e in particolare del tatto, nelle sue differenti sfaccettature e implicazioni emozionali. Un concetto che dovrebbe essere ampiamente discusso è quello relativo al ‘confine’: l'interprete di LIS non solo dovrà riuscire a elaborare differenti confini interpersonali rispetto a quelli a cui è solito attenersi sulla base della sua cultura d'origine, ma dovrà anche acquisire una coscienza, personale e sociale, di ritrovarsi sul solco che delimita la comunità sordocieca dalla comunità sorda e dalla maggioranza udente e vedente. È importante dunque che sviluppi una sensibilità verso l'universo sensoriale, e più nel dettaglio verso un confine che si fa ‘tangibile’: dovrà, a partire proprio da tale sensibilità, assumere coscienza di avere il compito di fare da anello di congiunzione, o in altre parole di ‘essere confine’. Le lezioni dedicate alla LIS e ai relativi processi traduttivi, proposte in seno al master dell'Università degli Studi di Catania (a.a. 2021-22) sopra discusso, sono state orientate tenendo conto di tali considerazioni, ma nella consapevolezza che le strategie didattiche potranno e dovranno ulteriormente essere affinate in tal senso.

Bibliografia

- Baker, M. (ed.) (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London; New York: Routledge.
- Barresi, J.F.; Gilbert, S.F. (2023). *Developmental Biology*. New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/hesc/9780197574591.001.0001>
- Barsalou, L.W. (1999). «Perceptual Symbol Systems». *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 577-660.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>
- Buonomo, V.; Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei segni italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*. Milano: Hoepli.
- Celo, P. (a cura di) (2015). *I segni del tradurre. Riflessioni sulla traduzione in Lingua dei Segni Italiana*. Roma: Aracne.
- Chateauvert, J. (2016). «Le tiers synesthète: espace d'accueil pour la création en langue des signes». *Intermédialités: Histoire et théorie des arts, des lettres et des*

- techniques/Intermedialité: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, 27.
<https://doi.org/10.7202/1039816ar>
- Checchetto, A. (2011). «Interpretare in LIS a favore di persone sordocieche: cosa accade ad una lingua visiva quando la percezione è tattile». Vallini, C.; De Meo, A.; Caruso, V. (a cura di), *Traduttori e traduzioni*. Napoli: Liguori, 341-56.
- Checchetto, A. et al. (2011). «Una varietà molto speciale: La LIST (Lingua dei Segni Italiana Tattile)». Cardinaletti, A.; Cecchetto, C.; Donati, C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: FrancoAngeli, 207-17.
- Checchetto, A. et al. (2018). «The Language Instinct in Extreme Circumstances: The Transition to Tactile Italian Sign Language (LIST) by Deafblind Signers». *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 3(1), 66, 1-28.
<https://doi.org/10.5334/gjgl.357>
- Clark, J.L. (2017). «Distantism». *Notes From a DeafBlind Writer*. tumblr.
<https://johnleec Clark-blog.tumblr.com/post/163762970913/distantism>
- Cole, J. (2020). «Deaf Translators: What Are They Thinking?». *Journal of Interpretation*, 28(1), 1-22.
- Edwards, T.; Brentari, D. (2020). «Feeling Phonology: The Conventionalization of Phonology in Protactile Communities in the United States». *Language*, 96(4), 819-40.
<https://doi.org/10.1353/lan.0.0248>
- Fabbrichesi, R. (2012). *In comune. Dal corpo proprio al corpo comunitario*. Milano: Mimesis.
- Fontana, S. (2013). *Tradurre lingue dei segni. Un'analisi multidimensionale*. Modena: Mucchi.
- Frishberg, N. (1990). *Interpreting: An Introduction*. Silver Spring (MD): RID.
- Gallese, V. (2008). «Mirror Neurons and the Social Nature of Language: The Neural Exploitation Hypothesis». *Social Neuroscience*, 3, 317-33.
<https://doi.org/10.1080/17470910701563608>
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.8>
- Glenberg, A.M. (1997). «What Memory is For». *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 1-55.
- Glenberg, A.M.; Gallese, V. (2012). «Action-Based Language: A Theory of Language Acquisition, Comprehension, and Production». *Cortex*, 48, 905-22.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.010>
- Granda, A.J.; Nuccio, J.B. (2018). «Protactile Principles». *Tactile Communications*. <https://www.tactilecommunications.org/ProTactilePrinciples>
- Hall, E.T. [1966] (1990). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books; Doubleday.
- Hertenstein, M.J. et al. (2006). «The Communicative Functions of Touch in Humans, Non-Human Primates, and Rats: A Review and Synthesis of the Empirical Research». *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(1), 5-94.
<https://doi.org/10.3200/mono.132.1.5-94>
- Hönig, H.G. (1991). «Holmes' 'Mapping Theory' and the Landscape of Mental Translation Processes». van Leuven-Zwart, K.M.; Naaijkens, T. (eds), *Translation Studies: The State of the Art = Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam; Atlanta (GA): Rodopi, 77-90.
- McInnes, J.M. (ed.) (1999). *A Guide to Planning and Support for Individuals Who Are Deaf-blind*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mesch, J. (2001). *Tactile Sign Language. Turn Taking and Questions in Signed Conversations of Deaf-Blind People*. Hamburg: Signum-Verlag.
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du Rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse: Verdier.

- Montagu, A. [1971] (1986). *Touching: The Human Significance of the Skin*. New York: William Morrow & Co.
- Napier, J. et al. (2010). *Sign Language Interpreting: Theory and Practice in Australia and New Zealand*. 2nd ed. Sydney: Federation Press.
- Raniolo, E. (2021). *Senso, ritmo, multimodalità. Uno studio comparativo dei processi traduttivi nelle lingue dei segni (LIS e LSF)* [tesi di dottorato]. Palermo: Università degli Studi di Palermo.
- Raniolo, E. (2023). *Sul senso, sui sensi. Tradurre la poesia in lingue dei segni*. Lugano: Agorà Editore.
- Rizzolatti, G.; Gnoli, A. (2016). *In te mi specchio. Per una scienza dell’empatia*. Milano: Rizzoli.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied Cognition*. London; New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315180380>
- Timarová, Š.; Salaets, H. (2011). «Learning Styles, Motivation and Cognitive Flexibility in Interpreter Training: Self-Selection and Aptitude». *Interpreting*, 13(1), 31-52.
<https://doi.org/10.1075/bct.68.02tim>
- Volterra, V. et al. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: il Mulino.

Lingue dei segni e sordità

1. Branchini, Chiara; Mantovan, Lara (eds) (2020). *A Grammar of Italian Sign Language (LIS)*.
2. Branchini, Chiara; Mantovan, Lara (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni (LIS)*.
3. D'Ortenzio, Silvia (2023). *Le frasi derivate da movimento nei bambini con impianto cocleare. Dalla valutazione al training linguistico*.
4. Mantovan, Lara (a cura di) (2023). *Segni, gesti e parole. Studi sulla lingua dei segni italiana e su fenomeni di contatto intermodale*.
5. Volpato, Francesca (a cura di) (2023). *Valutazione linguistica in italiano e nella LIS e strategie di intervento*.
6. Giuliano, Beatrice (2024). *Alfabeto manuale e abilità di lettura. La modalità visivo-gestuale a supporto dell'apprendimento*.

La presente miscellanea approfondisce l'insegnamento della lingua dei segni italiana (LIS) e della lingua dei segni italiana tattile (LIS_t) all'università e delinea possibili sviluppi futuri in questo campo. I contributi propongono la condivisione di esperienze didattiche consolidate e l'approfondimento di metodologie e strumenti innovativi in grado di incentivare lo sviluppo delle competenze linguistiche in LIS e in LIS_t degli studenti universitari.



Università
Ca'Foscari
Venezia