

## **IL SORDO E LA SCUOLA: LE DIFFICOLTA' INCONTRATE NELL'INTERRELAZIONE SOCIALE-AFFETTIVA\***

di Renato Pigliacampo

### **Introduzione**

Ogni volta che trattiamo l'inclusione del sordo nella classe delle pubbliche scuole ci troviamo a considerare *il «problema sordo»*, ancora irrisolto nella scuola (cfr. Scuola di Silenzio, *Lettera ad una Ministro (e dintorni)*, Armando, Roma 2005): e questo dipende, probabilmente, dai cosiddetti esperti che, a modo loro e in buona fede, pretendono di risolvere la problematica dando l'ostracismo ai protagonisti adulti che, nel nostro tempo, lentamente ma in modo inarrestabile stanno conseguendo titoli accademici per rispondere alle esigenze reali dell'integrazione scolastica dei sordi.

### **Pedagogia speciale e didattica specializzata**

Scriva Maria Montessori che «La pedagogia o è speciale o non lo è». Nel nostro caso, prima di proporre una didattica specializzata per l'alunno sordo, è bene che sia conosciuto nei suoi processi d'apprendimento e di interrelazione con l'ambiente fisico e psicologico. Sarà possibile quando, come afferma Canevaro, la pedagogia speciale è supportata di una «buona pedagogia generale». Infatti, i problemi posti dal bambino handicappato «mettono alla prova e verificano la volontà o meno dell'educazione generale» (A. Canevaro, G. Goudreau, 1988).

La pedagogia speciale insegnata oggi nelle Università ha avuto impulsi evolutivi che devono essere considerati con attenzione anche nell'educazione – e forse di più – dei sordi o audilesi alla luce dei progressi medici ed otorinolaringoiatrici che puntano ad annullare il deficit sensoriale. Non è un caso che si parli, da alcuni anni, di «pedagogia clinica». L'attributo clinico sposta l'attenzione sull'oggetto della pedagogia che è, nel nostro caso, il senso dell'udito: la pedagogia speciale conferma, nello scolaro sordo, la sordità sin dall'inizio educativo, la pedagogia clinica la considera in itinere educativo. L'insegnante dei sordi si trova a valutare, nel corso degli anni d'istruzione ed educazione, dinamiche educative che cambiano dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. Anche per il fatto che durante questo lasso di tempo il soggetto in carico è stato sottoposto, da scelte familiari, all'impianto cocleare, vanificando così – o dover modificare – un procedimento educativo specifico, secondo moduli appropriati alla percezione visiva. Prendiamo, per esempio, un bambino segnante o con attitudine ad elaborare processi d'apprendimento cinestetici e visivi, e d'improvviso la famiglia decide per l'impianto cocleare, i susseguenti interventi pedagogici dovranno essere collaborativi con l'allenamento logopedico, alienando nel bambino le precedenti mappe d'apprendimento specifiche per nuovi moduli didattici. Alla luce di tali svolgimenti il docente specializzato – e/o perché sia tale - deve trovarsi pronto a dare risposte con una didattica appropriata ai bisogni.

### **Didattica specializzata**

Per didattica specializzata s'intende l'elaborazione di un progetto (didattico) che permette allo scolaro con deficienze sensoriali, psichiche e/o intellettive di appropriarsi di nozioni e sviluppare concetti per la soluzione o l'adattamento di problemi incontrati nella vita. Per Vygotskij lo sviluppo dei concetti si attua «per via di nuove acquisizioni qualitative» (cfr. *Pensiero e linguaggio*, Firenze 1967). Nel caso del bambino sordo la maggior parte dei docenti crede che l'alunno sia in grado di seguire le spiegazioni orali, ma lo stesso Vygotskij fa presente l'indipendenza tra pensiero e parola: la loro relazione è tipicamente meccanica. Esiste un vizio di attribuire alla parola – proprio perché

pronunciata – un valore concettuale, al contrario «il pensiero verbale riunisce in sé processi intellettuali e funzioni prettamente linguistiche (...)» (L. S. Vygotskij). Significa che la destrezza di parlare una «lingua», senza valutarne i «contenuti», non manda lontano (...). Se questo è un paradigma per il soggetto normodotato sarà più evidente quando lo sviluppo dei processi psicocognitivi sono differenti come tra chi insegna (il docente udente) e chi apprende (l'alunno sordo). Di fatto avviene che il docente proponga il lavoro seguendo metodologie di una “didattica normale”, già sperimentata nei processi d'apprendimento, consistenti di scambi interrelazionali di domanda/risposta tra docente e studente, negli approfondimenti e critiche dei compagni (...). A questo punto emerge una riflessione sulla realtà, fa male dirlo ma, protagonisti del Silenzio, è nostro dovere affermarlo: una percentuale di docenti dei sordi non sa spiegare ai propri scolari o studenti i principali contenuti della disciplina insegnata, quando lo fa, ripeto, segue lo *statu quo*, poche volte si adopera per studiare i processi mnemonici dei sordi e quanto avviene (di diverso e non di meno) nelle attività cerebrali.

Il primo regista e attore nella scuola, con cui il bambino sordo interagisce, è il docente. Qualche anno dopo l'approvazione della legge nazionale 517/1977, che apriva le pubbliche scuole agli «handicappati», ci adoperammo per un monitoraggio con un apposito questionario strutturato per conoscere le «difficoltà incontrate dall'insegnante di sostegno» nell'insegnare al sordo.

### DIFFICOLTÀ INCONTRATE DALL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

- |   |              |
|---|--------------|
| <b>1. Critica o giudica limitata la preparazione ricevuta dall'alunno o studente in precedenza -----</b>              | <b>66,6%</b> |
| <b>2. Docenti di sostegno che si ritengono soddisfatti della preparazione ricevuta dall'alunno in precedenza.....</b> | <b>33,4%</b> |
| <b>1. Difficoltà di comunicazione in genere.....</b>  | <b>81,4%</b> |
| <b>2. Difficoltà di labiolettura.....</b>   | <b>40,7%</b> |
| <b>3. Non comprende il significato delle parole o le usa male.....</b>  | <b>77,7%</b> |

Da R. Pigliacampo, *Indagine medico-socio-psicopedagogica sui soggetti affetti di sordità e situazione dell'inserimento dei sordi nella scuola ordinaria*, Edizione USL 14, Recanati, 1982.

### La comunicazione o la lingua?

C'è un fatto molto importante da considerare nei processi di apprendimento scolastico. Il bambino sordo è «incluso» in un ambiente di coetanei udenti che non imparano a parlare perché, le parole utilizzate nella/dalla comunità sono conosciute, approfondite nei significati sin dal periodo di gestazione. Ogni giorno sperimentano l'interrelazione con i pari, ampliando i contesti socioculturali, vale a dire divengono loro stessi membri della lingua di maggioranza, sapendola applicare nelle regole affinché diventi veicolo dei propri pensieri e desideri. Lingua non è solo capacità di saper utilizzare i codici secondo una modalità comunicativa specifica, ma gli stessi codici vanno applicati e utilizzati affinché l'interlocutore ne afferri i contenuti, non siano perse emozioni e idee.

La comunicazione è un'altra cosa. Tutti gli esseri comunicano perché, natura ed esperienza, hanno previsto determinati codici: il ricevente si attende che veicolano messaggi. Ogni individuo possiede una modalità per trasmettere il messaggio, il medium (McLuhan). Io non assicuro che tra sordo e coetaneo udente, entrambi immessi nella classe comune, non vi sia scambio di messaggi (...). L'interrelazione è presente, ma com'è trasmesso? Noi sordi adulti, che svolgiamo ricerca e compariamo gli sviluppi della lingua, ci interroghiamo sulla *qualità* della comunicazione che di fatto porta l'attenzione sulla *conquista* della lingua. Eccoci chiamati a compiere una scelta: lingua sonoro verbale o lingua visiva-gestuale? Riconosco che sto entrando in un labirinto. Facilmente

perdermi e confondere. Sono però abbastanza accorto da trovare uno spiraglio di luce e trarmi dall'impaccio. Sono convinto che l'unica strada da percorrere nell'educazione ed istruzione del sordo sia il bilinguismo. Un bilinguismo non pensato come quello degli udenti, fondato per lo più sull'apprendimento acustico-verbale. Il bilinguismo del sordo sarà stimolato dall'apprendimento della lingua visiva che si basa sulla relazione occhio---> mano, da cui *input-outlet* la lingua verbale (R. Pigliacampo, 2003, 2005). Questo fa sì che l'alunno svilupperà un processo d'apprendimento bilingue e biculturale (D. Bouvet, 1986). E', senza dubbio, un processo psicolinguistico e cognitivo che coinvolge i due principali sensi. Gli insegnanti dei sordi, proprio perché specializzati, sono chiamati a seguire un percorso didattico che rispetti la fonte primaria d'apprendimento basata sul canale visivo. E' in genere la tesi di Bruner che ammette le attività dell'intelligenza e della conoscenza si costruiscono su tre tipi di rappresentazioni: la rappresentazione attiva, la rappresentazione iconica e la rappresentazione simbolica che si coniugano all'*azione*, all'*immaginazione* e alla *parola*. Tutt'e tre interagiscono per dar vita allo sviluppo del pensiero e del linguaggio. Il vissuto linguistico diventa anche vissuto culturale. Non possiamo insegnare al sordo con una lingua che non sperimenta nei processi di memorizzazione. Bisogna avere la capacità e l'umiltà d'essere aiutati dalla «sua lingua» primaria, spesso (o sempre?) non stimolata, lasciata in sonno. Insegnare ai sordi vuol dire dividerne la lingua? Se la risposta è sì significa che ne dobbiamo adottare i processi culturali. Qualche docente non concorda con questa scelta d'istruzione, considerandola modello escludente. Come se ammettesse che l'istruzione efficace derivi solo dall'acquisizione di comportamenti standardizzati, omologati dalla comunità di maggioranza. Istruire i sordi significa, invece, dividerne i processi di percezione visiva che ne modellano il pensiero. L'ottimo docente specializzato sa insegnare secondo le necessità dell'alunno. Sarà bilingue. Come il suo allievo.

### **Essere nella propria pelle**

Henry Laborit ha dimostrato che un'inibizione prolungata genera una forma di squilibrio psichico. Laborit è il nonno di Emanuelle, sorda, che ha scritto l'autografia di successo *Il grido del gabbiano*. Proprio osservando la comunità dei sordi, la serenità di Emanuelle quando si trovava tra i simili, che sperimentavano le stesse esperienze percettive, e la piccola Emanuelle non subiva inibizioni né imposizioni, Henry Laborit promosse una nuova scienza chiamata *eutonologia*, cioè star bene con se stessi, sta bene nella propria pelle. Ne *Elogio della fuga* scrive: «Quando non può lottare contro il vento e il mare per seguire la sua rotta, il veliero ha due possibilità: l'andatura di cappa che lo fa andare alla deriva, e la fuga davanti alla tempesta con il mare in poppa e un minimo di tela. La fuga è spesso, quando si è lontani dalla costa, il solo modo di salvare barca ed equipaggio. E in più permette di scoprire rive sconosciute che spuntano all'orizzonte dalle acque tornate calme. Rive sconosciute che saranno per sempre ignorate da coloro che hanno l'illusoria fortuna di poter seguire la rotta dei carchi e delle petroliere, la rotta senza imprevisti imposta dalle compagnie di navigazione. Forse conoscere quella barca che si chiama desiderio» (H. Laborit, *Elogio della fuga*, Mondadori). Il desiderio d'essere noi stessi. Nel nostro caso la condivisione del Silenzio.

Non facciamo che il sordo resti straniero in classe. Dobbiamo insistere che la scuola venga incontro alle sue necessità nelle strutture, strumentazioni e nel personale docente qualificato. Non c'è dubbio che è possibile costruire una Scuola che sia all'altezza d'istruire tutti gli alunni *conoscendoli* nella lingua utilizzata e nei processi mentali che dalla stessa derivano. Se non compieremo l'elementare atto d'umiltà di rispettarla, non integriamo nessuno: è presunzione imporre la nostra copia dell'esistenza dimostrando incapacità di ideare nuove rotte.

\* *Relazione tenuta nel Congegno «La didattica specializzata per gli alunni sordi», Organizzazione Consiglio regionale ENS della Lombardia, 16 novembre 2007.*

## Breve bibliografia

- Bouvet D., *La parola nel bambino sordo*, Masson, Milano 1986.  
Cornoldi C. (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2007.  
Fabbro F., *Il cervello bilingue*, Astrolabio, Roma 1996.  
Furh H. G., *Pensiero senza linguaggio*, Armando, Roma u. ed. 1980.  
Grazzani Gavazzi I., Calvino E., *Competenze comunicative e linguistiche*, FrancoAngeli, Milano 2000.  
Piaget J., *Pensiero e linguaggio nel fanciullo*, Giunti-Barbèra, Firenze 1968.  
Pigliacampo R., *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Armando, Roma 2007.  
Pigliacampo R., *Sociopsicopedagogia del bambino sordo*, QuattroVenti, Urbino 1993.  
Scuola di Silenzio, *Lettera ad una Ministro (e dintorni)*, Armando, Roma 2005.  
Volterra V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, il Mulino, Bologna 2004.

**Contatti:** [pigliacampo@cheapnet.it](mailto:pigliacampo@cheapnet.it) - [www.renatopigliacampo.it](http://www.renatopigliacampo.it)

Prof. Renato Pigliacampo  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Università di Macerata  
Contrada Valbona  
62100 Macerata

