



Università degli studi di Napoli  
"L'Orientale"

# L'ITALIANO PER I NUOVI ITALIANI: UNA LINGUA PER LA CITTADINANZA

*a cura di*  
ANNA DE MEO

Il volume è stato pubblicato con i fondi del progetto "L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza", progetto co-finanziato dall'Unione Europea - Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013 (PA 2012 - Azione 1: Formazione linguistica ed educazione civica) - PROG-103448.

NAPOLI  
2016

Questo volume raccoglie una serie di riflessioni di natura interdisciplinare sull'esperienza della migrazione e sulla lingua quale veicolo di integrazione sociale. Le parti di cui si compone rappresentano due poli di riflessione tra loro strettamente interconnessi, l'uno centrato sulla condizione sociale dell'alterità e sulle molte sfaccettature dell'esistenza migrante, l'altro focalizzato sulle articolate problematiche dell'acquisizione linguistica, veicolo privilegiato di integrazione ma spesso barriera escludente.

I contributi presentati nascono dall'esperienza del progetto "L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza", co-finanziato dall'Unione Europea, Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi, realizzato dal Centro Interdipartimentale dei Servizi Linguistici e Audiovisivi (CILA) dell'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, con l'ausilio di un'estesa rete territoriale.

**Anna De Meo** è Professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Napoli "L'Orientale". Si occupa di acquisizione delle lingue seconde, in particolare dell'italiano L2, dei fenomeni connessi alla produzione e percezione del parlato L2 e di pragmatica interlinguistica.

Progetto grafico: Erica Carol Tortora  
Foto: Milo Alterio

ISBN 978-88-6719-110-9

VALERIA CARUSO, ELISA PELLEGRINO

## IO, SORDA, IN ITALIA

### 1. Le classi di sordi nei progetti FEI: laboratori di una nuova cittadinanza

Tutti i progetti finanziati dal FEI che si sono svolti all'Università di Napoli 'L'Orientale' hanno accolto una classe di sordi ma è difficile sintetizzare i risultati di queste esperienze didattiche se non ci si sofferma a riflettere anche sui loro risvolti sociali. Le pagine che seguono sono infatti dedicate alle esperienze di una corsista sorda bielorusa, che chiameremo Maria, e al modo in cui il suo percorso di vita si è intrecciato ai momenti di studio all'Orientale, sullo sfondo delle possibilità e dei diritti che l'Italia offre ai cittadini sordi.

Il percorso di Maria è stato scandito da diverse tappe in cui la formazione linguistica ha giocato un ruolo essenziale per l'acquisizione di una nuova identità sociale. Senza il supporto iniziale dei corsi FEI seguiti a Napoli, l'inserimento in Italia sarebbe risultato sicuramente più difficile per Maria, dal momento che non avrebbe potuto beneficiare di un momento di accoglienza e prima formazione che per gli stranieri sordi è assolutamente necessario. Le disposizioni vigenti sull'immigrazione (decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286), infatti, impongono agli stranieri udenti di superare un test di certificazione linguistica, garantendo quindi l'erogazione di un'apposita formazione gratuita<sup>1</sup>. I sordi, al contrario, sono esclusi dall'obbligo della certificazione linguistica e, di conseguenza, non beneficiano di alcun tipo di programma formativo, pur essendone particolarmente bisognosi. Il loro deficit percettivo, infatti, gli preclude l'accesso all'input vocale della nuova lingua, che pertanto non può essere appresa spontaneamente, mediante l'interazione quotidiana.

---

<sup>1</sup> Si vedano in tal senso le "Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana", a cura della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni.

### 1.1. *Il peer-learning per l'accessibilità ai nuovi contesti sociali*

La storia di Maria offre quindi spunti significativi per valutare l'impatto e le possibili ricadute sociali di una formazione espressamente diretta ai nuovi cittadini sordi, anche in considerazione del fatto che tutti i sordi, anche i non immigrati, sono considerati tra i principali destinatari del *Life Long Learning*: i programmi educativi che, ampliando le conoscenze dei cittadini, supportano sia le capacità professionali sia l'inclusione sociale. Riferendoci al "White Paper" (Irish Department of Education and Science, 2000: 69-72), il documento che ha segnato l'inizio della pianificazione per il *Life long learning* (o educazione permanente) in Europa, è già possibile trovare una linea d'intervento dedicata proprio all'alfabetizzazione dei sordi mediante l'uso della lingua dei segni. In questo modo, si legge nel documento, "si consentirà" ai cittadini sordi "una partecipazione efficace alla vita sociale e si ridurrà il loro isolamento" (Irish Department of Education and Science, 2000: 170).

Istanze a tutela dello stesso genere di bisogni linguistici sono state peraltro avanzate dall'ENS, associazione partner di due corsi FEI<sup>2</sup> tenuti all'Orientale, che ha chiesto di estendere la partecipazione alle lezioni anche ai sordi italiani. Questi ultimi, infatti, hanno preso parte attivamente ai corsi nel 2013 e nel 2014, svolgendo la funzione di *peer-tutor* per diverse tipologie di abilità e competenze. Ad esempio, gli italiani più competenti nella LIS hanno aiutato i nuovi arrivati con la lingua dei segni e li hanno avvicinati alla comunità sorda locale, quelli che invece erano più competenti nell'italiano vocale hanno supportato la classe in alcune attività didattiche dedicate a questa lingua. Tuttavia, va rimarcato come le differenze di nazionalità sono talvolta passate in secondo piano e, nella gestione delle attività in classe, sono risultate più rilevanti le effettive capacità percettive e il grado di scolarità dei discenti. Talvolta, infatti, gli stranieri con gradi più lievi di ipoacusia hanno aiutato gli italiani meno alfabetizzati nello svolgimento di alcune attività. Questa trasversalità di compiti e funzioni ha facilitato l'istaurarsi di un clima amichevole e collaborativo che è servito anche ad aumentare la fiducia nelle proprie competenze, sia nella lingua dei segni sia in quella vocale. Sebbene infatti manchino in letteratura gli studi dedicati all'impiego del *peer-learning* per i discenti sordi (Topping, 2005), gli

---

<sup>2</sup> Il primo corso che l'università 'L'Orientale' ha attivato per gli stranieri sordi all'interno di un progetto FEI si è svolto nel 2009, il secondo nel 2013 e, infine, nel 2014. Per il primo corso del 2009, la classe di sordi stranieri è stata attivata in collaborazione con un'altra associazione: la Federsordi (Federazione Regionale Sordi Campania).

effetti positivi di questa metodologia didattica sono stati già verificati per altri tipi di disabilità: dai ritardi cognitivi (Spencer & Balboni, 2003) a quelli dell'apprendimento (Shanahan, Topping & Bamford, 1994), senza dimenticare i disturbi emotivi e comportamentali (Maher, Maher & Thurston, 1998; Sutherland, Wehby & Gunter, 2000).

Nell'esperienza delle nostre classi interamente frequentate da sordi, abbiamo registrato come lo scambio di conoscenze tra i discenti sia determinante per superare le numerose difficoltà che i sordi incontrano nel loro percorso d'inserimento in un nuovo Paese. Nel caso di Maria, ad esempio, il supporto della classe ha accelerato l'avvicinamento alla comunità sorda locale e, successivamente, il confronto con gli altri sordi le ha consentito di maturare una maggiore fiducia nelle sue abilità e competenze, spronandola a cercare una maggiore integrazione anche nella comunitàudente.

Nelle pagine che seguono, tratteremo le tappe seguite da Maria durante il suo percorso d'integrazione che è cominciato a Napoli ed è proseguito nella provincia di Latina, dove Maria risiede dal 2010, pur continuando a frequentare, da pendolare, i corsi attivati all'università 'L'Orientale' di Napoli.

Prima di dare spazio alla storia di questa nuova italiana, ricorderemo le norme a tutela delle persone sorde che in Italia promuovono il loro inserimento sociale, cercando di compensare il deficit percettivo con interventi mirati alla sfera della salute e dell'assistenza sanitaria (§ 2.2.3), alla formazione scolastica e universitaria (§ 2.2.1), e all'inserimento lavorativo (§ 2.2.4).

Leggendo le pagine che seguono emergerà come Maria, avendo una sordità congenita di grado lieve, non possa beneficiare di forme di assistenza economica da parte dello Stato (pensione non reversibile e indennità di comunicazione (§ 2.2.2)), mentre le possono essere riservate prestazioni sanitarie finalizzate al recupero funzionale e sociale, protesi ed ausili alla compensazione del deficit uditivo (§ 2.2.3) e canali di accesso speciali per l'inserimento lavorativo e professionale (§ 2.2.4). Allo stato attuale, invece, va sottolineato come i sordi stranieri non costituiscano uno specifico gruppo d'attenzione per il legislatore e, pertanto, non siano previste linee d'intervento a tutela di chi arriva in Italia con il duplice svantaggio di essere sordo e straniero. Al contempo, però, va rilevato come, a fronte di questa mancanza legislativa, le tutele previste dall'ordinamento giuridico italiano sono comunque superiori a quelle di molti altri Paesi e rappresentano un'attrattiva per i sordi nati in contesti meno garantisti.

Sarà pertanto utile sintetizzare i tipi di diritti e le forme assistenziali disponibili per i sordi in Italia, immaginando questa sintesi come un piccolo vademecum di riferimento per tutti coloro che vivono e/o operano nella comunità sorda italiana.

## **2. I diritti dei sordi**

### *2.1. Regolamenti e norme in ambito internazionale*

Prima di focalizzare l'attenzione sul quadro normativo italiano, è necessario contestualizzare gli interventi previsti dalla nostra legislazione all'interno di linee guida più generali, che istituiscono principi di riferimento internazionali a cui dovrebbero ispirarsi i legislatori dei singoli stati. L'inclusione delle persone con disabilità fisica, psichica e sensoriale costituisce, infatti, un punto fondamentale nel programma di Welfare dei Paesi disciplinati dai principi di eguaglianza e di giustizia sociale. In particolare, un ruolo significativo a favore dei diritti delle persone disabili è stato svolto dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite che, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ha approvato una serie di documenti, azioni e programmi, destinati ad avere un forte impatto su scala mondiale (Griffo & Ortali, 2008). A tale riguardo vanno menzionate:

- la Dichiarazione dei Diritti delle Persone Mentalmente Ritardate (1971);
- la Dichiarazione dei Diritti delle Persone disabili (1975);
- la Dichiarazione dei Diritti delle Persone Sorde e Cieche (1979);
- l'Anno internazionale delle persone handicappate (1981);
- il Programma di azione mondiale relativo alle persone con disabilità (1983-1992);
- la Dichiarazione sui diritti umani (1993);
- le Regole standard sulle pari opportunità delle persone con disabilità (1993).

A tutela dei diritti dei disabili intervengono anche le agenzie delle Nazioni Unite, ciascuna secondo la propria specificità. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, ad esempio, si è occupata della salute mentale, della prevenzione della cecità e della sordità; l'UNESCO dell'educazione delle persone disabili, l'UNICEF della difesa dei diritti umani dei bambini, e quindi anche di quelli più svantaggiati sul piano fisico, mentale e sensoriale (Griffo & Ortali, 2008; CND, 2006). Tuttavia, a fronte dell'impegno profuso su scala mondiale, ancora oggi la disabilità costituisce per le persone che ne

sono colpite un forte impedimento alla partecipazione alla vita sociale e lavorativa. Nella Convenzione per i Diritti delle Persone con Disabilità approvata nel 2006 (d'ora in avanti Convenzione), l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite rilancia la necessità da parte delle Istituzioni firmatarie di promuovere la dignità, l'eguaglianza, l'autonomia individuale e l'inclusione delle persone con disabilità nella società; dall'altro si punta alla sensibilizzazione della collettività all'accettazione della disabilità "come parte della diversità umana" (Articolo 3, Principi Generali).

Stando alla Convenzione del 2006, la disabilità non va più intesa come una condizione soggettiva legata ad una limitazione funzionale dell'individuo, quanto piuttosto come il risultato dell'interazione tra le caratteristiche individuali imputabili al deficit e la presenza di barriere di diversa natura, che impediscono l'inclusione sociale e la diretta partecipazione delle persone con disabilità (Cera, 2009).

Compito delle istituzioni e della società civile non è più quello di garantire "l'inserimento" delle persone disabili nella società, senza riconoscergli un ruolo sociale: non ha alcun valore il piano di integrazione delle stesse, se al riconoscimento della parità dei diritti non vengono affiancate radicali modifiche delle **regole e dei principi** di funzionamento della società e delle istituzioni. Lo scopo ultimo di qualsiasi programma d'intervento è quindi quello di adoperarsi per l'abbattimento delle "barriere di diversa natura", revisionando la normativa e sviluppando strumenti, servizi e tecnologie per rendere possibile "l'inclusione" delle persone con disabilità nella società (Griffo, 2009).

In questa breve rassegna sulle norme e le iniziative di carattere internazionale, vanno poi ricordate le rivendicazioni identitarie dei sordi, che dagli anni '70 hanno iniziato a chiedere il riconoscimento della loro comunità e non di generici diritti che sostengono i sordi in qualità di persone con un deficit. Al contrario, l'esistenza di lingue specifiche, che sono il veicolo e l'espressione di altrettanti sistemi di valori, sono state presentate come evidenze di una identità culturale distinta dal mondo udente che vive negli stessi spazi geografici (Padden, 1980 e Padden & Humphries, 1988). I teorici di queste rivendicazioni hanno quindi introdotto l'uso delle iniziali maiuscole per creare dei distinguo tra i 'Sordi', che si riconoscono nella comunità omonima e usano le Lingue Segnate, e i 'sordi' che, al contrario, usano le lingue degli udenti e si riconoscono come membri delle culture di questi ultimi. Tali rivendicazioni hanno dato vita ad una intensa riflessione teorica e ad una serie di iniziative legislative internazionali per promuovere il riconoscimento delle Lingue dei Segni e delle rispettive comunità parlanti.

I documenti e le istanze più significative a sostegno di questi diritti vengono brevemente riassunte in appendice a questo contributo (*Appendice. Il punto di vista dei sordi*).

## 2.2. La sordità secondo l'ordinamento giuridico italiano

In base all'articolo 1 della Convenzione del 2006 e secondo la legislazione italiana (Legge n.104/1992) si considerano disabili quelle persone affette da menomazioni fisiche, mentali o sensoriali, stabilizzate o progressive, che provocano difficoltà di apprendimento, di relazione, di integrazione lavorativa, oltre che a svantaggi sociali e emarginazione.

Stando ai risultati dell'indagine ISTAT sulle condizioni di salute degli italiani, condotta nel biennio 2012-2013, sono circa 3,2 milioni i cittadini affetti da limitazioni funzionali. Per 1,5 milioni di persone la limitazione è di tipo motorio; 900 mila, invece, hanno difficoltà sensoriali e comunicative (ISTAT, 2014). Nella categoria di persone affette da deficit sensoriali rientrano i sordi, una disabilità spesso impercettibile agli occhi degli udenti (CENSIS, 2010) che, almeno apparentemente, non compromette l'autonomia né l'integrità fisica ed intellettuale delle persone che ne sono affette.

Il grado di perdita uditiva, tuttavia, pregiudica in misura diversa la possibilità dei sordi di comunicare verbalmente e, quindi, di entrare in contatto con il mondo degli udenti, ancora scarsamente competente nella lingua dei segni (Chiricò & Cavalieri, 2005). Dallo sforzo dei sordi lievi o delle persone dure d'orecchio, con grado di perdita uditiva compreso tra i 20 e i 40 dB, di comprendere discorsi pronunciati velocemente, a molta distanza dall'interlocutore, a bassa voce o bisbigliati, si passa alla difficoltà dei sordi medi (tra 40 e 70 dB), di discriminare le parole prodotte in una conversazione con un volume della voce normale. I sordi gravi (perdita compresa tra 70 e 90 dB), percepiscono solo qualche suono e qualche parola; chi, invece, è affetto da sordità profonda (oltre 90 dB) ha il senso dell'udito completamente intaccato e pertanto non percepisce alcun suono del parlato.

L'inclusione nella società delle persone con deficit uditivi dipende in larga misura dall'adeguatezza delle risposte fornite dalle istituzioni e dalla collettività ai bisogni specifici dei singoli cittadini. Il percorso di istruzione e formazione, l'esperienza professionale, l'assistenza economica e sanitaria rappresentano punti fondamentali tanto per la vita delle persone normo-udenti, quanto per quella delle persone sorde. Dal momento che, come affermato da Anna Maria Rusciano (2010: 211) "le leggi emanate dal



Parlamento [...] definiscono le condizioni per essere titolari dei diritti e stabiliscono le modalità per ottenere l'applicazione degli stessi", vale la pena ripercorrere brevemente le tappe dell'iter legislativo che hanno portato i disabili e, di conseguenza i sordi, a godere dei diritti e dei servizi di cui oggi sono titolari.

### 2.2.1. La formazione scolastica e professionale dei sordi

Relativamente alla formazione scolastica, le normative italiane hanno cambiato orientamento nel corso del tempo. Non sembra quindi futile, in questa sede, fornire un breve resoconto di questa evoluzione, sperando che essa possa servire come riferimento per coloro che, operando nel settore dell'istruzione, hanno bisogno di accrescere le proprie conoscenze relative agli interventi a sostegno dei discenti sordi, sia stranieri sia italiani.

Stando ai dati provenienti dal Rapporto "Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte", pubblicato nel 2011 da Caritas, Treelle e Fondazione Agnelli, gli alunni disabili iscritti nelle scuole ammontano a 200.000 unità e rappresentano il 2,24% per cento del totale. Di questo gruppo, 6.769 sono studenti con deficit uditivi.

L'evoluzione della normativa italiana in materia di educazione ed istruzione viene generalmente sintetizzata in quattro tappe principali (Rusciano, 2011), durante le quali le competenze si ripartiscono tra comuni, enti pubblici e Stato.

La prima fase va dal 1859 al 1923 ed è regolamentata dalla legge piemontese n. 3725 del 1859, con la quale lo Stato aveva fatto ricadere sui comuni e sugli enti locali l'onere di provvedere all'istruzione elementare, anche nel caso dell'educazione speciale. Tale scelta determinò sul territorio nazionale una sostanziale disomogeneità nel tipo di interventi forniti, poiché essi erano strettamente collegati alla disponibilità dei singoli enti locali. Relativamente ai bambini sordi, le uniche possibilità di ricevere formazione scolastica provenivano dagli istituti religiosi.

La seconda fase include il periodo compreso tra il 1923 il 1971. In questi anni lo Stato si è riappropriato della funzione di regolamentare l'istruzione e la formazione del Paese (R.D. n. 1786 del 1933) ed ha emanato provvedimenti legislativi specifici per diverse tipologie di deficit: invalidi di guerra, del lavoro, civili, minorati sensoriali. Di questo periodo è la Riforma Gentile del 1923, che interviene in materia di educazione e formazione dei sordi, istituendo le scuole speciali, innalzandone l'obbligo scolastico a 16

anni e programmando controlli mirati contro la dispersione. Risale a questo periodo anche l'istituzione dell'Ente Nazionale per la Protezione e l'assistenza dei Sordomuti Adulti (ENS) (L. 889/1942)<sup>3</sup>.

La terza fase di sviluppo della normativa educativa va dal 1971 al 1992. Questo periodo è contraddistinto da un'inversione di tendenza della disciplina educativa in materia di disabilità. Non si tende più a legiferare per singoli deficit, ma si promuovono, all'interno delle leggi ordinarie, interventi destinati a tutti i portatori di handicap. Con la legge 118/71 e la legge 517/77 si definiscono i criteri per l'inserimento degli studenti sordi nelle classi scolastiche comuni della scuola pubblica e per l'introduzione di forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni con handicap. In questa cornice legislativa non si punta più all'inserimento della persona disabile, ma alla piena integrazione della stessa nel tessuto sociale, scolastico comune. Fanno seguito alla legge 517/77 una serie di circolari applicative, tra cui vale la pena ricordare la CM 199/79, che pone le basi per molti provvedimenti e leggi successive. Con tale circolare si stabilisce la necessità di:

- impiegare, per l'educazione scolastica dei bambini handicappati, personale docente qualificato e specializzato nell'handicap;
- prevedere un insegnante di sostegno ogni 4 alunni e coinvolgerlo in tutte le attività didattiche;
- descrivere in maniera dettagliata la situazione dell'alunno (Piano Educativo Individualizzato previsto con il DPR 24/2/1994);
- promuovere la collaborazione tra scuola, sanità e enti locali (CM 258/83; 50/85; L. 142/90 e L. 104/92; DPR 9/7/92).

L'ultimo periodo è quello che va dal 1992 ad oggi ed è regolato dalla Legge Quadro per l'Assistenza, l'Integrazione Sociale e i Diritti delle Persone Handicappate (L. 104/92). Sul piano dell'educazione, la legge si occupa dell'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap, dagli asili nido all'università (art. 12), al fine di promuovere le potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. A differenza delle leggi precedenti che avevano stabilito provvedimenti per micro o macro categorie di deficit, la legge 104 pone l'attenzione sul singolo allievo con disabilità, per il quale viene predisposta una "cura educativa" *ad personam* (Arcangeli, 2009):

---

<sup>3</sup> Il riconoscimento legislativo dell'ENS: Legge Storica 12 maggio 1942, n. 889. In Internet: [http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY\\_ID=2883](http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=2883).

All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione<sup>4</sup>.

La "cura educativa" viene stilata congiuntamente dagli enti che hanno la finalità della cura della persona, dalla famiglia e dai servizi sociali, e si concretizza a norma di legge attraverso il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) (MIUR, 2009).

Il primo dei due, PEI, si divide in più componenti. La prima, prevede la Diagnosi Funzionale Educativa (DFE), finalizzata alla comprensione e alla conoscenza dell'alunno portatore di handicap. Con essa si ottengono dati di diversa natura: dalle valutazioni mediche alle relazioni degli assistenti sociali, dalle informazioni provenienti dalla famiglia e dai terapisti, a quelle indicate dagli insegnanti. Tali dati vengono sistematizzati nel Profilo Dinamico Funzionale che, come indicato da Romano (2010), rappresenta un punto di raccordo tra il momento conoscitivo dell'allievo e la didattica quotidiana.

In tale documento infatti vengono individuati gli obiettivi a breve, a medio e lungo termine. Vengono quindi programmati interventi che valorizzino i punti di forza dell'allievo o che lo supportino nelle sue maggiori difficoltà, impiegando le metodologie didattiche più idonee e ricorrendo agli opportuni parametri di valutazione per verificare il raggiungimento degli obiettivi.

Il PEI tiene quindi conto del progetto riabilitativo formulato dall'ASL (L. 833/78 art. 26), del progetto di socializzazione elaborato a cura degli Enti locali (L. 38/00 art. 14) e del Piano degli studi personalizzato, elaborato dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola (DM 141/99, come modificato dall'art. 5, comma 2, del DPR 81/09).

Inoltre, l'integrazione sociale e scolastica delle persone disabili viene perseguita dalla legge esigendo da parte delle istituzioni l'abbattimento

---

<sup>4</sup> Testo ripreso dalla "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", del 5 febbraio 1992, n. 104, art. 12, comma 5.

delle barriere comunicative e promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'inserimento di docenti specializzati:

Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati (art. 13, comma 13).

In base alla legge 104/92, inoltre, gli alunni sordi devono essere affiancati dalla figura dell'assistente alla comunicazione, un operatore specializzato, sordo o udente, competente sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni italiana (Marziale, 2007). Il suo compito è quello di fungere da "ponte comunicativo" tra l'alunno sordo e i compagni udenti, il docente curricolare e quello di sostegno (Chilà, 2009). Pur non intervenendo nella selezione, preparazione ed erogazione dei contenuti didattici, che restano una prerogativa dei docenti curricolari e di sostegno, l'assistente alla comunicazione deve essere in grado di riformulare e riproporre i concetti presentati durante le attività didattiche secondo modalità che ne consentano la comprensione da parte dall'alunno sordo.

Con l'Ordinanza n. 782 del 9 dicembre 1997, vengono inoltre istituiti Corsi di alta qualificazione, destinati al personale docente già in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno. Tali corsi nascono dall'esigenza di mettere in campo insegnanti capaci di utilizzare strategie e tecniche pedagogico-didattiche mirate alle capacità percettive e cognitive dei sordi, dei non vedenti e degli alunni con altre forme di Handicap.

Alla realizzazione degli interventi per favorire l'integrazione scolastica operano alcuni gruppi di lavoro (Pigliacampo, 2009), tra i quali il Gruppo di Lavoro per l'Handicap (GLH)<sup>5</sup>, il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP) e il Gruppo di Studio e di Lavoro nella Scuola (GLIS).

Il Gruppo di lavoro per l'Handicap, istituito mediante CM 227 dell'8 agosto 1975 e soppresso nel 2001, è stato il primo organismo preposto a valutare l'integrazione dei disabili nelle scuole. Il Gruppo era formato esclusivamente da personale scolastico e rappresentanti delle associazioni delle persone handicappate provinciali ed era presente presso tutti i

---

<sup>5</sup> GLIP E GRUPPI H. In Internet:  
<http://www.nolimit.it/home/page.asp?ncat=Scuola&IdCx=17&sottocat=18&nomesottocat=In%20generale&ID=93>

provveditorati, dove offriva consulenze per l'ente stesso e svolgeva la funzione di punto di raccordo tra le scuole frequentate da disabili.

Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale, operante ai sensi della legge 104/1992, rappresenta il secondo gruppo di lavoro presente presso i provveditorati. A differenza del Gruppo di lavoro per l'Handicap, costituito solo dal personale scolastico, il GLIP comprende 9 membri con profili professionali diversi: dagli ispettori tecnici e i rappresentanti dell'ufficio scolastico provinciale, agli esperti socio-sanitari e amministrativi, dal rappresentante politico provinciale, a quelli delle associazioni dei disabili. Tra le sue competenze principali vanno citate la redazione di proposte per il direttore scolastico regionale, l'offerta di servizi di consulenza per le scuole, collaborazioni con enti locali e ASL per la verifica degli accordi di programma e la pianificazione delle attività extrascolastiche, redazione di una relazione annuale da inviare al presidente della giunta regionale e al Ministro dell'Istruzione.

Anche il Gruppo di Studio e di Lavoro nella Scuola è stato istituito con la legge 104/92, ed opera a livello locale, presso i circoli didattici e d'istituto. Oltre alle figure previste dal GLH e dal GLIP, tale gruppo integra al suo interno i familiari degli alunni disabili e rappresentanze di studenti nel caso delle scuole secondarie di II grado. Le sue competenze sono di tre tipi: organizzativo, progettuale-valutativo e consultivo.

Sul versante organizzativo il gruppo si occupa dell'assegnazione delle ore di attività di sostegno ai singoli alunni, della definizione dei rapporti con gli operatori extrascolastici, delle modalità di accoglienza degli alunni con disabilità e del reperimento delle risorse didattiche specializzate. Sul fronte progettuale e valutativo, compiti del gruppo sono la preparazione di progetti specifici per le diverse categorie di handicap, che favoriscano una continuità didattica fra i diversi ordini scolastici, e progetti per l'aggiornamento del personale. Tra le mansioni di carattere consultivo vanno annoverate la validazione delle iniziative di collaborazione e tutoring fra i docenti, la collaborazione per la stesura del PDF e del PEI.

Oltre che per gli studenti delle scuole primarie e secondarie, la normativa italiana contempla specifici provvedimenti per favorire la partecipazione attiva degli studenti disabili anche ai corsi universitari. Ai sensi dell'articolo 13 della legge 104/92 e della successiva integrazione legge n. 17 del 28 gennaio 1999, le Università devono essere dotate di attrezzature, ausili tecnici e sussidi didattici funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio (art. 13 comma b).

Per quanto riguarda i sussidi, Maragna (2000) suggerisce alcune tecnologie di supporto che potrebbero essere utili per la didattica

universitaria, come la sottotitolazione in diretta da parte di uno stenotipista, oppure dei software Speech to Text per il riconoscimento della voce, di modo che la persona sorda possa seguire sullo schermo di un computer la trascrizione di quanto detto dal docente a lezione. La legge, inoltre, prevede interventi adeguati sia al bisogno della persona, sia alla peculiarità del piano di studio individuale (art. 13 comma c). Nel caso dei sordi, ad esempio, devono essere garantiti, su richiesta dello studente, l'interprete LIS, il ripetitore labiale e il tutor, una persona competente in LIS, con conoscenza delle problematiche legate al deficit sensoriale e alla materia oggetto di studio.

Passando dall'istruzione al lavoro, la legge 104/92 amplia le disposizioni previste dalla legge 845/78 in materia di formazione professionale.

Nell'art. 17 della legge 104/92 si fa riferimento alla possibilità, da parte dei disabili, di seguire i corsi ordinari di formazione professionale, organizzati da centri pubblici e privati (Resico, 2005).

Per gli allievi con tipologie di deficit che rendono non fruibili i tradizionali metodi di insegnamento, le regioni sono obbligate a fornire i sussidi e le attrezzature necessarie per l'apprendimento del discente che, conseguentemente, deve riuscire a conseguire una qualifica. Al termine del corso professionale, gli studenti hanno diritto ad un attestato di frequenza utile ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio.

La materia relativa alla formazione professionale viene ridefinita nei principi e nei criteri guida dalla legge 196/97 (art. 17), con la quale si punta ad integrare la preparazione teorica di base e l'esperienza sul campo al fine di migliorare la qualità e la competitività delle figure professionali da inserire nel mercato del lavoro.

### 2.2.2. L'assistenza economica

Le persone sorde dalla nascita (sordità congenita), o con una ipoacusia acquisita entro il dodicesimo anno di età, hanno diritto di godere di una specifica assistenza economica, alla quale si accede dopo che l'azienda sanitaria locale di appartenenza ha certificato la presenza del deficit.

Le provvidenze economiche fornite ai sordi variano in base all'età, alla gravità del deficit sensoriale e alle condizioni economiche del soggetto richiedente. Le forme assistenziali sono principalmente di tre tipi: l'indennità di comunicazione, l'indennità mensile di frequenza e la pensione non reversibile (AAVV, 2008; Staiano, 2011; Mesiti, 2013).

L'indennità di comunicazione, sancita dalla legge 508/1988, è indipendente dall'età e dal reddito del richiedente. Possono usufruirne i cittadini sordi italiani residenti in Italia, o stranieri con un permesso di soggiorno superiore ad un anno.

L'età del richiedente incide sul grado di ipoacusia che dà diritto all'indennità. Per i minori di età inferiore ai 12 anni, l'ipoacusia non deve essere inferiore a 60 dB HTL di media, tra le frequenze 500, 1000 e 2000 Hz nell'orecchio migliore. Il livello minimo di ipoacusia si innalza a 75 dB HTL se il richiedente ha più di 12 anni, ma è comunque diventato sordo prima del dodicesimo anno di età. L'indennità di comunicazione è cumulabile con altre forme di provvidenza economica, come la pensione non reversibile.

A differenza dell'indennità di comunicazione, concessa per effetto della sola minorazione sensoriale, l'indennità mensile di frequenza è prevista esclusivamente per i minori sordi italiani con un grado di ipoacusia pari o superiore ai 60 dB. Mediante la legge 289/1990, si stabilisce che la corresponsione di questo tipo di provvidenza è subordinata a limitazioni di reddito e alla frequenza continua o periodica di centri terapeutici o di riabilitazione, delle scuole di ogni ordine e grado, pubbliche o private, centri di formazione o addestramento professionale volti all'integrazione dei soggetti stessi sul piano socio-lavorativo.

La pensione non reversibile, istituita mediante la legge 33/1980, è riservata alle persone sorde dai 18 ai 65 anni, età in cui tale prestazione può essere sostituita dalla pensione o assegno sociale. In risposta agli incrementi di speranza di vita rilevati dall'ISTAT, dal 2013 il requisito anagrafico è stato innalzato ai 65 anni e 3 mesi e dal 2018 a 66 anni e 3 mesi (decreto del Ministero dell'Economia e delle Finanze del 6 dicembre 2011). Possono usufruire di tale indennizzo i cittadini italiani residenti, i cittadini comunitari ed extra-comunitari regolarmente soggiornanti sul territorio italiano. Come per l'indennità di comunicazione concessa ai sordi di età superiore ai 12 anni, è necessario attestare che il momento di insorgenza della sordità non superi i 12 anni, mentre il limite del grado di ipoacusia rilevante è 75 dB HTL tra le frequenze 500, 1000 e 2000 Hz nell'orecchio migliore, corrispondente al livello di sordità che comunemente viene etichettato come 'grave'.

### 2.2.3. L'assistenza sanitaria

In base alla legge n. 833/78, il Servizio Sanitario Nazionale (SSN) è tenuto ad erogare prestazioni sanitarie finalizzate al recupero funzionale e sociale

degli invalidi civili, dei ciechi civili e dei sordomuti<sup>6</sup>. Nei casi in cui il SSN non sia in grado di fornire le suddette prestazioni, la rieducazione al linguaggio nel caso dei sordi viene affidata a centri e ambulatori presenti sul territorio. Compito del SSN è anche quello di erogare dietro specifica prescrizione medica protesi, ortesi ed ausili (legge 104/92) indicati nel "Nomenclatore Tariffario" (DM n. 332 del 27 agosto 1999), in base al tipo di minorazione riconosciuta.

Al fine della concessione dell'ausilio e dell'ottenimento del servizio di assistenza protesica è necessario che la persona sorda abbia presentato la domanda di invalidità o che sia in attesa del verbale di invalidità.

Successivamente il medico del SSN, competente nella tipologia di invalidità in esame, prescrive il dispositivo protesico necessario per garantire l'autonomia personale del paziente.

In seguito all'accertamento da parte dell'azienda sanitaria della reale presenza nel soggetto delle condizioni necessarie per il godimento dell'assistenza protesica e della corrispondenza fra la prescrizione medica e il tipo di dispositivo codificato nel nomenclatore, l'azienda sanitaria di residenza dell'assistito inoltra l'autorizzazione del procedimento e invia l'autorizzazione all'azienda fornitrice. Quest'ultima si impegna a consegnare la protesi e ad illustrare le modalità di funzionamento e la relativa manutenzione. Al termine della consegna del prodotto, viene effettuato il collaudo dell'ausilio che garantisce la congruenza tra il dispositivo e l'autorizzazione prescritta.

Un'ulteriore agevolazione concessa alle persone sorde è l'esenzione dal pagamento del ticket sanitario.

#### 2.2.4. L'inserimento lavorativo

Oltre che sul piano dell'educazione e della formazione professionale, dell'assistenza economica e sanitaria, le persone affette da deficit sensoriali sono tutelati dalla legge italiana anche sul piano lavorativo e previdenziale (Di Mauro, 2010).

La legge 462/68 sulla Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private, prevedeva l'istituzione del collocamento speciale per diverse categorie di cittadini: gli invalidi civili, di guerra, per servizio, compresi i sordomuti.

---

<sup>6</sup> "Riabilitazione" in [http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY\\_ID=565](http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=565).



Attraverso questo sistema si garantiva la possibilità di accedere a tempo indeterminato al pubblico impiego. Il rovescio della medaglia di questa soluzione fu però che i sordi furono inseriti in impieghi generici, demotivanti, senza possibilità di fare carriera, a causa delle barriere comunicative (Maragna, 2000).

Con la legge del 12 marzo 1999 n. 68 ("Norme per il diritto al lavoro dei disabili") si introducono nuove misure a favore dell'occupazione delle persone con disabilità, quale ad esempio l'istituzione di servizi di sostegno e di collocamento mirato. Per legge, possono usufruire di tali servizi i disabili con minorazioni fisiche, psichiche, sensoriali e intellettive, invalidi del lavoro, di guerra, civili e per servizio con grado di invalidità superiore al 30%. La titolarità del diritto ad essere inseriti ed integrati nel mondo del lavoro spetta per legge anche ai cittadini extracomunitari, riconosciuti disabili e regolarmente presenti in Italia.

Con la legge 68/1999 si inaugura una nuova filosofia di assunzione del lavoratore disabile: l'approccio tradizionale meramente assistenzialistico cede il passo ad una visione del disabile come di un lavoratore a tutti gli effetti, che viene valutato in base alle sue competenze specifiche e al tipo di contributo che potrà dare alla produttività dell'azienda (Di Mauro, 2010).

L'ingresso nel mondo lavorativo, come stabilito dalla legge in esame, avviene mediante l'iscrizione alle liste del collocamento mirato, presso i centri dell'impiego della provincia di appartenenza.

Tali centri hanno il compito di stipulare convenzioni con le aziende che hanno l'obbligo di assunzione delle categorie protette, di raccogliere le richieste di lavoro, di stilare apposite graduatorie sulla base delle competenze richieste dalle aziende e di svolgere i colloqui volti ad accertare il possesso delle competenze richieste da parte degli iscritti.

Oltre alle liste del collocamento mirato, le persone appartenenti alle categorie protette possono iscriversi anche alle liste speciali, disponibili sempre presso i centri per l'impiego provinciale.

Tali liste danno diritto agli iscritti di controllare le aziende obbligate all'inserimento del personale disabile e quindi gli consentono di auto-candidarsi per le posizioni aperte.

Un'ulteriore opportunità di inserimento nel mondo lavorativo è data direttamente dal datore di lavoro, che può assumere anche per chiamata nominale, attraverso le selezioni delle candidature spontanee, o consultando le graduatorie dei lavoratori con disabilità.

Ai fini pensionistici, la legge 104/92 disponeva che ad ogni anno di lavoro svolto dai lavoratori sordomuti fossero abbinati due mesi di contributi figurativi, per un massimo di 5 anni.

Oltre ai servizi per le persone disabili, la legge del 1999 sancisce anche precisi obblighi per gli enti pubblici e privati per l'assunzione dei disabili (articolo 3). Rispetto alla disciplina del 1968, che prevedeva l'assunzione delle categorie protette per i datori pubblici e privati con un numero di dipendenti superiore a 35, la legge del 1999 estende l'obbligo a tutti i datori di lavoro con un numero di dipendenti pari e/o superiore a 15, con percentuali progressivamente crescenti:

- da 15 a 35 dipendenti un invalido;
- da 36 a 50 dipendenti due invalidi;
- oltre i 50 dipendenti il 7% di invalidi e un altro beneficiario della legge 68/99, riservata a normodotati orfani e coniugi di superstiti di deceduti o di grandi invalidi per causa di lavoro, di guerra o di servizio, nonché profughi italiani rimpatriati.

Le aziende che ottemperano agli obblighi di legge sulle assunzioni ricevono diverse agevolazioni fiscali, come ad esempio la fiscalizzazione dei contributi previdenziali e assistenziali per un certo numero di anni, rimborsi forfettari a parziale copertura delle spese sostenute per abbattere le barriere architettoniche e per predisporre tecnologie finalizzate al telelavoro. I datori di lavoro pubblici o privati che invece trasgrediscono la legge incorrono in sanzioni amministrative disposte dalle direzioni provinciali del lavoro.

### **3. Io, sorda, in Italia**

Alla luce delle tutele legislative fin qui presentate, nelle pagine che seguono tratteremo il percorso di vita che Maria ha seguito in Italia, per far emergere il ruolo della formazione linguistica nel costruire l'identità sociale di una nuova cittadina che debba colmare il duplice svantaggio dell'essere straniera e sorda.

#### *3.1. L'arrivo in Italia*

Così si è presentata Maria, 26 anni, sorda lieve, ai suoi compagni di corso:

Ciao a tutti nuovi amici. Io mi chiamo Maria. Vengo dalla Bielorussia. Ora abito a Latina. Ho splendida famiglia. Abbiamo un figlio si chiama Luigi. Ha 3 anni e mezzo. Siete contenti a partecipare in corso e imparare la lingua italiana? Buon proseguimento. Ciao!

Il testo è stato scritto in un *forum* dell'aula virtuale in occasione del primo giorno del corso FEI "L'italiano per i nuovi italiani. Una lingua per la cittadinanza". Per Maria era la seconda classe d'italiano che frequentava all'Orientale, la prima volta si era iscritta nel 2009, a pochi mesi dal suo arrivo a Napoli. In quella prima occasione, con il corso d'italiano, Maria aveva potuto imparare sia una nuova lingua vocale, sia una nuova lingua dei segni, il cui apprendimento era stato facilitato dalla presenza in classe di corsisti che conoscevano anche la lingua dei segni russa. La duplicità di competenze acquisite in quella circostanza le aveva permesso d'integrarsi bene e rapidamente nel nuovo Paese in cui si era trasferita da qualche mese. Più volte Maria ha descritto, anche in classe, le difficoltà dei primi tempi trascorsi in Italia, a causa dell'isolamento in cui sia lei, sia sua madre vivevano, ma di cui era lei a soffrire maggiormente.

Sua madre Olga, infatti, risiedeva e risiede tuttora nella casa di una donna italiana disabile, di cui si prende cura con dedizione e in maniera pressoché continuativa, per massimizzare le sue occasioni di guadagno. Per questo motivo la madre di Maria, una ex-imprenditrice bielorusa udente, passa le sue giornate in casa, cercando di realizzare il progetto per il quale è emigrata in Italia: assicurarsi una pensione per una vecchiaia dignitosa, dopo che le quattro frutterie di cui era proprietaria in Bielorussia sono fallite e lei si è ritrovata, a 50 anni, senza un lavoro e con una figlia sorda a carico. Quando è arrivata in Italia, Olga aveva ben presenti i propri limiti occupazionali e non si è fatta illusioni sulle sue prospettive di vita, soprattutto in considerazione dei pochi anni che le restavano per poter svolgere un'attività lavorativa. Per questo motivo, pur essendo contenta di aver trovato delle buone condizioni d'impiego in una casa che gestisce con grande autonomia decisionale, Olga non si è potuta concedere svaghi e, anche quando sua figlia Maria è arrivata a Napoli, ha potuto accompagnarla solo a fare i documenti e a trovare la sede dell'Orientale in cui si svolgevano i corsi. Queste ristrettezze hanno reso particolarmente difficili i primi mesi che Maria ha trascorso in Italia, limitando i suoi contatti con la comunità locale, sia sorda sia udente. Pertanto il primo corso d'italiano all'Orientale si è rivelato essenziale per l'integrazione nel nuovo contesto sociale.

Dopo le prime lezioni all'università a Napoli nel 2009, Maria ha iniziato a frequentare gli italiani, ha conosciuto un ragazzo e si è sposata. Nel 2010, Maria e suo marito Francesco, un sordo profondo italiano, hanno avuto un bambino e hanno fissato la propria residenza nella città nella provincia di Latina, in cui Francesco è nato e dove lavorava come operaio in una fabbrica. Purtroppo le condizioni di vita della coppia sono peggiorate all'inizio del

2014, quando Francesco ha perso il lavoro perché la sua azienda è stata chiusa.

### 3.2. *Una famiglia plurilingue*

La difficoltà economica in cui si sono trovati Maria e Francesco dopo il licenziamento di quest'ultimo è peraltro coincisa con un momento in cui le esigenze conoscitive del loro figlio, Luigi, sono aumentate e Maria si è sentita inadeguata a soddisfare appieno i bisogni di un bambinoudente particolarmente vispo e curioso.

Luigi ha ormai quattro anni e sin dalla nascita vive con i propri genitori nello stesso stabile dei nonni paterni, due imprenditori agricoliudenti. Il bambino ha potuto così imparare l'italiano vocale, che è di fatto la sua lingua materna, e al contempo parla un po' di russo con la madre e sta imparando più lentamente anche la LIS, la lingua che usano per comunicare tra loro Maria e Francesco. In questa situazione di plurilinguismo così variegato, Maria funge da anello di congiunzione, ma spesso non ha le competenze necessarie per poter comunicare correttamente con Luigi in italiano.

Per questo motivo Maria manda talvolta dei messaggi di aiuto con *What's up* alle sue docenti d'italiano dell'Orientale, come il seguente: «Ho una domanda. Il verbo pedolare. Come si dici quando parlo con Luigi. Pedoli la bicicletta???»<sup>7</sup>. Altre volte le richieste d'aiuto servono per farsi suggerire come scrivere dei messaggi agli amici: «Ginevra nata il 28/12/2013, oppure Ginevra è nata il 28/12/2013». Da nuova cittadina ormai ben inserita in un contesto sociale sia diudenti sia di sordi, Maria sente quindi il bisogno di essere più indipendente e di contribuire più attivamente ai bisogni, anche di natura economica, della sua famiglia. Sulla scia di queste esigenze, ha chiesto più volte di frequentare un nuovo corso d'italiano: «Noi siamo già stati in vacanza in Puglia, è bellissima. Ora mi dispero, che voglio andare a studiare. Mi serve un aiuto tuo [...]. Ho tanta voglia studiare l'italiano [...] anche per lavorare e prendere diploma».

L'italiano viene quindi avvertito come uno strumento di comunicazione imprescindibile sia per la sfera affettiva, sia per un possibile inserimento lavorativo. Sulla scia di queste motivazioni, Maria ha chiesto di poter

---

<sup>7</sup> Tutti i messaggi di Maria che vengono riportati qui di seguito sono stati scritti sulla piattaforma di *What's up?* e sono trascritti integralmente, senza emendamenti e correzioni formali al testo originale.

tornare a studiare all'Orientale e, nonostante la distanza geografica e le spese di viaggio da sostenere, nel 2014 si è iscritta nuovamente ad una classe attivata all'interno di un progetto FEL.

### *3.3. Un nuovo corso d'italiano e prospettive future*

In questa seconda esperienza, grazie al suo livello di sordità lieve e alla pratica costante dell'italiano vocale, Maria ha potuto fungere da traino per l'intera classe e si è alternata spesso agli italiani, in qualità di *peer-tutor*, per supportare altri discenti stranieri in varie attività. L'esperienza di questo secondo corso le è servita non solo per migliorare le sue competenze linguistiche, ma anche per sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e possibilità. Inoltre, interfacciandosi con le docenti e presentando loro le proprie esigenze e aspettative di vita è stato possibile identificare le migliori soluzioni per consentirle di proseguire il suo percorso formativo.

Per poter acquisire un titolo spendibile anche ai fini occupazionali, è stato suggerito a Maria di seguire un corso serale per il conseguimento di un diploma di scuola superiore. Nonostante un iniziale scetticismo, Maria si è convinta che quella poteva essere una scelta utile per il suo futuro. Anche in questa circostanza le docenti hanno supportato Maria nella scelta, dissuadendola dall'isciversi ad una scuola privata e orientandola verso il Centro d'istruzione per gli adulti (CPIA) a lei più vicino, che erogava i corsi dell'istituto tecnico economico. Le docenti dell'Orientale hanno preso contatti con il CPIA, informandosi sulla documentazione necessaria, gli orari e lo svolgimento dei corsi, l'eventuale riconoscimento del precedente titolo di scuola superiore conseguito in Bielorussia, le modalità per richiedere la presenza di un interprete durante le ore di lezione.

Solo dopo aver raccolto queste informazioni preliminari Maria si è sentita sufficientemente sicura per interfacciarsi direttamente con il personale della scuola e, a settembre del 2014, si è iscritta al primo anno dei corsi serali di un istituto tecnico economico. La sua aspirazione professionale è quella di trovare lavoro come segretaria o contabile presso una ditta o una pubblica amministrazione.

Tuttavia, l'inserimento scolastico non è stato semplice, e Maria si è dovuta battere per ottenere che le venisse garantita la presenza in classe di un assistente alla comunicazione. Come già accennato nel paragrafo 2.2.1, infatti, la "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (legge 104/92) sancisce, all'articolo 13:

3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, [...], l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali [...].

L'istituto superiore presso cui Maria si è iscritta ha dovuto infatti richiedere dei fondi provinciali per poter trasformare in realtà i diritti della nuova studentessa sorda. Purtroppo, solo con lunghe e penose trattative si è riusciti ad ottenere le risorse finanziarie necessarie a fornire il servizio d'interpretariato per la metà delle ore di didattica frontale che Maria deve frequentare (10 sulle 20 settimanali previste).

Non è infrequente che i cittadini disabili, non solo quelli di più recente acquisizione come gli immigrati, debbano lottare per trasformare in prassi quello che la legge sancisce come un diritto.

Così dice ad esempio Maragna (2005: 100) riferendosi alle università:

è avvenuto e ancora avviene che in alcuni atenei non venga offerto alcun aiuto agli studenti sordi fino a quando l'Ente Nazionale Sordomuti non sporge denuncia o qualche politico non viene sensibilizzato a presentare un'interrogazione parlamentare: una situazione indegna di un Paese civile!

Attualmente Maria è impegnata nel suo nuovo percorso di studio, ma lamenta che alcune materie sono troppo difficili, a causa delle modalità con cui vengono insegnate e per la tipologia di compiti che le vengono assegnati. Italiano e scienze sono le discipline in cui incontra più difficoltà:

A scuola vado tutte le sere. È molto dura.  
 Non riesco a ricordare e scrivere tutte le parole. (((  
 Un po' soffro  
 Perché non capisco  
 C'è assistente  
 Ma solo 10 ore con me [...]  
 Ora dobbiamo fare a casa riassunto [...]  
 Non si capisce niente  
 E non so fare riassunto [...]  
 [Il brano da riassumere] Non adatto x sordi  
 Ci sono altre materie pure difficile  
 Come scienze. (28 ottobre 2014)

Nonostante le difficoltà che incontra nel riassumere i racconti di Buzzati o nel capire la struttura delle cellule, Maria è determinata a proseguire i suoi studi, che talvolta le risultano anche divertenti. L'intelligenza e la grande

determinazione con cui, sin dai primi mesi a Napoli, ha sempre superato le difficoltà che le si presentavano, fanno ben sperare che il suo percorso di studi si concluda positivamente e nei tempi previsti.

Nelle note conclusive a questo contributo, ci preme sottolineare come la storia di Maria sia solo una tra le tante che si possono raccontare a testimonianza della importantissima funzione sociale dei corsi d'italiano per i nuovi cittadini sordi. Quasi tutti i corsisti di queste classi, infatti, si sono distinti per la grande diligenza e motivazione con cui hanno preso parte alle lezioni, riuscendo in poco tempo a diventare più autonomi e capaci di muoversi nel nuovo contesto sociale. Ricordiamo qui solo alcuni di questi corsisti. Amal, una sarta marocchina scarsamente alfabetizzata nel suo Paese che dopo pochi mesi era diventata una delle migliori della classe negli esercizi di *cloze* sui verbi; Tatyana, una russa sessantenne che voleva imparare l'italiano per fare la spesa al supermercato da sola; Dilan, un ragazzo cingalese che al suo arrivo in aula non conosceva nemmeno l'alfabeto latino; Alina, una ventenne rumena appassionata dei social network che voleva scrivere post su Facebook in italiano; Samanthika, 44 anni, dello Sri Lanka, che dopo vent'anni trascorsi in Italia come domestica non riusciva ancora a scrivere un sms ai suoi amici italiani; Albina, casalinga quarantaquattrenne ucraina che dopo il primo corso d'italiano ha cominciato a lavorare presso una struttura sanitaria.

L'elenco, per ora, si ferma qui, sperando di poter tornare presto a raccontare altre storie di questi nuovi cittadini che, ad ogni nuovo corso d'italiano, aggiungono tasselli significativi alle loro capacità di interazione sociale.

## APPENDICE

### Il punto di vista dei sordi

Come già chiarito in chiusura del paragrafo sui “Regolamenti e norme in ambito internazionale” (2.1), i sordi si battono da tempo (anni '70 del Novecento) per essere riconosciuti come una minoranza linguistica e culturale all'interno dei singoli Stati nazionali e non come una delle tante categorie di disabili.

L'auto-percezione delle persone Sorde, quelli che usano le Lingue dei Segni e si riconoscono nelle culture delle relative comunità, stride infatti notevolmente con l'immagine che ne hanno generalmente gli udenti. I Sordi non si sentono affatto dei disabili e rivendicano l'appartenenza a delle comunità in cui l'incapacità di sentire o di comunicare verbalmente, mediante il canale fonico-uditivo, non è sentita come un problema (EUD, 2001). La comunicazione visivo-gestuale è infatti una modalità espressiva che anche gli udenti potrebbero apprendere ed usare per veicolare qualsiasi tipo di bisogno comunicativo ed espressivo.

L'Unione Europea, la Commissione Europea ed altre agenzie internazionali hanno collaborato attivamente con le persone sorde nel cammino per il riconoscimento dei loro diritti, supportandoli in tutte le loro campagne, da quelle per il riconoscimento dell'ufficialità delle lingue dei segni a quella per l'attuazione di provvedimenti che consentono ai sordi di comunicare in condizioni di emergenza. Si ripercorrono di seguito le tappe più significative di questo percorso.

- 1971. Dichiarazione dei diritti delle persone con minoranze uditive – UNESCO.

Nella Dichiarazione si afferma il diritto per le persone sorde di godere degli stessi diritti universali dell'uomo. Si decreta l'indipendenza della comunità sorda all'interno della società udente, la possibilità del singolo individuo di sperimentare metodi e sistemi educativi diversi, di comunicare sia tramite l'istruzione permanente sia attraverso supporti grafico-visivi, sottotitolazione di film, servizi di interpretariato nelle lingue dei segni. Viene inoltre segnalata la necessità di formare personale altamente specializzato per la diagnosi, la terapia, l'istruzione culturale e la formazione professionale delle persone sorde.



- 1988 e 1998. Risoluzioni del Parlamento Europeo sulle lingue dei Segni per i Sordi.

Nella risoluzione del 17 giugno 1988 la lingua dei segni viene ufficialmente riconosciuta come il sistema comunicativo dei sordi. Si fa presente l'esigenza di redigere proposte per il riconoscimento dell'ufficialità di tutte le lingue dei segni utilizzate in ogni stato membro dell'Unione Europea, di sollecitare l'attuazione di progetti per diffondere la conoscenza della lingua dei segni tra ragazzi e adulti udenti, mediante il coinvolgimento di insegnanti sordi qualificati.

Si caldeggia inoltre il supporto alla ricerca e alla pubblicazione di dizionari aggiornati delle rispettive lingue dei segni nazionali. Tali obiettivi vengono ripresi e ampliati dalla Risoluzione del 1998.

- 1994. Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali.

All'articolo 21 della Dichiarazione si riafferma l'importanza delle lingue dei segni come strumento comunicativo per i sordi e la necessità di utilizzarle anche come veicolo dell'istruzione.

- 1999. XIII Congresso Mondiale dei sordi (Brisbane).

La Federazione Mondiale dei sordi, opponendosi alla violazione dei diritti umani e linguistici delle persone affette da deficit acustici, riconosce lo status di minoranza linguistica e culturale alle persone sorde, riconferma il diritto dei bambini sordi all'educazione bilingue e ribadisce l'urgenza per la comunità sorda in generale ad avere accesso alla società udente, ricorrendo a tutte le tecnologie disponibili, considerate un punto essenziale per il raggiungimento delle pari opportunità.

- 2010. Dichiarazione di Bruxelles sulle Lingue dei Segni dell'Unione Europea.

La comunità europea dei sordi e i rappresentanti delle associazioni nazionali dei sordi islandese, norvegese e svizzera chiedono all'Unione Europea e agli Stati membri il riconoscimento delle lingue dei segni come lingue vere e proprie e di poterle utilizzare liberamente, senza limitazioni di ambiti d'uso. Si ribadisce il diritto delle persone sorde di poter usufruire del servizio di interpretariato in lingua dei segni nei contesti internazionali e si riafferma la necessità di garantire ai bambini sordi la possibilità di studiare sia nella lingua dei segni nazionale sia in quella vocale.

- 2011. La dichiarazione scritta n. 35 sulla necessità di accesso ai servizi di emergenza del 112.

Nel testo, adottato dal Parlamento europeo il 17 novembre 2011, si sollecita la messa a punto di provvedimenti per rendere accessibili i servizi del 112 ai non udenti, utilizzando il concetto di conversazione totale e integrando i tradizionali sistemi di comunicazione con video-tecnologie e servizi video-testuali.

- 25 febbraio 2014. Proposta di legge al Parlamento italiano per l'attuazione di disposizioni per la rimozione delle barriere della comunicazione, per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e della lingua dei segni italiana tattile e per la promozione dell'inclusione sociale delle persone sorde e sordo-cieche.

## BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2008), *Manuale previdenza*, WoltersKluwer Italia.
- ARCANGELI, L. (2009), *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*, Perugia, Morlacchi Editore.
- CENSIS (2010), 1° Rapporto CENSIS, *La disabilità oltre l'invisibilità istituzionale*.  
[http://www.condicio.it/allegati/38/Censis\\_ImmaginiEsperienzeEmotivita\\_2010\\_Sintesi.pdf](http://www.condicio.it/allegati/38/Censis_ImmaginiEsperienzeEmotivita_2010_Sintesi.pdf)
- CERA, R. (2009), *La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*,  
[http://www.treccani.it/magazine/diritto/approfondimenti/diritto\\_internazionale\\_e\\_comparato/nazioni\\_unite\\_cera.html](http://www.treccani.it/magazine/diritto/approfondimenti/diritto_internazionale_e_comparato/nazioni_unite_cera.html)
- CHILÀ, G. (2009), *Sordità, Istruzione, Integrazione*, Rivista digitale della didattica, in Internet:[http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia\\_109.htm](http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_109.htm).
- CHIRICÒ, D. & CAVALIERI, R. (2005), *Parlare, segnare. Introduzione alla fisiologia e alla patologia delle lingue verbali e dei segni*, Bologna, Il Mulino.
- CND (2006), *Le regole Standard delle Nazioni Unite per l'Eguaglianza di Opportunità delle Persone con Disabilità* - Testo edito in occasione del seminario europeo "I diritti umani delle persone con disabilità" organizzato da DPI - Italia a Caserta, dicembre 2006 - Traduzione delle Regole standard di Salvatore D'Angelo, <http://www.tuttinsieme.org/Tuttinsieme/LE%20REGOLE%20STANDARDS%20DELLE%20NAZIONI%20UNITE%20PER%20L.doc>, testo originale in inglese: "Convention on the Rights of Persons with Disabilities", (CRPD) <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (2000), *Learning for Life: White Paper on Adult Education*, Dublin: Stationery Office.
- DI MAURO, M. (2010), *Organizzazioni e differenze. Pratiche, strumenti e percorsi formativi*, Milano: Franco Angeli.
- EUD (2001), *Guida Europea della Comunità Sorda. European Union of the Deaf, EUD.* (a cura di) - Codice: 009IN/2001[http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY\\_ID=590](http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=590)
- GRIFFO, G. & ORTALI, F. (a cura di) (2008), *Manuale di formazione sui Diritti umani delle persone con disabilità*, AIFO. In Internet: [http://www.fobap.it/uploaddocumenti/2011/3\\_106\\_BZSDZSBFVVQI.pdf](http://www.fobap.it/uploaddocumenti/2011/3_106_BZSDZSBFVVQI.pdf).
- GRIFFO, G. (2009), *Se le persone con disabilità vengono incluse nella società*, in Internet: <http://www.superando.it/2009/05/05/se-le-persone-con-disabilita-vengono-incluse-nella-societa/>

- ISTAT (2014), *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone affette da disabilità grave prive del sostegno familiare*, XII Commissione "Affari sociali" della Camera dei Deputati, Audizione del Direttore del Dipartimento per le statistiche sociali e ambientali, Linda Laura Sabbadini, Roma, 15 ottobre 2014. <http://www.istat.it/it/archivio/136154>.
- MAHER, C. A., MAHER, B. C., & THURSTON, C. J. (1998), "Disruptive students as tutors: A systems approach to planning and evaluation of programs", in *Peer assisted learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 145–163.
- MARAGNA, S. (2000), *La sordità: educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Hoepli Editore.
- MARZIALE, B. (2007), "I riferimenti legislativi" in *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo* (R. Bosi, S. Maragna & R. Tomassin, a cura di), Milano, Franco Angeli, 21-27.
- MESITI, D. (2013), *Handicap, cecità e sordità*, Milano, Giuffrè Editore.
- MIUR (2009), *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. In Internet: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot4274\\_09](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09).
- PADDEN, C. (1980), "The deaf community and the culture of Deaf people", in *Sign language and the deaf community: Essays in honor of William C. Stokoe* (C. Baker & R. Battison, editors), Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 89-103.
- PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. (1988), *Deaf in America: Voices from a culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PIGLIACAMPO, R. (2009), *Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, Roma, Armando editore.
- RAPPORTO (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Associazione TRELLE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, Trento, Erickson.
- RESICO, D. (2005), *Diversabilità e integrazione: orizzonti educativi e progettualità*, Milano, Franco Angeli.
- ROMANO, V. (2010), *Gli alunni con difficoltà di apprendimento e il piano educativo individualizzato*, Trento, Editrice Uni Service.
- RUSCIANO A. M. (2010), *L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92*, Studi di Glottodidattica, 1, 210-229.
- SHANAHAN, K., TOPPING, K. J. & BAMFORD, J. (1994), *Cross-school reciprocal peer tutoring of mathematics and Makaton with children with severe learning difficulty*, *British Journal of Learning Disabilities*, 22, 109–112.
- SPENCER, V. G. & BALBONI, G. (2003), "Can students with mental retardation teach their peers? Education and Training" in *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 38, 32–61.

- STAIANO, R. (2011), *Invaldit  civile. Questioni pratico-operative, profili sostanziali e processuali*, CEDAM.
- SUTHERLAND, K. S., WEHBY, J. H. & GUNTER, P. L. (2000), *The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioural disorders: A literature review*, *Behavioural Disorders*, 25, 225–38.
- TOPPING, K. J. (2005), *Trends in peer learning*, *Educational Psychology*, 25, 6, 631-645.

