

Multimodalità e lingue dei segni nella didattica dell'Italiano a migranti sordi e udenti

di Sabina Fontana, Omar Alfieri, Martina Vittoria Bellucci, Federica Gangi, Flavia Salvo¹

1. Introduzione

Varie ricerche hanno riconosciuto l'importanza della multimodalità, intesa come uso di tecniche di comunicazione visive, audio o sinestetiche, senza prendere in considerazione il ruolo del corpo nella comunicazione e nella relazione. Gli studi di Bezemer e Kress (2015) hanno mostrato come la combinazione delle risorse multimodali relative al contesto sociale e semiotico (es. contesto classe) contribuiscano in modo creativo nella costruzione del processo di significazione, promuovano l'interazione e l'apprendimento. Kress (2010) ha utilizzato un approccio socio-semiotico nell'analizzare il processo didattico, mettendo in evidenza la dimensione sociale e comunicativa dell'apprendimento. In particolare, Kress (2020, p. 37) sottolinea come “spostare il punto di vista teorico dal linguaggio alla multimodalità ha conseguenze sociali. Ciò riguarda il modo in cui agisce chi produce atti significativi e il modo in cui si vede sé stessi e come si è – o si dovrebbe – essere visti dagli altri”.

Tuttavia, è stato dimostrato da studi condotti nell'ambito dei *gesture studies* (Kendon, 2004; McNeill, 2005) e nell'ambito delle neuroscienze (Papeo *et al.*, 2009; Barsalou, 1999; Pulvermüller *et al.*, 2014) che l'interazione stessa è multimodale poiché coinvolge le nostre esperienze corporee, le nostre relazioni con oggetti e artefatti e più in generale le nostre prassi. La linguisticità delle lingue dei segni (Stokoe, 1960; Volterra, 1987) ha avvalorato ulteriormente questa ipotesi, dimostrando che, in certe condizioni, il corpo può trasformarsi in si-

¹ Università di Catania. L'ideazione complessiva dell'articolo è di Sabina Fontana. Tuttavia, i paragrafi sono da attribuirsi nel seguente modo: Sabina Fontana (paragrafi 1, 2 e 5); Federica Gangi (paragrafi 3, 6); Martina Vittoria Bellucci (paragrafi 4 e 8); Omar Alfieri (paragrafo 7); Flavia Salvo (paragrafo 9) Le conclusioni sono di Omar Alfieri e Flavia Salvo.

gnificante e diventare un dispositivo sintattico. Le lingue dei segni sono state definite multimodali e multilineari (Antinoro Pizzuto, Cuxac, 2010). Sono multimodali per la natura eterogenea degli articolatori coinvolti e sono multilineari perché attraverso i due articolatori manuali riescono a veicolare informazioni differenti anche se strettamente collegate. Inoltre, la lingua dei segni è fortemente iconica nel senso di Peirce² perché, utilizzando gli articolatori manuali e in generale il corpo, è in continuità con l'agire umano ma del complesso delle azioni pertinentizza solo un tratto e questo la rende profondamente arbitraria. Infine, la lingua dei segni non è dotata di forma di scrittura e quindi si configura come una delle molteplici lingue orali in uso nel mondo.

Il linguaggio è dunque multimodale perché si struttura su un sistema di sistemi in cui il gesto corporeo e prosodico (timbro e intonazione) per le lingue vocali e il gesto orale (gesti labiali e labializzazioni³) svolgono funzioni significative nel contesto dell'enunciato (Fontana, 2009). Un ulteriore aspetto centrale del linguaggio è che si realizza nella modalità faccia a faccia con conseguenze importanti sul piano comunicativo, semiotico e sociale

Nel corso di una lezione i docenti hanno a disposizione una quantità di risorse semiotiche sia per comunicare che per insegnare. L'insegnante può indicare e nominare un certo oggetto presente nell'aula, per esempio una cartina geografica, e può tornare continuamente a indicarla nominando il paese o la parte del paese alla quale ci si riferisce. L'attenzione può essere richiamata utilizzando un certo posizionamento del corpo e la postura accompagnati oltre che dal parlato, anche da una certa intonazione. Anche stando in silenzio, guardando gli studenti con una certa espressione facciale, si può comunicare qualcosa che viene decodificato a seconda del contesto. In questo senso, il processo didattico è strettamente interconnesso all'atto comunicativo poiché entrambi presuppongono la negoziazione di significati all'interno di un dato sistema di risorse semiotiche. Tutto questo accade quotidianamente sotto gli occhi di tutti, ma quando si tratta di descriverlo, viene preso in considerazione soltanto il parlato, cioè il livello grammaticale ed esplicito della comunicazione, senza tenere conto dell'agire linguistico in un dato contesto, degli obiettivi enunciativi, delle aspettative e delle intenzioni. Per questo motivo, nell'ambito del presente contributo, oltre a descrivere gli aspetti teorico-pratici di questo approccio, si terrà sempre conto degli aspetti etnografici all'interno di una prospettiva pedagogica e narrativa che si ispira a Paulo Freire (2011) e alla Pedagogia degli oppressi.

² Un'icona è un simbolo che somiglia a qualcos'altro per qualche rispetto (vedi Fadda, 2013).

³ Si tratta di componenti orali collegate o meno al parlato che svolgono funzioni specifiche nelle lingue dei segni (Fontana, 2009; Roccaforte, 2018).

2. Co-progettare l'inclusione

Nella gestione del fenomeno migratorio non si è mai usciti da una condizione di emergenza per sistematizzare modalità di accoglienza e di presa in carico. In generale, gli approcci vengono disegnati sulla base di ciò che la comunità di accoglienza si rappresenta come bisogni del migrante. Molto spesso, i migranti rimangono destinatari passivi senza mai essere consultati sull'efficacia delle azioni o degli interventi. Il coinvolgimento dei nuovi arrivati diventa invece essenziale per costruire una narrativa positiva dell'accoglienza e della diversità per promuovere coesione e creare un immaginario collettivo inclusivo. In questo modo si supereranno i modelli assistenzialistici che tuttora permeano l'accoglienza anche a livello scolastico e che contribuiscono a costruire nuove forme di dipendenza sociale.

Ciò comporta un radicale ripensamento del ruolo degli utenti che da passivi fruitori diventano co-costruttori del progetto e contribuiscono al continuo ripensamento del percorso. In che termini possiamo applicare un modello di co-produzione in un contesto scolastico? Partendo dalla lezione sempre attuale di Paulo Freire (2011). Contro ogni sapere di tipo "depositario" e verticale, Freire propone di andare oltre l'opposizione educatore/educando attraverso una forma di compossibilità (Giambalvo, 2013), cioè un essere nel progetto in modi diversi. Dunque «nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 2011, p. 69).

Promuovere un progetto di interculturalità significa, nella presente prospettiva, tenere in considerazione il fatto che cultura e linguaggio sono fortemente interconnessi e l'una non esiste senza l'altra (Fontana, 2016). Tutte le lingue-culture condividono le norme di un particolare sistema di valori culturali/sociali/storici/sociolinguistici e linguistici che sono continuamente negoziati all'interno e all'esterno delle comunità. La cultura è nella relazione tra l'individuo e gli altri, tra l'individuo e il mondo, cioè è nel modo in cui le lingue ipo- o iper-codificano l'ambiente. In altre parole, ogni lingua esprime i bisogni di codifica della comunità. Per esempio per le popolazioni che vivono il deserto del Sahara, è necessario distinguere il deserto pietroso da quello sabbioso per darsi delle coordinate per orientarsi. Pertanto, è cruciale investigare l'attività comunicativa nel suo complesso, tenendo conto delle norme e degli atteggiamenti che regolano i comportamenti linguistici all'interno di una comunità.

Nella costruzione di una dimensione interculturale è cruciale definire primariamente se stessi e la propria collocazione nel mondo per essere in grado di accogliere l'alterità e di smascherare i pregiudizi condivisi all'interno della propria comunità. In quest'ottica, nella definizione della nostra cassetta degli attrezzi concettuali, è stato necessario definire ciò che sembrava familiare come le nozioni di lingua, comunicazione, identità linguistica e cultura.

Questo significa, dunque, non soltanto riconoscere i bisogni linguistici dell'altro ma anche come funziona la comunicazione, ciò che è considerato appropriato e ciò che non lo è, oltre al sistema di norme seguite spesso inconsapevolmente, poiché molto di «ciò che vive nella comunità, vi vive allo stato latente» (Cardona, 1985, p. 1). In altre parole, significa distinguere tra competenza linguistica e competenza comunicativa, tra la capacità di strutturare enunciati corretti sul piano grammaticale e la capacità di essere appropriati rispetto all'evento comunicativo in generale. Pertanto, per promuovere una politica interculturale e inclusiva, bisogna partire dalle rappresentazioni del mondo di ognuno degli attori del processo – i nuovi arrivati e chi accoglie – per afferrare per esempio il significato di ciò che è giusto o sbagliato, maschile e femminile, desiderabile e disgustoso. Ignorare questi aspetti significa correre il rischio di affidarsi alle proprie credenze e aspettative rispetto ad altre culture che possono spesso dare origine a una serie di vincoli e pregiudizi, ostacolando il dialogo e in ultima analisi la relazione.

Nell'ambito di un progetto specifico promosso dall'Agenzia per l'Educazione degli insegnanti per l'inclusione (TE4I), 2009-2012⁴ si è proposta una prima definizione di educazione inclusiva, sviluppata in precedenza dall'UNESCO:

Inclusive education is an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination (2008, p. 3)⁵.

A partire da questa definizione, la stessa Agenzia ha ampliato la prospettiva in questa direzione:

The ultimate vision for inclusive education systems is to ensure that all learners of any age are provided with meaningful, high-quality educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers (European Agency, 2015, p. 1)⁶.

Lavorare in questa direzione significa fornire agli insegnanti le competenze necessarie a garantire queste opportunità a tutti gli studenti, superando le lacune del sistema. Nella stessa direzione, Hart *et al.* (2004) hanno proposto l'ipotesi di "trasformabilità", cioè la possibilità di agire sulla capacità di apprendimento

⁴ www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion.

⁵ L'educazione inclusiva è un processo dinamico che ha l'obiettivo di offrire un'educazione di qualità per tutti nel rispetto della diversità e dei bisogni e delle abilità specifiche, delle aspettative e delle peculiarità di apprendimento degli studenti e delle comunità, eliminando così ogni forma di discriminazione (*traduzione dell'autrice*).

⁶ La visione ultima dei sistemi educativi inclusivi è quella di assicurare che tutti gli apprendenti di ogni età abbiano opportunità significative e di alto livello nella loro comunità locale, accanto ai loro amici e pari (*traduzione dell'autrice*).

degli alunni, trasformandola. In particolare hanno mostrato che se gli insegnanti non sono limitati da pregiudizi sulle abilità e accettano la differenza come qualcosa di positivo, possono incoraggiare gli studenti all'autonomia nella ricerca dei propri percorsi di apprendimento e in questo modo renderli accessibile a tutti.

Se intendiamo l'azione educativa in termini freiriani, cioè come co-costruzione e co-educazione, non possiamo parlare né di modelli, né di schemi educativi ma semplicemente di coordinate. Mignosi e Fontana (2016) sottolineano l'importanza della Capacità Negativa nel senso del poeta romantico Keats (1917) e così come è stato riproposto da Bion (1965; 1970). Si tratta della capacità di rimanere nelle incertezze, nei misteri, nei dubbi senza essere impazienti di pervenire a un'interpretazione razionale. Essere in grado di utilizzare la capacità negativa significa cogliere nei momenti di indeterminatezza e di mancanza di direzione, le potenzialità di crescita e di azione che queste situazioni portano con sé. L'operatore o il docente che sa prendere in carico la diversità, è in grado di "essere" nell'incertezza, convivendo con la perdita dell'orientamento e del senso, senza volere a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o a certezze. In questo modo è possibile cogliere le potenzialità di cambiamento spesso insite nei momenti di indeterminatezza e di assenza di direzione. Non si tratta di inventare attività totalmente nuove, ma piuttosto rivisitare e ricollocare all'interno di contesti diversi e mai sperimentati le "routine" utilizzate abitualmente. Ci muoviamo sempre lungo percorsi abituali che hanno avuto successo e che ci permettono di raggiungere in modo efficace ed efficiente l'obiettivo. Se per qualche ragione non possiamo più utilizzare quei percorsi, saremo costretti a sperimentare nuove vie e azioni per riuscire a raggiungere lo stesso obiettivo. Siamo costretti a esplorare un altro percorso, riposizionandoci rispetto al problema e individuando nell'esplorazione stessa, una risorsa, una fonte di informazioni e di ripensamento nel raggiungere la meta solo se siamo in grado di liberarci dalle categorie e tollerare la temporanea assenza di ordine e direzione (Morin, 1986). Così, l'accoglienza e la costruzione di politiche di inclusione si fondano sul ripensamento delle forme educative che può realizzarsi solo dopo il disorientamento, dopo avere smarrito i propri riferimenti. Solo nell'assenza di vincoli categoriali etnocentrati, infatti, si può riconoscere l'altro nelle sue infinite dimensioni culturali e sociali.

Per questa ragione, nell'esplorare i risultati dei vari percorsi didattici, si è mantenuta la struttura narrativa degli studenti, protagonisti di queste esperienze che hanno iniziato il tirocinio per affiancare un docente di italiano L2 e hanno finito con il ribaltare la situazione di partenza, inventando percorsi, sperimentando ipotesi e ripercorrendo con i migranti i loro stessi percorsi di apprendimento. Pertanto, le azioni didattiche diventano forme di narrativa situata che promuovono non solo la consapevolezza linguistica e un senso di appartenenza ma anche che costruiscono un'identità in grado di accogliere reciprocamente l'alterità (Mishler, 2000; Bamberg, 2004; Goodson, 2001).

3. Migranti: identità e integrazione linguistica

In termini generali, si definisce “migrante”

la persona che è al di fuori del territorio dello Stato di nazionalità o cittadinanza e che ha risieduto in un paese straniero per più di un anno indipendentemente dalle cause, volontarie o involontarie, e dai mezzi, regolari o irregolari, usati per la migrazione. A livello internazionale non esiste una definizione universalmente condivisa per “migrante”, ma le raccomandazioni delle Nazioni Unite per le statistiche sulla migrazione internazionale e sui censimenti della popolazione suggeriscono almeno un anno come criterio per qualificare come “migrazione” lo spostamento in un Paese diverso da quello di residenza abituale (Commissione europea, 2018, p. 202).

Con il termine “migrante” si fa riferimento a tutti i casi in cui la decisione di migrare viene presa liberamente da una persona per ragioni personali e senza l'intervento di un fattore esterno. Si applica a persone e membri della famiglia che migrano in un altro Paese per migliorare la loro condizione materiale o sociale e il futuro della loro famiglia⁷. Accanto alla migrazione economica, vi è quel movimento migratorio causato da calamità naturali o da cause umane, comprese le minacce alla vita e al sostentamento. Il termine “migrante” risulta essere quindi molto ampio in quanto copre tutte le diverse forme di migrazione che si distinguono per la durata, la composizione e le cause. Non solo risulta difficile delineare il profilo del migrante in maniera univoca, ma probabilmente è problematica per il migrante stesso la definizione di sé. Il migrante infatti si trova in una posizione ambigua in cui coesistono il vecchio sé, ancorato al paese di origine, e il nuovo sé, in attesa di integrarsi nel paese di accoglienza e quindi in fase di definizione (Fontana, 2016). Per questo motivo, l'identità, fortemente connessa e modellata da elementi e dinamiche di tipo culturale, appare un concetto ampio e problematico. Nel contesto globale attuale, è impensabile parlare di “identità” in quanto concetto stabile; emergono invece “identità instabili”, “rapporti allentati” (Geertz, 1999). Il migrante, per entrare in contatto con identità differenti in modo proficuo, deve necessariamente rivedere e modificare la propria identità personale. Le identità, così come le culture, sono il prodotto di interazioni, scambi, influssi, contaminazioni. Quando il concetto di identità si applica ai fenomeni migratori bisogna ridefinire il concetto di identità. In questo modo, viene meno la solidità e la compattezza dell'identità legata a un solo territorio, a una sola lingua, a una sola cultura e si parla di identità meticce, ibride, plurali, multiculturali, migranti. L'identità così descritta appare un concetto relazionale e dinamico poiché il sé, l'identità e l'alterità assumono significati diversi e interagiscono sempre in modi diversi

⁷ Commissione europea, Asilo e migrazione, Glossario 6.0, maggio 2018.

a seconda della prospettiva del migrante o di chi accoglie (Fontana, 2016). In ogni caso ognuno può scegliere di essere italiano, egiziano, inglese in maniera diversa. Definire il concetto di identità usando delle categorie significa fabbricare “stampini per biscotti”, trasformando quindi un processo in una nozione pronta all’uso (Geertz, 1999).

Tenendo conto della complessità della condizione di migrante, il Paese di accoglienza solitamente cerca di progettare un modello di integrazione volto a un’efficace inclusione all’interno della società di arrivo. Durante il suo percorso di inclusione, il migrante deve sempre mantenere il suo ruolo di co-produttore seguendo il cosiddetto modello di *empowerment* attraverso il quale il singolo ha la capacità di scelta e di progettazione. Sulla scia di Freire (2011), l’*Handbook on Integration* (European Commission, 2007) propone di progettare *con* il migrante e non *per* il migrante.

Coinvolgere il migrante nel progetto di inclusione presuppone la volontà di conoscere e incontrare l’altro che appartiene a una cultura diversa. L’interculturale infatti può essere concettualizzata come:

autocomprensione, in quanto non si può cambiare l’oggetto della comprensione adeguandolo alle categorie del soggetto, ma occorre che il soggetto stesso modifichi il suo modo di vedere. La diversità culturale, secondo un’ermeneutica aperta che non annette l’oggetto del comprendere, diviene uno specchio e un’occasione di trasformazione di sé stessi (Santerini, 2003, p. 76).

Per promuovere il processo di inclusione di un migrante nella nuova comunità, è importante apprendere la lingua del paese d’arrivo. Una buona conoscenza linguistica permette l’inserimento nel mercato linguistico (Bordieu, 1988) con la stessa dignità dell’interlocutore in modo tale da ridurre lo squilibrio di potere in diversi ambiti di contrattazione tra cui quello lavorativo. La situazione linguistica di partenza dei migranti appare molto diversificata. Alcuni dei migranti arrivano nel nostro Paese dichiarando una condizione di bilinguismo/multilinguismo seppur con competenze di cui non è possibile valutare il livello. Molti provengono da società multilingue in cui gli scambi comunicativi avvengono in due o più lingue. È possibile anche trovarsi di fronte a rifugiati che parlano una sola lingua poiché hanno vissuto esclusivamente all’interno della sfera domestica⁸. Per elaborare ogni politica d’integrazione che riguarda le lingue e i migranti bisogna tener conto della pluralità dei contesti d’accoglienza, delle esperienze e conoscenze linguistiche di ciascuno di

⁸ *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del Consiglio d’Europa. Sperimentazione “Puglia Integrante - dalla vulnerabilità all’integrazione: percorsi di inclusione per rifugiati e minori”*, CSA Editrice Srl, p. 44, www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home.

loro. Per questo motivo non esistono soluzioni standard e universali ma formazioni personalizzate⁹.

L'approccio all'insegnamento della lingua deve partire, oltre che dalla definizione dell'identità linguistica, anche dall'analisi dei problemi complessivi che riguardano il migrante in quanto tale: il dolore causato dall'abbandono della terra d'origine, la perdita di una propria identità e l'esigenza di ricostruirla, i traumi del viaggio o le persecuzioni personali a cui sono sottoposti prima di arrivare in Italia, l'approccio con una nuova cultura quasi o totalmente sconosciuta, le reazioni di fronte a un ambiente che spesso li considera una minaccia e le condizioni economiche precarie in cui versano all'arrivo in Italia¹⁰. Bisogna poi individuare il progetto di vita di ciascun immigrato, i bisogni soggettivi del migrante che fanno riferimento al suo atteggiamento, alla motivazione, allo stile di apprendimento e alla sua abilità nell'apprendere¹¹. Molti di questi bisogni di solito si delineano solo una volta che la formazione è iniziata e possono modificarsi nel corso dell'insegnamento. Appare chiaro, dunque, che l'integrazione linguistica si progetta in itinere valutando passo dopo passo le necessità del migrante.

4. I migranti vulnerabili

All'interno della condizione generale di migrante, è possibile individuare persone con condizioni più complesse rispetto a coloro che volontariamente decidono di lasciare la propria terra per cercare condizioni di vita migliori in un altro Stato. Tra i migranti vi sono i cosiddetti "migranti forzati" ossia coloro che sono obbligati a lasciare la propria patria per intraprendere viaggi lunghi e disumani con l'intento di raggiungere una terra che possa accoglierli e proteggerli. Tra questi troviamo i richiedenti asilo e rifugiati i quali spesso presentano traumi psicologici, psichiatrici e sanitari dovuti a torture, stupri e altre gravi forme di violenza psicologica, fisica o sessuale vissuti nei Paesi di origine, durante il viaggio o nei Paesi di transito. Questi migranti insieme a minori, minori non accompagnati, disabili, anziani, donne in stato di gravidanza, genitori singoli con figli minori, vittime di tratta di esseri umani, persone affette da gravi malattie e o disturbi mentali, vittime di mutilazioni genitali, vengono

⁹ Council of Europe (2014), "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione", *Italiano LinguaDue*, 6(2).

¹⁰ Centro Astalli (2009), *L'italiano per l'integrazione. Bisogni formativi e metodologie per l'insegnamento della lingua italiana agli immigrati*.

¹¹ Council of Europe (2014), "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione", *Italiano LinguaDue*, 6(2).

considerati “vulnerabili”. Il termine, di origine latina, indica ciò che può essere ferito e per estensione anche attaccato o danneggiato. Il decreto n. 142/2015 che regola l’accoglienza dei soggetti vulnerabili, assicura loro misure di accoglienza particolare e un adeguato supporto psicologico. Ai fini di garantire un personale adeguato che aiuti il singolo secondo le sue esigenze, diverse sono state le ricerche e gli studi che attestano una condizione Post-Traumatico da Stress (PTSD) o, per meglio dire, *nevrosi da guerra* come definito da Caroppo, Del Basso, Brogna, (2014) i quali sostengono che l’essere “vulnerabile” faccia parte della stessa natura del rifugiato, la cui più grave conseguenza è la perdita di una parte del proprio essere.

Gran parte del loro malessere nasce dall’impossibilità di sentirsi parte di una nuova comunità, con la quale non hanno niente in comune e questo spesso conduce al fatto che vivano nel timore di essere rimpatriati e di non ottenere l’asilo politico. È bene sapere che diversi furono gli studi il cui denominatore comune era analizzare le reazioni comportamentali estreme dell’individuo sottoposto a un evento particolarmente stressante, come vediamo nel seguente manuale che ha ben tre versioni differenti: la prima versione di DSM (APA 1952)¹² fu pubblicata durante la guerra in Corea negli anni 1950-1953 e comprendeva la categoria diagnostica di “Gross Stress Reaction” per evidenziare quei comportamenti sorti quando un individuo veniva sottoposto a un evento particolarmente stressante; la seconda versione del 1966¹³ introduce questi disturbi entro la categoria dei “*Transient Situational Disorders*”, ossia a disturbi transitori legati al contesto, comprendendo quelle reazioni acute all’esposizione a fattori stressanti. A riguardo della terza versione, scritta a seguito della guerra del Vietnam e dei forti disturbi post traumatici riscontrati tra i soldati e reduci di guerra, fu dunque introdotta la categoria diagnostica del PTSD. Queste caratteristiche dominano in particolare i Rifugiati Richiedenti Asilo. Altri studi mostrano come i soggetti affetti da PTSD siano anche vittime di Disturbi Affettivi (Kunli *et al.*, 2013), abuso da sostanze (Tipps, Raybuck, Lattal, 2013) e disturbi di ansia, disturbi di personalità con particolare riferimento al Disturbo Borderline di Personalità (Erin *et al.*). La natura del termine “trauma” ha radici greche e significa “perforare, trafiggere”. Secondo Caroppo, Del Basso e Brogna (2014) questo termine rimanda a un taglio e a uno squarcio; qualcosa lasciato sulla pelle da qualcosa che l’ha attraversata. Il trauma che portano come macigno sulle loro spalle è legato a quel senso di impotenza rispetto a situazioni incontrollabili, davanti a quali nessuno ha potere. Possiamo dire che diventano vittime e oggetti della loro stessa ricerca di ricostruzione del sé. Questi traumi vengono rivissuti ogni qualvolta il soggetto si troverà in una situazione dove dovrà raccontarsi e

¹² Cfr. www.psicobox.it. Cfr. anche Jones, Wessely (2016).

¹³ *Ibidem*.

affrontare questa esperienza in psicoterapia sarà difficile perché è arduo trovare le parole adeguate.

Tra i diversi migranti vulnerabili che raggiungono il nostro Paese, alcuni di loro presentano un deficit uditivo che rende ancor più complessa la progettazione di un programma di inclusione linguistica. È alquanto discutibile l’inserimento del migrante sordo tra i migranti vulnerabili ma bisogna riconoscere che la presa in carico di un migrante sordo richiede figure professionali e misure adeguate che tengano in conto i bisogni e le necessità di un soggetto che presenta deficit uditivo. Non è di per sé la sordità a rendere vulnerabile un migrante ma le necessità e i bisogni dei sordi, unite a quelle del migrante, richiedono percorsi specifici di integrazione sociale e linguistica. Il migrante sordo si troverà a essere doppiamente straniero in quanto si rapporterà con una maggioranza udente che la maggior parte delle volte non è preparata e non conosce gli strumenti da utilizzare quando si incontra il migrante sordo. Occorre analizzare il tipo di sordità del migrante, se è stato protesizzato o impiantato, se ha avuto un’educazione logopedica. Ci si troverà di fronte a individui con esigenze e competenze diverse e la programmazione linguistica andrà strutturata tenendo conto delle specificità di ciascuno.

Secondo quanto discusso dalla Camera dei Deputati Servizio Studi in merito al diritto di Asilo e accoglienza dei migranti sul territorio, l’articolo 142/2015 cita in questo modo : “Nell’ambito delle misure di accoglienza, il decreto n. 142/2015 riserva una particolare attenzione ai soggetti con esigenze particolari, per i quali sono stati creati specifici accorgimenti nella procedura di accoglienza e di assistenza per i soggetti vulnerabili. Così, nell’ambito dei centri governativi sono attivati servizi speciali di accoglienza, assicurati anche in collaborazione con la ASL competente per territorio, che devono garantire misure assistenziali particolari e un adeguato supporto psicologico”¹⁴. Tuttavia, per l’accesso ai servizi da parte dei migranti sordi non vengono presi in considerazione gli specifici bisogni linguistici dei sordi e cioè la necessità di servizi di interpretariato in lingue dei segni. In questo contributo vedremo come varie strutture locali hanno collaborato per rispondere efficacemente a questi bisogni.

5. Le esperienze didattiche

Sempre più spesso, negli ultimi anni, vari centri di accoglienza richiedono l’intervento di figure in grado di utilizzare la lingua dei segni per comunicare con nuovi arrivati sordi. Nella maggior parte dei casi, si ignora il fatto che la lingua dei segni non sia internazionale e che esistono tante lingue dei segni

¹⁴ www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1105104.pdf.

quante sono le comunità segnanti. Ma questo aspetto è secondario. Chi richiede il servizio non sa che anche non conoscendo le lingue dei segni dei paesi di provenienza, si può utilizzare il corpo, sfruttando la multimodalità utilizzando l'azione, lo sguardo, la postura, l'espressione facciale per comunicare e costruire una relazione. Questo contributo raccoglie i primi risultati di un percorso che è iniziato con due migranti sordi al CARA di Mineo ed è proseguito in altri centri, con altri sordi, con altri migranti udenti, con altri professionisti portando a una serie di riflessioni epistemologiche riguardanti il piano della comunicazione, il piano della didattica e la natura dei programmi ministeriali di didattica dell'italiano come L2 (Fontana, in stampa).

Tre sperimentazioni con studenti sordi e udenti sono state realizzate in contesti differenti e hanno dimostrato come la LIS, e più in generale la multimodalità, possa diventare una risorsa non solo per i migranti sordi ma anche per quelli udenti. La prima è avvenuta nella sede del CPIA di Comiso, a Ragusa e ha coinvolto sei studenti sordi di nazionalità differenti, una docente di Italiano L2, e due tirocinanti di Mediazione Linguistica e Interculturale dell'Università di Catania; la seconda ha coinvolto uno studente sordo presso uno SPRAR (oggi SIPROIMI) a San Michele di Ganzaria, a Catania e una tirocinante di Mediazione della stessa Università; la terza presso il CPIA di Ragusa e ha coinvolto inizialmente un migrante sordo e poi un gruppo di migranti udenti, la docente di riferimento e una tirocinante di Mediazione.

Le varie strutture coinvolte prendevano in carico migranti sordi per la prima volta. Pertanto, il tirocinio presentava la necessità di creare un piano didattico specializzato che tenesse conto dei bisogni specifici di queste persone allo scopo di consentire loro di partecipare alle lezioni della docente per poter affrontare i test di competenza per la lingua italiana. Tuttavia, generalmente, soprattutto nel contesto classe con sei migranti, i tirocinanti hanno condotto autonomamente le attività di classe, in presenza della docente incaricata.

La raccolta dati del percorso di didattica plurilingue ha assunto la forma di un diario di bordo che i tirocinanti hanno redatto lungo tutto il loro percorso e che ha costituito parte del materiale didattico con i migranti. In assenza di istruzioni in merito, i diari sono stati elaborati con stili molto diversi, sulla base degli obiettivi dei singoli tirocinanti. Il punto di partenza di questo percorso è stata l'elaborazione del concetto di accessibilità glottodidattica. Nell'intraprendere percorsi di accessibilità glottodidattica, è prioritario analizzare i bisogni linguistici dell'alunno attraverso una fase osservativa iniziale da cui dipende la progettazione educativa personalizzata e specifica per l'apprendimento della nuova lingua (Dalosio, 2012). Alla luce di queste specificità abbiamo costruito il nostro progetto intorno ai bisogni specifici dei nostri apprendenti utilizzando anche il contesto socio-semiotico e le tecnologie come risorse didattiche.

Nel nostro caso, gli apprendenti presentavano competenze in diverse lingue dei segni (lingua dei segni eritrea, olandese, pakistana, senegalese, tunisina), in diverse lingue vocali scritte (tigrino, mandinka, inglese, francese, arabo) poiché non esistono percorsi logopedici in questi paesi. Riportiamo qui di seguito i diari di bordo redatti dai tirocinanti che narrano le diverse esperienze didattiche condotte all'interno di un approccio sociosemiotico, multimodale e tenendo conto della situazione di plurilinguismo. Nel corso delle singole esperienze, è stato utilizzato un approccio basato sul *translanguaging* (Garcia, Li Wei, 2015) proprio perché incoraggia le pratiche discorsive multiple attraverso le quali gli apprendenti plurilingue possono esprimere pienamente il suo repertorio linguistico e semiotico. Nei due percorsi attivati presso il CPIA, sono stati coinvolti gli insegnanti per legittimare questo approccio come pratica pedagogica e per agire sul contesto trasformandolo secondo i principi della *transformative research action* (Stevenson, 1995). Si tratta di un'azione di trasformazione del contesto in collaborazione con il ricercatore che coinvolge un lavoro etnografico sulle rappresentazioni delle gerarchie tra le lingue, le relazioni sociali all'interno di una micro comunità. In questo modo, gli insegnanti, diventano a loro volta, promotori e/o facilitatori di un percorso di consapevolezza linguistica che coinvolge tutti gli apprendenti e che si trasforma in un momento di crescita per la classe. Attraverso questi approcci, si promuove, inoltre la competenza metalinguistica generale riflettendo sulle lingue utilizzate e l'*empowerment*, legittimando la lingua e cultura dei partecipanti all'attività della classe.

6. Diario di Bordo di Federica Gangi (Tirocinante con Y, presso il SIPROIMI di San Michele di Ganzaria)

Nella costruzione del percorso didattico con il migrante sordo, ho fatto riferimento alla mia esperienza da apprendente di Lingua dei Segni Italiana (LIS) presso l'Università di Catania e ho sperimentato sul campo le tecniche e le strategie più efficaci da utilizzare con il migrante sordo.

Y si presenta con un gran bel sorriso e desideroso di scoprire chi ha di fronte e cosa deve imparare. Le prime conversazioni si instaurano utilizzando forme pantomimiche o il lessico produttivo. Proprio per questo è stato piuttosto semplice instaurare un primo dialogo con il ragazzo eritreo. L'insegnamento della lingua dei segni italiana e dell'italiano doveva inserirsi all'interno di un repertorio plurilingue formato da: tigrino e arabo di cui conosce e scrive alcune parole dimostrando di avere una conoscenza base; lingua dei segni eritrea che probabilmente ha appreso durante un corso per sordi in Eritrea e l'inglese che racconta di aver imparato grazie a lezioni informali che gli impartiva un amico.

Nella definizione degli obiettivi da raggiungere nell'apprendimento della L2, bisogna valutare quali sono le condizioni di insegnamento/apprendimento più efficaci per consentire agli alunni di “fare con la lingua”, ossia di sviluppare abilità e conoscenze di tipo pragmatico-comunicativo applicabili ai contesti di vita nei quali saranno coinvolti¹⁵. Gli obiettivi che il docente dovrà porsi per l'alunno devono fare riferimento sia all'aspetto formativo (in ambito personale, culturale e relazionale) sia all'aspetto propriamente linguistico, comunicativo e metalinguistico. In questo caso bisogna tenere conto anche della condizione di migrante e il motivo per il quale il ragazzo decide di apprendere una nuova lingua, programmando gli obiettivi del corso in base alle sue esigenze.

La principale necessità di Y è quella di apprendere la lingua dei segni italiana per acquisire maggior consapevolezza del proprio sistema comunicativo e per poter comunicare con gli operatori del centro e anche con la famiglia.

Dopo il primo incontro con il migrante nel quale ho analizzato le competenze e i bisogni dello studente, ho abbozzato un programma nel quale sono stati inseriti tutti gli argomenti che potevano tornare utili al ragazzo evitando l'introduzione di quelli di difficile comprensione, che si allontanano dalla sua sfera di interesse e che non verranno utilizzati durante la sua vita quotidiana. Il lessico inserito nel programma tiene conto del livello linguistico potenzialmente raggiungibile dall'alunno secondo i modi e i tempi previsti dal tirocinio. Bisogna sottolineare che non si tratta di un programma prestabilito e applicabile a tutti i migranti indistintamente, ma in seguito alle esigenze dello studente o alle sue esplicite richieste il programma è stato sempre modificato e aggiornato.

Nell'insegnamento di una lingua a un migrante sordo ho incontrato non poche difficoltà, ora legate all'aspetto culturale, ora a quello morfosintattico o semantico. L'insegnante è chiamato a elaborare strategie che facilitino l'apprendimento ma nel suo lavoro viene supportato dall'alunno che si mostra partecipe alla risoluzione dei problemi. L'alunno con la propria consapevolezza linguistica fa da guida all'insegnante; insieme costruiscono il percorso didattico efficace che fornisce ottime competenze della L2, in comprensione e produzione.

Una delle difficoltà riscontrate è stata proprio nell'insegnamento di alcuni concetti astratti. Spiegare la realizzazione in lingua dei segni italiana dell'aggettivo “timido” non avendo a disposizione nessuna immagine che potesse veicolare questo concetto in maniera chiara, senza ambiguità, è molto complicato. Se il discente avesse avuto una buona competenza in inglese, sarebbe bastato scrivere o ricorrere alla dattilologia di “shy” per poter apprendere il significato del segno “timido”. Il corrispettivo inglese “shy” non era presente nel reper-

¹⁵ La glottodidattica per alunni con BES: didatticainclusiva.loescher.it/la-glottodidattica-per-alunni-con-bes.n2965.

torio lessicale del migrante e quindi era una parola del tutto nuova, mai vista prima. Dopo una serie di tentativi, la mia scelta è stata quella di prendere ad esempio il comportamento del fratello più piccolo in presenza di persone a lui sconosciute. Il significato è stato immediatamente appreso ma ho realmente verificato la corretta comprensione quando chiedendogli di formulare frasi inserendo il segno per “timido”, Y costruiva una frase semanticamente corretta e anche quando lo utilizzava successivamente in altri contesti. L’alunno dunque è maggiormente coinvolto nel processo di apprendimento quando l’insegnamento avviene attraverso esempi legati al suo contesto familiare. Associare il significato di un aggettivo al comportamento di un membro della famiglia disambigua le possibili interpretazioni in quanto l’apprendente conosce appieno il suo contesto familiare.

Diversa strategia è stata adottata per il segno “coraggioso”. Non potendo far riferimento alla vita dell’alunno né a immagini, ho ricreato una situazione verosimile nella quale si evinceva il carattere audace del personaggio. In questo caso il confronto con il contrario “pauroso” è stato di fondamentale importanza per una corretta interpretazione.

Durante il tirocinio mi sono concentrata molto sul confronto tra lingua dei segni eritrea e italiana in modo tale da spingere il migrante a interrogarsi sul funzionamento della nuova lingua ricercando somiglianze e differenze. Diverse circostanze hanno fatto emergere una mancanza di consapevolezza riguardo il funzionamento della propria lingua dei segni e questo ha portato a una serie di riflessioni epistemologiche sulle lingue dei segni e quelle vocali.

Durante l’insegnamento della LIS ho tentato di introdurre nel vocabolario di Y del lessico in italiano. Il ragazzo si mostrava interessato a voler arricchire il suo bagaglio lessicale contemporaneamente dell’italiano e dell’inglese. Ogni qualvolta compariva un segno di cui non conosceva il corrispettivo inglese, mi chiedeva di scriverlo o dattarglielo con la dattilologia. È stata creata una tabella in cui si allineavano il corrispondente inglese e italiano ma i risultati di apprendimento sono stati lenti soprattutto per quel lessico che non si ripresentava frequentemente. Si tratta infatti di un approccio mnemonico della lingua scritta in cui il ragazzo deve ricordare quali grafemi inserire uno dopo l’altro, per far sì che quel significante sia associato a un determinato significato.

Il raggiungimento di buoni risultati nell’apprendimento della lingua dei segni non sarebbe stato possibile senza l’aiuto del migrante stesso. Durante il tirocinio, ho scoperto l’importanza di progettare *con* il migrante e non *per* il migrante. Questo approccio per nulla assistenzialistico e basato invece sul modello di empowerment rispecchiava gli obiettivi dello SPRAR che favorisce la cosiddetta “accoglienza integrata” in cui l’utente prende parte alla progettazione della sua inclusione sociale cercando di divenire autonomo all’interno della nuova comunità.

Questo particolare caso di insegnamento nei confronti di un alunno migrante sordo ci svela aspetti essenziali di interesse anche generale in quanto ci fornisce delle nuove chiavi di lettura per interpretare e dare risposta ai bisogni linguistici e comunicativi di ogni tipo di alunno.

7. Diario di Bordo di Omar Alfieri (Tirocinante di sei migranti sordi presso il CPIA di Comiso, per conto della Fondazione San Giovanni Battista)

Iniziammo con pochi strumenti, mancavano ancora molte cose. Gli studenti erano impazienti: finalmente era arrivato il mediatore. Si sentivano smarriti in un corso che non era fatto per loro. Tra le prime cose che mi chiese uno degli studenti, S., fu di non limitarci allo studio dell'italiano, ma affiancarvi anche matematica e altro. Penso che gli piacesse le materie scientifiche. Durante il corso gli stavo spiegando i segni degli animali e lui arrivato ai pesci mi chiese: "Quanti? Quanti pesci?". Sulle prime non capii, mi sembrava una domanda bislacca. Mi spiegò che alla sua scuola per sordi, in Eritrea, aveva studiato queste cose. Mi disse che al mondo ci sono 20.000 specie di pesci, o qualcosa così. Ricordo che lo cercai sul web e aveva ragione. Io adesso ho dimenticato se fossero 20 mila o 30 mila o altro ancora. Lui, invece, aveva "ripescato" l'informazione dai suoi ricordi della scuola in Eritrea, il che oggi mi rende ancora più convinto che fosse portato per le materie scientifiche. Purtroppo per lui, però, il suo corso prevedeva esclusivamente l'insegnamento dell'italiano. Dell'italiano verbale, s'intende. La lingua dei segni non era contemplata, infatti.

La sua insegnante Romina Civello, prima del nostro arrivo aveva cercato di garantire ai suoi studenti un corso accessibile. Nonostante sfornita di strumenti e sostegno, si era lanciata in mondo nuovo e sconosciuto: la Lingua dei Segni Italiana. Cercava i segni online e poi mostrava il video ai ragazzi, co-costruendo le lezioni con grande sforzo ma anche – si notava subito – con grande energia per superare i problemi. Quando siamo arrivati (il sottoscritto e la prof.ssa Fontana), l'insegnante ci chiese come si sarebbero svolte le lezioni. Era felice: finalmente lei avrebbe potuto porre le domande, io le avrei tradotte e poi avrei tradotto la risposta e tutto sarebbe filato liscio come l'olio. Dovemmo deluderla. Anche se alcuni ragazzi conoscevano già una lingua dei segni, queste non sono (affatto) universali. I suoi sogni di partire spedita sfumarono. La preparammo alle tante difficoltà che avremmo incontrato. Credo che per un attimo si infranse anche il suo sorriso, ma per fortuna lo recuperò presto. Lavorando spalla a spalla avremmo potuto ottenere ottimi risultati, o perlomeno discreti. L'obiettivo era ovviamente far raggiungere ai ragazzi sordi lo stesso livello dei compagni udenti. Ma ci saremmo riusciti? L'equazione non era dalla nostra

parte: il programma era tanto; il tempo era poco; le difficoltà erano un'incognita non trascurabile.

Dopo l'incontro con Romina e la riunione con le varie personalità del caso, visto che dopo aver adempiuto alle formalità rimaneva del tempo, chiesi agli studenti se comprendessero qualcosa di lingua dei segni. Qualcosa sì, chi più e chi meno. Volevano iniziare, anche se il mio lavoro non era ufficialmente ancora partito? Ma sì, perché no. La scuola aveva già dei poster appesi recanti le lettere dell'alfabeto. Non mi servivano altri strumenti al di là delle mie mani e dei loro occhi. Iniziammo: a, b, c... Poi un ripasso, andando pian piano a limare i loro errori e spiegare loro quali segni fare attenzione a non confondere. Per spiegare i numeri non avevamo nulla, avrei potuto usare la Lim ma non ci riflettei. Pensavo fosse meglio collegarli a qualcosa di quotidiano, facilmente accessibile. Andai a prendere un calendario da una parete e indicai i numeri, coprendo tutto il resto: uno, due, tre... Poi segnai "oggi che giorno è?". Compresero subito. Dissero il numero. Benissimo... e come si chiama? Conoscevano già quelle scritte, le avevano viste sicuramente molte volte: lunedì, martedì, mercoledì... Ritornammo alle lettere dell'alfabeto, stavolta per comporre il nome dei giorni. Qualcuno andava spedito, qualcun altro iniziò già ad avere delle difficoltà, dovevano ancora metabolizzare le informazioni apprese. Fu proprio lì che intravidi il primo scoglio a cui nessuno ti prepara: tenere insieme una classe, senza far rimanere nessun indietro o far annoiare chi già vorrebbe correre avanti. Lo intravidi soltanto, però. A volte la grandezza di alcuni ostacoli viene sottostimata finché non ci sbatti contro. Non era ancora il momento. Terminammo le basi, raccomandai loro di esercitarsi per impararle bene e ci congedammo.

Uno dei primi esami che un insegnante si trova a svolgere è quello dello sguardo dei suoi alunni. Stanno seguendo tutti? Li ho interessati? Sono confusi? Ci si trova, consapevolmente o no, ad analizzare il linguaggio del corpo della classe. La postura, lo sguardo, la reazione quando li guardi. Soprattutto per un docente alle prime armi, tra i primissimi ostacoli che si incontrano c'è lo sguardo assente. Particolarmente importante nella Lingua dei Segni, essendo un insegnamento esclusivamente visivo che richiede attenzione attiva. Da alunno di LIS ricordo che erano le lezioni più stancanti di tutte. In tutte le altre materie puoi concederti una distrazione, magari scarabocchiare su un foglio, prendere uno snack dalla borsa o semplicemente fissare la finestra, gli ornamenti di una parete o lo scarabocchio di qualcun altro. Non per LIS: devi incollare gli occhi a chi segna, per tutto il tempo che segna. Devi seguirlo sia mentalmente che fisicamente.

Molte cose possono sembrare scontate a chi non ha fatto esperienze in merito alle Lingue dei Segni, ma non lo sono affatto. La differenza tra attenzione attiva e attenzione passiva e il fatto che gli occhi siano selettivi, al contrario

delle orecchie che ascoltano tutto quello che capita, determina anche differenze nell'abituale linguaggio del corpo. I miei alunni mi dissero che ci sono gli "occhi da sordo" e gli "occhi da udente". Non è oggetto di questo lavoro determinare se sia vero o no, ma in base alla mia esperienza potrei confermarlo.

A volte capitava che l'attenzione non mancasse affatto, ma gli alunni fossero semplicemente confusi. La difficoltà maggiore in questo è legata al fatto che molto spesso un alunno non lo esplicita, dev'essere il docente a coglierne i segnali.

Non avendo un substrato linguistico in comune per disambiguare i significati, appuravo la corretta comprensione di ogni segno facendoli esercitare a costruire esempi e frasi diverse utilizzando i segni imparati. Ma c'erano casi ancora più ostici. In particolare A., tunisino, aveva imparato molto bene a comunicare e sapeva essere persino teatrale nelle sue spiegazioni, descrivendo molto bene oggetti, animali o persino emozioni e concetti astratti. Tuttavia, l'uso di una mimica espressiva è ben diverso dal corretto uso di una lingua dei segni. Nelle prime lezioni questo punto richiese moltissime correzioni, poiché ogni volta che veniva interrogato su un segno lui surrogava con una descrizione mimica. Comprensibile, certamente, ma non corretta. Lui era convinto di aver appreso la lingua dei segni tunisina, seppur probabilmente non ne conosceva che pochi segni. I linguisti direbbero che un parlante non è sempre ben consapevole dell'uso che fa della lingua. Le prime lezioni furono mentalmente estenuanti, perché fronteggiavo la sua scarsissima determinazione a imparare. Ripeteva i segni e cercava di sembrare attento, ma quando lo interrogavo o lo facevo esercitare con gli altri, non ne utilizzava nemmeno uno. Mimava questa o l'altra cosa, senza costruire una frase, e anche confondendo i suoi compagni. Non sapevo che approccio adottare: essere severo e autoritario, oppure essere di polso morbido e tollerante? Sulle prime fui tollerante: accettavo la sua mimica e la "correggevo", ossia gli spiegavo che magari nella "lingua dei segni tunisina" (per come la intendeva lui) si diceva così, ma adesso doveva imparare la Lingua dei Segni Italiana. I risultati tardavano ad arrivare. Tornavo a casa stanco e demotivato, pensando che non avrebbe appreso nulla. Quando ci metti molto impegno ma anche uno solo dei tuoi alunni fallisce, lo vivi come un fallimento personale. "Devi farcela", avrei voluto dirgli. Decisi che lo avrei detto prima a me stesso e poi a lui. Scelsi un approccio assertivo: polso delicato ma fermo. Lui avrebbe imparato come tutti gli altri e avrei esatto da lui lo stesso livello degli altri. Gli spiegai l'importanza di ciò che facevamo e che, così come ogni oggetto ha un suo nome che posso scrivere o pronunciare, ha anche un suo nome che posso segnare. Un bambino può anche dire "la vrum vrum" e farsi capire, ma poi dovrà anche sapere che si chiama automobile, car, voiture o muovere le mani con configurazione a pugno chiuso (il segno LIS di "automobile"). Insomma tentai di fargli metabolizzare una diversa consapevo-

lezza su cosa fosse una lingua propriamente detta, come la LIS. Gli ripetevo costantemente che doveva stare tranquillo, che gli avrei ripetuto qualsiasi cosa trovasse difficile, perché non mi importava che la capisse subito. Mi importava che la capisse. Anche a doverla ripetere cento volte. Se c'è una frase che ha di sicuro imparato, è: “tranquillo, io ripeto”.

Ad un certo punto durante il mio tirocinio, fui informato che sarebbe arrivato un nuovo ragazzo: K. arrivò in classe un po' spaesato, con il tipico sguardo che ci si aspetterebbe da un ragazzo di 17 anni che cambia ambiente e conoscenze. Cercai subito di farlo sentire parte integrante del gruppo, gli spiegai cosa avevamo studiato fino ad allora, facendo un ripasso generale per gli altri. Dissi anche a lui di rasserenarsi, ché al bisogno avrei ripetuto qualsiasi cosa. Lui risiedeva in un diverso centro di accoglienza, però poteva tenersi in contatto con gli altri (nonché esercitarsi in lingua) attraverso le videochiamate. Ma non arrivò soltanto un giocatore in squadra; prendemmo anche un secondo allenatore: Martina. Martina era una mia collega di Mediazione Linguistica che aveva seguito K. fino ad allora in un altro tirocinio, interrotto dal suo trasferimento. Fortuna volle che i nostri progetti fossero praticamente contemporanei, quindi Martina semplicemente si spostò da me.

8. Diario di bordo di Martina Vittoria Bellucci (Tirocinante di sei migranti sordi presso il CPIA di Ragusa e Comiso)

La prima parte del mio tirocinio ebbe inizio a Ragusa, presso l'Istituto Comprensivo “Vann'Antò” insieme alla mia collega Flavia Salvo. Ci venne spiegato che il ragazzo che avremo dovuto seguire in passato frequentava una classe di udenti ma con scarsi risultati. Data la forte esigenza di ottenere la cittadinanza italiana, i suoi tutori fecero di tutto per far sì che frequentasse un altro corso, con il nostro supporto, con la speranza che questi riuscissero a creare un canale comunicativo che gli permettesse l'apprendimento dell'italiano scritto e di conseguenza anche l'ottenimento della cittadinanza italiana. E questo fu il nostro obiettivo. Purtroppo K. non ebbe nemmeno il tempo di integrarsi totalmente all'interno della classe perché, a distanza di neanche un mese, fu spostato in un SIPROIMI a Comiso. Qui frequentava la Scuola Elementare Direzione Didattica I Circolo di Comiso e aveva l'opportunità di interagire con altri migranti sordi e di apprendere meglio sia la LIS che la lingua italiana scritta. Ed è qui che incontrai Omar.

Ero cosciente del fatto che qui K. si sarebbe integrato velocemente, dato che questi ragazzi erano segnanti. Abbiamo seguito il programma imposto dal QCER ma dando primaria importanza alla LIS, così da creare un ambiente omogeneo dove tutti segnassero la stessa lingua.

Durante il percorso, la dattilologia è stata sicuramente di primaria importanza dato che l'abbiamo utilizzata assiduamente, affinché i ragazzi apprendessero la forma scritta di un segno dato. Abbiamo anche studiato i numeri, il concetto di famiglia chiedendo, con molta delicatezza, notizie riguardo la loro e sulla loro storia. Partendo proprio dai loro racconti, abbiamo studiato i segni dei vari continenti, nazioni, regioni e città, aiutandoci con Google maps per mostrare la posizione e la localizzazione su mappa. Nel raccontarsi, ho visto un grande sentimento di fierezza per la propria città di nascita e lo Stato di appartenenza confluire, però, in un profondo senso di amarezza che li accompagna dal giorno in cui hanno capito i motivi per i quali era meglio andare via, allontanandosi dai loro genitori, fratelli e moglie. In aggiunta, abbiamo spiegato le varie parti della casa, la città, i vari negozi e tutto ciò che riguarda gli alimenti.

Il nostro lavoro ha tenuto conto anche degli aspetti culturali. Per esempio, abbiamo spiegato perché il segno "Sicilia" ha una configurazione a tre dita che ricorda la forma della nostra isola e della Trinacria, oppure cosa fosse la Festa della Liberazione e perché per noi italiani è importante, mostrando video e foto. O anche perché, ad esempio, il segno corrispondente a "Maggio" ha una configurazione con le braccia incrociate sul petto, spiegando che è il mese della Madonna. Anche noi abbiamo appreso molti segni appartenenti alla loro cultura, come tutti i segni utilizzati per dare un nome agli Stati africani scoprendo, che il segno che corrisponde a "Gambia" in lingua dei segni olandese è uguale al segno "dovere" in LIS. Abbiamo anche imparato il segno legato alla cultura musulmana, corrispondente al segno "Ramadan", la cui configurazione prevede il palmo rivolto verso l'interno che striscia dalla guancia sinistra a quella destra. Il significato è piuttosto chiaro, come il Ramadan prevede la purificazione del corpo non mangiando e non bevendo fino al calar del sole, il segno esprime quasi il divieto di aprire bocca per non compiere gesti proibiti nelle ore diurne.

Quando abbiamo cominciato a lavorare sulla giornata, abbiamo scoperto che nella loro cultura questo non esiste un concetto di quotidianità diverso dal nostro. Infatti loro si alzano quando sorge il sole e si addormentano quando scompare per far posto alle stelle e al buio. Quando chiesi cosa mangiano a colazione, il loro sguardo fu perso nel vuoto. Non sapevano cosa fosse la colazione o il pranzo. Mi hanno avvisata di non capire la nostra esigenza di dare un nome diverso a un'azione che fondamentalmente è uguale: mangiare. Mi sono resa conto che era più importante fargli apprendere frasi utili per l'interazione con gli altri, frasi semplici ma efficaci.

Le difficoltà sorte non furono dovute alle loro scarse competenze lessicali ma perché non vi può essere mai una totale corrispondenza tra una lingua dei segni e la lingua scritta, bisognerà sempre trovare un compromesso linguistico. Quando abbiamo chiesto ai docenti e alla dirigente la possibilità di rivisitare sia

il programma che l'esame scritto che prevedeva la descrizione di un tragitto, da un punto A a un punto B, la costruzione di frasi e la composizione di una raccomandata, ci è stata negata perché era ormai troppo tardi e il sistema non poteva essere cambiato.

Dopo quattro mesi di corso, i ragazzi dovettero sostenere l'esame che verificasse le loro competenze linguistiche. Quel giorno si presentarono solo I e M. Gli altri non vennero perché avevano paura di deluderci. Io e Omar proponemmo, prima di quel giorno, un esempio di esame cucito a modello su di loro. Era abitudine ormai proporre test ai ragazzi, questi comprendevano: segnare 10 segni perfettamente (noi segnavamo manualmente la parola), scrivere 10 parole (mostrando il segno). Questa fu la base del nostro modello di esame, magari con l'aggiunta del racconto di una storia o di un'immagine. Solo così avremo potuto appurare le loro competenze sia in LIS, sia in italiano e soprattutto avremo avuto la soddisfazione di vedere i nostri ragazzi passare un esame fatto su misura per loro, dato che è un loro diritto. Mi rincuora sapere di aver dato una possibilità in più a questi ragazzi, averli fatti sentire membri di una comunità che condivide la loro lingua e la loro cultura è ciò che mi aggrada di più. Ma soprattutto fargli comprendere che nel mondo c'è qualcuno che li vuole includere è stato importante. Questo è stato il nostro più grande premio.

9. Diario di bordo di Flavia Salvo (Tirocinante presso il CPIA di Ragusa)

Durante il tirocinio universitario presso il CPIA, ho lavorato insieme alla mia collega Martina, con un ragazzo migrante sordo proveniente dal Gambia inserito in una classe di studenti migranti udenti con un'insegnante di L2. Per questa ragione abbiamo cominciato a usare la lingua dei segni italiana con tutta la classe.

I ragazzi, inizialmente, considerarono il nuovo approccio didattico multimodale come un gioco, come qualcosa da scoprire per potersi distrarre un po' dalla fatica dello studio della grammatica italiana. Iniziammo quindi con la scelta di un segno nome, che in questo caso era dovuta a un qualcosa che attirasse il loro interesse; sono stati scelti termini molto semplici per far in modo che tutti potessero comprendere ogni segno. Il ragazzo sordo aveva già il suo segno nome poiché era stato cresciuto in un ambiente in cui gli era stato possibile conoscere la lingua dei segni; gli altri ragazzi, invece, iniziarono a scegliere: le ragazze si concentrarono più sui fiori, la luna e il sole i ragazzi sugli animali, quindi: il lupo, l'aquila il leone...

In classe vi erano molti dislivelli sul piano linguistico per questo motivo era abbastanza difficile lavorare con tutti allo stesso modo. Con il segno nome

iniziarono quasi tutti a entrare in questo nuovo mondo dei segni e pian piano, scherzando e ridendo, continuavano a chiedere vari segni in base a ciò che volevano esprimere o volevano sostituire qualche parola con qualche segno.

Successivamente abbiamo introdotto la dattilologia. Come possiamo immaginare l'alfabeto italiano contiene alcune lettere che i vari dialetti africani non comprendono e stessa cosa vale per la pronuncia e distinzione di lettere italiane. Per esempio, la lettera *b* viene confusa con la lettera *p*, la lettera *m* con la *n*, la *e* con la *i*.

Questo tipo di approccio si è rivelato efficace anche per H., una ragazza nigeriana che non possedeva alcuna conoscenza di lingua se non un dialetto strettissimo che utilizzava solo con la sua famiglia prima di arrivare in Italia; non comunicava con nessuno, era molto indietro rispetto ai suoi compagni, alcuni arrivati anche dopo di lei, aveva difficoltà di lettura e di apprendimento e non riusciva a seguire con costanza la docente. H. provava a leggere lettere o brevissime parole ma non leggeva davvero: immaginava le poche parole che conosceva e ripeteva sempre e solo quelle. Dopo qualche giorno il ragazzo sordo, con cui avevamo iniziato questo progetto venne inserito nel gruppo dei segnanti sordi di un'altra sede insieme a Martina, e per un breve periodo con la docente non abbiamo usato la LIS fino a quando, durante la lezione, H. non riuscì a distinguere la lettera *a* e non riuscendo a pronunciarla mi indicò la lettera in dattilologia per farmi capire che lei sapeva quale lettera fosse. In quel momento io e la sua insegnante di Italiano L2 abbiamo capito che la LIS era importante non soltanto sul piano comunicativo ma anche relazionale.

Il percorso di alfabetizzazione di H. fu quindi diverso rispetto a quello dei suoi compagni: imparò l'alfabeto accompagnato dalla dattilologia, imparò nuovi termini grazie a delle immagini associate ai vari segni e soprattutto riuscì a imparare molti stati d'animo per poterci comunicare come si sentiva in un determinato giorno aiutandoci a capire che, possibilmente, non era pronta a imparare nuove cose.

Accadeva molte volte che i ragazzi si distraessero senza prestare ascolto alla docente: questo con la LIS non può accadere poiché ha la pretesa di attenzione visiva e, favorisce quindi, i processi di percezione e memoria visiva.

Bisogna sottolineare che in questo percorso non vi è stata alcuna priorità tra componente verbale e non verbale ma è stato fatto un lavoro basato su un approccio sociosemiotico: per esempio, venivano mostrate varie immagini, accompagnate dal segno o dalla rispettiva trascrizione dattilologica e poi veniva aggiunta la componente orale.

La Lingua dei Segni ha inoltre delle caratteristiche davvero importanti che ci permettono di capire perché può davvero essere utile in questo contesto e non solo.

La prima caratteristica è la multimodalità ossia la possibilità di poter sfrut-

tare più canali espressivi, quindi di usare il linguaggio vocale e segnato in una forma di code blend.

La seconda caratteristica è la multilinearità con cui intendiamo la possibilità di articolare più unità di senso contemporaneamente, attraverso i canali espressivi e per tale motivo di veicolare diverse informazioni attraverso i due articolatori manuali.

La terza caratteristica è l'iconicità, tipica delle lingue segnate, poiché è la capacità di esprimere immagini e concetti visivi difficilmente esprimibili in parole; questo fenomeno possiamo individualizzarlo:

- *nell'impersonamento*: il segnante impersona il referente oggetto dell'attività segnica;
- *nei classificatori*: si utilizzano assieme al referente a cui si collegano, hanno una specifica configurazione manuale e uno specifico movimento che si adatta a ciò che si vuole esprimere.

Le lingue vocali possiedono anche queste caratteristiche ma molte volte è più complicato riprodurre, tramite i fonemi, suoni della realtà. I segni della LIS sono invece in continuità con le azioni quotidiane o riproducono le forme degli oggetti consentendo, in un contesto didattico, di utilizzare i segni convenzionali della LIS, sfruttando la loro iconicità per supportare l'apprendimento di una lingua vocale

Durante le lezioni con H. si è deciso di mettere in scena un piccolo spettacolo in LIS ed è stata rappresentata una breve poesia sempre in LIS (Orologio di Rosaria Giuranna), rivisitata anche in base alle competenze dei ragazzi. Nel presentare questa breve poesia abbiamo spiegato i vari stati d'animo: per esempio, come mi sento nel corso di una giornata, cosa provo quando conosco una persona nuova, cosa provo quando non vedo più una persona a me cara, come mi sento quando qualcuno non mi capisce.

Acquisire la consapevolezza del proprio corpo ha aiutato i ragazzi a esprimere ciò che sentivano, a comunicarci quando stavano bene e quando stavano male sia fisicamente che mentalmente ma, soprattutto, li ha aiutati a instaurare un rapporto tra di loro che prima non possedevano.

10. Conclusione

Mettendo a confronto le nostre esperienze con i migranti sordi, appaiono chiari gli evidenti effetti positivi nella costruzione di un senso di comunità risultante dall'uso della multimodalità e della LIS nella didattica dell'Italiano come L2. Accomunare utenti sordi dal diverso background culturale ha avuto

importanti benefici che sono stati forse anche superati da quelli dell'insegnamento LIS a una classe mista di sordi e udenti. Sorprendentemente, i benefici sono stati molto alti anche per gli udenti con difficoltà di apprendimento.

In principio, le nostre esperienze sono state accompagnate da un certo scetticismo, forse connaturato al carattere sperimentale e pionieristico dei nostri tirocini. Collateralmente all'essere un progetto stimolante, era ovvio che non fornisse alcuna certezza sui risultati che si sarebbero potuti ottenere. Le nostre esperienze non sono state prive di ostacoli, ma il risultato può considerarsi soddisfacente e rimarcabile dal punto di vista linguistico, nonché incoraggiante dal punto di vista sociale.

L'insegnamento della LIS, oltre a favorire l'apprendimento dell'italiano verbale anche agli udenti, ha permesso all'intero gruppo di cooperare tra di loro e rinsaldare le maglie della comunicazione.

Siamo fiduciosi che simili risultati positivi saranno riscontrabili nelle future esperienze in questo campo, auspicando che i benefici linguistici dell'insegnamento della LIS vengano analizzati da ulteriori studi più estesi e sistematici. La nostra voce si aggiunge a quelle di chi chiede una maggiore diffusione della LIS nel sistema educativo, magari come seconda lingua opzionale nelle scuole. Intersezionalmente, auspichiamo anche un'attenzione maggiore alle categorie dei migranti vulnerabili, quali – ma non limitatamente a – i sordi, oggetto del presente lavoro.

Con queste esperienze speriamo di aver favorito l'integrazione dei migranti nel tessuto sociale, nonché di avergli dato maggiore opportunità per costruire la loro identità linguistica e culturale. Speriamo altresì che il sentiero percorso possa divenire una strada maestra.

Bibliografia

- Bamberg M. (2004), *Narrative discourse and identities*, in Meister J.C., Kindt T., Schernus W., Stein M. (a cura di), *Narratology beyond literary criticism*, Walter de Gruyter, Berlin-New York, pp. 213-237.
- Barsalou L.W. (1999), "Perceptual symbol system", *Behavioural and Brain Science*, 22: 577-660.
- Bezemer J., Kress G. (2015), *Multimodality, Learning and Communication*, Routledge, New York.
- Bion W.R. (1965), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973.
- Bordieu P. (1988), *Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate*, in Calvi M.V., Bajini I., Bonomi M. (a cura di) (2014), *Lingue migranti e nuovi paesaggi: sguardi interdisciplinari*, LED, Milano.
- Cardona G.R. (1985), *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Laterza, Roma-Bari.

- Caroppo E., Del Basso G., Brogna P. (2014), *Trauma e vulnerabilità nei migranti richiedenti protezione internazionale*, Rehm.
- Commissione europea (2018), *Asilo e migrazione*, Glossario 6.0.
- Council of Europe (2014), “L’integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l’elaborazione di strategie e la loro attuazione”, *Italiano LinguaDue*, 1.
- Cuxac C., Antinoro Pizzuto E. (2010), “Emergence, norme et variation dans les langues des signes: vers une redéfinition notionnelle”, in *Langage et Société*, 13: 37-53.
- Daloso M. (a cura di) (2012), *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*. Numero monografico di *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/view/57.
- European Commission (2020), *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*.
- Fadda E. (2013), *Peirce*, Carocci, Roma.
- Fontana S. (2016), *I sei lati del mondo. I migranti tra bisogni, diritti e identità linguistiche*, in Burgio S., Fontana S., Lagdaf S. (a cura di), *Dalla Diffidenza al dialogo. Immigrazione e mediazione culturale*, Agorà, Lugano.
- Fontana S. (2009), *Linguaggio e Multimodalità: oralità e gestualità nelle lingue dei segni e nelle lingue vocali*, ETS, Pisa.
- Fontana S., Mignosi E. (2020), *Le forme della multimodalità: segni, gesti e parole in classe*, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e Scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, Franco Cesati, Firenze, pp. 303-318.
- Fontana S. (2020), “Il mio nome è ‘Sole che sorge’: Percorsi di didattica plurilingue e multimodale con i migranti sordi e udenti”, *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(2), ISSN: 2420-8175.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Geertz C. (1999), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna.
- Giambalvo E. (2013), *Storicità e Compossibilità nell’attualismo di Vito Fazio All Mayer*, Fondazione Vito Fazio Allmayer, Palermo.
- Goodson I. (2001), “The story of life history: Origins of the life history method in sociology”, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1: 129-142.
- Hart S., Dixon A., Drummond M.J., McIntyre D. (2004), *Learning without Limits*, Open University Press, Maidenhead.
- Jones E., Wessely S. (2006), “Psychological trauma: a historical perspective”, *Psychiatry*, 5(7): 217-220.
- Kendon A. (2004), *Gesture: Visible action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kress G. (2010), *A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, New York.
- Kress G. (2020), *Multimodalità in aula: costruire il senso parlando, scrivendo e con altri modi*, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e Scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, Franco Cesati, Firenze, pp. 37-50.

- McNeill D. (2005), *Gesture and Thought*, University of Chicago Press, Chicago.
- Marshall-Berenz E.C., Morrison J.A., Schumacher J.A., Coffey S.F. (2011), "Affect intensity and lability: the role of posttraumatic stress disorder symptoms in borderline personality disorder", *Depress Anxiety*, 28(5): 393-399. DOI: 10.1002/da.20798. PMID: 21538723; PMCID: PMC3087148.
- Mignosi E., Fontana S. (2016), *The role of caregiver in inclusion processes of separated children: linguistic and psycho-pedagogical reflections*, in Angelini A. (a cura di), *Separated Children*, Aracne, Roma, pp. 105-123.
- Mishler E. (2000), *Storylines: Craft artists' narratives of identity*, Harvard University Press, Cambridge.
- Morin E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989.
- Papeo L., Vallesi A., Isaja A., Rumiati R.I. (2009), "Effects of TMS on different stages of motor and non-motor verb processing in the primary motor cortex", *PLoS One*, 4(2): e4508. DOI: 10.1371/journal.pone.0004508.
- Pulvermüller F., Moseley R.L., Egorova N., Shebani Z., Boulenger V. (2014), "Motor cognition-motor semantics: action perception theory of cognition and communication", *Neuropsychologia*, 55: 71-84. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.
- Roccaforte M. (2018), *Le componenti orali della lingua dei segni italiana. Analisi linguistica, indagini sperimentali e implicazioni glottodattiche*, Sapienza Università Editrice, Roma.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, La Scuola, Brescia.
- Stevenson R. (1995), *Exploring the possibilities for transformation: action research and supportive school contexts*, in Noffke S.E., Stevenson R. (a cura di), *Action Research and Supportive School Contexts*, Columbia University Press, New York.
- Stokoe W. (1960), *Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the deaf*, Linstok Press, Silver Spring.
- Tipps M.E., Raybuck J.D., Lattal K.M. (2013), "Substance abuse, memory, and post-traumatic stress disorder", *Neurobiol Learn Mem.*, 112: 87-100.
- Volterra V. (a cura di) (1987; 2004) *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, il Mulino, Bologna.
- Xiong K., Zhang Y., Qiu M., Zhang J., Sang L., Wang L., Xie B., Wang J., Li M. (2013), "Negative emotion regulation in patients with posttraumatic stress disorder", *PLoS One*, 8(12): e81957. DOI: 10.1371/journal.pone.0081957. PMID: 24349161; PMCID: PMC3862486.