



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

La costruzione sociale e identitaria della sordità.

Esperienze di socializzazione secondaria
di persone sorde segnanti non native.

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Rita Sala

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Carmela Bertone

Laureanda

Francesca Russi
Matricola 856308

Anno Accademico

2020 / 2021

Abstract

Human beings, as *social animals*, learn how to live and how to fill a place in society because of the relations they build socializing with others. The social identity is formed alongside the personal identity. The latter one is shaped during the growth path in a process of *differentiation*, which leads individuals to discover the qualities that make them unique. These psychosocial processes are possible because of language by which individuals internalize the meanings of the world they live in.

Over the centuries, deafness has generated the interest of many disciplines, which have contributed to its definition and its social position in many ways. Along with the rehabilitative and the educational perspectives on deafness, the increasing awareness of the deaf community, driven and motivated by sign language research, has contributed to new considerations which opened the door to new *discourses* about deafness.

The present dissertation intends to shed a light on the phenomena of secondary socialization that have led deaf adults, non-native sign language signers, to choose to approach the deaf community, learning sign language and contributing to a personal and social redefinition of their self.

The method used is the one of the qualitative research of the interview, in particular the life story approach. The participants narrated about themselves exploring backwards a personal life journey, which, on some points, appears to be similar to that of other deaf people who made the same experience.

Future interdisciplinary investigations could be conducted in order to explore and deepen the nature of the phenomena emerged.

Introduzione	7
Capitolo 1	
Società costruite	9
1.1 Relazioni sociali e universi simbolici.....	9
1.2 Socializzazione e sviluppo dell'identità.....	18
1.3 Lo stigma come prodotto sociale	27
Capitolo 2	
Sordità: prospettive e socializzazione	34
2.1 Dal modello medico al modello sociale	34
2.2 Il problema sociale della sordità e il processo di de-istituzionalizzazione delle scuole speciali.	47
Capitolo 3	
La costruzione dell'identità sorda	60
3.1 Verso una nuova identità sociale.....	60
3.2 Le diverse facce dell'identità	72
Capitolo 4	
Identità narrate	86
4.1 Progetto di ricerca	86
4.1.1 <i>Obiettivo</i>	86
4.1.2 <i>Metodo</i>	86
4.1.3 <i>Partecipanti</i>	89
4.2 Analisi	89
4.2.1 <i>Premessa all'analisi</i>	89
4.2.2 <i>La scoperta della sordità</i>	91
4.2.3 <i>Socializzazione secondaria con i pari</i>	95
4.2.4 <i>Scoperta della LIS e incontro con sordi segnanti</i>	109
4.2.5 <i>Primi contatti con la comunità sorda</i>	115
4.2.6 <i>Riflessioni, oggi</i>	120
4.3 Interpretazione dei fenomeni emersi	126
Conclusioni	136

Appendice.....	140
Bibliografia	144
Sitografia.....	153

Introduzione

Nel corso dei secoli la sordità è stata oggetto di studio di diverse discipline che hanno contribuito a definirla. Da un punto di vista sociale, la sordità si è tinta di significati diversi in profonda relazione con gli assetti sociali che l'hanno interpretata, *costruendo* la sua immagine sociale. L'accento posto sulla mancanza di udito e sulla dominanza della parola sui segni ha contribuito alla concezione della sordità come uno stato *imperfetto* di essere, come una malattia da curare; uno stigma *indesiderato* da correggere, nell'ottica del raggiungimento di uno standard considerato *normale*.¹

Il momento di svolta cruciale avviene solo verso la seconda metà del secolo scorso, in cui le prime ricerche sulle lingue dei segni rappresentano una spinta verso una nuova concezione della sordità, non più legata al deficit ma ad uno stato *altro* di essere. Il riconoscimento della dignità linguistica delle lingue dei segni ha contribuito ad una nuova concezione dell'immagine sociale della sordità, arricchita da un senso identitario di appartenenza comune, che ha permesso di ridefinire, in chiave positiva, l'esperienza sociale e personale della sordità.²

Per ciò che concerne il progetto di ricerca di questa tesi, in questi anni di studio universitario, in cui ho avuto modo di studiare e approfondire la storia dei sordi, la sua cultura e la lingua dei segni, non ho potuto evitare di riflettere sulle innumerevoli esperienze che le persone sorde hanno vissuto. Molto è stato scritto sulle lingue dei segni, sulla comunità e cultura sorda, sui processi di acquisizione e apprendimento dell'italiano e della lingua dei segni da parte di bambini sordi e sulle metodologie educative che coinvolgono studenti sordi.³ D'altro canto, poco è emerso in merito alle esperienze di socializzazione secondaria. In particolare, poco è stato raccontato dai sordi stessi circa i momenti di passaggio, di *transizione*, che li hanno visti protagonisti nella scelta di imparare la lingua dei segni e avvicinarsi alla comunità sorda, in età

¹ Per approfondimenti si veda Volterra, Virginia, "Il passato per aiutarci a capire meglio il presente", in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana "I tascabili", Roma, Carocci editore, 2016.

² Per un riferimento che racchiude quanto scritto si veda Volterra, Virginia et al., *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, collana "Itinerari, Psicologia", Bologna, Il Mulino, 2019.

³ *Ibidem*.

adolescenziale o adulta. Autrici come Roberta Tommasini,⁴ Virginia Volterra⁵ e Simonetta Maragna,⁶ descrivono queste esperienze sottolineando le difficoltà circa l'inserimento di queste persone nella comunità sorda. In aggiunta, episodi di rifiuto possono verificarsi sia nel mondo udente che in quello sordo.

Riflettendo su questo, ho scelto di andare a fondo, raccogliendo le testimonianze di persone sorde che, avendo fatto un percorso educativo esclusivamente oralista, hanno scelto, una volta adulti, di imparare la lingua dei segni e di *cercare* attivamente dei contatti con la comunità sorda. L'obiettivo della ricerca è quello di scorgere i fenomeni comuni che hanno accompagnato il percorso di vita delle persone che hanno accettato di partecipare al progetto. La scelta del metodo qualitativo dell'intervista è motivata dal desiderio di approfondire il tema della ricerca lasciando ai partecipanti la libertà di raccontare di sé, del proprio mondo relazionale, sociale e identitario, facendo emergere ricordi, emozioni e interpretazioni del proprio, unico, percorso di vita.

Alla luce di questo, ho organizzato la presente tesi in quattro capitoli. Nel Capitolo 1 esporrò le teorie circa la natura delle relazioni umane che si muovono nel sistema sociale, manifestandosi nei processi di socializzazione e di sviluppo dell'identità, personale e sociale, e di come la presenza di uno stigma influenzi questi processi.

Nel Capitolo 2 tratterò del problema sociale della sordità, riportandone le prospettive e le interpretazioni che si sono delineate nel corso dei secoli, ripercorrendo le tappe principali della sua storia sociale, educativa e di socializzazione.

Nel Capitolo 3 esplorerò la genesi e i confini dell'identità sorda, che nasce in seno ad una comunità che valorizza la sua cultura identificandosi nella lingua dei segni.

Nel Capitolo 4 passerò il testimone alle persone sorde che ho intervistato, lasciando che la loro storia resti scritta e diventi traccia del loro passaggio, che interpreterò alla fine del capitolo.

Sebbene questa ricerca non abbia la pretesa di essere rappresentativa, auspico che possa fornire spunti interessanti per lavoro futuri.

⁴ Tommasini, Roberta, *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, collana "Psicoterapie", Roma, Maltemi editore, 1999.

⁵ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit.

⁶ Maragna, Simonetta, *La sordità. Un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all'integrazione sociale*, (seconda edizione), Milano, Ulrico Hoepli, 2008.

Capitolo 1

Società costruite

1.1 Relazioni sociali e universi simbolici

Il vivere umano è un'esperienza osservabile sia da una prospettiva individuale che sociale. Separare l'individuale dal sociale significa considerare l'agire umano come un fatto estraneo all'ambiente nel quale vive. Il tessuto di relazioni che l'individuo instaura con gli altri, i modi in cui si organizza insieme alla collettività e la durata nel tempo di tali relazioni generano fenomeni che non possono prescindere da una considerazione che divida il particolare dal generale. Un fenomeno, dunque, rappresenta il frutto combinato di aspetti individuali e collettivi.¹

Berger e Luckmann, in *Social construction of reality*,² individuano nell'interazione *faccia-a-faccia* l'espressione massima dell'importanza della relazione con l'altro. L'esperienza della realtà è condivisa grazie alla presenza di due soggettività che partecipano, nella loro totalità, alla costruzione relazionale occupando la stessa dimensione spazio temporale.³ Herbert Blumer,⁴ padre dell'interazionismo simbolico,⁵ descrivendo l'importanza psicologica del gruppo umano, spiega come l'esperienza

¹ Rousseau, Nathan, *Self, Symbols, and Society. Classic Readings in Social Psychology*, Rowman & Littlefield Publishers, 2002,

https://books.google.it/books?id=jJR1ZS0u0AC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, p. 87, febbraio 2021.

² Berger, Peter L., Thomas Luckmann, *The Social Construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Great Britain, Penguin Books, 1991, [PDF], [https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjthez9qLDuAhXK-](https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjthez9qLDuAhXK-aQKHYYkGAvgQFjABegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fperflensburg.se%2FBerger%2520social-construction-of-reality.pdf&usg=AOvVaw08cy3U6AoidKIRAzbonhI9)

[aQKHYYkGAvgQFjABegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fperflensburg.se%2FBerger%2520social-construction-of-reality.pdf&usg=AOvVaw08cy3U6AoidKIRAzbonhI9](https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjthez9qLDuAhXK-aQKHYYkGAvgQFjABegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fperflensburg.se%2FBerger%2520social-construction-of-reality.pdf&usg=AOvVaw08cy3U6AoidKIRAzbonhI9), febbraio 2021.

³ *Ivi* p. 43.

⁴ Blumer, Herbert, *Interazionismo simbolico*, collana "Collezione di Testi e di Studi", Bologna, Società editrice il Mulino, 2008.

⁵ Corrente sviluppata negli Stati Uniti d'America, per cui gli individui devono essere osservati nelle loro interazioni quotidiane interne al gruppo al quale appartengono. L'assunto principale è quello che vede l'organizzazione sociale come un prodotto creato grazie alla comunicazione tra i membri che, nell'interazione con gli altri, agiscono in base ai significati e alle interpretazioni che danno alla realtà che li circonda.

individuale sia il nucleo sostanziale, e contemporaneamente il fine ultimo, di quella collettiva.⁶

Ritengo il fatto che i partecipanti *si prendano reciprocamente in considerazione* la caratteristica più importante dell'associazione umana. Dire questo può sembrare ridondante e inutile, ma in realtà lo ritengo cruciale. Prendere in considerazione un'altra persona è più che essere solo in sua presenza o risponderle. [...] significa averne consapevolezza, in qualche modo identificarla, darle un giudizio o una valutazione, conoscere il senso delle sue azioni, cercare di dedurre cosa pensa o cosa vuole fare. [...] Si considerano l'altra persona e la sua azione non solo nel contatto iniziale, ma lungo tutta l'interazione.⁷

L'autore sostiene che la relazione si costruisce, in tutte le sue parti, in un processo di considerazione reciproco che vede come protagonisti due soggetti attivi che, insieme, contribuiscono alla sua creazione. In quest'ottica, le azioni non sono solo collegate l'una all'altra ma si modellano e si adattano in un processo che Blumer chiama di *transazione*, in cui la relazione non rappresenta una mera somma di azioni ma un movimento fluido e unitario. I partecipanti agiscono definendo e ridefinendo ogni volta le azioni dell'altro e le proprie.⁸ Ne consegue che "l'associazione umana è un processo dinamico nel quale i partecipanti notano e si danno indicazioni reciproche, ciascuno organizzando la sua azione rispetto a quella dell'altro."⁹ In termini evolutivisti, il vivere umano è un atto creativo mediante il quale il soggetto si manifesta all'altro, nella sua unicità, generando un legame di interdipendenza.¹⁰

Il rapporto che l'individuo instaura con gli altri, e la sua manifestazione sociale, è stimolato da ragioni biologiche che lo differenziano da quello delle altre specie.¹¹ Ogni organismo vivente è mosso da impulsi di carattere fisiologico e biologico che lo spingono ad adottare comportamenti che lo mettono in relazione con i suoi simili.¹²

⁶ Blumer, Herbert, (2008), op. cit., pp. 137-138.

⁷ *Ivi* pp. 144-145.

⁸ *Ivi* pp. 145-146.

⁹ *Ivi* p. 147.

¹⁰ Rousseau, Nathan, (2002), op. cit., p. 89, febbraio 2021.

¹¹ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., pp. 65-66, febbraio 2021.

¹² Mead, George H., *Mente, sé e società*, collana "I Classici della psicologia", Firenze, Giunti Editore, 2010, pp. 296-297.

L'essere umano, in aggiunta, è programmato per essere interconnesso all'ambiente nel quale vive anche e soprattutto in termini culturali e sociali. Fin dalla nascita l'individuo evolve, biologicamente e psicologicamente, inserito in un preciso ambiente sociale, che lo influenza.¹³ L'individuo, inserito nel suo ambiente socioculturale, evolve apprendendo i significati, le forme e le modalità di espressione di comportamenti tipici del gruppo al quale appartiene.¹⁴ Il carattere unico dell'essere umano si forgia mediante il processo sociale grazie al quale "l'animale impulsivo diviene un animale razionale, un uomo".¹⁵ Questo processo è reso possibile dal fatto che l'individuo è dotato di una *mente* e di un *sé*, per mezzo dei quali impara a sviluppare e potenziare il pensiero riflessivo, maturando la capacità di divenire oggetto a se stesso.¹⁶

Da un punto di vista antropologico, la matrice biologica dell'individuo rappresenta il nucleo al quale si ascrive l'abilità di tessere legami che generano un certo tipo di società.¹⁷ Le attività umane si rivelano essere la manifestazione esterna di bisogni interni all'individuo; sono prodotti, creati, modellati, modificati e mantenuti nel tempo dall'intima necessità dell'individuo di esteriorizzare se stesso e il suo mondo interno.

Il modo in cui l'agire umano persiste nel tempo è soggetto principalmente al suo carattere consuetudinario. Le azioni ripetute confluiscono, cristallizzandosi, in modelli fissi di comportamento che ricorrono, diventando routine, nella vita quotidiana e collettiva degli individui.¹⁸ La condotta sociale di uno si modella e si forma in rapporto a quella degli altri, con i quali condivide i significati di un determinato agire che da singolo diviene comune. Nel vivere sociale gli individui hanno ben presente quali atteggiamenti adottare nelle situazioni in cui si vengono a trovare poiché hanno interiorizzato schemi *tipizzati*¹⁹ di comportamento, accettati collettivamente mediante il processo di *abituazione*. L'azione abituata, che diventa routine, porta con sé il vantaggio di ridurre i tempi di decodifica delle varie situazioni, anche in merito alle

¹³ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., p. 66, febbraio 2021.

¹⁴ Mead, George H., (2010), op. cit., p. 297.

¹⁵ *Ivi* p. 26.

¹⁶ *Ivi* pp. 26-27. Approfondirò il concetto del sé nel paragrafo successivo.

¹⁷ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, [PDF], (1991), op. cit., p. 70, febbraio 2021.

¹⁸ *Ivi* pp. 70-71.

¹⁹ *Ivi* p. 45.

scelte da prendere,²⁰ limitando drasticamente gli sforzi psicologici che sarebbero richiesti per definire una circostanza *ex novo*.²¹

Le scienze sociali collocano l'evoluzione delle tipologie di comportamento abituali e reiterate nel tempo nel concetto di ordine sociale. Berger e Luckmann illustrano nel dettaglio il processo mediante il quale le azioni abitualizzate sono accettate socialmente diventando parte integrante della collettività, descrivendone la genesi. Tale processo è definito di *istituzionalizzazione*.

Riportandone gli assunti principali, il requisito primario perché un'azione abitualizzata diventi istituzionalizzata è la *reciprocità*. Un'istituzione può essere considerata tale solo quando le azioni abitualizzate che la caratterizzano sono accessibili a tutti i membri della società; questo poiché il nucleo dell'agire tipizzato si forma in un rapporto dialogico tra individui, chiamati attori,²² che diventano collettività. Il secondo e il terzo requisito sono rispettivamente la *storicità* e il *controllo*.²³ Il fatto che un determinato tipo di comportamento, assorbito dalla comunità, sia trasmesso da una generazione all'altra, gli conferisce la proprietà di essere determinato storicamente. Questo stabilisce un legame profondo tra l'azione istituzionalizzata e il momento storico nel quale il legame è stato prodotto. Ne consegue che considerare un'istituzione slegandola dal contesto storico nel quale è stata costruita significa considerarla solo parzialmente. Ogni istituzione appartenente a qualsiasi realtà sociale ha una storia che condivide con le altre. Il complesso di relazioni che le istituzioni stabiliscono tra di loro determina ciò che oggi chiamiamo società. Inoltre, perché un'istituzione sia conservata nel tempo, è necessaria la presenza di forme di controllo che hanno il compito di mantenere la condotta sociale degli individui, assicurandosi che la collettività rispetti gli schemi definiti di comportamento che quella società ha adottato.²⁴

Tracciando lo sviluppo di azioni sociali che da abitualizzate diventano istituzionalizzate, Berger e Luckmann ne descrivono le caratteristiche, presentandole

²⁰ *Ivi* pp. 70-71.

²¹ Approfondirò la questione nel terzo paragrafo del presente capitolo.

²² Si veda Goffman, Ervin, *La vita quotidiana come rappresentazione*, collana "Biblioteca", Bologna, Società editrice il Mulino, 1997.

²³ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., pp. 72-79, febbraio 2021.

²⁴ *Ivi* pp. 72-73.

come un rapporto dialettico fra tre momenti: esteriorizzazione, oggettivazione e interiorizzazione.²⁵

Il primo vede gli attori coinvolti nel loro agire. Gli autori ipotizzano l'incontro tra due persone provenienti da realtà sociali che non si sono mai incrociate prima; la conoscenza del mondo dell'altro è nulla. In questa fase, gli attori interagiscono osservandosi reciprocamente, ripetendo determinati comportamenti che diventano, dunque, parte di uno schema. Dalla semplice osservazione iniziale, in cui l'atteggiamento ripetuto si nota solo nell'azione dell'altro, man mano che la relazione continua, il comportamento abitudinario dell'altro diventa il proprio. A questo punto si innesca tra gli attori un meccanismo di *role-playing*, in cui alcune azioni di entrambi diventano comuni mentre altre restano separate. Queste azioni diventano schemi tipizzati, osservabili e dotati di significato. In questo modo, in rapporto alle circostanze in cui l'azione creata si è ripetuta, è possibile prevederne lo schema. Ciò è reso possibile dal fatto che nello sviluppo del rapporto si costruisce un background di azioni abitudinarie che i due soggetti mettono in comune divenendo parte del bagaglio comportamentale di entrambi. È fondamentale a questo punto precisare che la relazione così costruita si basa certamente su comportamenti abitudinari ma ciò non implica un mantenimento rigido e inflessibile delle azioni poiché il processo, proprio per il suo carattere in divenire, è fluido, dinamico e in espansione. Gli schemi condivisi si adattano ogni volta generando costruzioni che nel tempo si sedimentano, in un'ottica di innovazione costante.²⁶

A proposito di questo, Blumer pone l'accento sull'importanza dell'attribuzione e della ridefinizione dei significati conferiti alle azioni comuni. Queste, nonostante il loro carattere ricorrente, necessitano di essere sempre ristrutturare in alcune parti.²⁷

I partecipanti dovranno costruire di nuovo le rispettive direttrici di azione e adattarle reciprocamente nel processo duale di designazione e interpretazione. Lo fanno naturalmente nell'azione comune ripetitiva, usando gli stessi significati ricorrenti e costanti. Se si riconosce questo si deve anche comprendere che gli elementi importanti sono l'azione e il destino dei

²⁵ *Ivi* p. 78.

²⁶ *Ivi* pp. 73-75.

²⁷ Blumer, Herbert, (2008), op. cit., p. 51.

significati e non l'azione comune nelle sue forme prestabilite. L'azione comune, ripetitiva e stabile, è in gran parte proprio il risultato di un processo interpretativo, cioè una nuova forma di azione comune che si sviluppa per la prima volta. [...]Dietro la facciata dell'azione comune, oggettivamente percepita, sta il gruppo di significati per il quale l'azione comune ha una vita [...].²⁸

Le azioni scelte e tipizzate lo sono sempre su base comune. Nell'esempio dei due attori, entrambi decidono quali azioni ripetute tipizzare in conformità a quelle che sono per loro le più rilevanti; in altre parole, quelle che adottano un significato per entrambi. È il valore di tali azioni a rendere possibile la loro trasmissione nel tempo, la loro sedimentazione.²⁹ Il canale principale di trasmissione di tali valori e atteggiamenti è quello comunicativo. Il linguaggio rappresenta, infatti, il recipiente all'interno del quale gli individui accumulano il significato che danno alle cose e alle situazioni.³⁰

Comunicando e agendo tra loro, gli attori, interagiscono strutturando una relazione che è destinata ad essere soggetta al secondo momento di sviluppo del processo di istituzionalizzazione: l'oggettivazione. Se gli attori hanno uno o più figli, questi tenderanno a modificare l'assetto creato dai genitori poiché lo stesso non sarà a loro direttamente accessibile ma trasmesso. La differenza tra le due circostanze sta nel fatto che i genitori, nell'interazione reciproca, hanno mantenuto un certo grado di flessibilità nelle azioni abitualizzate e tipizzate poiché il loro intervento è sempre stato diretto: erano loro i primi a costruire l'ordine *ex novo*. Il figlio riceve lo stesso assetto come prodotto dell'agire dei genitori, quindi oggettivato e istituzionalizzato. Il livello di flessibilità di cui i genitori hanno fatto esperienza diventa, nel passaggio alla nuova generazione, più rigido e fisso. In questo modo, le azioni tipizzate si cristallizzano e la nuova generazione accede a un ordine delle cose prestabilito.³¹

Si dà il via così al terzo momento, quello dell'interiorizzazione, in cui i figli assorbono la realtà come unica e strutturata, nei confronti della quale l'accesso non può essere diretto. Il mondo che vivono è *il* mondo. La realtà creata e modellata dai genitori è diventata oggetto trasferibile alla nuova generazione che la vede come dato di fatto,

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ivi* p. 75.

³⁰ *Ivi* p. 52.

³¹ *Ivi* pp. 76-77.

non direttamente modificabile.³² La nuova generazione assorbirà la realtà e una volta maturata potrà contrastarla, mostrarsi indifferente, accettarla parzialmente, discuterne i problemi, osservarne i limiti e le risorse, seguendo un percorso che si equilibra tra il mantenimento e il rinnovamento. Un processo così formato, in cui l'agire umano diventa consuetudine oggettivata, si ripete da una generazione all'altra, diventa società in cui nuove forme di azione emergono dallo sfondo di quelle precedenti.

La peculiarità dell'essere umano, nel processo di interazione sociale, si rispecchia non solo nella capacità di adattare i suoi comportamenti a quelli degli altri, generando una struttura ordinata socialmente, ma soprattutto nelle abilità di *pensare* e di *comunicare* la realtà nella quale vive. L'ordine sociale, dunque, non rappresenta una mera struttura creata meccanicamente, ma incorpora significati, prodotti e sedimentati socialmente, ai quali i membri di una comunità fanno riferimento in termini di *interpretazione*.³³

Interpretare la realtà significa interpretarne gli *oggetti*, che Blumer divide in fisici (un tavolo, una pianta, un'altalena), sociali (un avvocato, una professoressa, uno studente) e astratti (principi etici e morali, idee filosofiche).³⁴ L'essenza degli oggetti sta nei processi di definizione e di interpretazione che gli individui elaborano nel riferirsi ad essi. I membri di un gruppo sociale creano, assorbono, trasmettono e abbandonano i significati riguardanti gli oggetti considerati, in un "processo necessariamente sociale".³⁵ Studi antropologici riguardanti i confini tra un gruppo sociale e l'altro, evidenziano come la difficoltà dell'incontro tra due individui o gruppi provenienti da mondi diversi sta proprio nel *comprendere* i comportamenti dell'altro, nel mettersi nei suoi panni. Questo perché la tendenza è quella di interpretare le azioni dell'altro rimanendo ancorati al proprio modo di vedere la realtà e a quella del gruppo sociale al quale si appartiene.³⁶

A questo proposito Berger e Luckmann descrivono la *conoscenza* della realtà delineandola come un processo di attribuzione simbolica di senso agli oggetti che ne

³² Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., p. 77, febbraio 2021.

³³ Cohen, Anthony P., *The Symbolic Construction of Community*, collana "Key Ideas", London and New York, Taylor & Francis Ltd, 2001, [PDF], https://www.academia.edu/23905930/Cohen_Anthony_P_Symbolic_Construction_of_Community_Key_Ideas, p. 73, febbraio 2021.

³⁴ Blumer, Herbert, (2008), op. cit., p. 43.

³⁵ *Ivi* p. 43.

³⁶ Cohen, Anthony P., (2001), [PDF], op. cit., 73, febbraio 2021.

fanno parte. Un oggetto può essere visto in modi molto differenti se a osservarlo sono gruppi sociali diversi.³⁷ Inoltre, i significati attribuiti agli oggetti si trasformano nel tempo. “Una stella nel cielo è molto differente per un astrofisico moderno da quanto lo fosse per un pastore dei tempi antichi, il matrimonio era molto differente per gli ultimi rispetto ai primi romani, il presidente di una nazione [...] può essere visto in modo molto diverso dai suoi conterranei”.³⁸

A livello macro, i significati conosciuti, definiti e interpretati, si ergono a valori *legittimati* che regolano e mantengono la condotta di una società. I significati, che un gruppo sociale condivide, raggiungono il livello massimo d’espressione e d’importanza in ciò che è definito *universo simbolico*, che abbraccia le oggettivazioni umane tracciando un *continuum* e un ordine storici nella loro totalità. L’universo simbolico di una società è il risultato dei processi precedenti di oggettivazione e di sedimentazione della conoscenza; è un prodotto sociale e storico che con l’evoluzione raggiunge il livello massimo di astrazione teorica.³⁹ Esso ha la funzione di mantenere nella memoria, personale e collettiva, gli eventi del passato, definisce quelli presenti e traccia il percorso per quelli futuri, in una totalità che possiede un significato.⁴⁰

Il mantenimento nel tempo degli universi simbolici, d’altra parte, non può prescindere da un fattore che rende evidente la natura complessa dell’essere umano: l’intelligenza riflessiva. George Herbert Mead, considerato il padre della psicologia sociale, in *Mente, Sé e Società*,⁴¹ illustra l’essenza della capacità riflessiva dell’uomo precisando che

La riflessione o il comportamento riflessivo sorgono solo o in condizioni di autocoscienza, rendendo possibile all’organismo individuale il controllo intenzionale e l’organizzazione della propria condotta in riferimento al suo ambiente sociale e fisico, cioè in rapporto alle varie situazioni sociali e fisiche in cui esso si trova implicato e verso le quali è portato a reagire.⁴²

³⁷ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., pp. 33-42, febbraio 2021.

³⁸ Blumer, Herbert, (2008), op. cit., p. 44.

³⁹ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op.cit., pp. 114-115, febbraio 2021.

⁴⁰ *Ivi* p. 120.

⁴¹ Mead, George H., *Mente, sé e società*, collana “I Classici della psicologia”, Firenze, Giunti Editore, 2010.

⁴² *Ivi* p. 139.

L'importanza che Mead attribuisce alla relazione con l'ambiente si fonda sul pensiero che il rapporto con il contesto non si manifesta in comportamenti secondo uno schema stimolo-risposta puramente esterno ma si esprime in un rapporto dialettico in cui la mente, nel processo evolutivo dell'essere umano, ha un ruolo centrale. La mente, infatti, permette all'uomo non solo di selezionare e combinare le risposte riferite a un determinato stimolo ma può anche sezionare le azioni di cui la stessa risposta si compone. Illustrandone il processo, Mead afferma che

[...]un individuo umano può dire a una persona: «guarda qui, osserva quest'oggetto», e nel fare ciò può fissare l'attenzione della persona su quell'oggetto specifico. Egli è in grado di dirigere l'attenzione e d'isolare in tal modo la risposta particolare che si riferisce a tale oggetto. È in questo modo che noi scomponiamo le nostre complesse attività e che, di conseguenza, rendiamo possibile l'apprendimento.⁴³

Ciò è reso possibile dalla riflessione che l'essere umano fa degli oggetti che lo circondano; azione mediata dalla facoltà di esprimersi attraverso il linguaggio.

Il modo in cui gli individui riflettono sulle cose, e di conseguenza su loro stessi, non è fisso e immutabile ma soggetto al processo di evoluzione. La dimensione sociale e l'organizzazione in gruppi rendono sì possibile un certo tipo di ordine che viene però mantenuto nel tempo solo parzialmente. Questo perché le società si producono e si conservano nel tempo, con i loro universi simbolici, adattandosi ogni volta ai problemi che inevitabilmente sorgono.⁴⁴ Le istituzioni primitive, ad esempio, sono profondamente diverse da quelle che conosciamo oggi. Questo perché le consuetudini tramandate da una generazione all'altra nel corso dei secoli hanno subito variazioni consistenti grazie a un processo di adattamento simbolico e di significato. L'evoluzione, dunque, è un percorso fluido che vede, nel mantenimento dei sistemi sociali, margini di cambiamento;⁴⁵ “l'evoluzione non raggiunge un obiettivo”⁴⁶ ma rende possibile la realizzazione innovativa di nuove forme di vivere comune.

⁴³ *Ivi* p. 144.

⁴⁴ Mead, George H, *La socialità del sé*, collana “Classici di sociologia”, Roma, Armando Editore, 2011, p. 54.

⁴⁵ *Ivi* p. 55.

⁴⁶ *Ivi* p. 62.

2.2 Socializzazione e sviluppo dell'identità

I processi di esteriorizzazione, oggettivazione e interiorizzazione, illustrati nel paragrafo precedente, sono momenti interconnessi e molto complessi, di cui noi oggi facciamo esperienza in modi diversi. Il nostro essere *animali relazionali* ci rende creatori e contemporaneamente prodotti dell'essenza che sta alla base delle interazioni sociali. La manifestazione evidente di questo processo di vivere comune è l'ordine sociale. La sua organizzazione, che regola la condotta dei singoli, prende vita nella dimensione del gruppo.⁴⁷

A questo proposito è importante darne una definizione. Bordens e Horowitz, in *Social Psychology*,⁴⁸ introducendo la sezione riguardante i processi del gruppo, pongono l'accento sulla differenza tra un semplice agglomerato di persone e il gruppo sociale.⁴⁹ Nel primo caso, l'interazione tra gli individui si svolge a un livello base. Ad esempio, gli individui che attendono l'autobus nei pressi di una fermata, per quanto possano interagire tra di loro, non costituiscono un gruppo poiché l'interazione si sviluppa in un contesto di incontro di circostanza che, sebbene possa vedere uno scambio interattivo tra gli individui, non si traduce in un'influenza sociale e psicologica profonda.⁵⁰

L'interazione e l'influenza si attivano in modalità più radicate quando le caratteristiche che le esprimono sono fondate, in termini generali, sugli elementi che seguono:

- Funzione: il fondamento della nascita di un gruppo sta nella sua ragion d'essere, nell'obiettivo sul quale si poggia la sua esistenza. I gruppi possono essere dunque *strumentali* o *affiliativi*. I primi si compongono per perseguire un obiettivo temporaneo o per svolgere un determinato compito. È il caso di una giuria che si riunisce, formando un gruppo che, una volta terminato il lavoro, si scioglie. I secondi nascono più precisamente per ragioni sociali poiché i suoi membri, accomunati dagli stessi ideali e valori, sono portati a sentire una

⁴⁷ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op.cit., pp. 114-115, marzo 2021.

⁴⁸ Bordens, Kenneth S., Irwin A. Horowitz, *Social Psychology*, (3rd edition), USA, FreeLoad Press, 2008, <https://studfile.net/preview/427357/>, marzo 2021.

⁴⁹ *Ivi* p. 282, marzo 2021.

⁵⁰ *Ibidem*.

vicinanza esperienziale comune, che si accompagna al piacere di stare insieme e alla crescita dell'autostima personale.

- Norme: così come avviene nelle società, nei gruppi la vita dei membri è guidata da regole specifiche che hanno il compito di mantenere l'ordine e il controllo.
- Ruoli: per raggiungere un obiettivo comune ciascun membro agisce nel rispetto del posto sociale che occupa. L'azione di ognuno è conforme alla posizione rivestita. Ci si aspetta per questo un comportamento adeguato al ruolo assunto, condiviso socialmente. Il grado di responsabilità e di importanza dei ruoli dipende dalla struttura gerarchica interna al gruppo sociale, che designa lo status dell'individuo.
- Valori affettivi (o emozionali): questi rinforzano il legame che si instaura tra i membri e permettono la percezione di un clima positivo nelle interazioni all'interno della vita del gruppo.⁵¹

In aggiunta, il livello di *coesione* del gruppo è determinato da fattori importanti quali l'interesse reciproco nel costruire e mantenere i legami, la vicinanza fisica tra i membri (che accresce il sentimento di appartenenza), il successo nel raggiungimento di obiettivi comuni e l'identificazione col gruppo.⁵²

Le forme per mezzo delle quali si realizza l'interazione (e il mantenimento dei rapporti) all'interno del gruppo esprimono un senso oggettivo che si trasferisce in comportamenti che ognuno assume in base alla sua posizione. In questo modo gli individui mettono in scena azioni comuni in base al proprio ruolo.⁵³ L'aggregazione di tali azioni non costituisce un processo automatico ma si fonda su un procedimento in cui gli attori identificano le diverse circostanze, interpretandole e dando loro un senso comune, per orientarsi meglio all'interno delle stesse.⁵⁴

L'azione comune ha effetti importanti sul sé poiché implica un'identificazione di quest'ultimo con l'azione oggettiva. Nel momento in cui l'attore interpreta un ruolo, una parte di sé si *identifica* in quel ruolo. Ciò significa che assumere diversi ruoli

⁵¹ *Ivi* p. 283.

⁵² *Ivi* p. 284.

⁵³ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., p. 90, marzo 2021.

⁵⁴ Blumer, Herbert, (2008), op. cit., p. 104.

nell'ambiente sociale favorisce l'emergere di un sé sociale, definito anche *identità sociale*.⁵⁵

A questo proposito, le interazioni sociali giocano un ruolo fondamentale non solo nel processo di interiorizzazione di norme, valori e ruoli sociali (espressi nell'identità sociale) ma anche nello sviluppo dell'*identità personale*.⁵⁶ Questa ha il carattere di essere *precaria* nel senso che dipende, per una prima parte della vita, dal rapporto che si instaura con i membri del gruppo primario, la famiglia; con la crescita si trasforma, in base ai significati che l'individuo in formazione attribuisce agli oggetti di cui fa esperienza diretta e di conseguenza a se stesso.⁵⁷

È importante a questo punto distinguere l'attore (o agente) dalla *persona*. L'attore sostiene una parte socialmente definita da azioni condivise che determinano chi è l'individuo in una data situazione sociale. La persona è il recipiente di tali azioni, interpretate volta per volta nei panni dell'attore che in una particolare circostanza osserva le attese della comunità nei confronti del suo ruolo.⁵⁸ Volendo proporre un'immagine metaforica, l'attore è la maschera e la persona il volto.

Il quadro teorico sul concetto di identità, la considera un prodotto sociale e la vede associata ai ruoli, al gruppo sociale e alla persona. Il funzionamento base delle tre associazioni è il medesimo: l'individuo controlla e verifica i suoi comportamenti in relazione a quelli degli altri, mantenendo e modificando la percezione che ha di se stesso.⁵⁹

Burke e Stets, in *Identity Theory*,⁶⁰ qualificano un'identità come

[...]un insieme di significati che definiscono chi è una persona quando occupa un particolare ruolo nella società, quando è membro di un particolare gruppo o quando assume particolari caratteristiche che lo/la identificano come persona

⁵⁵ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., pp. 90-91, marzo 2021. Tratterò di identità sociale e identità personale nelle pagine successive.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ivi* p. 118.

⁵⁸ Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), https://www.academia.edu/12299988/Identity_Theory_Peter_J_Burke_and_Jan_E_Stets, p. 7, marzo 2021, marzo 2021.

⁵⁹ *Ivi* p. 112. Per approfondimenti sulla distinzione tra le teorie si veda Stets, Jan E., Peter J. Burke, (2000), <https://doi.org/10.2307/2695870>.

⁶⁰ Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), op. cit., marzo 2021.

unica.⁶¹

La persona che si muove all'interno della società, nonostante rivesta diversi ruoli, resta comunque una persona unica, diversa da tutte le altre. I significati attribuiti ai ruoli, così come ai gruppi sociali, fanno parte di universi simbolici propri di una determinata società e si manifestano linguisticamente e culturalmente in modo diverso perché costruiti da società diverse. I rapporti tra le persone sono dunque rapporti tra ruoli, di cui le persone negoziano i significati. Ogni ruolo, dunque, è costellato di significati che regolano i comportamenti e i rapporti che la persona, interpretando quel ruolo, instaura con gli altri. Tramite questi rapporti, l'individuo *impara* a definire stesso.⁶²

L'identità sociale si forma anche in base al gruppo o alla categoria sociale alla quale si appartiene. Avere una determinata identità sociale significa identificarsi con il gruppo e percepire la realtà dal suo punto di vista. Il grado di identificazione può risultare diverso per ognuno secondo il principio del *meta-contrasto* per cui si minimizzano le differenze interne al gruppo e si massimizzano quelle tra gruppi diversi.⁶³ Quando la persona si identifica con l'identità del gruppo avviene ciò che Burke e Stets definiscono *depersonalizzazione*, ovvero l'individuo non si percepisce come una persona unica ma si identifica con gli attributi legati al suo gruppo sociale. La percezione dei membri del gruppo diventa comune, si agisce insieme identificandosi gli uni con gli altri. È in questi momenti che l'io diventa *noi* e gli altri, esterni al gruppo, diventano *loro*.⁶⁴

Due delle ragioni fondamentali per le quali si predilige un gruppo rispetto a un altro sono il desiderio di sentire che il proprio sé è visto e considerato positivamente e la percezione che il gruppo scelto sia migliore di altri di cui si è fatto esperienza.⁶⁵ Quando questo avviene, il senso di appartenenza e l'autostima giovano all'immagine che l'individuo ha di se stesso. Condividere con gli altri le proprie esperienze, pensieri e sentimenti in un clima di riconoscimento, accettazione e approvazione da parte del

⁶¹ *Ivi* p. 3, traduzione mia.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Hogg, Michael A., "Social identity theory", pp. 111–36, in *Contemporary social psychological theories*, Burke, P. J., Stanford, Stanford University Press, 2006, citato in Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), op. cit., pp. 118-119, marzo 2021.

⁶⁴ Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), op. cit., p. 119, marzo 2021.

⁶⁵ Hogg, Michael A., "Social identity theory", pp. 111–36, in *Contemporary social psychological theories*, Burke, P. J., Stanford, Stanford University Press, 2006, citato in Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), op. cit., p. 120, marzo 2021.

gruppo influiscono in modo importante sugli aspetti psicologici individuali e sul riscontro sociale di tali aspetti.⁶⁶

L'identità personale, d'altro canto, risiede nella percezione e nel riconoscimento che l'individuo ha di se stesso. *L'autenticità* della persona come esclusiva e irripetibile può manifestarsi a livelli diversi in relazione ai ruoli e ai gruppi. Così come diversi significati regolano le azioni a livello sociale, i significati personali guidano la condotta individuale nel rispetto dei propri sentimenti; ciò vuol dire essere se stessi.⁶⁷

Gran parte del background teorico di riferimento sugli studi sull'identità appartiene ad autori che hanno gettato le basi dell'interazionismo simbolico, tra i quali, oltre a Mead che ho già citato, William James, W. I. Thomas e Charles Cooley.⁶⁸ Nonostante alcuni sviluppi di pensiero, la corrente interazionista è conforme nell'affermare l'importanza della descrizione di Mead del concetto del sé.⁶⁹

Utilizzando le parole di Mead, l'individuo

[...]ha esperienza di se stesso in quanto tale non direttamente, bensì solo in modo indiretto, in base alle particolari opinioni degli altri individui dello stesso gruppo sociale, o in base alla opinione generale del gruppo sociale in quanto totalità alla quale egli appartiene. Perciò egli si inserisce come un sé o come individuo nella sua stessa esperienza non direttamente o in modo immediato, non diventando soggetto a se stesso ma solo in quanto egli prima diventa oggetto a se stesso proprio come gli altri individui sono per lui, o per la sua esperienza, oggetti; e diventa oggetto a se stesso solo assumendo gli atteggiamenti che nei suoi confronti tengono gli altri individui che con lui convivono all'interno di uno stesso ambiente sociale, o nell'ambito di uno stesso contesto di esperienza e di comportamento.⁷⁰

⁶⁶ Cast, Alicia D., Peter J. Burke, "A theory of self-esteem" *Social Forces*, 80:1041-68, 2002, citato in Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), op. cit., p. 121, marzo 2021.

⁶⁷ Burke, Peter J., Jan E. Stets, (2009), op. cit., pp. 125-126, marzo 2021.

⁶⁸ La corrente iniziale dell'interazionismo simbolico si è poi adattata ad alcune nuove considerazioni con autori come Sheldon Stryker. Per approfondimenti si veda Stryker, Sheldon, "From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond", in *Annual Review of Sociology*, Vol. 34, 2008, pp. 15-31, 10.1146/annurev.soc.34.040507.134649, marzo 2021.

⁶⁹ Per approfondimenti sulle definizioni del sé di diversi autori si veda Callero, Peter, Callero, Peter, "The Sociology of the Self", in *Annual Review of Sociology*, Vol. 29 (1), Aug. 2003, pp. 115-133, 0.1146/annurev.soc.29.010202.100057, marzo 2021.

⁷⁰ Mead, George H., *Mente, sé e società*, collana "I Classici della psicologia", Firenze, Giunti Editore, 2010, p. 196.

L'autore, come tutti gli esponenti della corrente interazionista moderna, precisa anche che il sé, proprio per il suo carattere di essere oggetto a se stesso, è una struttura sociale poiché emerge dall'interazione con l'ambiente.⁷¹ Il carattere riflessivo sta nella facoltà di indicarsi e comunicare con se stessi nello stesso modo in cui è possibile farlo con gli altri.

Assumere gli atteggiamenti degli altri e farli propri è un processo che segue le fasi dell'interiorizzazione del mondo esterno, possibile attraverso la socializzazione che lo psicologo americano Kurt Danzinger⁷² definisce come “un processo che si articola in fasi successive di partecipazione”.⁷³ Durante la fase infantile, la nuova generazione acquisisce i significati oggettivati del mondo sociale al quale appartiene tramite il rapporto con le figure significative, genitori o tutori. I significati trasmessi sono filtrati in questa fase definita di *socializzazione primaria*. Questa è la più importante per lo sviluppo cognitivo ed emotivo della nuova generazione che apprende qual è il suo posto nel mondo, assimilando ruoli, comportamenti e significati generali in un rapporto *dialettico* che si muove tra l'immagine che i membri della sua famiglia rimandano e la costruzione propria dell'immagine personale, che si crea di conseguenza. Lo sviluppo dell'identità personale e dell'identità sociale si costruisce parallelamente nello stesso processo di interiorizzazione, in cui i significati trasmessi diventano i propri.⁷⁴

Per Jean Piaget,⁷⁵ durante il periodo infantile, la relazione tra l'individuo e l'ambiente, si sviluppa in due fasi: quella dell'*accomodamento* e quella dell'*assimilazione*. Nella prima, i modelli strutturati dell'ambiente sono imposti alla nuova generazione. Nella seconda, è la nuova generazione a imporre il suo agire.⁷⁶ J. M. Baldwin,⁷⁷ psicologo al quale Piaget si è ispirato, afferma infatti che nella seconda fase l'individuo non agisce più per imitazione ma con l'intento preciso di dimostrare di aver interiorizzato il ruolo e di essere in grado di averne assimilato i comportamenti. “Il secondo tipo di apprendimento coinvolge il concetto di sé nel discente [...]. Il discente è

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Danzinger, Kurt, *La socializzazione*, Bologna, Società editrice il Mulino, 1972.

⁷³ *Ivi* p. 71.

⁷⁴ Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), [PDF], op. cit., pp. 150-152, marzo 2021.

⁷⁵ Citato in Danzinger, Kurt, (1972), op. cit., p. 69.

⁷⁶ Baldwin, James M., citato in Danzinger, Kurt, (1972), op. cit., pp. 69-70.

⁷⁷ *Ibidem*.

divenuto una persona diversa grazie all'acquisizione di alcuni tipi di azioni di un'altra persona.”⁷⁸

Il sé si *oggettivizza* nella fase di socializzazione primaria e si sviluppa in relazione a ciò che Mead definisce *l'altro generalizzato*. Per spiegare questo concetto, l'autore fa riferimento al gioco come attività che rende possibile l'interiorizzazione di ruoli e dei significati del gruppo sociale di appartenenza. Il gioco si suddivide in semplice e organizzato. Nel gioco semplice, o puro, il bambino, giocando al dottore, alla maestra o alla madre, liberamente assume gli atteggiamenti dei diversi ruoli; parla a se stesso come se fosse un altro. In questo modo il bambino agisce nei suoi riguardi così come gli adulti agiscono con lui. Impara dunque a rispondere a se stesso rispecchiandosi nel comportamento degli altri.⁷⁹ “Il bambino dice qualcosa in veste di un soggetto e risponde in veste di un altro, e la sua risposta è uno stimolo per lui stesso nella sua prima veste, e così la conversazione continua”.⁸⁰ In questo modo gli stimoli vengono strutturati e nel gioco organizzato si realizzano diversamente rispetto al gioco puro poiché il bambino, relazionandosi con i compagni, impara ad assumere non solo il suo ruolo ma anche quelli degli altri. Un esempio, fornito da Mead, è quello di una partita di baseball, in cui la partecipazione di più soggetti, porta i giocatori a rivestire il proprio ruolo tenendo a mente anche quello dei compagni di squadra. In questo modo ognuno impara a comportarsi considerando la sua posizione e quella degli altri.⁸¹

Grazie a questi rapporti l'individuo interiorizza i ruoli degli altri, imparando a farli propri e sviluppando, nello stesso tempo, il sé soggettivo, l'*Io* che si differenzia da quello oggettivo, il *me*. In questo modo l'individuo interiorizza l'atteggiamento dell'intera comunità che si presenta alla sua esperienza come fatto generale.⁸²

È sotto la forma dell'“altro generalizzato” che il processo sociale influenza il comportamento degli individui in esso implicati e che a loro volta lo sviluppano; in altre parole è sotto questa forma che la comunità esercita il suo controllo sulla condotta dei singoli membri; perciò è in questo modo che il

⁷⁸ *Ivi* p. 71.

⁷⁹ Mead, George H., *Mente, sé e società*, collana “I Classici della psicologia”, Firenze, Giunti Editore, 2010, pp. 208-210.

⁸⁰ *Ivi* p. 210.

⁸¹ *Ivi* pp. 210-211.

⁸² *Ivi* p. 214.

processo sociale o la comunità si inseriscono come fattore determinante nel modo di pensare dell'individuo.⁸³

Quando questo processo diviene cristallizzato si manifesta un equilibrio del mondo interno con quello esterno. L'individuo ha interiorizzato il mondo nel quale appartiene e lo percepisce come *unico*.

La mediazione della famiglia tra l'individuo e il mondo esterno permette lo sviluppo di una prima fase in cui l'identità sociale e personale si formano insieme, per garantire un assetto unitario, sicuro e continuo della stabilità psicologica e sociale dei bambini e delle bambine. La socializzazione primaria permette così una prima formazione del sé dell'individuo, che ha bisogno di modelli di riferimento per imparare a rapportarsi con gli altri e con se stesso. Tuttavia, questo sviluppo non ha scadenza ma continua in una seconda fase, che dura tutta la vita, in cui l'individuo fa esperienza diretta delle situazioni sociali precedentemente interiorizzate in modo generale, confrontandosi con esse in prima persona.⁸⁴

La *socializzazione secondaria* rappresenta la fase in cui l'individuo interiorizza in maniera più specifica il funzionamento dei ruoli, iniziando così un percorso di *differenziazione* del sé soggettivo rispetto a quello degli altri⁸⁵. In questo momento, il rapporto con i pari permette all'individuo di entrare in contatto con mondi diversi rispetto al suo. Generalmente, l'impatto diretto con gli altri lo porta a sentire la discrepanza tra il mondo acquisito nel nucleo familiare e la realtà con cui deve imparare a relazionarsi. La scuola, le attività sportive, ricreative, ludiche, religiose e i mass media, rappresentano le agenzie di socializzazione secondaria principali.

In questi contesti, il contatto diretto e attivo con i gruppi, specialmente nel periodo dell'adolescenza, costituisce un elemento di fondamentale importanza nel processo continuo di definizione del sé. È in questo momento che l'assetto fisico e psicofisico dei ragazzi e delle ragazze inizia a modificarsi, determinando dei cambiamenti anche nel modo di essere e di pensare. L'individuo, in fase di formazione, confronta gli oggetti che gli sono stati tramandati con quelli degli altri, esplorandone i

⁸³ *Ivi* p. 216.

⁸⁴ Moro, Carlo A., (curatore scientifico), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza (1997), [PDF], https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un_volto_o_una_maschera.pdf, p. 19, marzo 2021.

⁸⁵ *Ibidem*.

confini e iniziando a definirne le differenze.

L'esperienza del gruppo dei pari rappresenta il terreno fertile sul quale l'individuo inizia a muoversi nella società. Il gruppo dei coetanei costituisce la prima esperienza di socializzazione diretta, regolata e circoscritta, in cui i membri del gruppo imparano a interagire tra di loro, definendo e ridefinendo ogni volta loro stessi. L'immagine che l'individuo ha di se stesso è fortemente connessa a questi legami. Il sentirsi accettato o rifiutato dal gruppo può comportare dei mutamenti in positivo o in negativo della percezione che il soggetto ha di se stesso. Il gruppo dei pari rappresenta il nucleo attivo in cui i ragazzi e le ragazze imparano a confrontarsi con le norme interne che fungono da base preparatoria per l'inserimento sociale successivo dell'età adulta.⁸⁶ Gli atteggiamenti giudicati come adeguati alla vita del gruppo sono definiti dal contesto sociale di riferimento e dai valori condivisi.⁸⁷ È sempre importante considerare, in aggiunta, che l'ambiente sociale, le classi sociali di appartenenza e i luoghi di provenienza possono costituire delle risorse o dei limiti nello sviluppo di relazioni interpersonali con i coetanei.⁸⁸

Inoltre, nella società contemporanea, il processo di globalizzazione e la possibilità di interagire in rete influenzano i processi sopra descritti poiché l'identità sociale e personale degli individui si forma e si modella non solo in relazione alla realtà locale ma anche a quella tecnologica e virtuale di cui i soggetti fanno esperienza. Per di più, la cultura globale, espone i gruppi e i singoli a nuovi significati che delimitano, rafforzano o contrastano con l'identità sociale e personale di ciascuno.⁸⁹

L'identità, nell'accezione generale, dunque, si presenta come un complesso intrecciato di espressioni del sé e di significati che l'io assume in relazione ai contesti sociali nei quali ci si muove; è un prodotto sociale, assimilato, accettato, rifiutato, mantenuto e modificato nel tempo, costruito in relazione al proprio sé e alle proprie esperienze. La socializzazione secondaria è un processo complesso che vede l'individuo interagire in vari e nuovi contesti. Il bagaglio di esperienze e di significati che ha accumulato con la maturazione gli serve ogni volta, fungendo da background sul quale

⁸⁶ *Ivi* p. 116.

⁸⁷ *Ivi* pp. 111-115.

⁸⁸ *Ivi* p. 120.

⁸⁹ Callero, Peter, "The Sociology of the Self", in *Annual Review of Sociology*, Vol. 29 (1), Aug. 2003, pp. 115-133, 0.1146/annurev.soc.29.010202.100057, marzo 2021.

costruirne di nuovi.

3.3 Lo stigma come prodotto sociale

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come una società si organizza e agisce in base ai significati che attribuisce agli oggetti e ai simboli ai quali si riferisce. Le interazioni tra i membri di una società permettono così la costruzione e il mantenimento di azioni comuni manifestate in precisi contesti in cui la persona si fa attore, interpretando ruoli e costruendo la sua identità sociale e personale.⁹⁰

Il sistema cognitivo dell'essere umano, per far fronte all'enorme quantità di informazioni di cui la realtà è composta, le raggruppa in *categorie* che differiscono le une dalle altre per *somiglianza* o per *differenza*. Facendo questo, appiana le caratteristiche specifiche individuali per facilitare il riconoscimento e la collocazione *astratta e generale* dell'oggetto fisico e sociale.⁹¹

La collocazione avviene massimizzando i tratti comuni di un determinato gruppo che, in questo modo, diventa riconoscibile in maniera generale. Se da un lato questo processo alleggerisce il carico di lavoro cognitivo velocizzando l'elaborazione delle informazioni, dall'altro stimola la creazione di immagini mentali in cui determinate caratteristiche generali sono associate alla persona, al ruolo o al gruppo sociale.⁹² Un esempio è dato dalle immagini associate alle professioni, per cui è probabile che un matematico sia visto come freddo, poco sensibile, calcolatore, mentre un maestro come emotivo, disponibile e affabile.

La natura di queste associazioni, dette stereotipi, è varia e dipende da alcuni fattori quali: il livello di condivisione con gli altri membri della società, il livello di generalizzazione e quello di rigidità. Queste variabili sono diverse per ogni società e dipendono da radici storiche, culturali, economiche, politiche e sociali differenti.⁹³

Il processo di categorizzazione non solo permette alla società di raggruppare i suoi membri per somiglianza e differenza, ma produce delle aspettative di comportamento secondo le quali le proprietà attribuite ad un dato gruppo devono tradursi in atteggiamenti che rispettino tali attributi. Questi, nell'incontro con l'altro,

⁹⁰ Blumer, Herbert, (2008), op. cit., Mead, George H., (2010), op. cit.

⁹¹ Mazzara, Bruno M., *Stereotipi e pregiudizi*, collana "Farsi un'idea", Bologna, Società editrice il Mulino, 1997, p. 66.

⁹² *Ivi* p. 15.

⁹³ *Ivi* pp. 17-19.

permettono di *prevedere* non solo il suo comportamento ma anche la categoria sociale nella quale la società l'ha collocato.⁹⁴

Quando le proprietà assegnate sono di carattere negativo, vuol dire che la categoria in questione non possiede le caratteristiche scelte come conformi all'assetto dell'ordine sociale stabilito; la società la giudica diversa, pericolosa, deviante, debole, per caratteristiche fisiche, morali ed etniche. È il caso, per esempio, dei carcerati, dei tossicodipendenti, degli omosessuali e dei disabili, fisici e mentali.⁹⁵ A queste categorie è assegnata una precisa identità sociale marcata da attributi definiti *non desiderabili*; sono persone segnate, marchiate, limitate, *stigmatizzate*.⁹⁶

Nei loro confronti, quando lo stereotipo diventa troppo rigido, si genera un giudizio a priori, di solito sfavorevole: il pregiudizio. Nelle scienze sociali, si classifica il pregiudizio come un giudizio errato, non realmente riscontrabile nell'esperienza oggettiva delle cose e precisamente riferito a determinati gruppi sociali, nei confronti dei quali il pregiudizio può tradursi in forme concrete di discriminazione sociale.⁹⁷ Questo determina la formazione di gruppi di maggioranza e di minoranza, i cui rapporti sono definiti in base al potere sociale e decisionale che i primi hanno sui secondi. Benché quello degli stereotipi e dei pregiudizi sia un fenomeno estremamente complesso, non può e non deve rimanere un concetto astratto ma collocato all'interno degli stessi processi psicosociali che hanno contribuito alla sua formazione e al suo sviluppo nel tempo.⁹⁸

Ervin Goffman, in *Stigma. L'identità negata*,⁹⁹ classifica generalmente

[...]tre diversi [...]stigma. Al primo posto stanno le deformazioni fisiche, al secondo gli aspetti criticabili del carattere che vengono percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, credenze malefiche e dogmatiche, disonestà. Tali aspetti sono dedotti, per esempio, dalla conoscenza

⁹⁴ Goffman, Ervin, *Stigma. L'identità negata*, collana "Cartografie", Verona, Ombre Corte, 2003, p. 12.

⁹⁵ A ogni categoria sono attribuite specifiche caratteristiche considerate negativamente. Le ho qui riportate insieme per seguire un discorso generale.

⁹⁶ Goffman, Ervin, (2003), op. cit., p. 13.

⁹⁷ Mazzara, Bruno M., *Stereotipi e pregiudizi*, collana "Farsi un'idea", Bologna, Società editrice il Mulino, 1997, pp. 12-13.

⁹⁸ *Ivi* pp. 21-23.

⁹⁹ Goffman, Ervin, *Stigma. L'identità negata*, collana "Cartografie", Verona, Ombre Corte, 2003.

di malattie mentali, condotte penali, uso abituale di stupefacenti, alcolismo, omosessualità, disoccupazione, tentativi di suicidio e comportamento politico radicale. Infine ci sono gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione, che possono essere trasmessi da generazione in generazione e contaminare in egual misura tutti i membri di una famiglia.¹⁰⁰

Nonostante le diverse caratteristiche che le persone stigmatizzate possiedono, quella in comune è per Goffman quella sociologica poiché

[...]Un individuo che potrebbe facilmente essere accolto in un ordinario rapporto sociale possiede una caratteristica su cui si focalizza l'attenzione di coloro che lo conoscono alienandolo da lui, spezzando il carattere positivo che gli altri suoi attributi potevano avere. Ha uno stigma, una diversità non desiderata [...].¹⁰¹

Agli occhi delle persone *normali*, le caratteristiche attribuite alle persone stigmatizzate sono quelle dominanti, che definiscono interamente la loro identità sociale. Il contributo di Goffman sta nell'aver descritto le possibilità di risposta della persona stigmatizzata, i suoi tentativi di correggere l'immagine sociale di sé e la discrepanza tra questa e l'identità sentita soggettivamente. La persona stigmatizzata, infatti, può considerare se stessa una persona perfettamente normale, così come può decidere di intervenire per modificare lo stigma direttamente (si pensi alle operazioni chirurgiche) o in modo indiretto, svolgendo attività dalle quali chi possiede un certo stigma è generalmente escluso; infine, può anche sentire di essere custode di un dono oppure può scegliere di trarre dallo stigma dei vantaggi, in termini di prestazioni sociali. Nei casi in cui la percezione di sé è fortemente in contrasto con l'immagine sociale attribuita, sentimenti come rabbia, vergogna, depressione, ansia e confusione possono portare il soggetto stigmatizzato all'isolamento. Queste esperienze sono riscontrabili sia in dinamiche di gruppo che in quelle personali, nella vita di tutti i giorni, in quelli che Goffman chiama *contatti misti*, ovvero le interazioni tra la persona stigmatizzata e quella che non lo è.¹⁰²

L'immagine della persona stigmatizzata, con i conseguenti attributi che la

¹⁰⁰ *Ivi* pp. 14-15.

¹⁰¹ *Ivi* p. 15.

¹⁰² *Ivi* pp. 16-23.

identificano a livello sociale, è stata prodotta in contrapposizione al concetto di *normalità*. Per poter meglio descrivere, nei prossimi capitoli, la situazione sociale e identitaria delle persone sorde, circoscrivo i concetti di stigma e di normalità in relazione alla categoria sociale della disabilità, tracciandone i processi che hanno contribuito alla loro costruzione concettuale.

Le diverse società della storia hanno stabilito la posizione delle persone disabili nella collettività in modi diversi e in base ai significati attribuiti alla loro condizione. Lo stigma da loro posseduto ha assunto significati molto diversi nei secoli, tanto da evidenziare il carattere disomogeneo del suo sviluppo.¹⁰³

Generalmente, quando si parla di disabilità, ci si riferisce a quelle caratteristiche che la persona disabile possiede che la rendono diversa dalle altre. Che si tratti di menomazioni fisiche, disabilità sensoriali o cognitive, le persone disabili sono socialmente viste come deficitarie e limitate. Le mancanze a loro attribuite segnano il confine tra loro e le persone normali.

Anticamente, le vicende delle persone con disabilità erano fortemente incastrate con quelle di altri gruppi sociali emarginati, raggruppati tutti nella categoria del *male*. Erano considerati esseri impuri, malati, macchiati di peccato e colpa. Questo però, accadeva in modi e a livelli diversi; ad esempio, nell'antico Egitto alle persone cieche era permesso di essere musicisti mentre per i muti l'esclusione sociale era certa.¹⁰⁴

Andando a ritroso nella storia, si nota come il concetto di disabilità sia precedente all'azione sociale, indicando una specifica condizione che nasce dall'interpretazione di caratteristiche legate al corpo.¹⁰⁵ A questo proposito, Lennard J. Davis, in *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*,¹⁰⁶ tracciando una panoramica storica dello sviluppo del concetto di normalità, incarnato nel corpo ideale, spiega come la statistica prima e più in particolare l'eugenetica dopo, rappresentano il nucleo dello sviluppo del concetto di disabilità che conosciamo oggi. La prima è stata la disciplina che ha reso possibile la creazione e diffusione dei concetti di *norma* e di *media*, di cui lo statista francese Adolphe Quetelet, verso la metà dell'Ottocento, ha

¹⁰³ Ferrucci, Fabio, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, collana "Università", Catanzaro, Rubettino, 2004, p. 19.

¹⁰⁴ *Ivi* p. 20.

¹⁰⁵ *Ivi* p. 19.

¹⁰⁶ Davis, Lennard J., *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*, London and New York, Verso Books, 1995.

contribuito alla prima generalizzazione, elaborando concetti come quello di *uomo medio*; ovvero un ideale di uomo che possiede le caratteristiche migliori, definite tali in base alla misura del suo stato fisico (soprattutto statura e busto) e successivamente morale e sanitario. Misurando tali caratteristiche e rappresentandole su grafico (detto curva gaussiana o di Gauss), Quetelet sosteneva di poter misurare la media della popolazione appartenente alla norma. Coloro che non rientravano nella norma, i devianti, erano considerati conformi alla legge dell'errore. L'eugenetica, d'altro canto, con esponenti come Sir. Francis Galton, noto per aver condotto esperimenti sulle impronte digitali, ha sviluppato ulteriormente il grafico di Gauss modificandone l'interpretazione.¹⁰⁷

La curva di Gauss (grafico a sinistra) è interpretata come la distribuzione spontanea di un fenomeno, ovvero la caratteristica che si presenta più di frequente, che determina la media delle caratteristiche della popolazione. La curva sviluppata da Galton (grafico a destra) interpreta i dati diversamente poiché, nonostante la presenza di una media, i tratti all'estrema destra sono sempre più desiderabili di quelli a sinistra.

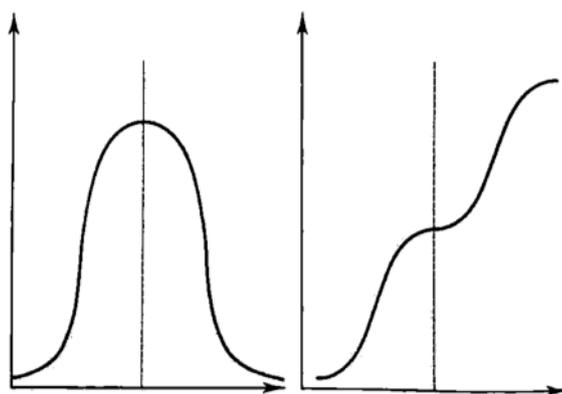


Figura 1¹⁰⁸

Ne consegue che la nuova interpretazione apre le porte al concetto che l'ideale non sia solo più desiderabile ma anche imperativo, per cui l'essere umano può e deve tendere alla perfezione, nel rispetto di un ideale che detta le caratteristiche di un corpo perfetto.¹⁰⁹

Tornando ai significati che le diverse società hanno attribuito al corpo e alle sue

¹⁰⁷ *Ivi* pp. 24-35.

¹⁰⁸ Fonte: Davis, Lennard J., (1995), *op. cit.*, p. 34.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

caratteristiche, nelle società antiche, greche e romane, i valori condivisi di bellezza e armonia fisica erano considerati essenziali nelle forme di giudizio espresse nei riguardi di chi non rientrava nei canoni imposti come ideali.¹¹⁰ Il termine stigma, infatti, arriva a noi dalla cultura greca, in cui coloro che possedevano caratteristiche fisiche o morali devianti erano marchiati a fuoco per permettere il loro riconoscimento in società.¹¹¹

In seguito, specialmente fino al medioevo, gli attributi considerati imperfetti possedevano significati religiosi e magici fino a rivestire significati positivi durante il periodo del cristianesimo, poiché anche lo stigmatizzato poteva essere redento. Nascono in questo periodo, infatti, i primi centri di assistenza di tipo sociale. La ricerca scientifica prima e l'industrializzazione dopo hanno poi contribuito alla creazione di un concetto di disabilità vista come disfunzionale oltre che piano fisico anche produttivo. Si è venuto così a formare un concetto di disabilità ritenuto tale in riferimento alle caratteristiche fisiche e mentali personali strettamente collegate alla posizione sociale, specialmente lavorativa, delle persone disabili, escludendole dal sistema economico perché considerate inabili a soddisfare le aspettative di performance considerate standard.¹¹²

Nel quadro presentato, è evidente che il paradigma dominante di misurazione della definizione della disabilità è quello biomedico, che evidenzia nell'individuo la causa delle sue impossibilità a svolgere le funzioni richieste dalla società.

Oggi, la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) propone un modello *biopsicosociale* che considera l'individuo nella sua totalità, come singolo e in relazione all'ambiente sociale nel quale vive.¹¹³

È chiaro come lo sviluppo del concetto di disabilità nel corso del tempo abbia subito delle modifiche sostanziali in virtù dei cambiamenti relazionali, sociali e istituzionali avvenuti in seno alle società che hanno contribuito alla produzione di nuove prospettive di senso. Tuttavia, il dibattito interdisciplinare in merito è assai ampio soprattutto circa la sua attuazione concreta negli ambienti quotidiani di socializzazione nei quali la persona stigmatizzata si forma e si confronta con gli altri.

¹¹⁰ Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., 2004, p. 21.

¹¹¹ Goffman, Ervin, (2003), op. cit., p. 11.

¹¹² Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., pp. 21-24.

¹¹³ Per approfondimenti si veda ICF (versione breve), 2001, [PDF], https://www.girn.it/wp-content/uploads/classificazione_icf_ita.pdf, marzo 2021.

Alla luce di quanto detto, il carattere emergente che differisce dal passato sta nella presa di consapevolezza delle stesse persone disabili circa la loro condizione personale e sociale; si assiste, infatti, ad evoluzioni di definizione e di significato nate in seno alle categorie stesse di cui tratterò, nel contesto specifico della sordità, nei seguenti capitoli.

Capitolo 2

Sordità: prospettive e socializzazione

2.1 Dal modello medico al modello sociale

Il quadro teorico e concettuale illustrato nel capitolo precedente manifesta la complessità insita nella natura delle relazioni umane che, muovendosi dinamicamente nel sistema sociale, produce cultura mediante azioni e significati comuni sedimentati nel tempo. Il carattere delle società complesse nelle quali viviamo è scritto biologicamente e si manifesta socialmente nella capacità degli individui di organizzarsi insieme con l'obiettivo di creare un ordine sociale comune, stabile, sicuro e duraturo. Tuttavia, ogni assetto sociale, tenuto in vita da universi simbolici condivisi, non può prescindere dal carattere discorsivo e dinamico di una società che fa da sfondo all'azione sociale. Essendo dunque la società, con le sue istituzioni e costruzioni, un prodotto umano, essa possiede dei margini di adattabilità al cambiamento in termini di significati, di politiche, di normative e di sistemi di controllo che si traducono, modificandosi nel tempo, in nuove forme di vita comune.¹

Alla luce di quanto descritto, il caso della sordità è emblematico per diverse ragioni e costituisce un oggetto di studio articolato e concettualizzato da diverse discipline che, nel tempo, ne hanno delineato le prospettive. L'interesse che nel corso dei secoli filosofi, medici ed educatori prima e linguisti, antropologi, sociologi e psicologi dopo, hanno avuto nei confronti della sordità si è manifestato attribuendo alla mancanza di udito e all'esistenza delle lingue dei segni significati diversi che hanno contribuito a diverse costruzioni della sordità.²

La storia della sordità è [...]la storia di una patologia che colpisce il senso attraverso il quale normalmente si entra, appena nati, in contatto comunicativo con gli altri. Le parole e la possibilità di sentirle significano da subito per chi

¹ Per approfondimenti si rimanda a Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), op. cit., [PDF], Mead, George H., (2010), op. cit., Blumer, Herbert, (2008), op.cit.

² Volterra, Virginia, "Il passato per aiutarci a capire meglio il presente", in Virginia Volterra, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana "I tascabili", Roma, Carocci editore, 2016, p. 19.

non è sordo l'opportunità di condividere sentimenti e desideri: il linguaggio parlato è il primo strumento per accedere a un'educazione, all'informazione e, più in generale, a tutte le forme della socialità.³

L'interazione sociale, infatti, si fonda sulla comunicazione, per mezzo della quale l'individuo impara a stare al mondo; “è solo attraverso il linguaggio che entriamo in pieno possesso della nostra umanità”;⁴ ed è grazie al linguaggio che avviene il processo di interiorizzazione della realtà esterna, con le sue categorizzazioni e i suoi schemi tipizzati di comportamento, guidati da universi di senso.

Se il deficit uditivo rappresenta un forte ostacolo all'accesso alla comunicazione parlata, la natura ha favorito la nascita di forme visive di comunicazione, vere e proprie lingue naturali, nei confronti delle quali gli approcci degli studiosi di ogni epoca sono stati diversi. Tali approcci si sono tradotti, empiricamente, in tecniche differenti di avviamento del sordo⁵ alla parola, escludendo o includendo i segni a seconda dei metodi e delle interpretazioni sostenute.⁶

Nel periodo precedente a quello rinascimentale, le persone sorde vivevano ai margini della società, proprio per quell'impossibilità di udire e di esprimersi verbalmente. Giudicati degli idioti,⁷ erano ritenuti incapaci di comunicare e di conseguenza impossibilitati ad accedere alle diverse forme di conoscenza della realtà. A loro era quindi negato ogni diritto. L'immagine sociale della sordità, giudicata negativamente, non solo poneva l'accento sulle difficoltà di comunicazione e di interazione ma anche sulla convinzione che il deficit sensoriale inficiasse sul funzionamento cognitivo.⁸

Sebbene, nel periodo rinascimentale, educatori e religiosi abbiano permesso la nascita di prime forme di educazione, preoccupandosi dell'istruzione dei sordi, l'interesse per la sordità e altre forme di disabilità fisica e mentale, esplose a seguito

³ Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, collana “Quality paperbacks”, Roma, Carocci editore, 2007, p. 16.

⁴ Sacks, Oliver, *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, collana “Biblioteca Adelphi”, Milano, Adelphi Editore, 1990, p. 36.

⁵ Con il termine *sordo* o *persona sorda* mi riferisco al concetto spoglio da qualsiasi costruzione attribuita al termine; contestualizzerò il concetto, indicando chiaramente la prospettiva di interpretazione.

⁶ Per approfondimenti sulla storia della sordità e delle lingue dei segni si veda Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, (2007), op. cit., pp. 17-22.

⁷ Il termine *sordomuto* compare solo nel XVIII secolo. Prima di questo periodo i termini *sordo* e *muto* venivano utilizzati separatamente.

⁸ Sacks, Oliver, (1990), op. cit., p. 37.

dell'ascesa della scienza medica. I significati mistico-religiosi del periodo medioevale cedono il posto al fascino che queste categorie di persone iniziano a suscitare in ambito medico-scientifico. La medicina inizia così a classificare le menomazioni, a definire, studiare e “addomesticare, o quanto meno, controllare la diversità.”⁹

È noto come il termine *sordo* possa essere considerato generico poiché può riferirsi a condizioni che rimandano a classificazioni diverse sulla base delle cause, della forma, del grado e del periodo di insorgenza della sordità stessa.¹⁰ L'interesse maggiore delle comunità mediche era rivolto in particolare alle sordità gravi e profonde poiché l'acquisizione naturale della lingua parlata risultava compromessa. I primi ausili creati per migliorare l'udito erano sorti già nel XVII secolo; si trattava di cornetti acustici, a forma di tromba che permettevano di raccogliere il suono e portarlo all'orecchio.¹¹

È chiaro come la crescente attenzione nei confronti della sordità abbia contribuito alla sua riformulazione in termini sociali, allora regolata dalla subordinazione al rapporto che vedeva i sordi come individui da *curare* e da *controllare*.¹²

La questione educativa, tuttavia, rimaneva un tema poco esplorato poiché la concezione comune della cultura occidentale giudicava poco significativo il rapporto tra il diverso e la socializzazione soprattutto perché esonerava quest'ultima dalla relazione educativa.¹³

Nonostante diversi autori avessero già trattato il tema della sordità, è solo nella seconda metà del XVIII secolo che inizia a svilupparsi un vero e proprio *discorso* sulla sordità. L'interesse della scienza e la nascita in Europa dei primi istituti speciali per sordi rappresentano il nucleo della distinzione, cui assistiamo ancora oggi, tra *oralisti* e *manualisti* (questo il termine utilizzato ai tempi), facente riferimento ai due distinti metodi educativi in voga: il primo prediligeva l'uso esclusivo della parola, il secondo, ad essa, integrava i segni. Con l'istituzione formale dell'*Institut national des sourds-*

⁹ Ferrucci, Fabio, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, collana “Università”, Catanzaro, Rubettino, 2004, p. 85.

¹⁰ Per approfondimenti si veda nel dettaglio Tommasini, Roberta, *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, collana “Psicoterapie”, Roma, Maltini editore, 1999, pp. 27-33.

¹¹ <https://www.beltone.com/it-it/hearing-aids/beltone-hearing-solutions/hearing-aids-history>, marzo 2021.

¹² Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., p. 86.

¹³ *Ibidem*.

muets di Parigi, nel 1791, l'abate de l'Épée rendeva ufficiale la diffusione di una nuova sensibilità dettata non solo dalla convinzione che i sordi, tutti e non solo coloro che appartenevano a famiglie benestanti,¹⁴ potessero avere accesso all'istruzione, ma anche dall'intuizione che il linguaggio che essi usavano per comunicare tra di loro potesse fungere da supporto per l'apprendimento.¹⁵ De l'Épée, nonostante non parlasse di lingua, aveva compreso che i segni usati dai suoi allievi costituivano un linguaggio naturale che imparò e integrò con l'aggiunta dei segni metodici¹⁶ da lui ideati. Il senso non compromesso, la vista, poteva quindi sostituire quello deficitario.¹⁷

La rapida diffusione del metodo di de l'Épée, che divenne di lì a breve un punto di riferimento importante in Europa e oltre oceano, dimostrò che la menomazione sensoriale non comprometteva le abilità del pensiero e della comunicazione.¹⁸ Da quel periodo in poi, infatti, diversi allievi sordi diventarono educatori a loro volta (si pensi ai francesi Jean Massieu e a Pierre Desloges, per citarne alcuni, seguiti poi da altri negli Istituti che man mano venivano fondati anche al di fuori della Francia), così come numerosi testi furono pubblicati in merito alla sordità; parallelamente, la lingua dei segni circolava rapidamente in ambiti accademici ed educativi.¹⁹ Allo stesso tempo, i sordi iniziavano a costituirsi come gruppo sociale, un sottogruppo, proprio grazie all'aggregazione di persone sorde nei diversi istituti. Qui le lingue dei segni si svilupparono parallelamente alle interazioni che le prime comunità sorde stabilivano,

¹⁴ I primi metodi per l'educazione dei sordi iniziano a diffondersi nel 1500. Le famiglie aristocratiche con figli sordi sentivano la necessità di avvicinarli a una qualche forma di comunicazione, per lo più scritta, che potesse garantire il mantenimento dei privilegi sui beni ereditari. Il contributo di de l'Épée fu di notevole importanza poiché egli fu il primo a istituire una scuola pubblica per sordi, aperta a tutti. Per approfondimenti si veda Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 57-58.

¹⁵ Fu solo negli anni '60 del novecento, grazie al linguista statunitense William Stokoe, che il mondo scientifico iniziò considerare il linguaggio utilizzato dai sordi, una vera lingua naturale.

¹⁶ Il metodo dei segni metodici prevedeva l'uso dei segni usati dai sordi integrati con altri segni, aggiunti da de l'Épée. Questo sistema permetteva agli allievi sordi di accedere alla grammatica francese, permettendo loro di potenziare l'apprendimento.

¹⁷ L'intuizione di de l'Épée partiva dall'osservazione della comunicazione naturale tra sordi che utilizzavano un codice visivo. Sebbene all'epoca non si parlasse ancora di lingue dei segni, il contributo di de l'Épée e di tutti coloro che hanno sostenuto il suo metodo, riveste un'importanza storica notevole poiché egli aveva compreso che i segni potevano contribuire allo sviluppo cognitivo dei sordi e dunque alla facoltà di pensiero.

¹⁸ Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, (2007), op. cit., pp. 25-26.

¹⁹ *Ivi* p. 26.

socializzando e costruendo un discorso sulla sordità, che si contrapponeva a quello medico; discorso che vedrà una brusca interruzione alla fine del XIX secolo.²⁰

L'importanza attribuita alla socializzazione per l'inserimento dell'individuo nella società fu intuita e sostenuta dal medico francese Jean-Marc Itard.²¹ Il caso del *ragazzo selvaggio*, trovato a vagare nei boschi dell'Aveyron nel 1799, portato nell'Istituto per sordi di Parigi nel 1880, di cui l'abate Roch-Ambroise Sicard era nel frattempo diventato direttore, fu posto all'attenzione di Philippe Pinel, padre della psichiatria moderna, che chiese il consulto di Itard.²² L'episodio accese un movimentato dibattito scientifico e pubblico poiché il ragazzo era completamente privo di linguaggio. Pinel lo diagnosticò affetto da un grave deficit intellettivo e biologico che escludeva qualsiasi margine di miglioramento. Ci si chiedeva se il ragazzo pensasse e come pensasse. Nonostante gli innumerevoli sforzi per cercare di farlo parlare, il ragazzo non ci riuscì mai.²³ Il contributo di Itard però fu notevole poiché egli sosteneva strenuamente il valore della socializzazione per lo sviluppo dell'essere umano nella sua totalità. Egli, infatti, affermava che il deficit presentato dal ragazzo non fosse di natura biologica ma *sociale*. Secondo l'educatore francese, il fatto che il ragazzo fosse disabituato al contatto con gli altri non gli avrebbe permesso di *imparare* a socializzare e di acquisire quella conoscenza di sé e del mondo che nasce *necessariamente* dall'interazione sociale. “La socializzazione è il processo che segna il passaggio dalla natura alla cultura, senza della quale l'uomo non può sopravvivere.”²⁴ Itard, assegnando al ragazzo un nome, Victor, e stimolando la socializzazione con gli altri, contribuì, nonostante tutto, all'inserimento sociale e civile del ragazzo, attribuendogli un'identità.²⁵

Quasi due secoli dopo, in merito a questo, Oliver Sacks²⁶ scrive:

²⁰ Davis, Lennard J., *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*, London and New York, Verso Books, 1995, pp. 51-52.

²¹ Considerato il padre della pedagogia speciale. Per approfondimenti si veda Marisa Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, collana “I saperi dell'educazione”, Milano, Mondadori, 2014, pp. 6-33.

²² Per una lettura si veda Lane, Harlan, *The Wild Boy of Aveyron*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

²³ Non fu però mai esposto alla lingua dei segni come scritto da Miller, citato in Sacks, Oliver, (1990), op. cit., p. 39.

²⁴ Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., p. 87.

²⁵ *Ivi* p. 88.

²⁶ Sacks, Oliver, (1990), op. cit.

Lo studio dei sordi ci mostra che in buona parte le nostre facoltà precipuamente umane – possedere il linguaggio, pensare, comunicare, creare una cultura – non si sviluppano in modo automatico, non sono funzioni biologiche, ma hanno un’origine sociale e storica; che esse sono un *dono* – il più meraviglioso dei doni – che una generazione fa all’altra. Vediamo come la Cultura sia altrettanto cruciale quanto la Natura.

L’esistenza di un linguaggio visivo, quello dei Segni, e degli straordinari potenziamenti della percezione e dell’intelligenza visiva che ne accompagnano l’acquisizione, ci rivela che il cervello è ricco di possibilità che non avremmo mai immaginato, ci fa apprezzare la plasticità e le risorse quasi illimitate del sistema nervoso, dell’organismo umano, quando è posto di fronte al nuovo e deve adattarvisi.²⁷

Per arrivare a considerare e a sostenere l’approccio linguistico e culturale, sviluppatosi in Italia nella seconda metà del Novecento, bisognerà attendere le analisi delle prime ricerche sulle lingue dei segni. Nei primi anni ’60 del Novecento, infatti, il linguista statunitense William Stokoe iniziò a chiedersi se la lingua dei segni americana, allora considerata una sorta di pantomima, avesse una struttura interna o delle regole specifiche. Egli fu il primo a far luce sui fenomeni linguistici di carattere strutturale e semantico che potevano essere applicati anche alle lingue dei segni oltre che a quelle parlate.²⁸ Tali riflessioni, seguite da quelle di altri autori come Edward Klima e Ursula Bellugi per citarne alcuni, hanno avviato e permesso la diffusione degli studi linguistici sulle lingue dei segni; studi ai quali le comunità accademiche di diversi Paesi, tra cui l’Italia, si sono progressivamente interessati.²⁹ Prima di allora, al *gesto* o alla *mimica* , non era riconosciuta alcuna valenza linguistica.³⁰

Dalla metà del 1800 in poi, l’opposizione tra il sistema oralista e manualista si intensificò così tanto da far riunire in un Congresso, nel 1880 a Milano, gli esponenti più illustri dell’educazione per sordi europei e americani, con l’obiettivo di decretare quale metodo prediligere. Questo evento, ricordato e osteggiato dalla maggior parte delle comunità sorde occidentali, simboleggia l’evento culmine di uno scontro iniziato

²⁷ *Ivi* p. 16.

²⁸ Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, (2007), *op. cit.*, p. 47.

²⁹ Volterra, Virginia et al., (2019), *op. cit.*, p. 20-22.

³⁰ Approfondirò la questione nel capitolo successivo.

già da tempo e affrontato nei congressi internazionali precedenti a quello italiano, tra chi sosteneva i segni e chi ne negava il valore.³¹

Il Congresso di Milano si colloca in un periodo storico in cui la definizione di disabilità, sulla scia dell'evoluzione della scienza medica, coincide con quella di *malattia*. Riprendendo quanto detto nel capitolo precedente in merito allo stigma,³² è proprio nella metà del 1800 che l'eugenetica muove i primi passi nella definizione del concetto di *norma* escludendo i tratti non desiderabili di un corpo considerato mal fatto, difettoso. Il corpo considerato *normale* diventava il modello cui aspirare per *correggere* l'errore. L'esito del Congresso, che dichiarava nei punti I e II, "la superiorità della parola sui gesti",³³ poiché "l'uso simultaneo delle parole e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra e alla precisione delle idee",³⁴ e che aveva come obiettivo quello di "restituire il sordomuto alla società",³⁵ sottende il tentativo di *adattare* e *allineare* il *sordomuto* al modello considerato normale, quello udente.

Le cause principali della scelta imposta dal Congresso possono essere ricondotte anche a ragioni politiche e ideologiche poiché, a pochi anni dall'unità d'Italia, si sentiva il bisogno di unificarla linguisticamente a scapito di ogni lingua di minoranza o dialetto. Inoltre, la predominanza della parola sul gesto si tingeva anche di significati religiosi poiché bisognava educare il sordo alla Parola di Dio, senza la quale non avrebbe mai potuto elevarsi spiritualmente.³⁶ Da quel momento la lingua dei segni fu bandita nelle scuole. L'interesse educativo e formativo dell'approccio parallelo che affiancava il codice parlato a quello segnato non fu più stimolato. Inoltre, l'obbligo a usare esclusivamente la lingua parlata nelle classi non permise un trasferimento semantico dei concetti dalla lingua parlata alla lingua dei segni, e viceversa. Per questa ragione, infatti,

³¹ Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, (2007), op cit., pp. 27-28.

³² Si rimanda a p. 27 della presente tesi.

³³ Fornari, Pasquale (a cura di), *Atti del Congresso internazionale per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Milano, 6-11 settembre 1880, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1881, p. 171, https://archive.org/details/gu_atticongressoi00inte/page/n3/mode/2up, marzo 2021.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 61.

“dagli inizi del Novecento in poi spesso i bambini sordi finiscono per conoscere male uno o entrambi i codici”.³⁷

Utilizzando le parole di Sabina Fontana³⁸

Il gesto è visto in opposizione alla parola, come strumento impreciso e materiale di comunicazione che coinvolge i sensi e non il pensiero. Il gesto non è articolato come la parola, è approssimativo e non può veicolare la raffinatezza della ragione. La comunicazione gestuale è retaggio di un'espressione corporea ed emotiva da cui l'umanità intera si è da tempo affrancata in virtù del potere della parola/scrittura. Dunque, il gesto è scarto dalla norma, è istinto animale e va disciplinato con l'educazione alla parola che 'vuol essere l'assoluta padrona del campo'. In quest'ottica, il sordomuto è indubbiamente 'alterità' patologica poiché è tale per una mancanza, una perdita, una malattia che sin dalla nascita o dall'infanzia più precoce gli ha impedito di acquisire il linguaggio articolato, l'unica vera forma di linguaggio. In quest'ottica, il Congresso di Milano rappresenta un punto di rottura con le precedenti tradizioni educative che videro sacerdoti udenti affiancati poi da maestri sordi realizzare un'azione pedagogica illuminata basata sulla lingua dei segni come risorsa sin dalla seconda metà del XVIII secolo. Allo stesso tempo, inaugura una pedagogia della normalizzazione, stabilendo implicitamente un confine netto tra la patologia e la normalità, identificate rispettivamente con la comunicazione gestuale e la parola. Da quel momento, questo *frame* ha condizionato l'educazione dei sordi a livello internazionale, influenzando scelte didattiche, metodologie e tecniche agendo sulle scelte di famiglie, educatori e istituzioni.³⁹

Il dibattito che vedeva al centro la scelta tra l'uso esclusivo della parola o l'inclusione dei segni, sviluppatosi lungo tutto il 1800 e, unito all'avvento dell'eugenetica e degli studi sull'ereditarietà, si alimentava del *discorso sulla razza* che affondava le sue radici

³⁷ Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, collana "Aspetti della psicologia", Bologna, Il Mulino, 2006, p. 33.

³⁸ Fontana, Sabina, "Esiste la Cultura Sorda?", in Calzolaio, Francesco et. al. (a cura di), *In limine. Esplorazioni attorno all'idea di confine*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2017, pp. 233-251, [PDF], https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-168-3/978-88-6969-168-3_CW2hb15.pdf, marzo 2021.

³⁹ *Ivi* pp. 241-242.

nella mentalità coloniale-imperialista. Alexander Graham Bell⁴⁰ fu, infatti, uno dei più fervidi sostenitori della parola *pura*, tanto da portarlo a condurre studi sulla *razza sorda* e ad opporsi al matrimonio tra persone sorde, con l'obiettivo di limitarne la diffusione.⁴¹

Parallelamente ai discorsi sul carattere ereditario della sordità, iniziava a costruirsi un discorso altro che vedeva la costituzione di un gruppo che difendeva la propria specificità alla pari di qualsiasi altra caratteristica etnica. Le comunità sorde, infatti, iniziavano a percepirsi e ad agire come gruppi istituzionalizzati, regolati e guidati da universi simbolici contrapposti a quelli della società dominante.⁴²

Sullo sfondo di quanto detto, la socializzazione delle persone sorde restava però circoscritta agli ambienti degli istituti in cui la comunicazione tra sordi nelle interazioni quotidiane ha comunque prediletto l'uso delle lingue dei segni. Negli Istituti, i nuovi allievi che entravano, anche se provenienti da famiglie udenti, venivano iniziati e alfabetizzati alle lingue dei segni dai loro compagni più grandi a cui erano state tramandate, a loro volta, dai predecessori.

Fino al XX secolo i cambiamenti sociali, politici, economici, normativi e istituzionali che hanno trasformato gli assetti sociali occidentali, specialmente dopo le guerre mondiali, hanno ridefinito e reinterpretato i confini simbolici e sociali del concetto di disabilità. Concetto nel quale la sordità, a partire dalla seconda metà del secolo, si è ulteriormente distinta grazie agli studi sulle lingue dei segni che hanno permesso la maturazione di nuove consapevolezze in seno alle diverse comunità, contribuendo alla costruzione di un discorso non solo sociale ma anche linguistico e culturale.

Nel panorama specifico italiano, la fondazione dell'Ente Nazionale Sordi, nel 1932, avveniva in un periodo in cui la partecipazione delle persone sorde alla vita sociale era ancora negata. Le prime riflessioni sul problema sociale della sordità erano già sorte, alla fine del 1700, grazie all'educatore Tommaso Silvestri che fu il primo in Italia a fondare istituti dedicati all'educazione dei sordi.⁴³ Ma è solo nel corso del XIX

⁴⁰ Noto per aver brevettato l'invenzione del telefono, fu personalmente a contatto con i "problemi della sordità" poiché sua madre e sua moglie erano sorde. Per approfondimenti si veda Sacks, Oliver, (1990), op. cit., pp. 58-59.

⁴¹ Padden, Carol, Tom Humphries, *Inside Deaf Culture*, Cambridge, Harvard University Press, 2006, p. 174.

⁴² *Ivi* p. 81.

⁴³ <https://www.ens.it/storia-2>, marzo 2021.

secolo che le persone sorde iniziarono a divenire consapevoli della loro posizione sociale tanto da fondare delle associazioni di mutuo soccorso “per difendere legittimi interessi comuni, come l'occupazione, i sussidi per le malattie, le sussistenze economiche.”⁴⁴

Il lento ma progressivo inserimento sociale delle persone sorde, e più in generale della categoria sociale della disabilità, vede come sfondo l'avanzante cambiamento delle società occidentali soprattutto a partire dal primo dopo guerra. Accanto alla necessità di risanare le economie dei Paesi coinvolti, occorreva predisporre dei piani di reinserimento sociale di tutti quei soldati che erano rimasti mutilati. L'approccio assistenzialista cedeva così il posto a quello riabilitativo, adottato anche nei confronti delle persone disabili. Come afferma Fabio Ferrucci, “a differenza della «cura» di cui erano stati fatti oggetto i disabili in passato, che includendoli nei sistemi assistenziali dell'epoca li aveva al tempo stesso esclusi dalla società, la riabilitazione è una forma di assimilazione, di re-integrazione”.⁴⁵

L'intervento dello Stato però, nell'educazione speciale, si vede solo nel 1923 con la Legge Gentile che estendeva l'obbligo scolastico anche ai sordi e ai ciechi.⁴⁶ A livello sociale fu solo con il nuovo Codice Civile del 1942, che l'articolo 340, che citava testualmente che “Il sordo muto e il cieco dalla nascita, giunti all'età maggiore, si reputeranno inabilitati di diritto”,⁴⁷ ovvero di natura, venne sostituito con l'introduzione dell'articolo 415 che dichiarava inabili i sordi e i ciechi solo nei casi di mancata rieducazione.⁴⁸ Questo cambiamento comportò un mutamento di prospettiva importante: l'inabilità non era più legata al deficit sensoriale ma al mancato accesso all'educazione.

⁴⁴ <https://www.ens.it/storia-2>, marzo 2021.

⁴⁵ Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., p. 88.

⁴⁶ Pavone, Marisa, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, collana “I saperi dell'educazione”, Milano, Mondadori, 2014, p. 40.

⁴⁷ <http://www.storiadeisordi.it/2016/01/29/codice-civile-vecchio-articolo-340-e-il-sordo-dellottocento-arturo-maestri/>, marzo 2021.

⁴⁸ Salvo nei casi di interdizione (definita dall'art 414). Si rimanda agli articoli in esteso: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=2&art.idGruppo=55&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=042U0262&art.idArticolo=415&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1942-04-04&art.progressivo=0 e https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=2&art.idGruppo=55&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=042U0262&art.idArticolo=414&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1942-04-04&art.progressivo=0, maggio 2021.

Con l'istituzione ufficiale dell'Ente Nazionale Sordi, riconosciuto dal 1942 come ente morale, la spinta ad agire come gruppo organizzato e riconosciuto permise alle persone sorde di iniziare ad acquisire progressivamente forza e determinazione per inserirsi nel tessuto sociale, ottenendo importanti risultati in ambito lavorativo, sociale, economico e politico.

Il successivo sviluppo dell'economia capitalista determinò il cambiamento degli assetti sociali inserendo logica del consumo, della *scelta*. È verso la fine degli anni '60 e gli inizi degli anni '70 del secolo scorso che si sviluppa "il «nuovo» paradigma della disabilità", che prenderà il nome di *modello sociale* a partire dagli anni '80. In Gran Bretagna e negli Stati Uniti, il modello riuscì a entrare anche negli ambienti accademici.⁴⁹ A partire da questi anni, le persone disabili iniziarono a battersi in modo più incisivo per vedere riconosciuti i propri diritti. Un nuovo paradigma del modello sociale prende vita negli Stati Uniti con l'*Independent Living Movement*,⁵⁰ che vede al centro del dibattito sulla disabilità i fattori ambientali che ne determinano i limiti e non più quelli legati al deficit, ovvero le caratteristiche individuali. Il primo concetto cardine intorno al quale ruota la filosofia del nuovo modello considera la persona disabile come parte attiva nel processo di autodeterminazione, restituendole la sua dignità sociale e personale. La persona disabile non si riconosce più come persona *deficitaria*, *rotta* e da *curare* ma come persona in grado di *scegliere* in modo *indipendente* se e a quale trattamento medico o riabilitativo sottoporsi.⁵¹ Il secondo concetto, su cui si insiste maggiormente, riguarda il fatto che "le competenze mediche debbano limitarsi a gestire gli aspetti medici della disabilità, e non proiettarsi sulle altre dimensioni dell'esistenza della persona disabile «colonizzandola»".⁵²

In merito a questo, diversi studi sono stati condotti circa l'oppressione sociale subita dalle persone con disabilità. La posizione subalterna dei disabili rispetto alla

⁴⁹ Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., p. 52.

⁵⁰ Si veda <https://www.accessliving.org/newsroom/blog/independent-living-history/> per approfondimenti sulle influenze da cui il movimento è stato ispirato negli USA.

⁵¹ È importante rilevare che movimenti come questo nascono in un panorama sociale, quello americano, in cui la cultura individualistica era fortemente connessa, in quegli anni, alla logica secondo la quale lo strumento della *scelta*, specialmente in termini di mercato, offriva un'ulteriore occasione, per la persona disabile, di emancipazione. Si veda Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., pp. 52-58 per approfondimenti sui diversi modelli sociali della disabilità.

⁵² *Ivi* p. 64. Per approfondimenti si veda Shakespeare, Tom, "The Social Model of Disability", in Davis, Lennard, (2006), op. cit., p. 197-204, [PDF], marzo 2021.

maggioranza dominante ha favorito il mantenimento di strutture di controllo politico, economico, culturale, di potere e di egemonia considerate inaccettabili e degradanti.⁵³

Allo stesso modo, qualche anno più tardi, andava diffondendosi in campo accademico un nuovo approccio alla sordità, di tipo linguistico e culturale, che ribaltava le precedenti concezioni e favoriva una visione volutamente differente, in cui l'essere sordo iniziava a rappresentare un valore invece che una terribile disgrazia. Cresceva, negli Stati Uniti e in Europa, un senso di consapevolezza comune grazie al riconoscimento e all'emergere di una cultura, una lingua e una storia condivise e in cui le persone sorde si identificavano. Al fianco dei *Disability Studies* si svilupparono così i *Deaf Studies* che vedono al centro del loro discorso il valore culturale e identitario di comunità sorde che si riconoscono come minoranze linguistiche e culturali.

Sullo sfondo del variegato dibattito in merito ai modelli sociali della disabilità, condizione definita e interpretata diversamente nelle differenti strutture sociali e simboliche, è chiaro come fosse difficile concentrarne i significati comuni e soprattutto attuarli concretamente in politiche di inserimento ed emancipazione sociale e individuale.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, sulla scia dei cambiamenti sopra descritti, nel 2001 elabora una nuova classificazione della disabilità che progressivamente ha contribuito a uno spostamento di percezione dal modello prettamente medico, che concentrava l'attenzione sulla malattia e le sue cause, a quello *biopsicosociale* che pone l'accento sulle componenti della salute, sul funzionamento umano e sui fattori ambientali nei quali l'individuo si muove e con i quali si relaziona.⁵⁴

L'ICF cita testualmente:

Il *modello medico* vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti. La gestione della disabilità mira alla loro cura oppure all'adattamento ad esse da parte dell'individuo e a un cambiamento comportamentale. L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria, e a

⁵³ Charlton, James, "The Dimensions of Disability Oppression. An Overview", in Davis, Lennard J., (2006), [PDF], op. cit., marzo 2021.

⁵⁴ ICF (versione breve), (2001), [PDF], https://www.girn.it/wp-content/uploads/classificazione_icf_ita.pdf, pp. 13-15, marzo 2021.

livello politico la risposta principale è quella di modificare o riformare le politiche di assistenza sanitaria. Il *modello sociale* della disabilità, d'altro canto, vede la questione principalmente come un problema creato dalla società e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. La disabilità non è la caratteristica di un individuo, ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali sono create dall'ambiente sociale. Ne deriva che la gestione del problema richiede azioni sociali ed è responsabilità collettiva della società nel suo complesso implementare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutte le aree della vita sociale. La questione riguarda gli atteggiamenti e le ideologie e richiede cambiamenti sociali, cosa che a livello politico diventa un problema di diritti umani. Per questo modello le disabilità diventano, in breve, una questione politica.⁵⁵

E precisa che

Molto spesso si ritiene erroneamente che l'ICF riguardi soltanto le persone con disabilità; in realtà esso riguarda *tutti*. Gli stati di salute e quelli ad essa correlati, associati a tutte le condizioni di salute possono trovare la loro descrizione nell'ICF. In altre parole, l'ICF ha un'applicazione universale.⁵⁶

Ne consegue che lo stesso concetto di disabilità viene esteso fino ad abbracciare l'interezza della dimensione umana, non solo in relazione al deficit organico o psichico della persona, ma anche e soprattutto in relazione all'ambiente sociale nel quale la stessa vive e alle barriere comunicative, sociali, architettoniche e normative che ne impediscono la piena realizzazione in tutti gli ambiti della vita.

L'accento posto sulla questione politica e dunque normativa vede, nel caso delle comunità sorde, la necessità di affermarsi e di vedere riconosciuta la lingua dei segni come patrimonio identitario e culturale con lo scopo di usarla, diffonderla e promuoverla in tutti gli ambienti ufficiali, sociali ed educativi.

In merito a questo, nonostante il riconoscimento della dignità linguistica che le lingue dei segni hanno ricevuto dalla comunità linguistico-scientifica internazionale e il

⁵⁵ *Ivi* pp. 36-37.

⁵⁶ *Ivi* p. 18.

vincolo della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, al quale i Paesi ratificanti sono chiamati ad attenersi, attuando politiche di riconoscimento delle lingue dei segni, il dibattito legislativo in Italia è ancora aperto e non privo di problematiche legate a diverse prospettive di natura interpretativa, normativa, educativa, politica e sociale.⁵⁷

È importante inoltre sottolineare come i modelli descritti non abbiano visto un'evoluzione strutturata in *fasi* separate, ma si siano costituiti sedimentandosi nel tempo, sviluppandosi e legittimandosi, prendendo forma in strutture normative che intersecandosi vedono i loro confini tutt'ora al centro del dibattito sulla sordità e sulla sua posizione sociale. Resta ad ogni modo fondamentale la presa di coscienza delle comunità sorde stesse che oggi, a differenza del passato, rivendicano il diritto di *auto-rappresentarsi* e di *auto-definirsi* dall'interno. L'identificazione con la lingua dei segni, il reclamato diritto di utilizzarla, promuoverla e diffonderla, e il senso di appartenenza alla comunità, esprimono una forma di *empowerment* che desta non pochi pareri contrari, specialmente nell'assetto sociale e culturale italiano.

2.2 Il problema sociale della sordità e il processo di de-istituzionalizzazione delle scuole speciali.

Il problema sociale della sordità inizia a sorgere in Italia con la nascita dei primi istituti per sordi. Sebbene già nel XVI secolo il medico e filosofo Girolamo Cardano avesse indicato la possibilità di educare il sordo,⁵⁸ la questione educativa, che nello stesso periodo era stata già affrontata in Europa per casi isolati di sordi figli di famiglie nobili, iniziava ad assumere un carattere sociale con l'apertura dei primi istituti. La separazione dalle famiglie e la permanenza negli istituti rappresentava per molti sordi la prima e

⁵⁷ Si veda Marziale, Benedetta, "La torre di Babele: riflessioni intorno ai diritti umani linguistici", in Volterra, Virginia, Benedetta Marziale, (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana "I tascabili", Roma, Carocci editore, 2016, pp. 145-185. Il 19 maggio 2021 il Parlamento italiano ha approvato l'articolo 34-ter del Decreto Sostegni, per cui la Repubblica riconosce la Lingua dei Segni Italiana. Si veda <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01297376.pdf>. Pertanto, preciso che il presente capitolo è stato scritto in un momento precedente all'approvazione del decreto.

⁵⁸ Zatini, Franco, "Storia e cultura della comunità sorda in Italia 1874-1922", in Zuccalà, Amir, (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, collana "Gli Argonauti", Roma, Maltemi, 1997, p. 84.

unica possibilità di ricevere un'istruzione. Nel 1783 l'abate Tommasi Silvestri, tornato da un viaggio a Parigi, dove si era recato per imparare il sistema dei segni metodici, fondò a Roma il primo istituto che oggi conosciamo come Istituto Statale per Sordi. Come lui, tanti altri educatori (ricordiamo Ottavio Assarotti, Tommaso Pendola e Antonio Provolo), fondarono numerosi istituti in tutta Italia, utilizzando metodi educativi differenti per via dell'esistenza di diversi stati, ciascuno regolato dal suo ordinamento. Con l'unità d'Italia, i diversi istituti, progressivamente, passavano sotto la giurisdizione dello Stato.⁵⁹

Nelle istituzioni educative i sordi

[...]passavano dieci anni della loro vita, se non di più, lontano dalle loro famiglie. Era il luogo dove molti di loro incontravano per la prima volta altri sordi, un luogo dove ricevevano un'educazione e imparavano un mestiere, un luogo dove instauravano amicizie che duravano poi tutta la vita. Sul piano linguistico era anche il luogo dove la maggior parte di loro, non avendo genitori sordi, imparava la lingua dei segni.⁶⁰

Sebbene l'obiettivo di questa tesi non sia quello di analizzare i metodi utilizzati in ambito educativo da un punto di vista pedagogico, è importante sottolineare invece il valore socializzante degli ambienti in cui tale educazione avviene; ambienti, per loro natura fondamentali per la trasmissione culturale.

Se da una parte gli istituti hanno rappresentato l'inizio ufficiale della storia dei sordi in ambiti educativi, dall'altra hanno anche dato avvio alle prime forme di socializzazione comunitaria, per cui è possibile vedere come la storia dell'educazione e della socializzazione delle persone sorde siano strettamente correlate e legate a questi luoghi e alle scelte poste in essere da chi li gestiva; luoghi che hanno percorso gli studi sull'importanza della relazione in ambiti educativi che si svilupperanno ufficialmente solo nella seconda metà del XX secolo.

⁵⁹ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., pp. 58-59.

⁶⁰ Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, collana "Aspetti della psicologia", Bologna, Il Mulino, 2006, p. 30.

Il metodo dei segni metodici, o misto, utilizzato da Silvestri, suscitò l'interesse di molti educatori che lo utilizzarono a loro volta. Dagli scritti di diversi autori sordi francesi, tedeschi e italiani (come Carbonieri, Basso e Minoja), emerge come vi fosse una diffusa consapevolezza circa l'importanza dell'uso della lingua dei segni; in ambiti educativi era usata per trasmettere nozioni e apprendere la forma scritta dell'italiano, l'interesse nel comparare le due lingue era molto sentito e diversi sordi divennero bilingui proprio perché padroneggiavano entrambe le lingue. I benefici del metodo *misto* permisero la sua diffusione progressiva in tutta la penisola italiana.⁶¹

Le esperienze relazionali, tuttavia, si concentravano esclusivamente negli istituti, in cui i sordi, non solo erano istruiti, ma erano preparati a compiere diversi mestieri di tipo artigianale. Il contatto con il mondo udente rimaneva molto povero sul piano sociale non solo per ragioni linguistiche ma anche e soprattutto per la mancanza di normative che regolassero la presenza delle persone sorde nella società e negli ambiti lavorativi. Gli allievi sordi che lasciavano gli istituti e tornavano a casa rimanevano di fatto isolati.⁶²

Il problema fu così tanto sentito che, a Milano, i sordi Felice Carbonera e Carlo Triarca, che lavoravano negli istituti dove avevano studiato, decisero di sensibilizzare altri sordi convincendoli dell'importanza di riunirsi anche al di fuori degli istituti. Nasceva così, nel 1874, la prima società di mutuo soccorso, la "Girolamo Cardano".⁶³ Come sostiene Franco Zatini, "bisognava riscattarsi dalle ingiustizie che lo stato perpetrava"⁶⁴ nei confronti dei sordi, continuando a negare loro il diritto al lavoro e all'istruzione. Questa prima esperienza favorì l'incontro di persone sorde che, uscite dagli istituti, potevano riunirsi periodicamente costituendo il nucleo della attuale comunità e cultura sorda italiana, favorendo successivamente la nascita di altre organizzazioni simili nelle città dove vi era presenza di istituti per sordi: Roma, Torino, Genova, Milano, Alessandria e altre ancora; nascita che si protrae anche dopo il 1900.⁶⁵

Nelle varie società di mutuo soccorso, le persone sorde si incontravano, organizzavano manifestazioni culturali e comunicavano in lingua dei segni. Erano

⁶¹ Si veda Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, (2006), op. cit., p. 31 e Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., pp. 59-60.

⁶² Zatini, Franco, (1997), op. cit., p. 85.

⁶³ <http://storiadeisordi.blogspot.com/2016/08/girolamo-cardano-crimen-est.html>, marzo 2021.

⁶⁴ Zatini, Franco, (1997), op. cit., p. 85.

⁶⁵ *Ivi* p. 87.

luoghi in cui i sordi potevano socializzare, conoscersi e confrontarsi sui problemi sociali che toccavano l'intera categoria. Fu proprio grazie all'estensione del legame che vedeva i sordi riuniti anche in società oltre che negli istituti, a permettere il concepimento, in embrione, della prospettiva che verrà definita, nella seconda metà del XIX secolo, *culturale*. Zuccalà,⁶⁶ in merito, scrive:

L'aver adoperato il termine *cultura* per definire le dinamiche di interazione interne al gruppo dei sordi le ha automaticamente rese degne di attenzione antropologica e legittimate ai fini delle analisi comparative. Il confronto tra la cultura sorda e le comunità etnologiche e tradizionali è oramai un luogo classico degli studi sulla etnicità sorda. Non è comunque un caso che gli studi sulla cultura dei sordi nascano in ambito accademico e coinvolgano per lo più ricercatori sordi impegnati personalmente in progetti di sensibilizzazione e rivendicazione sociale e culturale. [...]La disgregazione della struttura sociale di molte società tradizionali ad opera di un sempre più invadente colonialismo culturale ed economico ha condotto molti antropologi a schierarsi in difesa delle popolazioni da essi studiate. [...]ciò ha favorito la nascita di modelli concettuali in cui grande importanza riveste il "punto di vista dei nativi". Ed è proprio quest'ultimo a venir invocato frequentemente nelle pubblicazioni contemporanee relative alla cultura dei sordi come il fattore determinante ai fini di una corretta identificazione e problematizzazione del concetto di *cultura sorda*.⁶⁷

Inoltre, l'accostamento tra la comunità sorda e le minoranze etniche e linguistiche da una parte, e l'accostamento con altre categorie sociali subalterne e stigmatizzate dall'altra, ha una duplice valenza ancora oggi che rimanda a una similarità strutturale sia con le prime che con le seconde. La comunità sorda, con le prime, condivide, oltre al senso di etnicità,⁶⁸ legato alla consapevolezza linguistica e culturale, lo stesso rapporto subalterno con la cultura dominante. Con le seconde condivide invece la posizione

⁶⁶ Zuccalà, Amir, "La cultura dei sordi e il dibattito contemporaneo in antropologia", in Zuccalà, Amir, (a cura di), (1997), op. cit.

⁶⁷ *Ivi* pp. 40-41.

⁶⁸ Per approfondimenti si veda Lane, Harlan, "Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World", *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 10, Issue 3, 2005, pp. 291-310, <https://doi.org/10.1093/deafed/eni030>, marzo 2021.

sociale *inferiore*, voluta e giudicata tale dalla maggioranza.⁶⁹ Alla luce di quanto scritto è possibile dunque parlare di *microcultura* o *subcultura*, in quanto la stessa comunità sorda nasce, più largamente, in seno alla comunità italiana, affondando nelle sue radici storiche, culturali, tradizionali, valoriali e di costume, la sua stessa storia.⁷⁰

Da un punto di vista sociale, l'istituzione dell'Ente Nazionale Sordi nel 1932 rappresentava l'inizio di un'esperienza vissuta a livello nazionale. La presenza capillare delle varie sedi nella penisola ha contribuito, e contribuisce tuttora, alla possibilità che i sordi hanno di continuare ciò che era già iniziato con le prime associazioni di mutuo soccorso e di lottare insieme per l'inserimento nella vita sociale.

Dalla metà del secolo scorso si sono verificati diversi cambiamenti in favore di un'ottica integralista dei sordi nella società. Il legislatore Franco Basaglia, noto per aver promosso la legge sulla reinserimento dei pazienti psichiatrici nella società, promosse anche la legge 4 agosto 1977, n. 517 sull'integrazione scolastica dei disabili.⁷¹

Facendo un passo indietro, abbiamo detto che la riforma Gentile del 1923 rappresenta il primo intervento diretto dello Stato in materia di educazione, precedentemente a carico dei Comuni e dei privati, con l'obiettivo di riorganizzare le molteplici soluzioni educative esistenti. Tuttavia, fu nel 1928 che l'obbligo scolastico per i sordi si estendeva fino ai sedici anni (RD del 5 dicembre 1928, n. 577). La permanenza di un sistema scolastico doppio, che vedeva i *normali* frequentare la scuola comune e i *minorati* gli istituti speciali, era motivata anche dalla particolare necessità che i disabili avevano di ricevere assistenza e cure mediche. Questo sistema verrà mantenuto e vedrà l'apice della diffusione massima tra gli anni '60 e '70.⁷²

Già dall'inizio del secolo, diverse scuole comuni istituirono l'apertura delle classi differenziali, regolamentate solo negli anni '60, destinate a quegli allievi con disturbi intellettivi, d'apprendimento e di socializzazione; sintomo di un cambiamento

⁶⁹ Zuccalà, Amir, (1997), op. cit., p. 40.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Si veda Trovato, Sara, "La costruzione sociale della sordità e il diritto alla lingua dei segni", in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana "I tascabili", Roma, Carocci editore, 2016, pp. 124-127.

⁷² Pavone, Marisa, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, collana "I saperi dell'educazione", Milano, Mondadori, 2014, pp. 39-40.

lento e graduale che prepara al passaggio dagli istituti speciali alle classi differenziali, rinforzato verso la fine degli anni '50.⁷³

Le ragioni di tale mutamento possono essere riscontrate nella sempre maggiore presa in carico dello Stato nel sistema scolastico-educativo con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita di quella fascia della popolazione interessata a tali cambiamenti. Gli interventi, soprattutto economici, avevano come obiettivo primario quello di livellare il panorama frammentato delle istituzioni scolastiche esistenti, in termini di programmi e preparazione degli insegnanti. D'altra parte, la progressiva migrazione dalle scuole speciali alle classi differenziali permetteva alle famiglie di evitare il dolore dell'allontanamento del proprio figlio o della propria figlia, poiché molto spesso gli istituti disponibili erano molto lontani dal paese o dalla città d'origine.

In generale, dalla metà del secolo scorso, si assiste al passaggio da un approccio di *beneficenza* a uno mirato ai *bisogni* della persona disabile, in termini medici ed educativi, agevolato dal progresso scientifico nel campo. Tale primato della scienza viene sicuramente stimolato dal processo di industrializzazione presente nel nostro Paese che fa da sfondo alle numerose ricerche che proliferano negli stessi anni, in ambito medico, educativo e delle scienze umane. La crescita della popolazione scolastica avviene grazie al rapido diffondersi degli ideali democratici, tra cui il principio di uguaglianza e di accettazione di tutti i cittadini senza distinzioni, affiancata da un'ascesa economica di una società in evoluzione che sempre più affida alle ricerche tecnologiche il proprio futuro.⁷⁴ Verso la fine del secolo invece, dopo un periodo di forte incremento della popolazione scolastica, fenomeni come l'abbandono, dispersione, problemi di comportamento e apprendimento rendevano evidenti le difficoltà dell'inserimento dei disabili nella scuola comune.⁷⁵

Per quanto riguarda i sordi, la legge 4 agosto 1977, n. 517, in materia di riforma dell'ordinamento scolastico, cita testualmente, all'articolo 10

L'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si adempie, per i fanciulli sordomuti, nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole, elementari e medie, nelle quali siano assicurati la necessaria

⁷³ *Ivi* p. 41.

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, in attuazione di un programma che deve essere predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.⁷⁶

La legge rappresentava il culmine legislativo seguito alle contestazioni durate un decennio, presenti in un panorama sociale contraddistinto da dibattiti e polemiche circa la necessità di favorire l’inserimento “nei contesti normali delle persone con particolari problemi”.⁷⁷ Sul piano sociale, psicologico ed etico, la pressione verso nuovi modi di organizzazione scolastica e didattica fu molto forte, anche perché l’isolamento degli studenti sordi in strutture separate poneva l’accento sull’incapacità del sistema scuola di “recuperare gli allievi più deboli”.⁷⁸ Nel 1974, infatti, la Commissione del Ministero della Pubblica Istruzione iniziò a lavorare sul progetto che Giovanna Iacobucci⁷⁹ descrive come

la realizzazione di una prevenzione in senso diagnostico, terapeutico ed educativo, da realizzarsi fin dalla nascita, in tutto l’arco pre-scolare e nella scuola dell’obbligo attraverso la collaborazione dei servizi sanitari e sociali. Questo, però, non avrebbe dovuto comportare la chiusura delle scuole speciali; finché il processo integrativo non si fosse realizzato completamente queste non potevano cessare d’esistere. Le strutture speciali venivano messe a disposizione dei bambini con menomazioni gravi, dei sordi profondi. Con la legge n. 517 [...] la politica statale di integrazione fu definitivamente regolarizzata: da questo momento in poi ai genitori dei bambini sordi si prospettavano due possibilità di scelta; scuola speciale o scuola “normale” [...].⁸⁰

Il carattere generale della legge poneva la scuola comune davanti alle prime sfide poiché il sistema scolastico italiano non era preparato ad accogliere gli studenti sordi, a causa dell’assenza di un piano didattico specifico e alla mancanza di figure professionali adeguatamente preparate sulla sordità. Oltre a ciò, da questo momento in poi,

⁷⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>, aprile 2021.

⁷⁷ Pavone, Marisa, (2014), op. cit., p. 43.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Iacobucci, Giovanna, “Strategie di normalizzazione. Il bambino sordo nella scuola dell’obbligo”, in Zuccalà, Amir, (a cura di), (1997), op. cit., pp. 90-106.

⁸⁰ *Ivi* p. 93.

l'assistenza logopedica e ortofonica precedentemente inserita nelle istituzioni educative, passa al ministero della Sanità; compete ora alla medicina e ai percorsi riabilitativi occuparsi della sordità anche dal punto di vista linguistico: della lingua parlata e della lettura labiale.⁸¹

Spetta, da questo momento in poi, alla famiglia scegliere in quale percorso inserire il proprio figlio o la propria figlia, all'interno di un panorama che vede un più denso rapporto tra la famiglia stessa, lo Stato e la società. La realtà politica, sociale e culturale che fa da scenario al cambiamento dettato dalla legge si potrebbe identificare nel tentativo di far rientrare il sordo negli standard considerati normali, in altre parole di *normalizzare* la sua condizione nel più ampio contorno delle relazioni sociali della maggioranza udente.⁸² Oliver Sacks commenta la legge descrivendola come “una nuova causa di isolamento e un nuovo ostacolo alle possibilità di comunicazione”, paragonandone le conseguenze a quelle già note del Congresso di Milano.⁸³

Il contesto sociale di quegli anni, come precedentemente accennato, era fortemente influenzato dall'opera di Basaglia che aveva come obiettivo primario quello di reintegrare i pazienti psichici e i sordi (come anche tutti i disabili) nel tessuto sociale e nella scuola comune.⁸⁴ Il Congresso di Milano, sebbene vedesse al centro del dibattito la scelta tra metodo misto e metodo orale, si proponeva lo stesso obiettivo. La scelta dei Gallaudet⁸⁵ di continuare ad utilizzare il metodo misto negli ambienti educativi americani permise l'ingresso dei sordi in ambienti accademici già dalla fine del 1800. Sacks, che negli anni '80 visitò l'Italia più volte, rileva come il numero dei sordi laureati fosse esiguo rispetto a quello degli Stati Uniti, in cui i sordi con un titolo di dottorato erano più di 600.⁸⁶ In Italia si dovrà attendere la legge 5 febbraio 1992, n. 104 che, all'articolo 13, prevede “l'attribuzione di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università, per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non

⁸¹ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 65.

⁸² Iacobucci, Giovanna, (1997), op. cit., p. 94.

⁸³ Sacks, Oliver, (1990), op. cit., p. 23.

⁸⁴ Per approfondimenti si veda Trovato, Sara, (2016), op. cit., pp. 123-127.

⁸⁵ Al Congresso di Milano, gli Stati Uniti, rappresentati da Thomas Hopkins Gallaudet e suo figlio Edward Miner, si dissociarono dalla decisione di bandire la lingua dei segni dalle scuole, continuando a integrare, nei programmi educativi americani, la lingua dei segni alla lingua orale.

⁸⁶ Sacks, Oliver, (1990), op. cit., p. 24.

udenti.”⁸⁷ Lo stesso articolo, al comma 3, sancisce “l’obbligo per gli enti locali di fornire l’assistenza per l’autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali”.⁸⁸ La legge 517/77, che non conteneva disposizioni in merito, ha rappresentato un’ulteriore causa di esclusione. Gli studenti sordi che frequentavano la scuola comune erano, di fatto, isolati dagli altri sordi. D’altro canto, il pregiudizio secondo cui imparare la lingua dei segni avrebbe compromesso lo sviluppo dell’italiano parlato era, e per certi versi lo è ancora, molto diffuso.⁸⁹

Sebbene negli istituti la lingua dei segni fosse proibita nelle classi, la possibilità per i sordi di incontrarsi e di vivere insieme ha permesso loro di socializzare e di condividere esperienze simili. L’ottica integrazionista impostata in quegli anni, invece, ha ostacolato questo processo, chiedendo al sordo di adattarsi all’udente. Giovanna Iacobucci riprende il concetto sottolineando come tale azione faccia passare in modo non esplicito il messaggio della *non accettazione del diverso* da parte di una società che propone, apparentemente, due scelte: l’esclusione o l’integrazione; la seconda vede l’accettazione del sordo “a patto che assuma le forme della normalità costituita e impari a rispettare e a fare proprio il modo giusto, riconosciuto, egemone di parlare, di esprimersi, di comportarsi.”⁹⁰ Entrambe le scelte, infondo, presuppongono una presa di posizione sociale univoca che esclude, di fatto, il riconoscimento della diversità, poiché, nella prima, i sordi sono visti come marginali, *ghettizzati*, nella seconda sono accettati esplicitamente con l’implicito sforzo di diventare *come* gli udenti.⁹¹

Da quegli anni in poi, le scuole speciali hanno iniziato progressivamente a svuotarsi per motivi di diversa natura, così come, a partire dagli anni ’90, alcune di esse si sono aperte agli udenti.⁹² È importante a questo punto ricordare che il 90% circa delle famiglie con figli sordi è udente ed è dunque necessario non tralasciare la valenza psicologica della scelta di integrare i propri figli nella scuola comune, spesso motivata dal desiderio di “voler «cancellare» l’handicap rifiutando tutto ciò che può, al contrario,

⁸⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, maggio 2021.

⁸⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, maggio 2021.

⁸⁹ Per approfondimenti in merito ai bambini sordi nella scuola comune si veda Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell’educazione*, collana “Aspetti della psicologia”, Bologna, Il Mulino, 2006.

⁹⁰ Iacobucci, Giovanna, (1997), op. cit., p. 94.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, (2006), op. cit., p. 34-35.

renderlo evidente (la scuola per i sordi, forme non verbali di comunicazione ecc.).”⁹³ La famiglia è la prima agenzia di socializzazione e spesso la scelta dell’integrazione nasce dalla difficoltà a riconoscere il proprio figlio o la propria figlia nella loro diversità, con la preoccupazione sempre presente dell’isolamento e della ghettizzazione, in un’ottica di inserimento completo e “normalizzante” nel mondo degli udenti.⁹⁴

Il dibattito in merito alla legge e alle sue conseguenze rimane vivo anche negli anni seguenti alla sua approvazione.⁹⁵ Se da una parte si apre la possibilità per i sordi di istruirsi a livelli più alti, dall’altra rimangono inesplorate le condizioni legate alle difficoltà comunicative, a causa delle quali il sordo rischia di rimanere isolato.

A questo proposito diversi studi sono stati condotti sullo sviluppo del linguaggio nel bambino sordo.⁹⁶ L’ambiente di nascita, le cause, la gravità, il periodo di insorgenza della sordità, le modalità di intervento e il periodo di esposizione alla lingua, sono tutti fattori che concorrono allo sviluppo linguistico e psichico del bambino sordo.⁹⁷ Imparare una lingua parlata richiede uno sforzo notevole per un bambino che non può sentirla poiché è veicolata tramite un canale che nel caso del sordo è compromesso. Corposi studi sul linguaggio e sulle abilità cognitive evidenziano come sia molto difficile per i bambini sordi, anche se impiantati in età precoce, sentire come un’udente. Di conseguenza, per garantire un certo margine di recupero uditivo e linguistico della lingua parlata, è necessario intervenire con ausili mirati (come le protesi acustiche o gli impianti cocleari) predisponendo dei percorsi specifici di riabilitazione logopedica.⁹⁸

⁹³ *Ivi* p. 34.

⁹⁴ Iacobucci, Giovanna, (1997), *op. cit.*, p. 99.

⁹⁵ Per approfondimenti sulle riflessioni sostenute scientificamente in merito all’applicazione della legge 517/77 si veda Maragna, Simonetta, *La sordità. Un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all’integrazione sociale*, (seconda edizione), Milano, Ulrico Hoepli, 2008, pp. 79-98.

⁹⁶ Per approfondimenti si vedano Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, (2006), *op. cit.*, Tommasini, Roberta, (1999), *op. cit.*, Maragna, Simonetta, (2008), *op. cit.*, Rinaldi, Pasquale, *Insegnare agli studenti sordi*, collana “Manuali. Psicologia”, Bologna, il Mulino, 2015.

⁹⁷ Per approfondimenti si veda Foa, Valentina, Gabriele Gianfreda, Barbara Pennacchi, “Aspetti psicologici e sociali del bilinguismo”, in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), (2016), *op. cit.*, 2016, pp. 72-73.

⁹⁸ Rinaldi, Pasquale et al., (2015), *op. cit.*, p. 81.

D'altro canto, le lingue dei segni, sfruttando il canale visivo integro, hanno molta più facilità di essere acquisite naturalmente dai bambini sordi, poiché possono vederle.⁹⁹

Inoltre, l'impegno richiesto al bambino sordo per l'assorbimento delle due lingue risulta differente, poiché l'accesso alla lingua parlata è *appreso* mentre quello alla lingua dei segni è *acquisito*. Sostanzialmente, la differenza tra i due processi risiede nel diverso avviamento di strategie nell'attivazione di uno o entrambi gli emisferi del cervello.¹⁰⁰ Il processo di acquisizione si serve delle strategie globali dell'emisfero destro che, cooperando con quelle analitiche dell'emisfero sinistro, garantiscono l'assorbimento delle informazioni in modo inconscio, naturale e spontaneo. Questo accade poiché nell'acquisizione le informazioni si sedimentano nella memoria a lungo termine mentre nell'apprendimento si assiste a un processo razionale, instabile e provvisorio, che richiede uno sforzo volontario.¹⁰¹

Negli ultimi 40 anni, questi studi hanno favorito la promozione di progetti volti al bilinguismo che reintegrano nel discorso scolastico la possibilità di utilizzare entrambi i codici veicolati in classe da nuove figure specifiche come l'assistente alla comunicazione e l'interprete scolastico. A ciò si aggiungono tutte quelle variabili di carattere sociale (si pensi ai servizi presenti nel territorio), familiare e individuale che svolgono un ruolo primario nella scelta dei percorsi e soprattutto della lingua, o delle lingue, cui esporre il bambino sordo.¹⁰² Generalmente, infatti, la presenza di uno o entrambi i genitori sordi favorisce l'acquisizione spontanea della lingua dei segni tramite la quale il bambino interagisce con i genitori naturalmente. Nelle famiglie udenti, se i genitori non sono preparati o quantomeno informati sulla sordità, le reazioni

⁹⁹ Per approfondimenti si veda Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, (2006), op. cit., pp. 163-222.

¹⁰⁰ Tra gli anni '70 e '80, il linguista Stephen D. Krashen introduce la distinzione tra acquisizione e apprendimento, grazie anche agli studi della psicolinguistica e della neurolinguistica, che dimostrano che l'emisfero destro attiva processi di carattere generale mentre quello sinistro si avvale di strategie specifiche, analitiche. Per approfondimenti si veda Si veda Balboni, Paolo E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, (terza edizione), collana "Le lingue di Babele", Novara, Utet, 2012, pp. 39-42.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Si veda Foa, Valentina, Gabriele Gianfreda, Barbara Pennacchi, (2016), op. cit., pp. 72-73.

psicologiche di fronte alla nascita di un figlio sordo possono essere diverse ed è più probabile che si scelga la lingua parlata come unica lingua d'esposizione.¹⁰³

L'esistenza di diverse variabili sociali e individuali rende il quadro sulla sordità molto complesso e fortemente disomogeneo. Tuttavia, l'impedimento all'acquisizione spontanea di una lingua e di conseguenza al mancato uso della lingua dei segni, ha portato molti sordi educati col metodo orale, una volta arrivati all'età adolescenziale e adulta, a scegliere volontariamente di accostarsi alla comunità sorda e di imparare la lingua dei segni, sentendosi spesso in difficoltà ad integrarsi sia nel mondo udente che in quello sordo.¹⁰⁴

Le *voci* delle persone sorde, nelle tappe che hanno segnato la loro storia sociale, educativa, politica, culturale e linguistica, sono state spesso inascoltate dalla maggioranza udente che ha deciso, per loro, cosa fosse normale e più giusto.

I primi studi sulle lingue dei segni, condotti verso la fine degli anni '70 e gli inizi degli anni '80, da Virginia Volterra e i suoi collaboratori del CNR di Roma, e stimolati da Massimo Facchini,¹⁰⁵ hanno contribuito, in Italia, allo sviluppo di una visione interna alla comunità sorda nell'approccio alla sordità nella sua identità sociale e comunitaria. Da quegli anni i cambiamenti che hanno visto la comunità sorda italiana protagonista nel processo di autorappresentazione e di autodefinizione sono stati profondi. Le influenze degli studi stranieri, specialmente americani, sulle lingue dei segni e sulle comunità sorde, hanno dimostrato come l'evoluzione della storia dei sordi sia comune in molti Paesi. In particolare, la volontà dei sordi di modificare la propria immagine sociale, per secoli marginalizzata, ha visto e vede delle resistenze d'opinione, culturali,

¹⁰³ Si veda Maragna, Simonetta, *La sordità. Un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all'integrazione sociale*, (seconda edizione), Milano, Ulrico Hoepli, 2008, pp. 31-40. Approfondirò la questione nel capitolo successivo.

¹⁰⁴ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 65.

¹⁰⁵ Foniatra e audiologo presso il Centro Fonoaudiologico del Comune di Bologna, iniziò a interrogarsi sul motivo per il quale i primi educatori per sordi italiani avessero prima favorito l'uso delle lingue dei segni per poi cambiare radicalmente prospettiva, preferendo l'uso esclusivo della lingua parlata. La sua ricerca lo condusse a scoprire le cause sociali e politiche di tale cambiamento alle quali si aggiungeva il timore da parte degli educatori dei sordi di perdere il controllo sugli allievi sordi che nel frattempo erano diventati insegnanti. Queste riflessioni stimolarono ulteriormente la curiosità di Virginia Volterra che iniziò ad interessarsi allo studio scientifico delle lingue dei segni in Italia. Si veda Volterra, Virginia, "Il passato per aiutarci a capire meglio il presente", in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), (2016), op. cit., p. 30-32.

normative e sociali proprie di ciascun Paese. Ne consegue che le identità comunitarie e personali delle persone sorde si costruiscono, muovendosi ed evolvendo, in un incrocio di contesti e fattori storici, tradizionali, culturali, educativi, politici e di significato diversi. In Italia, la prospettiva, che inizia ad emergere dai primissimi anni '80, inizia a ruotare intorno ad una lingua che i sordi hanno sempre e da sempre usato; lingua che i sordi stessi iniziano a conoscere e riconoscere come vera e naturale, che da allora in poi diventa nuova linfa costitutiva di una comunità che con essa si identifica.

Capitolo 3

La costruzione dell'identità sorda

3.1 Verso una nuova identità sociale

La storia dei sordi mostra chiaramente come la posizione sociale della sordità si sia tinta di significati che, nel corso del tempo, hanno contribuito alla costruzione condivisa di immagini sociali della sordità riconducibili prevalentemente alla sfera *patologica* e a quella della *disabilità*.¹ Nel corso dei secoli l'identità sociale delle persone sorde è stata definita dalla maggioranza udente. Da una prospettiva generale, Goffman descrive il processo di assegnazione di identità evidenziando che

È la società a stabilire quali strumenti debbano essere usati per dividere le persone in categorie e quale complesso di attributi debbano essere considerati ordinari e naturali nel definire l'appartenenza a una di quelle categorie. Sono i vari contesti sociali a determinare quali categorie di persone incontreremo, con maggiore probabilità, all'interno di tali contesti. La consuetudine sociale nei confronti di questi contesti stabiliti ci permette [...] di instaurare un rapporto con le persone la cui presenza avevamo previsto. [...] di stabilire in anticipo a quale categoria appartiene e quali sono i suoi attributi, qual è, in altri termini, la sua identità sociale.²

In un'ottica generale, la sistemazione sociale di una data categoria di persone può mutare con la trasformazione dei significati sociali legati ai fenomeni che emergono nel tessuto delle relazioni che gli individui instaurano tra di loro. Ciò significa che la stessa categoria può essere *percepita* dalla società in modi sempre diversi e l'approccio con la stessa si traduce in comportamenti che mutano di conseguenza. Harlan Lane,³ evidenzia come anche l'alcolismo, l'abuso sui minori e l'omosessualità abbiano gradualmente

¹ Si vedano Petrocchi, Erika, (2017), op. cit. e Fontana, Sabina, (2017), op. cit.

² Goffman, Ervin (2003), op. cit., p. 12.

³ Lane, Harlan, "Costruzione of Deafness", in Davis, Lennard J. (edited by), (2006), op. cit., pp. 217-227, [PDF], maggio 2021.

assunto significati diversi.⁴ L'autore, in merito, afferma che "i problemi sociali sono, in parte, quello che ne facciamo",⁵ ponendo l'accento sull'importanza dell'interpretazione dei fenomeni sociali ad essi collegati.

Per quanto concerne la sordità, in Italia, il periodo di transizione che ha segnato il passaggio da una visione della sordità prevalentemente medicalizzata a una linguistica, culturale e identitaria avviene tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80, grazie alle riflessioni di Massimo Facchini e di Virginia Volterra.⁶ In questi anni, l'interesse della comunità linguistico-scientifica italiana nei confronti della lingua dei segni è stato fortemente influenzato dagli studi americani che erano già iniziati circa dieci anni prima. Nei primi anni '60, infatti, William Stokoe, docente presso la Gallaudet University, fu il primo ad interessarsi alle lingue dei segni, in particolare a quella americana, chiedendosi se possedessero strutture grammaticali.⁷ Il suo primo lavoro, contenuto in *Sign Language Structure*, inizialmente ignorato dalla comunità linguistico-scientifica, risvegliò progressivamente l'interesse per queste forme visive di comunicazione. L'importanza di tali studi fu sentita e accolta da molte comunità scientifiche di diversi Paesi europei, tanto da portarle ad organizzare, nel 1979 a Stoccolma, il *First International Symposium on Sign Language Research*⁸ e una conferenza a Copenaghen, a cui parteciparono una ricercatrice italiana, Elena Pizzuto, e una dottoranda americana, Elena Radutzky. Entrambe interessate alle lingue dei segni, iniziarono a collaborare con il Consiglio Nazionale di Ricerca di Roma che aveva incominciato a interessarsi a questi temi. In quello stesso periodo, si tiene a Roma il primo incontro sulle lingue dei segni, tenuto da William Stokoe.⁹

Il lento ma incisivo cambiamento di status delle lingue dei segni, che da linguaggio informale iniziarono ad acquisire *valore* linguistico, comportò una serie di riflessioni interne ed esterne alla comunità sorda. Negli Stati Uniti, il dibattito è

⁴ *Ivi* pp. 79-80.

⁵ *Ivi* p. 80.

⁶ Per approfondimenti si veda Volterra, Virginia, "Il passato per aiutarci a capire meglio il presente", in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana "I tascabili", Roma, Carocci editore, 2016, pp. 30-32.

⁷ *Ivi* pp. 32-33.

⁸ Per una timeline si veda <https://slls.eu/timeline/>, maggio 2021.

⁹ Volterra, Virginia et al., (2019), *op. cit.*, pp. 21-22.

descritto da Carol Padden e Tom Humphries¹⁰ come *conflittuale*. La profonda ansia e l'incredulità di fronte alle nuove scoperte portò la comunità sorda ad interrogarsi non solo sulla lingua dei segni ma anche e soprattutto sulla loro condizione sociale, in altre parole la loro identità.¹¹ Gli autori, in *Inside Deaf Culture*, affermano che

Più i linguisti sostenevano che l'ASL¹² era diversa e indipendente dalla lingua inglese, più la comunità si tormentava chiedendosi se avesse senso stare dalla sua parte, perché allora, della comunità, cosa ne sarebbe stato? Avrebbe significato diventare qualcosa che non poteva ancora comprendere. Il nuovo passaggio verso la legittimazione linguistica rischiava di muoversi verso una "differenza", isolamento e stigmatizzazione più forti? Molti lo pensarono. Altri abbracciarono la nuova retorica perché offriva la possibilità di ripensare alle politiche linguistiche nel rapporto tra sordi e udenti.¹³

Era necessario, dunque, che la comunità sorda iniziasse a ripensare alla sua esperienza comunitaria e sociale in termini nuovi. Ci si domandava come gli studi linguistici potessero incontrarsi con la vita quotidiana delle persone sorde e darle un senso diverso. Sicuramente, nonostante i primi dubbi e incertezze, la comunità iniziò gradualmente ad acquisire sicurezza e consapevolezza nel processo di transizione da un'immagine sociale legata al deficit a una più positiva, dinamica, attiva e soprattutto autodeterminata. Tuttavia, molto era ancora da esplorare, infatti "la nuova concezione non riguardava solo la 'lingua' ma anche la 'cultura'".¹⁴ Tom Humphries¹⁵ evidenzia come

¹⁰ Padden, Carol, Tom Humphries, *Inside Deaf Culture*, Cambridge, Harvard University Press, 2006.

¹¹ *Ivi* pp. 123-125.

¹² Negli Stati Uniti, la lingua dei segni americana (ASL – American Sign Language), era chiamata semplicemente *the sign language*. I primi ricercatori hanno sentito la necessità introdurre una nuova terminologia per evidenziare il fatto che il linguaggio utilizzato dai sordi fosse una vera e propria lingua. Si veda Padden, Carol, Tom Humphries, (2006), op. cit., p. 126.

¹³ *Ivi* p. 130, traduzione mia.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Humphries, Tom, "The Modern Deaf Self: Indigenous Practices and Educational Imperatives", in Bruggeman, Brenda, *Literacy and Deaf People: Cultural and Contextual Perspectives*, Washington, DC, Gallaudet University Press, 2004, pp. 29-46, https://www.researchgate.net/publication/253644247_The_modern_Deaf_self_indigenous_practices_and_educational_imperatives, maggio 2021.

[...]domande come “chi sono le persone ¹⁶Sorde?” e “cos’è la cultura Sorda?” erano oggetto frequente di discussione. La questione della “appartenenza” alla “cultura Sorda” sollevavano questioni relative all’autenticità degli individui. Il discorso sui limiti e i confini era diffuso. Le persone “*Hard of Hearing*”,¹⁷ così come coloro che divennero sordi in età successive, rappresentavano delle categorie potenzialmente problematiche nello sforzo di ridefinire la categoria di “Sordo”. Le “vere” e autentiche persone Sorde erano solo quelle che avevano genitori Sordi o quelle che avevano trascorso dodici anni negli istituti per Sordi? Una persona, quanto fluida doveva essere nell’uso dell’ASL per essere considerata “Sorda”?¹⁸

Dubbi e perplessità simili si sono riscontrati anche nella comunità sorda italiana. Virginia Volterra,¹⁹ descrivendo le tappe principali della storia della ricerca italiana sulla lingua dei segni, presenta il contesto di quegli anni per permetterci di esplorare il vissuto della comunità sorda e la sua reazione alle prime scoperte sulle lingue dei segni. Allora nessuno immaginava che la forma di comunicazione usata dai sordi fosse una vera lingua, neanche i sordi stessi.²⁰ Si pensava che fosse un codice da usare esclusivamente in ambienti informali e privati. I sordi, infatti, la usavano con i loro familiari, nei circoli e durante gli incontri e manifestazioni che coinvolgevano persone sorde.²¹ La società udente aveva chiamato i segni *gesti* o *mimica* e tutti, anche i sordi, usavano queste definizioni. Di conseguenza, i ricercatori hanno sentito l’esigenza di introdurre definizioni nuove, così come era già accaduto negli Stati Uniti. *Gesto* divenne

¹⁶ Nell’ambito dei *Deaf Studies*, specialmente in campo anglosassone, la convenzione grafica che distingue il *sordo* dal *Sordo* è motivata dalla necessità di differenziare il sordo con la s minuscola, che semplicemente non sente, dal Sordo con la S maiuscola che è parte di una comunità, di una cultura e che si identifica nella lingua dei segni.

¹⁷ Le persone *hard of hearing* rappresentano una categoria di persone che possiedono un ampio residuo uditivo e che solitamente comunicano con la lingua parlata. In Italia, il termine analogo è “sordastro”, oggi in disuso. Ho scelto di mantenere l’espressione in lingua inglese per non svuotare il termine del suo senso identitario, soprattutto perché negli Stati Uniti la contrapposizione *Deaf/Heard of Hearing* è molto forte. Per approfondimenti in merito si veda Leigh, Irene W., *A Lens on Deaf Identities*, collana “Perspectives on Deafness”, New York, Oxford University Press, 2009, pp. 56-63.

¹⁸ Humphries, Tom, (2004), op. cit., p. 38, maggio 2021, traduzione mia.

¹⁹ Volterra, Virginia, (2016), op. cit., pp. 19-51.

²⁰ *Ivi* p. 40.

²¹ *Ivi* p. 38.

segno e linguaggio mimico gestuale fu sostituito dall'acronimo L.I.S. (Lingua Italiana dei Segni), successivamente diventato LIS, ovvero Lingua dei Segni Italiana. La prima scelta fu motivata dalla necessità di distinguere il *segno* (che possiede valenza linguistica) utilizzato dai sordi, dal *gesto* usato dagli udenti. La seconda per allinearsi alle denominazioni di altre lingue dei segni che la comunità linguistico-scientifica stava studiando.²²

Nello stesso periodo, importanti eventi si susseguono sulla scia dell'ampliamento delle ricerche che avevano iniziato a diffondersi e specializzarsi in ambiti precisi. Negli Stati Uniti, infatti, le ricerche condotte erano prevalentemente incentrate sull'aspetto linguistico e psicolinguistico mentre in Francia, con studiosi come il sociologo Bernard Mottez,²³ l'interesse era per lo più storico e antropologico.²⁴ A Roma, nel 1981, la WFD (*World Federation of the Deaf*)²⁵ organizza, in collaborazione con l'Ente Nazionale Sordi, un convegno internazionale, a cui Volterra partecipa come relatrice. In quell'occasione Volterra incontra Serena Corazza, allora presidente dell'ENS della sezione di Trieste, che sarà la prima sorda italiana ad interessarsi alle ricerche sulla LIS. Un anno dopo, Corazza, collaborando con il CNR terrà a Roma il primo corso sulla lingua dei segni. La prima partecipazione italiana ad un convegno straniero si tiene a Bristol, nel 1981. Qui, il *Second International Symposium on Sign Language Research* ospita come relatrice anche Volterra che presenta il suo lavoro sui gesti, segni e parole e la loro continuità. L'anno dopo, a Roma, si svolge il *Third International Symposium on Sign Language Research*. Nonostante l'esito positivo dell'incontro, la partecipazione delle persone sorde era ancora scarsa, probabilmente a causa della diffidenza nei confronti delle prime ricerche e ad una mancata consapevolezza circa la loro importanza linguistica.²⁶ Questa resistenza al cambiamento è probabilmente motivata, come sostiene Volterra, dal fatto che l'interesse della ricerca, svolta per lo più da persone udenti, rappresentava una sorta di

²² *Ivi* pp. 35-36.

²³ Per approfondimenti si veda Benvenuto, Andrea, "Bernard Mottez and the Sociology of the Deaf", in *Sign Language Studies*, Vol. 6, No. 1, Gallaudet University Press, Fall 2005, pp. 4-16, <https://www.jstor.org/stable/26190700>, maggio 2021.

²⁴ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 22-23.

²⁵ Organizzazione internazionale fondata a Roma nel 1951 che conta 125 Paesi membri. Tra i suoi scopi emergono la tutela dei diritti umani delle persone sorde, il riconoscimento delle lingue dei segni e il diritto all'accessibilità in tutti i campi della vita sociale. Per approfondimenti si rimanda al sito <https://wfdeaf.org>, maggio 2021.

²⁶ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., pp. 21-22.

appropriazione “di una forma di comunicazione che veniva considerata in qualche modo “proprietà” della comunità sorda”.²⁷ Continua Volterra,

Le persone sorde non si aspettavano che le persone udenti non coinvolte personalmente con il loro mondo fossero interessate a imparare i segni. [...]mi chiedevano “Sorda?” e quando rispondevo “No, udente”, la domanda successiva era “Mamma, papà sordi?”, alla quale rispondevo “No, udenti”. A questo punto i miei interlocutori diventavano molto curiosi su come mai avessi imparato a segnare [...].²⁸ Gli udenti segnanti potevano essere solo o familiari di persone sorde o educatori. Non esisteva la più lontana idea che ci fossero persone interessate a imparare la lingua dei segni [...].²⁹

La posizione di resistenza della comunità sorda rimanda a quella che Paulo Freire,³⁰ teorico dell’educazione e pedagogista, definisce, in termini generali, di “*aderenza all’oppressore*”, che l’autore identifica nella cultura dominante. L’autore, in *La pedagogia degli oppressi*,³¹ scrive

Gli oppressi, che introiettano l’ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l’espulsione di quest’ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro “contenuto”, quello della loro autonomia, o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi. La libertà, che è una conquista e non un’elargizione, esige una ricerca permanente. Ricerca permanente che solo esiste nell’atto responsabile di colui che la realizza. [...]Si impone quindi la necessità di superare la situazione di oppressione. Ciò esige riconoscere “criticamente” questa situazione, approfondirne le ragioni, affinché, attraverso un’azione

²⁷ Volterra, Virginia, (2016), op. cit., p. 36.

²⁸ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 21.

²⁹ Volterra, Virginia, (2016), op. cit., p. 39.

³⁰ Citato in Fontana Sabina, Serena Corazza, Penny Boyes Braem and Virginia Volterra, “Language Research and Language Community Change: Italian Sign Language, 1981–2013”, in *Sign Language Studies*, Vol. 17, No. 3, Gallaudet University Press, Spring 2017, pp. 363-398, <https://www.jstor.org/stable/26191045>, p. 367, maggio 2021.

³¹ Freire, Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, (edizione italiana a cura di Linda Bimbi), collana “Altri Saggi”, Torino, EGA Editore, 2002, https://www.academia.edu/4730867/La_pedagogia_degli_oppressi_di_Paulo_Freire, maggio 2021.

trasformatrice che incida su di essa, se ne instauri un'altra, che renda possibile quella ricerca di "essere di più".³²

Di conseguenza, l'urgente necessità di dimostrare scientificamente che la lingua dei segni fosse una vera lingua diventò la priorità, affiancata dalla necessità crescente di formare interpreti e docenti di lingua dei segni qualificati.³³ Nel 1987, infatti, viene pubblicato il primo testo descrittivo della lingua dei segni intitolato *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*¹ (ristampato nel 2004, col titolo *La lingua dei segni italiana*).³⁴ Nello stesso anno nascono due associazioni di interpreti di lingua dei segni italiana: l'ANIOS (Associazione interpreti di lingua dei segni italiana)³⁵ e l'ANIMU (Associazione Nazionale Interpreti di Lingua dei Segni).³⁶

Dalla fine degli anni '80, grazie ai contatti che il CNR inizia a stabilire con la comunità sorda, l'interesse per le nuove ricerche inizia a crescere sia da parte di persone sorde che udenti. Dal decennio successivo, infatti, i sordi che conoscevano la lingua dei segni iniziarono ad avvicinarsi al mondo della ricerca. Questo contribuì enormemente alla crescita graduale della consapevolezza interna alla comunità sorda. Gruppi, associazioni e cooperative iniziarono a nascere (il Gruppo SILIS a Roma, la Cooperativa DIRE a Torino e Orgoglio Sordo a Milano, per citarne alcuni), organizzando corsi LIS in tre livelli e corsi per interpreti e assistenti alla comunicazione. La dignità linguistica della lingua dei segni inizia ad essere rapidamente riconosciuta dalla comunità sorda e da quella udente. Nel 1995, l'Ente Nazionale Sordi organizza a

³² *Ivi* pp. 32-33.

³³ Le persone udenti che si proponevano di interpretare per i sordi non erano formate per svolgere quel ruolo. Si trattava per lo più di familiari o figli di sordi che avevano imparato la lingua dei segni spontaneamente e la maggior parte delle volte il loro ruolo era quello di assistenti. Inoltre, il messaggio non veniva interpretato fedelmente da una lingua all'altra ma si tendeva a fare una sorta di riassunto per facilitare il passaggio delle informazioni. Per questo motivo, nel 1982, il CNR organizzò un corso per interpreti e uno per operatori e tecnici. Per ciò che concerne i sordi, i ricercatori si resero subito conto che le varietà di segnato esistenti erano tante e variavano anche in base ai contesti. Ad esempio, nelle situazioni pubbliche e ufficiali si tendeva a utilizzare l'italiano segnato, ovvero a mantenere la struttura dell'italiano (spesso anche parlato) con l'aggiunta di segni. Era chiaro che le due lingue non venivano utilizzate in maniera distinta. Per un approfondimento si veda Volterra, Virginia, (2016), op. cit., pp. 40-41.

³⁴ Volterra, Virginia (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, collana "Itinerari", Bologna, il Mulino, 2004.

³⁵ Per un approfondimento sulla storia associativa si veda <https://www.anios.it/index.php>, maggio 2021.

³⁶ Per un approfondimento sulla storia associativa si veda <https://www.animu.it>, maggio 2021.

Trieste il I Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni, in collaborazione con l'università di Trieste e il CNR, con l'obiettivo di diffondere la LIS, promuoverla e battersi per riconoscerla a livello istituzionale. La LIS inizia ad entrare anche in ambiti logopedici, scolastici³⁷ e universitari, grazie ai numerosissimi corsi, incontri, workshop e corsi di sensibilizzazione che nascono in tutto il territorio italiano. Inoltre, le persone sorde iniziano ad avere accesso agli ambienti universitari potendo richiedere la presenza di un'interprete.³⁸

Gli importanti cambiamenti che si sono susseguiti nella seconda metà del secolo scorso hanno gradualmente contribuito non solo alla diffusione della consapevolezza linguistica della dignità delle lingue dei segni, oggi diventata certezza, ma anche alla conseguente presa di coscienza delle stesse persone sorde che si traduce nella *ri*-definizione della loro immagine sociale.³⁹ I sordi, in precedenza ritenuti soggetti incapaci di provvedere a loro stessi e bisognosi di assistenza, diventano oggi sempre più protagonisti nelle scelte che riguardano la loro vita sociale, educativa, linguistica, culturale e politica.⁴⁰ Il progressivo interesse dei sordi per le ricerche sulla LIS, affiancato alla formazione professionale di docenti, sordi e udenti, e interpreti LIS, ha contribuito a rafforzare l'identità socioculturale delle persone sorde, non più imposta dalla maggioranza ma autodefinita. Rispetto al passato, oggi la comunità sorda è più aperta ad accogliere chi desidera imparare la lingua dei segni, come gli studenti udenti o quei sordi che si avvicinano alla LIS in età adolescenziale o adulta.⁴¹

Il momento di transizione che la comunità sorda ha vissuto nel passaggio da uno stato subordinato alla maggioranza udente a uno di autorappresentazione e autodeterminazione si riconduce, a livello generale, alle dinamiche di definizione e *ri*-

³⁷ Tra le varie esperienze spiccano quella dell'Istituto Comprensivo di Cossato (BI) e dell'Istituto Statale per Sordi di Roma hanno adottato un metodo di educazione bilingue italiano/lingua dei segni italiana che coinvolge bambini sordi e udenti. Per approfondimenti si rimanda ai rispettivi siti web: <https://www.iccossato.edu.it> e <http://piattaforma.issr.it>, maggio 2021. Per approfondimenti sul bilinguismo si veda Rinaldi, Pasquale, (2015), op. cit., Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, (2006), op. cit., Foa, Valentina, Gabriele Gianfreda, Barbara Pennacchi, (2016), op. cit.

³⁸ La possibilità per gli studenti sordi di richiedere la presenza degli interpreti LIS all'università è disciplinata dalla Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (5 febbraio 1992, n. 104), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>, maggio 2021.

³⁹ *Ivi* p. 50.

⁴⁰ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 67.

⁴¹ *Ivi* p. 69. Per una descrizione della comunità sorda si rimanda al paragrafo successivo.

definizione. Blumer afferma che questi processi sono cruciali nell'assegnazione o nell'auto-assegnazione di identità che può discordare con la visione socialmente accettata; "la ridefinizione assegna un carattere formativo all'interazione, fa sorgere in questo o quel punto nuovi oggetti, nuove concezioni, nuove relazioni e nuovi tipi di comportamento".⁴² Di conseguenza, l'identità sociale e personale si formano e si modellano anche in base alle differenze tra strutture sociali diverse.

È interessante notare che se nelle società industrializzate la sordità è vista come *problema sociale*, in altre forme di organizzazione sociale questo non avviene. È il caso di quelle comunità in cui la popolazione sorda vive perfettamente integrata nel tessuto sociale. L'esempio più noto è quello dell'isola di Martha's Vineyard in cui, verso la metà del 1700, la presenza di una forma di sordità ereditaria, in alcuni villaggi, toccava ogni famiglia. Sull'isola tutti conoscevano la lingua dei segni e comunicavano naturalmente tra di loro; la sordità non era vista come una disabilità o una mancanza ma come modo altro di essere. Oliver Sacks, colpito dal libro di Ellen Groce, *Everybody Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*, riporta il contenuto di frammenti di interviste registrate dall'autrice:

[...]i più anziani abitanti dell'isola parlarono a lungo, vivacemente e con affetto dei parenti, vicini e amici morti, di solito senza il minimo accenno alla loro sordità. Solo se glielo si chiedeva, venivano fuori, dopo una pausa, con una frase di questo genere: «Eh, già, ora che mi ci fai pensare, Ebenezer era sordo e muto». Ma questa condizione [...]non aveva mai fatto di lui un emarginato, non era quasi nemmeno mai stata osservata come tale: Ebenezer era stato e rimaneva semplicemente Ebenezer: un amico, un vicino, un abile pescatore, e non un diverso, un handicappato, un emarginato, un sordomuto. I sordi di Martha's Vineyard amavano, si sposavano, si guadagnavano il pane, pensavano, scrivevano, proprio come tutti gli altri – non erano in nulla diversi dalla gente [...].⁴³

⁴² Blumer, Herbert, *Interazionismo simbolico*, collana "Collezione di Testi e di Studi", Bologna, Società editrice il Mulino, 2008, p. 101.

⁴³ *Ivi* pp. Sacks, Oliver, *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, collana "Biblioteca Adelphi", Milano, Adelphi Editore, 1990, pp. 65-66.

L'autore, inoltre, evidenzia con stupore che anche dopo la morte dell'ultimo sordo dell'isola, nel 1952, gli udenti hanno continuato ad usare la lingua dei segni.

Ho ancora un ricordo nettissimo della prima volta che vidi una scena del genere. Era una domenica mattina, e io stavo andando al vecchio emporio di West Tisbury, quando scorsi sei o sette persone anziane che chiacchieravano sotto il portico. Era il classico capannello di vecchietti – ma ad un tratto, nel modo più sorprendente scivolarono tutti nei Segni. Agitarono le dita per un minuto buono, scoppiarono a ridere e poi tornarono alla lingua parlata. [...]Parlando con una delle persone più anziane del luogo, feci un'altra scoperta molto interessante. Si trattava di una novantenne arzilla e lucidissima, ma che di tanto in tanto cadeva in una sorta di placido fantasticare, e allora le sue mani eseguivano di continuo movimenti complessi che ricordavano quelli del lavoro a maglia. Ma la figlia, anche lei una segnante, mi spiegò che la vecchia signora non stava lavorando a maglia, ma pensava tra sé e sé: pensava in Segni. Anche quando dormiva [...]talvolta abbozzava segni frammentari sulla trapunta: sognava in Segni. Fenomeni come questi non si spiegano solo in termini sociali. È evidente che se una persona ha appreso come lingua primaria quella dei segni, la sua mente/cervello la conserva, e la usa, per il resto della vita, anche quando la persona possiede in modo completo l'udito e la parola. Ormai mi ero convinto che i Segni sono un linguaggio fondamentale del cervello.⁴⁴

Sacks nota come l'esempio di Martha's Vineyard non sia un caso isolato, affermando che forse, ogni qual volta il numero dei sordi presenti in una comunità è consistente, si verifica una perfetta e naturale integrazione con gli udenti.⁴⁵

Altre comunità sono state studiate per approfondire meglio il fenomeno. Tra queste, quella di Al-Sayyid in Israele⁴⁶ e quella di un villaggio dello Yucatan in Messico, in cui l'uso diffuso della lingua dei segni evidenzia la mancanza della contrapposizione udente/sordo e una piena partecipazione dei sordi alla vita sociale.⁴⁷

⁴⁴ *Ivi* pp. 67-68.

⁴⁵ *Ivi* p. 65.

⁴⁶ Per approfondimenti si veda l'articolo di Kisch, Shifra, "Deaf Discourse": The Social Construction of Deafness in a Bedouin Community, in *Medical Anthropology. Cross-Cultural Studies in Health and Illness*, Vol. 27, Issue 3, Taylor and Francis Online, 2008, pp. 283-313, [PDF], https://pure.uva.nl/ws/files/1284654/109115_345005.pdf, maggio 2021.

⁴⁷ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., p. 53.

Robert Johnson, docente di linguistica presso la Gallaudet University, in *Sign Language, Culture & Community in a Traditional Yucatec Maya Village*,⁴⁸ descrive le differenze tra la vita sociale della popolazione sorda Maya e quella delle moderne società industrializzate. Esse sono principalmente riconducibili alla diversa partecipazione dei sordi alla vita sociale ed economica. Nel villaggio Yucatec, infatti, sia gli uomini che le donne sorde assumono gli stessi ruoli degli udenti e partecipano pienamente a tutte le attività sociali grazie all'accesso alla comunicazione. La diffusione dell'uso comune della lingua dei segni ha favorito ad una visione collettiva della sordità, diversa ma non stigmatizzata. Inoltre, l'identità non si riflette in un senso etnico e culturale differente ma si identifica prima con la famiglia, poi con la comunità del villaggio e, per finire, con la società Maya allargata.⁴⁹ Nelle moderne società industrializzate invece, in cui la sordità è vista principalmente come un deficit e non come un modo altro di essere, la difficoltà per i sordi di accedere a ruoli sociali, educativi ed economici è evidenziata proprio a causa di questa prospettiva. In società come la nostra, la formazione di comunità sorde si crea e si costruisce sulla base di esperienze simili, ciò che Johnson definisce *communities of solidarity*. I membri delle comunità sorde organizzano attività incentrate sui problemi della sordità e sul tentativo di raggiungere gli standard sociali, economici ed educativi della società allargata. Secondo questa prospettiva, i confini tra la comunità sorda e la società udente si mantengono grazie alla tensione dinamica di forze sociali interne ed esterne, che rinforzano l'identificazione tra i sordi.⁵⁰ Per queste ragioni, nelle comunità sorde delle società moderne, l'importanza posta sulla comunicazione e sull'identità sono rinforzate ed è per questo che la sordità diventa *forza politicizzata*,⁵¹ fenomeno assente nel villaggio Maya. Infatti, Johnson afferma di non aver assistito a nessuna attività che abbia coinvolto solo membri sordi.⁵²

Queste differenze spiegherebbero come nelle società industrializzate la società allargata, dominante, tenda a controllare e a definire le minoranze secondo i propri criteri.

⁴⁸ Robert E. Johnson, "Sign Language, Culture & Community in a Traditional Yucatec Maya Village", in *Sign Language Studies*, No. 73, Special Extra Length Issue: Papers on Sign Languages & Deaf Cultures: The 1990 Meetings of the American Anthropological Association In New Orleans, Gallaudet University Press, 1991, pp. 461-474, <https://www.jstor.org/stable/26204776>, maggio 2021.

⁴⁹ *Ivi* pp. 470-472.

⁵⁰ Per approfondimenti in merito alle dinamiche generali *in-group – out-group* si veda Mazzara, Bruno M., *Stereotipi e pregiudizi*, collana "Farsi un'idea", Bologna, Società editrice il Mulino, 1997, pp. 74-78. Nel caso specifico della sordità si veda Fontana, Sabina, 2017, [PDF], op. cit., pp. 236-238.

⁵¹ Robert E. Johnson, (1991), op. cit., pp. 463-465, maggio 2021.

⁵² *Ivi* pp. 467-470.

Blumer evidenzia come le “forme generali dell’associazione umana”,⁵³ siano caratterizzate da “rapporti come la cooperazione, il conflitto, il dominio, lo sfruttamento, il dissenso, strettamente connessi con l’identificazione o l’indifferenza verso l’altro”.⁵⁴ Ne consegue che “la vita del gruppo assume allora il carattere di un processo continuo, un modo di adattare e sistemare [...] linee reciproche di comportamento in divenire.”⁵⁵ Le persone *respinte* dalla società, viste come inferiori e diverse, possono incontrare altre persone che hanno lo stesso stigma che vivono come un fatto normale. Queste persone, secondo quanto afferma Goffman, “sanno per esperienza cosa vuol dire” e possono garantire “appoggio morale”.⁵⁶ Davide Vari descrive come la «“cultura dominante” include ma allo stesso tempo esclude l’alterità”»,⁵⁷ poiché l’accettazione dell’alterità sottende “in realtà un processo di appropriazione e di manipolazione dell’alterità stessa, includendola nelle proprie categorie”.⁵⁸ Goffman, a tal proposito, illustra il processo dal punto di vista del gruppo stigmatizzato precisando che coloro che rappresentano la categoria stigmatizzata si fanno portavoce nel processo di ridefinizione di tali schemi, con l’obiettivo di promuovere un’immagine positiva della categoria in questione, esponendone i bisogni e le aspirazioni. Allo stesso modo, l’azione sociale di tale categoria può essere considerata limitata dalla maggioranza che la ritiene *incapace* di adeguarsi alle prestazioni sociali e professionali richieste. Di conseguenza, ogni volta che un membro di un gruppo stigmatizzato raggiunge un alto obiettivo a livello sociale, “si apre quasi automaticamente una nuova carriera: quella di rappresentare la sua categoria”.⁵⁹

Nel caso della comunità sorda, il contatto tra i suoi membri, inseriti in un tessuto sociale discriminante, è fondamentale per la costruzione di un’immagine di sé positiva e per l’accrescimento del senso di appartenenza sociale, linguistico, culturale e identitario.⁶⁰ A questo proposito, dagli anni ’70 ad oggi, nell’ambito dei *Deaf Studies*,

⁵³ Blumer, Herbert, *Interazionismo simbolico*, collana “Collezione di Testi e di Studi”, Bologna, Società editrice il Mulino, 200, p. 101.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ivi* p. 100.

⁵⁶ Goffman, Ervin, (2003), op. cit., p. 30.

⁵⁷ Vari, Davide, “Il sordo ‘deviante’”, in Zuccalà, Amir, (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, collana “Gli Argonauti”, Roma, Maltemi, 1997, p. 17.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Goffman, Ervin, (2003), op. cit., p. 37.

⁶⁰ Si veda Foa, Valentina, Gabriele Gianfreda, Barbara Pennacchi, (2016), op. cit., pp. 71-110.

sono stati condotti corposi studi⁶¹ in merito, con lo scopo di valorizzare le esperienze sociali e personali delle comunità sorde che si identificano nelle lingue dei segni, riconoscendone il valore culturale e identitario. D'altro canto, la realtà delle comunità sorde non è omogenea poiché non esiste un modo unico di vivere la sordità.⁶² Infatti, nonostante la crescente consapevolezza delle persone sorde, la percezione e l'atteggiamento linguistico circa le lingue dei segni e la comunità sorda risultano essere diversi per ciascun sordo.⁶³ Ciò significa che *l'essere sordo* è una condizione sociale e *personale*, che implica delle riflessioni sul proprio modo di vivere la sordità in relazione alla comunità sorda e alla società udente. Il sociologo francese Mottez,⁶⁴ infatti, descrive l'identità come un fatto *relazionale* più che uno stato individuale o di gruppo. Per l'autore l'identità è un rapporto tra persone dello stesso gruppo, in cui si condividono le stesse esperienze, e tra gruppi diversi che interagiscono tra di loro.⁶⁵ La complessità di tali esperienze, di cui tratterò nel paragrafo seguente, rende evidente la dinamicità del concetto di identità sorda che si manifesta e si evolve non in un momento dato ma modificandosi nell'arco dell'intera vita.⁶⁶

3.2 Le diverse facce dell'identità

Il concetto di identità, nella sua accezione generale, è molto complesso in quanto riguarda l'aspetto soggettivo della persona e il suo rapporto con la società. Berger e Luckmann, definiscono l'identità come “un fenomeno che emerge dal rapporto dialettico tra l'individuo e la società”.⁶⁷ Secondo gli autori, l'identità

una volta cristallizzata, è mantenuta, modificata o persino rimodellata dalle relazioni sociali. I processi sociali coinvolti nella formazione e nel

⁶¹ Per una rassegna si vedano Ladd, Paddy, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Bristol, Multilingual Matters, 2003 e Leigh, Irene W., *A Lens on Deaf Identities*, collana “Perspectives on Deafness”, New York, Oxford University Press, 2009.

⁶² Fontana, Sabina, (2017), op. cit., p. 240, [PDF], maggio 2021.

⁶³ Volterra, Virginia et al., (2019), op. cit., pp. 66-69.

⁶⁴ Citato in Benvenuto, Andrea, “Bernard Mottez and the Sociology of the Deaf”, in *Sign Language Studies*, Vol. 6, No. 1, Gallaudet University Press, Fall 2005, pp. 4-16, <https://www.jstor.org/stable/26190700>, maggio 2021.

⁶⁵ *Ivi* pp. 11-12.

⁶⁶ Leigh, Irene W., (2009), op. cit., p. 5.

⁶⁷ *Ivi* Berger, Peter L., Thomas Luckmann, (1991), op. cit., [PDF], p. 195, maggio 2021, traduzione mia.

mantenimento dell'identità sono determinati dalla struttura sociale. Nel senso inverso, le identità prodotte dall'interazione tra l'organismo, la coscienza individuale e la struttura sociale rispondono alla data struttura sociale mantenendola, modificandola o anche rimodellandola.⁶⁸

A tal proposito, gli autori sottolineano come sia importante non lasciarsi sviare dal concetto di "identità collettiva"⁶⁹ senza tener conto della specificità dell'organismo individuale. Come illustrato nel primo capitolo,⁷⁰ il processo di categorizzazione genera, ed è generato a sua volta, da azioni il cui significato è condiviso collettivamente. Lo stesso avviene con le identità; nel rapporto con la collettività le identità diventano anch'esse *tipizzate*. Le identità, sono "prodotti sociali *tout court*, elementi relativamente stabili della realtà sociale oggettivata".⁷¹ Queste tipizzazioni rappresentano la risposta interpretativa alla realtà generale, costruita da universi simbolici legittimati da una data società. Ciò significa che l'identità, senza una realtà di riferimento con cui si relaziona, rimane un concetto astratto e incomprensibile.⁷² Ne consegue che "l'identità è un fenomeno sociale".⁷³ Burke e Stets, descrivendo i processi che regolano la formazione delle identità sociali e personali, affermano che "così come gli individui regolano i significati associati ai loro ruoli e alle loro identità sociali, essi regolano anche i significati legati alla propria identità personale"⁷⁴ e che sono questi stessi significati a influenzare in modo consistente "i ruoli e le identità sociali più di quanto avvenga nel senso contrario",⁷⁵ soprattutto in merito alle scelte dei ruoli sociali da assumere.⁷⁶

Nel dibattito accademico tra le diverse discipline, indagare il confine tra l'individuo e la società nel processo di formazione dell'identità resta un lavoro difficile. Goffman, infatti, accostando il concetto di identità personale a quello di *unicità*, afferma che

⁶⁸ *Ivi* p. 194, traduzione mia.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Si rimanda al Capitolo 1 della presente tesi, p. 9.

⁷¹ *Ivi* p. 195, traduzione mia.

⁷² *Ivi* pp. 194-195.

⁷³ *Ivi* p. 195, traduzione mia.

⁷⁴ Burke, Peter J., Jan E. Stets, *Identity Theory*, New York, Oxford University Press, 2009,

[PDF], p. 125,

https://www.academia.edu/12299988/Identity_Theory_Peter_J_Burke_and_Jan_E_Stets, maggio 2021, traduzione mia.

⁷⁵ *Ivi* p. 126, traduzione mia.

⁷⁶ *Ibidem*.

L'identità personale dunque è legata alla supposizione che l'individuo possa differenziarsi da tutti gli altri e che intorno a questo modo di differenziazione si possa collegare una storia continua di fatti sociali che costituiscono la sostanza appiccicosa a cui si attaccano tutti gli altri fatti biologici. È difficile comprendere come l'identità personale possa giocare, e in realtà giochi, un ruolo strutturato, abitudinario, standardizzato, nell'organizzazione sociale, proprio a causa di questa sua unicità.⁷⁷

Quello che effettivamente viene studiato e interpretato dalle scienze sociali è la manifestazione *pubblica* di tale unicità. L'antropologia interpretativa, così come l'interazionismo simbolico, esalta l'aspetto culturale del sé che si forma grazie al processo di interpretazione.⁷⁸ Clifford Geertz,⁷⁹ padre dell'antropologia interpretativa, precisa che i simboli interpretati, relativi alla lingua, alle azioni e ai pensieri, non posseggono un significato intrinseco ma sono modellati dall'attività percettiva di chi li vive e li osserva, influenzata dalle attitudini personali.⁸⁰ Irene W. Leigh,⁸¹ evidenzia come l'identità si forma grazie a un processo continuo in cui gli assetti socioculturali, economici e politici contribuiscono a creare significati collettivi con cui l'individuo si relaziona.⁸² Per molti secoli, i contesti sociali rigidi delle società antiche hanno visto le identità strutturarsi in maniera chiara e netta. Oggi, con l'avvento della globalizzazione e della tecnologia, i contatti tra gruppi e la possibilità di fare esperienze diverse contribuiscono alla formazione di identità più fluide, in continua evoluzione.⁸³

Per ciò che concerne la sordità, la molteplicità dei contesti familiari, sociali, educativi e culturali contribuiscono alla formazione della percezione personale del sé. Prima di approfondire la questione è importante soffermarsi sulle teorizzazioni principali che emergono dal dibattito accademico circa i concetti di *cultura* e *comunità* sorde. In merito al primo, Zuccalà afferma che

⁷⁷ Goffman, Ervin, (2003), op. cit., p. 74.

⁷⁸ Mattalucci, Claudia, "Persona, self, emozioni Antropologia e individualità", in *La Ricerca Folklorica*, No. 35, Antropologia dell'interiorità (Apr., 1997), Brescia, Grafo Spa, pp. 82-85, <https://doi.org/10.2307/1480056>, maggio 2021.

⁷⁹ Citato in *ibidem*.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Leigh, Irene W., (2009), op. cit.

⁸² *Ivi* p. 4.

⁸³ *Ivi* p. 3-8.

[...]sembra che la cultura dei sordi sia caratterizzata da un nucleo “forte” composto da persone sorde figlie di genitori sordi, native della lingua dei segni, educate in scuole speciali, con una sordità congenita e quindi prelinguistica e non portatrici di protesi acustiche. Questo sarebbe in un certo modo il cuore della cultura sorda, composto da sordi altamente competenti in lingua dei segni, i quali trasmettono il proprio patrimonio linguistico e tradizionale di generazione in generazione, mantenendo forti legami all’interno della comunità sorda ed edificando la propria identità in base ad essi.⁸⁴

Carol Erting e Robert Johnson⁸⁵ hanno proposto un modello secondo il quale la cultura sorda si sia sviluppata grazie a due componenti: il *patrimonio* e la *paternità*. Il primo riguarda il complesso delle norme di comportamento, delle tradizioni e delle consuetudini sociali legate al mondo della sordità, il secondo riguarda il fatto stesso di essere sordo, che gli autori definiscono come “tratto biologico involontario”,⁸⁶ distinguendolo da quello ereditario poiché molto raro. Possedere solo uno dei due tratti non sarebbe sufficiente per dirsi parte della cultura sorda. Per la creazione del modello gli autori si sono ispirati al lavoro di Friedrich Barth, antropologo e autore di *Ethnic groups and boundaries*,⁸⁷ che descrive il senso di etnicità di gruppo analizzando le interazioni sociali tra gruppi diversi e i confini da loro stabiliti in una prospettiva caratterizzata dall’*interdipendenza* del contatto tra i gruppi stessi.⁸⁸ Erting e Johnson chiariscono come il senso di etnicità sorda si spiegherebbe attraverso due linee di confine. Zuccalà, le riporta spiegando che

La prima costituisce una sorta di confine di autoriconoscimento interno ed è caratterizzata dai moduli comportamentali che definiscono l’uso di una lingua dei segni. Si tratta cioè della conoscenza delle norme che regolano il comportamento in determinati contesti sociolinguistici. L’uso dei segni nelle situazioni appropriate rivela il grado di conoscenza e quindi di appartenenza al

⁸⁴ Zuccalà, Amir, (1997), op. cit., p. 45.

⁸⁵ Citati in *ivi* p. 45.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Barth, Friedrich, *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Boston, MA, Little, Brown, 1969, [PDF], <https://sgp1.digitaloceanspaces.com/proletarian-library/books/68ebd6115309d0e4d28e7a16e1489f3a.pdf>, maggio 2021.

⁸⁸ *Ivi* p. 15-16.

mondo dei sordi, mentre un uso inappropriato tende a generare disapprovazione [...].La seconda linea [...]nasce dall'interazione che essa mette in atto con la società udente nel tentativo di accedere alle risorse socio-economiche di questa.⁸⁹

Carol Padden⁹⁰ precisa che l'appartenenza alla cultura sorda sia esclusiva di quelle persone sorde che condividono un senso etnico e linguistico differente mentre, più in generale, la comunità sorda accoglie persone sorde e udenti (si pensi ai professionisti, ai familiari, ai ricercatori), che cooperano per il raggiungimento di obiettivi comuni.⁹¹ Queste caratteristiche (la sordità biologica, le norme di comportamento linguistico le consuetudini sociali proprie della comunità sorda) rappresenterebbero, a grandi linee, i criteri di appartenenza alla comunità sorda.⁹² Ne consegue che il concetto di comunità sorda è molto ampio e abbraccia non solo le esperienze di quei sordi che hanno appreso la lingua dei segni dalla nascita ma anche quelli che l'hanno appresa in età adolescenziale o adulta e tutti quegli udenti che hanno contatti personali e/o professionali con la cultura sorda.⁹³ Alla luce di quanto descritto, è possibile collocare le persone appartenenti alla comunità sorda seguendo questo schema

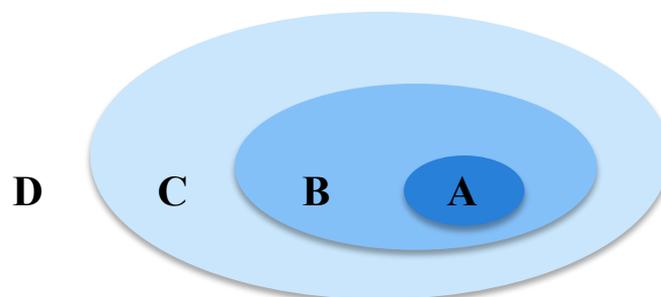


Figura 1⁹⁴

Il nucleo A include quei sordi, figli di sordi, che hanno acquisito la lingua dei segni come lingua nativa. La fascia B include invece i sordi, figli di genitori udenti, che hanno appreso la lingua dei segni grazie alle scuole speciali o perché hanno intrapreso percorsi

⁸⁹ Zuccalà, Amir, (1997), op. cit., p. 47.

⁹⁰ Citata in *ivi* p. 46.

⁹¹ *Ivi* p. 48. Per approfondimenti si veda Turner, Graham H., "How is Deaf Culture? Another perspective on a fundamental concept" in *Sign Language Studies*, No. 83, Gallaudet University Press, Summer 1994, <https://www.jstor.org/stable/26204587>, maggio 2021.

⁹² Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, collana "Quality paperbacks", Roma, Carocci editore, 2007, p. 38-39.

⁹³ *Ivi* p. 39.

⁹⁴ Fonte: Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, (2007), op. cit., p. 40.

educativi oralisti e hanno appreso la lingua dei segni tardivamente. La fascia C comprende gli udenti segnanti: familiari, interpreti, assistenti alla comunicazione, insegnanti di sostegno, logopedisti, ricercatori e studenti di lingua dei segni. Quest'ultima fascia è quella che marca il confine con la società udente (D); rappresenta la società ideale in cui i sordi e gli udenti che usano la lingua dei segni sono perfettamente integrati. Un caso particolare è rappresentato dai figli udenti di genitori sordi (definiti CODA, acronimo di Children of Deaf Adults) che hanno acquisito la lingua dei segni dalla nascita. Il loro status di persone udenti ha generato un dibattito in merito alla loro appartenenza alla cultura sorda.⁹⁵ Inoltre, per marcare la differenza tra la sordità vista come un problema audiologico e la sordità vista da una prospettiva linguistico-culturale, Paddy Ladd⁹⁶ ha sentito la necessità di introdurre il concetto di *Deafhood* (intraducibile in italiano) che evidenzia lo stato di essere sordo legato all'identificazione con la lingua dei segni, la cultura e la comunità sorda in contrapposizione col generico *deafness*.⁹⁷

In realtà, l'organizzazione strutturale della comunità sorda si presenta molto più complessa di quanto descritto. La molteplicità delle esperienze sociali, educative, psicologiche ed emozionali di ciascun sordo e la competenza in lingua dei segni, acquisita o appresa in età successive, possono agevolare o rendere difficoltoso il contatto e l'inserimento nella comunità.⁹⁸

Come evidenzia Paddy Ladd, la dimensione della *scelta* resta di cruciale importanza nel processo di *ri*-definizione dell'identità personale soprattutto di quelle persone sorde che, avendo fatto un percorso educativo esclusivamente oralista, si avvicinano alla lingua dei segni, alla cultura e alla comunità sorda in età adolescenziale o adulta.⁹⁹ Ladd stesso, nato in Inghilterra, sordo solo in parte, riporta la sua esperienza raccontando di essere stato

⁹⁵ Per approfondimenti in merito si veda Leigh, Irene W., (2009), op. cit., pp. 53-56.

⁹⁶ Ladd, Paddy, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Bristol, Multilingual Matters, 2003.

⁹⁷ *Ivi* p. 81.

⁹⁸ Si rimanda alle interpretazioni dei fenomeni emersi dalla ricerca svolta per la presente tesi, p. 126.

⁹⁹ *Ivi* p. 258.

inserito nella scuola comune dai tre anni fino al conseguimento della prima laurea. Isolato dal contatto con altri Sordi, l'esperienza risultò essere un 'successo in termini accademici' ma un trauma sia a livello sociale che emotivo [...]Dopo aver lasciato il college ho scoperto che le mie domande di lavoro per diventare docente per Sordi furono respinte a causa della mia sordità, nonostante le stesse persone avessero evidenziato durante il mio percorso educativo la dottrina oralista secondo la quale io 'non ero sordo ma un'udente che non poteva sentire' [...]La consapevolezza di essere stato ingannato fu un'epifania nella realizzazione di come l'oralismo mi avesse manipolato. [...]Essendo cresciuto in isolamento dagli altri Sordi, confrontarmi e spogliarmi di quegli aspetti relativi alla mia condizione oralista fu una sfida immensa, anche se intellettualmente non accettavo la sua ragion d'essere. Tuttavia, con perseveranza e impegno comprovato, sono stato gradualmente accettato dalle persone Sorde e allo stesso tempo ho iniziato ad accettare la loro storia e la loro diversa visione del mondo, passando così dall'essere 'sordo' (ovvero la condizione di avere una visione del mondo da una prospettiva audiologica) all'essere 'Sordo' (avendo una visione culturale e linguistica) durante il processo. Negli anni successivi, anche la mia condizione audiologica cambiò e divenni profondamente sordo. Tuttavia, non bisognerebbe dare per scontato che io (o chiunque altro) possa cancellare ogni traccia del modo di pensare oralista; sarebbe meglio accettare che è necessario restare per tutta la vita in uno stato di vigilanza per continuare a identificare quelle tracce e considerarle come parte del processo verso la piena consapevolezza di sé.¹⁰⁰

Mottez,¹⁰¹ riferendosi a esperienze come questa, evidenzia che le persone che non conoscono o non frequentano la comunità sorda non hanno la percezione del clima di solidarietà che si respira, così come “*non conosco* cosa c'è nel cuore della cultura Sorda: la lingua dei segni, un modo straordinario di comprendere il mondo e di strutturare le relazioni con gli altri.”¹⁰² Generalmente, alle persone sorde che seguono un percorso esclusivamente oralista è fortemente sconsigliato frequentare persone sorde

¹⁰⁰ Ladd, Paddy, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Bristol, Multilingual Matters, 2003 pp. 277-278, traduzione mia.

¹⁰¹ Mottez, Bernard, Harry Markowicz e David Armstrong, “Deaf Identity”, in *Sign Language Studies*, No. 68, Gallaudet University Press, Fall 1990, pp. 195-216, <https://www.jstor.org/stable/26204010>, maggio 2021.

¹⁰² *Ivi* p. 211, traduzione mia.

che usano la lingua dei segni per il “rischio che possano adottarne i comportamenti e cessare di comunicare se non con i gesti”.¹⁰³

Un’esperienza simile a quella di Ladd si ritrova in Tom Humphries, accademico statunitense diventato sordo all’età di sei anni, cresciuto senza avere contatti con la comunità sorda e senza conoscere la lingua dei segni. In *Inside Deaf Culture* si legge che a 17 anni ebbe l’opportunità di frequentare la Gallaudet University. L’impatto con la nuova realtà è descritto come *alienante*. La sensazione di disagio nel vedere così tante persone sorde comunicare fluentemente in lingua dei segni in un contesto in cui tutti erano a loro agio provocò una sensazione di stranezza soprattutto durante le prime settimane. Non aveva idea di come gestire le conversazioni in segni, non sapeva dove guardare e cosa dire, proprio come succede in un Paese straniero.¹⁰⁴

Nei primi giorni e nelle settimane successive, Tom arrivò ad alcune importanti conclusioni. Primo, realizzò che per soddisfare i suoi bisogni primari di socializzazione avrebbe dovuto cambiare. Era cresciuto come un “udente che non poteva sentire”, ciò vuol dire che la sua esperienza di vita è stata quella di una persona sorda, l’unica, in una famiglia e in una comunità che poteva sentire. Ora si trovava in un contesto diverso in cui “non era l’unico”. [...]Secondo, realizzò che avrebbe imparato la lingua dei segni e che non era solo una questione di imparare segni isolati. [...]Rispetto all’inglese che aveva imparato come lingua nativa, questa era una lingua complicata e diversa. Non poteva semplicemente appaiare i segni con le parole inglesi che conosceva. [...]Lo sforzo per imparare la lingua era quotidiano. [...]La comunicazione era rapida e complessa e non riusciva a tenere il passo.

La presa di consapevolezza più spaventosa riguardava il fatto che stava vivendo in un gruppo di persone che condividevano una storia che lui non conosceva. [...]Non sapeva che ci fosse una rete di famiglie Sorde e di comunità Sorde.¹⁰⁵

Inoltre, prima di arrivare al college riteneva che la lingua dei segni fosse *inadeguata* per essere usata nella società udente. Si rese conto molto presto che questa visione non era

¹⁰³ *Ivi* p. 212, traduzione mia.

¹⁰⁴ Padden, Carol, Tom Humphries, *Inside Deaf Culture*, Cambridge, Harvard University Press, 2006, p. 146.

¹⁰⁵ *Ivi* pp. 145-146.

condivisa dai sordi del college. Il sentimento di orgoglio e il senso di appartenenza alla comunità erano molto forti. Con il tempo, iniziò a condividere gli stessi sentimenti.¹⁰⁶ “Da imparare qualcosa sulle persone Sorde, stava imparando ad essere Sordo”.¹⁰⁷ È interessante notare come il cambiamento di visione ha portato anche ad una ridefinizione di sé stesso in termini diversi. Se prima Humphries si riferiva a sé stesso definendosi *hard of hearing*, ha iniziato poi a definirsi *Sordo*.¹⁰⁸

L’interiorizzazione di una o l’altra visione di sé avviene in primo luogo nella famiglia.¹⁰⁹ È con i rapporti familiari che il bambino fa le prime esperienze di interazione sociale, emotiva e psicologica che seguiranno nel processo di interazione con i pari. Il contesto familiare offre i primi elementi della costruzione del sé personale che si interfacciano e si negoziano con il contesto nel quale il bambino è inserito. Il grado di interiorizzazione di uno stigma dipende da come la famiglia stessa lo affronta e da come esso si esprime attraverso il linguaggio.¹¹⁰ Le reazioni della famiglia udente alla nascita di un figlio sordo possono essere diverse e generalmente si manifestano con dolore, angoscia, collera e sensi di colpa. Il senso di frustrazione per la difficoltà di comunicare con il proprio figlio o la propria figlia sono esperienze vissute quotidianamente. D’altra parte, sarà proprio il grado di accettazione della *diversità* da parte dei genitori che influenzerà la percezione che il bambino avrà di sé. Processo spesso rallentato dalla mancanza del contatto con altri sordi adulti che possono fungere da modello. Molto spesso, il processo di accettazione è molto lungo; si tende a rincorrere uno stato di *normalità* socialmente determinato o si arriva a rifiutare il

¹⁰⁶ *Ivi* p. 147

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ *Ibidem* p. 147. Nell’ambito dei Deaf Studies, le diverse esperienze legate al corollario identitario in cui una persona sorda può riconoscersi sono categorizzate come segue: *culturally hearing* (culturalmente udente) si riferisce a quelle persone sorde che non hanno contatti con la cultura sorda e non si identificano con la lingua dei segni, *culturally Deaf* (culturalmente Sordo) per indicare quelle persone sorde che invece si identificano con la cultura e la lingua dei segni, *bicultural* (biculturale) che fa riferimento a quelle esperienze di confine per cui la persona sorda si identifica con entrambi i mondi, *hard of hearing* (sordastro) che fa riferimento a quelle persone sorde la cui sordità va dalla media alla grave e che preferiscono comunicare con la lingua parlata. Per approfondimenti si veda Leigh, Irene W., *A Lens on Deaf Identities*, collana “Perspectives on Deafness”, New York, Oxford University Press, 2009. Per una ricerca si veda Bat-Chava, Yael, “Diversity of deaf Identities”, in *American Annals of the Deaf*, Vol. 145, No. 5, Gallaudet University Press, December 2000, pp. 420-428, <https://www.jstor.org/stable/44393234>, maggio 2021.

¹⁰⁹ Si rimanda al processo di interiorizzazione illustrato a p. 14 della presente tesi.

¹¹⁰ Leigh, Irene W., (2009), op. cit., pp. 64-65.

deficit.¹¹¹ Inoltre, l'illusione che per vivere perfettamente integrato il bambino sordo debba solo *parlare bene* trascura tutta una serie di aspetti cognitivi, identitari e relazionali altrettanto importanti che si manifestano chiaramente nel periodo adolescenziale.¹¹² Come evidenzia Simonetta Maragna, accade spesso che

[...]giovani sordi che parlano bene [...]sono in crisi con la vita. Si tratta di ragazzi che hanno una buona lettura labiale e una discreta competenza linguistica, che hanno avuto un iter educativo nelle scuole comuni, che hanno raggiunto un'accettabile preparazione culturale, ma quando arrivano nell'età dell'adolescenza entrano in depressione. Si accorgono con amara consapevolezza di essere comunque diversi da quel modello di normalità rincorso per anni; si sentono confusi rispetto alla loro identità, cercano rapporti meno superficiali di quelli che riescono a tessere con gli udenti, con modalità comunicative più spontanee e meno faticose della lettura labiale, e... cercano altri sordi.

Si tratta di una vera e propria ondata di ritorno di adolescenti sordi che, dopo aver vissuto un iter rigidamente oralista, verso i 16-18 anni imparano la lingua dei segni e cominciano a frequentare la comunità dei sordi.¹¹³

Sono ragazzi che spesso non sanno nulla della comunità sorda o della lingua dei segni e che non hanno mai incontrato un sordo; questo si traduce in difficoltà pratiche nell'approccio alla lingua nelle relazioni con gli altri sordi, come è successo ad Humphries e a Ladd. In *Inside Deaf Culture*, inoltre, si riporta che Humphries, una volta presa coscienza della lingua dei segni, della comunità e della cultura sorda, ha iniziato a sentire sentimenti di rabbia nei confronti del suo passato e delle idee che aveva prima di conoscere la realtà della comunità sorda.¹¹⁴

¹¹¹ Maragna, Simonetta, *La sordità. Un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all'integrazione sociale*, (seconda edizione), Milano, Ulrico Hoepli, 2008, p. 31-32.

¹¹² *Ivi* p. 48.

¹¹³ *Ivi* p. 33.

¹¹⁴ Molto spesso, la rabbia si riversa anche sui genitori stessi per la scelta del percorso educativo di tipo oralista, generando sofferenza e odio nell'animo dei figli che, una volta diventati ragazzi decidono di allontanarsi dalla famiglia. Per una lettura si rimanda al romanzo *Malintesi* dell'autore francese Bertrand Leclair (2019).

Per Erik H. Erikson,¹¹⁵ l'età adolescenziale rappresenta un periodo delicato nel processo di autodefinizione del sé. La socializzazione con i pari e la comunicazione svolgono un ruolo primario nella risposta dell'adolescente alle aspettative della famiglia, dell'ambiente scolastico e della società. Per il raggiungimento di un pieno sviluppo del sé, la crisi adolescenziale si fonda sul bisogno di *continuità* e di *integrazione identitaria*.¹¹⁶

Uno studio australiano condotto da Breda Carty¹¹⁷ evidenzia come lo sviluppo dell'identità di una persona sorda, dal contesto familiare alla scoperta della cultura, della comunità e della lingua dei segni, si possa illustrare con le seguenti fasi:

- *Confusione*: sorge nel momento in cui il bambino si rende conto di essere diverso dagli altri membri della famiglia. Sebbene il senso di confusione emerga anche in bambini con genitori sordi, nel caso di contesti familiari udenti, questo stato sembra essere più evidente.
- *Frustrazione/Rabbia/Colpa*: questi sentimenti, generalmente sentiti dai membri della famiglia per la non accettazione della sordità o a causa delle difficoltà di comprensione reciproca nel rapporto con il figlio sordo, sono interiorizzati dal bambino che le esprime in forme di odio verso se stesso, esplosioni rabbiose e disobbedienza.
- *Esplorazione*: in questa fase l'indagine sulla propria identità personale si approfondisce manifestandosi in scelte che possono portare il ragazzo sordo a relazionarsi con i pari udenti oppure con la comunità sorda, imparando la lingua dei segni. La disponibilità delle informazioni per l'effettivo accesso a uno o l'altro gruppo (udente o sordo) sono di importanza fondamentale. Molto spesso,

¹¹⁵ Erikson, Erik H., *Identity: Youth and Crisis*, New York, WW Norton & Co, 1968, https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_, maggio 2021.

¹¹⁶ Per approfondimenti si veda *ibidem*.

¹¹⁷ Carty, Breda, "The Development of Deaf Identity", in Erting, Carol J. et. al, (edited by), *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, Washington, DC, Gallaudet University Press, 1994, pp. 40-43, https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=bqJxAcmA9yEC&oi=fnd&pg=PR17&dq=the+development+of+deaf+identity+breda+carty+1994&ots=DOpNn0EjDj&sig=7a6yUim8yMr_Rc7gnjUN0FhkHYQ#v=onepage&q=the%20development%20of%20deaf%20identity%20breda%20arty%201994&f=false, maggio 2021.

infatti, non si hanno informazioni disponibili in merito alla lingua dei segni, alla comunità, alla cultura sorda e alla sua storia; in questo caso è difficile sviluppare un'identità che si identifichi con la visione linguistica e culturale della sordità.

- *Identificazione/Rifiuto*: si sviluppano nei primi tentativi di approccio a un gruppo. Per un ragazzo sordo che ha frequentato la scuola comune, integrato con ragazzi udenti, potrebbe essere entusiasmante l'idea di far parte della comunità sorda in cui può sentirsi accettato, fino a quando non incontrerà le prime difficoltà ad essere accolto dai membri della comunità (generalmente le difficoltà sono di tipo comunicativo). Se le difficoltà iniziali persistono, il senso di rifiuto porterà il ragazzo a rifiutarsi a sua volta di identificarsi con il gruppo.
- *Ambivalenza*: può svilupparsi una volta superate le fasi iniziali di contatto col gruppo. L'ambivalenza si manifesta quando si notano atteggiamenti del gruppo che rimandano agli aspetti negativi, stereotipati, del gruppo stesso.
- *Accettazione*: emerge quando l'individuo possiede informazioni sufficienti e ha accumulato abbastanza esperienza da definire se stesso e sentirsi a suo agio nelle relazioni che instaura con il gruppo (con cui si è sviluppato un senso di appartenenza) e con gli altri, esterni al gruppo.

L'autrice precisa che queste fasi non sono fisse ma possono fungere da guida nella descrizione dei processi coinvolti nello sviluppo dell'identità sociale e personale delle persone sorde, la cui storia si manifesta come una continuità di eventi scritti nella biografia personale.¹¹⁸

A questo proposito, l'approccio narrativo¹¹⁹ svolge un ruolo cruciale nella descrizione del processo di sviluppo dell'identità sorda. Esaminare le storie di vita significa osservare come le persone sorde descrivono le loro esperienze e la qualità delle loro interazioni sia con individui sordi che udenti. Ciò permette di andare oltre le categorizzazioni che fungono da sentiero nell'esplorazione di come il tessuto delle relazioni instaurate e la qualità della comunicazione influenzino la costruzione dell'identità e la percezione del sé.¹²⁰ Stein Erick Ohna,¹²¹ accademico norvegese, in

¹¹⁸ *Ivi* p. 43.

¹¹⁹ Per una lettura si veda Laborit, Emmanuelle, *Il grido del gabbiano*, collana "Scala stranieri", Milano, Rizzoli, 1995.

¹²⁰ Leigh, Irene W., (2009), op. cit., p. 36-37.

uno studio sullo sviluppo dell'identità sorda, ha intervistato 22 giovani e adulti sordi (figli di genitori sordi e udenti) estrapolando dalle interviste quattro fasi di sviluppo, comparando le percezioni del sé, di sordi figli di genitori udenti e sordi figli di genitori sordi, nel rapporto con gli altri e nel rapporto con sé. Le fasi, che si sviluppano con la crescita, si distinguono in:

- *Taken for granted*: sia per i sordi figli di sordi che per i sordi figli di udenti, si “dà per scontato” che gli altri (sordi e udenti) siano uguali a loro.
- *Alienation*: per i sordi figli di udenti si sperimentano le prime difficoltà comunicative con gli udenti. Le stesse si presentano nei sordi con figli di sordi, con la differenza che questi ultimi, avendo contatti con la comunità sorda, sentono di essere compresi dagli altri (sordi).
- *Affiliation*: in questa fase sia i sordi figli di sordi che i sordi figli di udenti riconoscono di essere diversi dagli udenti e si manifesta un senso di comprensione reciproco con gli altri sordi.
- *Deaf in my own way*: percependo le difficoltà comunicative con gli udenti (non riscontrate nel contatto con i sordi) si sviluppa, sia per i sordi con figli di sordi che con sordi figli di udenti, un modo personale di essere sordo, un'identità che si muove dinamicamente nel contatto con gli udenti e con i sordi.¹²²

La fase dell'*alienation* è quella che manifesta più di tutte la diversità delle esperienze, in quanto i sordi figli di sordi si riferiscono agli altri sordi utilizzando il pronome *noi* (e lo fanno per quasi tutte le fasi) manifestando un sentimento di sicurezza nell'affiliazione al gruppo sordo (percependo allo stesso tempo l'alienazione con gli udenti); cosa che non avviene per i sordi figli di udenti che invece utilizzano il pronome *io* che diventa *noi* nella fase dell'affiliazione.¹²³ Considerato il carattere soggettivo delle esperienze, Ohna sottolinea che l'espressione *deaf in my own way* esprime il modo di relazionarsi con le

¹²¹ Ohna, Stein E., “Deaf in my own way: Identity, learning and narratives”, in *Deafness & Education International*, Volume 6, Issue 1, Wiley Online Library, February 2004, pp. 20-38, https://www.researchgate.net/publication/227923109_Deaf_in_my_own_way_Identity_learning_and_narratives, maggio 2021.

¹²² L'autore precisa che nel contesto norvegese i contatti tra persone sorde e udenti sono molto stimolati in un'ottica di uno sviluppo biculturale. *Ivi* p. 35.

¹²³ Si rimanda all'Appendice della presente tesi per visionare le tabelle specifiche.

persone, sorde e udenti, in contesti sociali in cui la continua negoziazione delle percezioni e dei significati attribuiti a tali esperienze si traducono nella manifestazione unica e autentica della persona.¹²⁴

Come Leigh evidenzia, la pluralità delle esperienze vissute dalle persone sorde manifesta la complessità del mondo nel quale viviamo. La costruzione dell'identità non avviene in isolamento, ma si forma all'interno dell'intricato tessuto dei contesti sociali, in combinazione con variabili come la personalità, il genere, l'orientamento sessuale, lo status socioeconomico, l'etnia, ecc. La molteplicità dei contesti e delle variabili porta la persona sorda a vivere un processo continuo di *metamorfosi identitaria* in base alle fasi della vita.¹²⁵ A differenza del passato, in cui l'identità sociale della sordità si concentrava sul deficit, oggi, grazie alla tecnologia, alle influenze linguistiche e culturali diffuse con le ricerche sulle lingue dei segni e all'emergere dei *Deaf Studies* come disciplina accademica, si sta passando ad una visione della sordità concepita come costruzione sociale e identitaria che varia in base ai contesti. Di conseguenza, servirsi di categorie in modo rigido e statico rischia di semplificare e mascherare la variegata costellazione di significati che l'*essere sordo* può avere per ciascuno.¹²⁶ Nell'ambito dei *Deaf Studies*, stanno emergendo nuove riflessioni in merito a nuovi concetti di identità sorda che possano rispecchiare l'eterogeneità delle esperienze, superando le nozioni che seguono un concetto di identità sorda in termini binari.¹²⁷ Alla luce di questo, resta fondamentale sentirsi a proprio agio con il proprio modo di percepire la realtà, il proprio vissuto e il proprio sé nella definizione di un'identità che risponda ai bisogni personali in relazione al modo di vivere la vita, i rapporti e la comunicazione con altri, sordi e udenti. In questa visione dinamica della sordità, si inseriscono le storie di vita personali che manifestano la molteplicità delle esperienze e dei significati che l'*essere sordo* riveste per ciascuno.¹²⁸

¹²⁴ Ohna, Stein E., (2004), op. cit., pp. 36-37, maggio 2021.

¹²⁵ Leigh, Irene W., (2009), op. cit., p. 166.

¹²⁶ *Ivi* pp. 167-168.

¹²⁷ *Ivi* pp. 175. Si veda anche Fontana, Sabina, (2017), op. cit., pp. 233-251, [PDF], maggio 2021.

¹²⁸ Leigh, Irene W., (2009), op. cit., p. 176-177.

Capitolo 4

Identità narrate

4.1 Progetto di ricerca

4.1.1 Obiettivo

Alla luce delle evidenze presentate nei capitoli precedenti, questo progetto di ricerca ha lo scopo di approfondire ed analizzare le dinamiche di socializzazione di persone sorde adulte che hanno scelto di apprendere la lingua dei segni in età adolescenziale e della giovinezza, avvicinandosi alla comunità sorda. Un focus particolare che mira a far luce sulle esperienze di contatto con la comunità sorda nel tentativo di scorgere fenomeni che potrebbero presentarsi come ricorrenti, sia a livello relazionale che identitario.

4.1.2 Metodo

Il metodo scelto per la conduzione della ricerca è quello qualitativo dell'intervista, in particolare dei racconti di vita. Dopo un periodo di documentazione¹ ho preparato una traccia d'intervista² che mi ha guidato lungo il percorso di conduzione delle interviste.

La scelta degli informanti è stata concordata con la relatrice della presente tesi, la dott.ssa Rita Sala, che ha supervisionato il percorso del lavoro di ricerca. Essendo nata e cresciuta nella comunità sorda, pensando alle sue e alle mie conoscenze, abbiamo riflettuto sui possibili partecipanti, tenendo presente i loro percorsi di vita e la loro collocazione geografica. In un caso è stato un informante stesso a suggerirmi un altro possibile partecipante. Previo contatto informale con gli informanti ho proceduto alla

¹ Ho fatto riferimento ai seguenti testi: Bichi, Rita, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, collana "Studi Superiori", Roma, Carocci editore, 2007, Bichi, Rita, *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, (2° ed.), collana "Produrre cultura/creare comunicazione", Milano, Franco Angeli, 2002, Bertaux, Daniel e Rita Bichi (a cura di), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, collana "Produrre cultura/creare comunicazione", Milano, Franco Angeli, 2008 e Sala, Rita. 2010. Con-segnami la tua storia: problemi metodologici nelle interviste narrative con persone sorde. Padova: Università degli Studi di Padova, tesi specialistica, a.a. 2009-2010.

² Si rimanda all'Appendice della presente tesi.

preparazione di una lettera di invito formale che ho mandato per e-mail (in un caso ho utilizzato messenger di Facebook) in cui mi sono presentata, descrivendo brevemente il tema della ricerca e specificando che i dati sarebbero stati trattati in forma anonima. Alla risposta positiva di tutti, ho proseguito con le corrispondenze per e-mail e in seguito per messaggi privati su Whatsapp, per concordare la data e il luogo d'incontro. In un primo momento era previsto che intervistassi gli informanti in presenza, recandomi personalmente da loro, salvo alcuni perché molto lontani. In seguito, con l'esplosione della pandemia, abbiamo concordato di continuare comunque con il progetto, optando per le interviste a distanza, in videochiamata.

Una volta concordata la modalità delle interviste con i partecipanti, ho inviato ad ognuno di loro il modulo relativo al trattamento dei dati personali, protetti dal Regolamento UE n. 679/2016 sulla protezione dei dati e del Codice in materia di protezione dei dati (d.lgs. 196/2003), e al consenso per l'acquisizione e l'uso delle immagini, poiché le interviste sono state videoregistrate. Pertanto, per garantire il rispetto della privacy di ciascun partecipante, ho sostituito i nomi degli informanti con degli pseudonimi. Inoltre, ho ommesso i particolari che si riferiscono a luoghi geografici specifici, nomi di scuole e istituti speciali e/o persone cui gli informanti fanno riferimento, che potrebbero facilmente far risalire all'identità delle persone intervistate.

Gli informanti contattati sono dieci,³ in un caso, dopo l'invio del consenso informato, un'informante ha mostrato segnali di titubanza e ha smesso di rispondermi. Dopo un periodo d'attesa ho deciso di prendere contatto con un altro informante di mia conoscenza che ha accettato l'invito a partecipare al progetto.

Per organizzare al meglio il lavoro, ho cercato di concordare le date di incontro con i partecipanti in modo tale da non superare le due interviste a settimana. Questo mi ha permesso di avere il tempo di riguardare le interviste e di annotare gli elementi ricorrenti che sono emersi già dai primi incontri.

Le interviste sono durate, in media, un'ora e mezza, e sono state effettuate al computer con i programmi Skype, FaceTime e Zoom, a seconda delle preferenze e delle disponibilità dei partecipanti. Per ciò che concerne il programma di registrazione, dopo una ricerca e diverse prove, ho utilizzato il programma di streaming e registrazione video OBS (*Open Broadcaster Software*) che mi ha permesso di registrare lo schermo.

³ Per le informazioni sui partecipanti si veda il prossimo paragrafo.

Le interviste si sono svolte in lingua dei segni ma è stato interessante notare come, alcuni partecipanti, abbiano poi preferito utilizzare la lingua italiana o segnare e parlare nello stesso tempo, scivolando nell'una o nell'altra lingua a seconda di come hanno desiderato. Questo non ha rappresentato per me un problema, conoscendo entrambe le lingue dalla nascita ed essendo abituata a segnati diversi. Preciso che indicherò questi casi facendo un riferimento in nota.

La fase di trascrizione ha visto un momento precedente, molto importante: quello della messa in voce, reso possibile dalle competenze da interprete LIS/Italiano acquisite durante il percorso universitario. In questo stadio, dopo un primo tentativo fallito di utilizzo dell'opzione di dettatura vocale di Microsoft Word, ho scelto di provare ad utilizzare la registrazione vocale dell'applicazione Note dell'iPhone, in modo tale da lavorare con due dispositivi diversi contemporaneamente, velocizzando i tempi. In questo modo è stato possibile lavorare fluidamente, prendendo nota dei minuti di risposta di ciascun intervistato, prevedendo che mi sarebbero serviti in seguito per recuperare più facilmente i contenuti. In questa fase ho prestato più attenzione ai contenuti e meno alla forma, essendo il mio primo obiettivo quello di iniziare a intravedere le dinamiche e i meccanismi comuni. Pertanto, la traccia di messa in voce è stata trascritta solo per quelle parti di intervista utili alla ricerca che ho scelto di inserire nel corpo del testo di questo elaborato. Inoltre, per offrire un messaggio trascritto completo, ho aggiunto delle foto che riportano le espressioni degli intervistati. Per garantire il rispetto della loro privacy, il volto che le foto ritraggono è il mio.

Considerato il carattere *libero* delle storie, stimolato dalla domanda iniziale e dal dialogo che ha permesso il racconto narrativo, il continuo movimento del discorso dal passato al presente e viceversa ha reso la mia percezione dell'esposizione molto complessa. Per questa ragione, si è aggiunta la necessità di riordinare diacronicamente e cronologicamente i racconti.

A ciò si sono aggiunte le difficoltà legate al mio personale coinvolgimento nella comunità sorda. La comprensione di alcuni nessi e significati esposti dai partecipanti è stata immediata in alcuni punti. Tuttavia, la mia percezione da osservatrice seppur possa definirsi *esperta*, è allo stesso tempo *sporcata* proprio da tale coinvolgimento. Con la pratica e l'esercizio, dopo le prime interviste, analisi e accorgimenti, le difficoltà si sono attenuate.

È necessario evidenziare che per la natura del metodo stesso, i partecipanti hanno ricostruito la loro storia facendo affidamento a ricordi e memore di avvenimenti anche molto lontani nel tempo. È bene tener presente questo per ricordare che la natura dialogica delle interviste, così come la loro costruzione, è frutto di molti fattori: psicologici, emotivi, ambientali e relazionali. Durante le interviste ho avuto la percezione che la distanza posta tra me e gli intervistati, per la presenza di uno schermo, abbia fatto venir meno quelle sensazioni di contatto diretto che si hanno con un incontro di persona. Nonostante questo, le conversazioni si sono svolte in un clima disteso, naturale e spontaneo. In aggiunta, è importante precisare che i racconti di vita sono anche frutto di riflessioni fatte *sul momento*, pertanto ciò che è emerso dai ricordi dei partecipanti non rappresenta un dato assoluto e imm modificabile ma uno *screenshot* della loro vita. La scelta degli eventi da raccontare, l'accento posto su un momento piuttosto che un altro, l'espressione più o meno marcata di emozioni legate al passato e la rielaborazione del senso del percorso fatto, rappresentano il frutto di una narrazione dialogica in evoluzione che potrebbe colorarsi, ogni volta, di sfumature diverse.

4.1.3 Partecipanti

Gli informanti che hanno aderito al progetto di ricerca sono 10 persone sorde adulte segnanti che hanno appreso la lingua dei segni in età adolescenziale e della giovinezza. Si tratta di sei uomini e tre donne con sordità profonda e un uomo diventato sordo all'età di 11 anni. Il periodo di nascita si colloca dal 1963 al 1983. Tutti i partecipanti hanno genitori e famiglia allargata udente, ad eccezione di uno che ha una sorella sorda (cinque informanti sono figli unici). Quattro informanti sono nati nel nord Italia (uno si è trasferito al centro con la famiglia durante l'infanzia), due sono nati al centro e quattro al sud (uno si è trasferito al nord con la famiglia durante l'infanzia).

4.2 Analisi

4.2.1 Premessa all'analisi

L'analisi che segue è frutto di un lavoro di riordino diacronico/tematico che è stato necessario per ricostruire le esperienze di vita di ogni informante. I partecipanti, durante

le interviste, sono stati liberi di raccontarmi della loro vita sociale e personale, ricostruendo il loro percorso biografico, cognitivo, emotivo e di significato, decidendo liberamente cosa raccontarmi e come farlo. Alla luce di questo ho preferito dedicare questa sezione all'analisi descrittiva dei fenomeni emersi nelle loro similarità e differenze, seguendo l'ordine del lavoro effettivamente svolto. Ho cercato dunque di seguire un *continuum* diacronico selezionando dei passi di interviste in cui il lettore può immergersi trovando un contatto con le esperienze degli informanti, poiché credo che il racconto diretto sia esplicativo di per sé. Pertanto le mie parole rappresentano solo un contorno alla narrazione.

Tenendo a mente l'obiettivo della ricerca e le variabili soggettive delle esperienze vissute, preciso che i passi d'intervista che seguono sono stati selezionati seguendo un criterio simbolicamente rappresentativo dei tratti comuni che sono emersi durante i racconti. Alla luce di ciò ho evidenziato cinque punti che riassumo in:

- La scoperta della sordità
- Socializzazione secondaria con i pari
- Scoperta della LIS e incontro con sordi segnanti
- Primi contatti con la comunità sorda
- Riflessioni, oggi

Il secondo, il terzo e il quarto punto rappresentano il cuore della ricerca, che interpreterò nel paragrafo successivo. Il primo e l'ultimo offrono un quadro sullo sviluppo delle esperienze degli informanti, dalle prime reazioni della famiglia alla scoperta della sordità, all'elaborazione di nuovi significati che gli informanti hanno attribuito alle loro esperienze di vita.

4.2.2 La scoperta della sordità

La famiglia è il primo luogo di socializzazione. È in questo ambiente che l'individuo assorbe e interiorizza gli elementi che gli permetteranno di iniziare a costruire la sua immagine sociale e personale.⁴

I partecipanti, raccontando le reazioni dei genitori alla scoperta della sordità, descrivono le esperienze vissute come destabilizzanti, a livello psicologico ed emotivo, come evidenziato da Maragna.⁵ Le difficoltà riscontrate nella reperibilità delle informazioni in merito alla sordità e ai percorsi di riabilitazione hanno causato delle preoccupazioni circa l'acquisizione della lingua italiana, scritta e parlata. Inoltre, come sottolinea Iacobucci, il timore maggiormente sentito è stato quello relativo alle difficoltà di inserimento nella società; timore che emerge in tutte le testimonianze.⁶

Mattia,⁷ (45 anni), riporta la reazione di sua madre, le prime difficoltà e i primi approcci per trovare una soluzione

M. All'inizio andava tutto bene. Lo shock è stato dopo che ha scoperto la disabilità (*pausa di qualche secondo con esitazione*). Fortunatamente mamma è stata combattiva; naturalmente la sua reazione è stata negativa però non dimentico che sono nato nel '75, quindi si parla di fine anni '70 e non si sapeva proprio niente sulla sordità [...]ci sono state delle difficoltà nel ricercare informazioni in merito alla sordità quindi, parlando con altre famiglie e con altre mamme, mia mamma ha trovato una logopedista. Mi ci ha portato; mi ha insegnato a leggere e scrivere già tanto in anticipo. E dalla logopedista ci sono andato fino ai 18 anni, forse un po' prima, verso i 17. Mia mamma aveva paura che se non ci fossi più andato avrei iniziato a parlare male.

Le preoccupazioni circa l'apprendimento della lingua italiana, non solo hanno portato alcuni informanti a imparare a leggere e scrivere in anticipo rispetto alla media ma

⁴ Si rimanda a p. 23 della presente tesi.

⁵ Si rimanda a p. 81 della presente tesi.

⁶ Si rimanda alle pp. 55-56 della presente tesi. Per approfondimenti si veda anche Rinaldi, Pasquale et al., *Insegnare agli studenti sordi*, collana "Manuali. Psicologia", Bologna, il Mulino, 2015, pp. 77-78.

⁷ Per tutta la durata dell'intervista Mattia ha scelto di esprimersi in italiano, adattando ad esso la struttura grammaticale della LIS. A intervista inoltrata ha scelto esclusivamente l'italiano per poi tornare a mescolare le due lingue.

spesso erano le madri che assumevano il ruolo di insegnare al figlio o alla figlia a parlare, a leggere e a scrivere. Niccolò, (38 anni), nato in una città del sud Italia, racconta che, dopo il periodo iniziale di disperazione dei genitori e di ricerca di specialisti e logopedisti, ha iniziato a fare logopedia a casa. Dopo la nascita di sua sorella, anch'essa sorda, la madre ha lasciato il lavoro per dedicarsi esclusivamente ai figli, insegnando loro a parlare poiché sosteneva che le ore dalla logopedista non fossero sufficienti.⁸

L'enorme difficoltà nel trovare informazioni disponibili sul territorio (spesso si tratta di paesi piccoli e isolati) portava le famiglie ad affrontare viaggi, anche molto lunghi, per consultare medici e logopedisti preparati sulla sordità. Monica,⁹ (50 anni), nata in un paesino del centro Italia, racconta:

M. [...] quando sono diventata sorda (*i genitori*) hanno cercato in tutti modi in quel periodo di trovare una soluzione quindi la prima cosa che hanno fatto è stata quella di andare in tutti gli ospedali specializzati che hanno trovato in Italia per poter trovare un approccio, un metodo per poter fare logopedia, riabilitazione... cioè nel senso che non si sono fermati ma hanno cercato sempre di trovare una soluzione e a quei tempi non era così facile.

F. Perché non era facile?

M. Non era facile perché era un periodo in cui la sordità si conosceva poco quindi non tutti davano loro le informazioni giuste per cui loro sono andati a Milano, a Parma, a Ferrara per cercare una soluzione e sono stati molto coraggiosi perché hanno cercato e scelto una logopedista che secondo loro poteva insegnarmi a parlare bene, per cui la reazione ovviamente all'inizio stata quella di affrontare subito il problema e trovare una soluzione; poi ovviamente strada facendo ci sono sempre stati quei momenti in cui non sapevano come comportarsi, di rabbia, incomprensione e difficoltà, anche nei confronti del mondo a cui presentavano una figlia che aveva una disabilità quindi... non è

⁸ Per approfondimenti sulle dinamiche familiari, e in particolare sul ruolo della madre circa l'accudimento del figlio sordo, si veda Tommasini, Roberta, *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, collana "Psicoterapie", Roma, Maltemi editore, 1999.

⁹ Lungo tutta la durata dell'intervista, Monica mi racconta della sua vita utilizzando l'italiano, adattando ad esso la struttura grammaticale della LIS.

stato facile nemmeno per loro. Ma la loro grande fortuna è stata che già fin da piccola ero una bambina molto indipendente [...]. In quel periodo mamma e papà hanno ricevuto tante informazioni, grazie anche all'ENS [...] avevano ancora un po' di diffidenza sulla lingua dei segni perché avevano paura, come tante famiglie, che non tornassi a parlare perché già avevo imparato comunque a dire qualche parolina e avevo tre anni [...].

La reazione iniziale e la mancanza di informazioni è evidenziata anche dal racconto di Filippo, (38 anni), nato in una città del sud:

F. Io sono nato sordo, mia mamma si è trovata spaesata, mamma era udente e papà anche, per questo non sapevano come procedere, non sapevano come fare allora. Sono nato nel 1982 quindi in quel periodo non c'erano informazioni, in realtà iniziava a muoversi qualcosa (*si riferisce alle prime ricerche sulla LIS*)¹⁰ [...] i miei genitori erano molto spaesati, dove sono nato non c'erano servizi (*per i sordi*) e i miei sono stati costretti a chiedere informazioni in giro. Avevano avuto delle recensioni positive su Milano, quindi col treno siamo arrivati a Milano, io ero piccolo... lì è stata fatta la diagnosi, le visite, ecc., e hanno consigliato ai miei genitori di mettermi subito le protesi, che dovevo fare logopedia, e farlo subito. Avrò iniziato il percorso che avevo circa un anno... sì, da un anno in poi.

Niccolò entra nel dettaglio aggiungendo che

N. [...] la reazione di disperazione non l'hanno avuta solo i miei genitori ma anche tutti gli altri genitori dei miei amici sordi oralisti perché quando ho iniziato a fare logopedia ho iniziato a conoscere alcuni sordi. L'obiettivo era parlare e noi sordi parlavamo tra di noi, quindi io vedevo i genitori molto impegnati perché era importante parlare! si vergognavano se i figli segnavano. Guai! Guai se segnavano! Alcune mamme erano davvero molto severe [...].

Il caso di Pietro, invece, (54 anni), nato in una cittadina del sud Italia e poi trasferitosi al nord con la famiglia, è peculiare poiché è diventato sordo all'età di 11 anni; ha ricordi

¹⁰ Preciso che questa esplicazione è frutto di una mia interpretazione.

emotivi nitidi dell'avvenuto e di come ha reagito sua madre:

P. [...]ho pianto moltissimo perché in realtà... avevo del residuo uditivo, cioè stavo perdendo l'udito poco alla volta ma non me ne sono accorto perché avevo gli orecchioni quindi sentivo qualcosa. Quando ho preso l'antibiotico c'è stato il danno quindi la sera sono andato a letto che sentivo abbastanza bene e la mattina dopo non sentivo proprio più niente, è finita così. [...]mi ricordo che mia mamma era disperata, davvero molto disperata. Ha contattato vari medici e sperava in un miracolo, sperava che tornassi a sentire ma questo era impossibile. Alla fine si è rassegnata ma nonostante questo ha iniziato ad usare con me il vecchio alfabeto¹¹ (*sorride*) quando non la capivo e quindi lei usava i gesti che si usavano allora.

La comunicazione, in tutte le famiglie, avveniva in italiano. In alcune famiglie, si era creata una modalità gestuale di comunicazione che prevedeva anche diversi accorgimenti per permettere agli informanti di leggere meglio le labbra, come per esempio accentuare le espressioni del viso e i movimenti delle labbra.¹²

Durante il periodo dell'infanzia, per ciò che riguarda i rapporti con i genitori, tutti raccontano di aver avuto rapporti sereni e molto buoni. In un caso, quello di Mattia, si rende esplicito il disagio provato nel rapporto con la madre. Mattia racconta:

M. Mi è mancata una comunicazione diretta... normale... con la mia famiglia perché comunque mia mamma la vedevo come un'assistente della logopedista. Uscivo da scuola e... la logopedista era insegnante di sostegno nella sua scuola dove andavo quindi facevo logopedia da lei, uscivo dalla classe e facevo due ore di logopedia. In più, non contento, andavo anche di pomeriggio qualche volta. Uscivo dalla logopedista Anche mamma mi insegnava (*riporta per pochi secondi gli esercizi che faceva*) quindi... non mi è mancato mai niente, sicuramente, non mi hai mancato è niente però mi è mancato un ruolo tradizionale di mamma all'interno della famiglia questo sicuramente.

¹¹ Si riferisce al vecchio "alfabeto muto", usato dagli udenti dove le lettere erano rappresentate dalle mani e da varie parti del corpo che ne riprendevano la forma, come ad esempio le labbra incrociate per rappresentare la Z.

¹² Per un approfondimento teorico sulla comunicazione in famiglia si veda, Tommasini, Roberta, (1999), op. cit., pp. 98-105.

4.2.3 Socializzazione secondaria con i pari

Filippo racconta che nello stesso periodo in cui i suoi genitori hanno iniziato ad informarsi in merito alla sordità hanno avuto l'indirizzo di un istituto speciale in cui si utilizzava la lingua dei segni. Sua madre ci andò di persona e rimase impressionata nel vedere classi dedicate esclusivamente ai bambini sordi segnanti. Questo timore si ricollega a quanto descritto da Iacobucci in merito alle preoccupazioni circa il rischio di isolamento e ghettizzazione dei sordi.¹³

Filippo racconta l'episodio grazie al ricordo di una nota trovata su un diario, anni dopo, e ricostruisce il primo incontro con una bambina sorda:

F. [...]Questo ha avuto un impatto emotivo molto forte su mia mamma perché si era formato in un certo senso un gruppo diverso (*si riferisce ai sordi segnanti dell'istituto*) e lei non voleva questo per suo figlio, non ce la faceva a sostenerlo emotivamente, in un certo senso non aveva il coraggio di scegliere quella strada e l'ha abbandonata. Era meglio concentrarsi sulla logopedia perché immaginava che suo figlio in futuro potesse essere come gli udenti, o avvicinarsi al modello udente, e quindi si è sforzata per questo. Le cose sono andate avanti e quando io con il passare del tempo ho trovato il diario di mamma e la nota mi sono sorpreso perché significava che lei aveva contattato l'istituto [...]e una cosa mi colpì molto: quando mi mamma era lì, all'istituto, in attesa di parlare con le suore, si avvicinò una bambina che passava di lì, mi ha guardato e non so com'è successo ma lei mi ha portato un giocattolo, era un orsetto piccolo, e quando me l'ha dato io ho iniziato a giocare. E mia mamma non ce l'ha fatta a vedermi giocare con quel giocattolo, così l'ha preso e l'ha ridato a lei. Quindi le cose che mi hanno colpito sono due: il fatto che lei abbia parlato con le suore e che c'è stato il primo contatto, giocando...lei non ce la faceva e ha lasciato il gioco a lei. Poi con la logopedia il percorso è andato avanti, con vari sforzi, ed è durato un po' di anni.

Continua il racconto descrivendo gli incontri con altri bambini sordi:

[...]dei genitori udenti avevano fondato un'associazione nella quale ogni

¹³ Si rimanda a p. 80 della presente tesi.

famiglia portava i propri figli. Noi bambini sordi parlavamo. In realtà ci incontravamo molto di rado, forse in un anno vedevo altri bambini sordi con cui parlavo forse tre volte perché i nostri genitori avevano paura, me lo ricordo...era un pregiudizio...avevano paura che incontrandoci avremmo perso la motivazione di imparare l'italiano, che non ci saremmo più sforzati per fare logopedia e avremmo lasciato perdere. [...]che non ci saremmo più sforzati di stare con gli udenti, quindi i nostri genitori evitavano di farci incontrare, dicevano che era meglio di no e che ogni tanto andava bene. Così come quando facevamo logopedia; nella sala d'attesa c'erano altri bambini sordi. I sordi oralisti li incontravo.

Anche la madre di Mattia, come quella di Filippo, ebbe una reazione negativa durante una visita presso un istituto speciale. Decise poi di iscrivere Mattia ad una scuola comune. Mattia ricorda l'evento:

M. [...]Andiamo dal direttore dell'istituto, che non credeva che fossi sordo [...]ero troppo sveglio per essere sordo... dopo anni ho capito cosa intendeva dire. In effetti, il livello degli altri bambini era completamente diverso. Mia mamma era rimasta scioccata dal fatto che comunque nemmeno uno parlava perché comunque producevano dei suoni... non normali, i classici suoni gutturali di un bambino che non sa controllare la sua voce... A questo aggiungi il fatto che la logopedista diceva che non dovevo imparare assolutamente la lingua dei segni perché era di stampo oralista puro, nonostante fosse siciliana (*sorride*) eppure in Sicilia sono parecchio avanti sotto certi punti di vista, nonostante questo non ho mai scoperto questa cosa, non ho mai capito cosa avevano mai fatto sti sordi... vabbè comunque, quindi: la lingua dei segni non si poteva usare, non dovevo gesticolare perché se no altrimenti non avrei parlato, (*la mamma*) mi ha a portato lì e ovviamente la situazione scolastica degli istituti non è classica di cinque anni ma sono un po' di più perché il loro percorso scolastico era un po' più lungo, all'epoca era così, quindi lei è rimasta scioccata sotto quel punto di vista e ha pensato: "Tu sei udente non hai bisogno di confonderti con loro quindi fai l'udente." Chiaramente non è stato un messaggio diretto [...].

Per quanto riguarda il contatto con i sordi segnanti, Riccardo, (39 anni), nato in un

paesino del nord Italia, è l'unico che racconta di aver avuto degli incontri con altri bambini sordi segnanti all'ENS. Lui non se ne ricorda poiché era molto piccolo; racconta di averlo scoperto cinque anni fa quando si è accorto che, nella sezione dell'ENS che frequenta, ha notato una vecchia foto appesa al muro in cui c'era anche lui, da bambino. Incuriosito, ha chiesto ai suoi genitori per saperne di più:

R. [...] (*i genitori*) mi hanno raccontato che loro erano gli unici genitori udenti e all'ENS erano tutti sordi da generazioni e gli udenti erano loro e basta (*sorride*). Era difficile creare legami, non c'era comunicazione... e poi hanno lasciato stare.

F. Perché ti avevano portato all'ENS?

R. Per provare una nuova esperienza ma non c'era modo di relazionarsi e non ci siamo più andati [...] ci andavamo quando si organizzavano delle attività, delle feste, a Natale e a Pasqua [...] Il problema è che io ero oralista, ero l'unico bambino oralista.

F. Quanti anni avevi?

R. Avrò avuto 5 o 6 anni. Gli altri bambini segnavano tutti. Ci andavamo veramente di rado.

In seguito, tornando sull'episodio gli domando perché i suoi genitori non hanno scelto per lui la lingua dei segni; risponde di non averglielo mai chiesto ma crede che ci fosse il timore che se avesse imparato la lingua dei segni non sarebbe riuscito ad apprendere l'italiano. L'origine di questa preoccupazione affonda le sue radici nei dibattiti che nel corso dei secoli hanno considerato la *parola* dominante rispetto ai *gesti*. Iacobucci offre una spiegazione di tale concezione, illustrando le ragioni che hanno portato il Congresso di Milano ad abolire l'uso dei segni negli ambiti educativi, influenzando le scelte delle famiglie, degli educatori e delle istituzioni delle generazioni successive.¹⁴

La scelta della scuola pubblica accomuna il percorso di tutti i partecipanti, ad

¹⁴ Si rimanda a p. 41 della presente tesi.

eccezione di Pietro che dopo la perdita completa dell'udito ha frequentato un istituto speciale. Qualcuno ha anche frequentato delle scuole integrate specializzate per sordi, per qualche anno, comunque sempre fondate sul metodo orale. Come riportato nel secondo capitolo della presente tesi,¹⁵ la scuola pubblica non era preparata ad accogliere studenti sordi che, seppur affiancati da personale dedicato a loro, non era adeguato allo svolgimento del ruolo. Gli informanti, infatti, raccontano che sono stati affiancati da insegnanti di sostegno impreparati in merito alla sordità oppure da insegnanti di altre discipline (in un caso anche di una psicologa) che, secondo quanto riportato dagli intervistati, prendevano semplicemente appunti. La continuità della loro presenza non era garantita completamente, infatti, molto spesso erano sostituiti da altre figure, a loro volta impreparate. Questo ha portato molti degli intervistati a decidere di proseguire gli studi, specialmente dai primi anni della scuola secondaria di secondo grado in poi, in autonomia. Le eccezioni si evidenziano in alcune esperienze, tra le quali si trovano insegnanti di ruolo che, per dedizione e sensibilità maggiori, hanno comunque trovato delle strategie (in un caso sono diventate anch'essi insegnanti di sostegno) per interagire con gli allievi sordi, rendendo positiva l'esperienza di apprendimento scolastico. Le stesse difficoltà si sono ripresentate durante le esperienze universitarie, infatti, la maggior parte degli informanti ha frequentato le lezioni, sostenuto gli esami e terminato il percorso universitario in completa autonomia. In due casi si è fatta richiesta esplicita di un interprete LIS. Le difficoltà maggiori (con i docenti) evidenziate all'università, ma comunque presenti anche nei contesti della scuola dell'obbligo, erano di tipo comunicativo. Leggere il labiale del docente che si trovava distante dallo studente sordo (e magari si muoveva o si girava di spalle), in una classe di un corso frequentato da molti studenti, rendeva veramente difficile accedere ai contenuti.

Come raccontano tutti gli informanti, il servizio disabilità delle università offriva strumenti di accessibilità ai contenuti delle lezioni tramite la stenotipia, ovvero un sistema di scrittura a macchina.¹⁶ In alternativa, si poteva richiedere la presenza di un tutor che prendeva appunti per lo studente. In molti casi, il clima di solidarietà instauratosi tra gli studenti sordi e i colleghi udenti ha portato molti studenti udenti ad aiutare i colleghi sordi, passando loro gli appunti. Si trattava di rapporti che con il

¹⁵ Si rimanda a p. 53 della presente tesi.

¹⁶ Per una definizione si veda <https://www.treccani.it/enciclopedia/stenotipia/>, maggio 2021.

tempo sono diventate amicizie che gli informanti ricordano ancora con affetto.

Entrando nel merito della socializzazione con i pari, le esperienze si fanno complesse e ricche di variabili sociali, personali ed emozionali differenti.¹⁷ Dai racconti di vita emergono tuttavia delle esperienze comuni, legate soprattutto alle difficoltà di interazione con i coetanei specialmente dall'adolescenza in poi, Monica riporta la sua esperienza facendo riferimenti al bullismo.¹⁸

M. [...]a scuola quando facevo le elementari mi ricordo bene che gli altri bambini erano sempre molto spaventati quando dovevano relazionarsi con me perché vedevano che avevo una persona vicino (*in classe*) e poi la maestra mi proibiva di giocare con loro alla ricreazione perché aveva paura (*sorride*) che mi rompevo le protesi, quindi sono sempre stata abbastanza isolata dal resto dei compagni. La situazione è andata un po' migliorando. Alle elementari insomma... i rapporti in classe erano (*fa il gesto di così così*) più facili sicuramente delle medie e delle superiori perché noi bambini eravamo più ingenui quindi alla fine una relazione con i compagni si trovava. Mi dispiaceva solo questa situazione della ricreazione, la maestra mi teneva proprio fuori perché all'epoca avevo l'apparecchio a scatola con i fili quindi lei immaginava di avere la grande responsabilità che se mi si rompeva... quindi soffrivo un po' perché stavo sempre fuori [...]. È crescendo che le cose si sono fatte più difficili perché alle medie era facile perché stando in paese le persone delle elementari le avevo (*in classe*) anche alle medie. Invece alle superiori la situazione è molto cambiata perché il periodo adolescenziale ha influito ma dentro la classe nessuno mi voleva parlare perché vedevano che ero diversa e quindi... il fatto che io poi studiavo tanto, mi impegnavo tanto per andare avanti... e gli altri mi vedevano come una secchiona, la cocca dei professori e tutte queste cose e quindi mi evitavano anche totalmente quindi ho sofferto molto durante il periodo del liceo. Fuori (*dalla classe*) continuavo ad avere le amicizie di quando ero piccola ma non riuscivo ad avere una relazione con i miei compagni di liceo quindi per cinque anni mi facevano anche dispetti. Sono stata un po' ... vittima di bullismo, sì... lo sono stata perché nel periodo del liceo c'è stata

¹⁷ Per un approfondimento sull'apprendimento e lo sviluppo sociale ed emotivo dei sordi nel contesto scolastico si veda Rinaldi, Pasquale et al., *Insegnare agli studenti sordi*, collana "Manuali. Psicologia", Bologna, il Mulino, 2015.

¹⁸ Per approfondimenti sulle ricerche condotte in merito ad episodi di bullismo nei confronti di studenti sordi si veda Rinaldi, Pasquale, (2015), op. cit., pp. 169-170.

veramente una differenza tra prima e il dopo (*si riferisce al periodo precedente*) quindi sono entrata in crisi anch'io e anche quando stavo fuori (*dalla scuola*) ero isolata... ero molto timida, erano cambiati anche rapporti con gli altri, ero molto diffidente, molto timida non volevo parlare più con nessuno perché vivevo questa situazione a scuola.

Un'esperienza simile è raccontata da Ginevra, (51 anni), che racconta di non aver avuto problemi durante la scuola primaria e secondaria di primo grado ma che la situazione è cambiata con il liceo. Parla anche lei di bullismo.

G. [...]alle scuole medie ed elementari avevo pochi problemi, eravamo semplicemente bambini. Poi, quando sono andata al liceo artistico, ero sola. Nessuno della mia classe aveva scelto con me il liceo artistico e quindi mi sono trovata in una classe nuova, in una scuola nuova, con dei professori nuovi. Ero molto agitata e gli altri avevano già dei pregiudizi nei miei confronti perché ero sorda... è stato un periodo in cui ho subito bullismo, dispetti, scherzi; al liceo avevo veramente pochissimi amici, eravamo una, due persone capisci? E poi dopo la voglia di vederli (*i compagni*) non c'era proprio. Quindi io dai 14 fino ai 17 anni sono stata molto da sola. Fuori dalla scuola avevo alcuni amici, e li conoscevo già da prima, erano forse due o tre. Per me quel periodo è stato un periodo di isolamento. [...]In quel periodo mi guardavo dentro continuamente, riflettevo, mi chiedevo perché? Come? Come potevo trovare una soluzione? Io, davvero, dopo essere stata insultata continuamente pensi che abbia avuto la voglia di fare amicizia! (*fa il gesto del dito medio, sorridendo*), capisci? È chiaro no! (*si riferisce ai compagni di classe*) Volevo trovare una soluzione, perché veramente, basta... ero stufo di ricevere insulti continui, ho pensato a tutte le soluzioni possibili e non ce n'erano. L'unica era quella di cambiare sede perché all'epoca il mio liceo artistico aveva due sedi [...](*nella nuova sede*) è stato un pochino meglio ma ero comunque isolata e lì comunque sono riuscita a farmi delle amicizie che però erano di un'altra classe... strano eh?! e anche loro erano ...diciamo... fuori dalla classe, nel senso che uno non era italiano perché era iraniano e l'altro era ripetente. Con loro due mi trovavo bene... noi tre eravamo quelli che non riuscivano ad includersi nel gruppo degli altri ragazzi del liceo. [...]

F. Cosa credevi che gli altri pensassero di te?

G. (*riflette*)... Pensavo che mi vedessero come una debole, una disabile perché non sentivo. Ero una preda, una persona da sottomettere.

F. Tu ti sentivi così?

G. No! Volevo tenerli alla larga, via via via! Volevo essere lasciata in pace! Non avevo mica chiesto loro di sposarmi, volevo andassero via, basta! Volevo essere lasciata in pace! Cosa gli avevo fatto! Non avevo ucciso la mamma di nessuno, io volevo solo essere lasciata in pace e stare tranquilla, volevo solo questo. Volevo solo delle amicizie, e basta.

Anche Dario,¹⁹ (43 anni), descrive esperienze di isolamento ed esclusione:

D. [...]non ho tanti ricordi della scuola elementare però ricordo solo un po' di isolamento... gli altri giocavano, ridevano, scherzavano e mi sentivo un po' un palo ma in quel periodo io non avevo problemi particolari perché la consapevolezza non c'era ancora quindi andava bene... [...]gli altri dal momento in cui vedevano che vicino a me c'era l'insegnante di sostegno pensavano automaticamente che io avessi delle difficoltà e quindi credevano che io non fossi normale capisci? [...].

F. E le scuole medie?

D. Il periodo delle scuole medie, lo sai, è un periodo di trasformazione fisica quindi è un periodo in cui si è molto competitivi. Io a calcio ero bravissimo come portiere. I miei compagni di classe a scuola mi escludevano sempre perché non c'era comunicazione e sai che in quel periodo la comunicazione è importante quindi quando si parlava di argomenti interessanti io mi rendevo conto di non avere argomenti perché non potevo sentire, cosa potevo dire? Significa che io ero ancora piccolo... però, dicevo, ero bravo a calcio come portiere quindi il pomeriggio i miei compagni mi dicevano "Vieni, vieni!"

¹⁹ Dario, per tutta la durata dell'intervista, decide di utilizzare sia l'italiano che la lingua dei segni, adattando la prima alla seconda.

perché si approfittavano del fatto che fossi bravo e basta, capisci? Io ero contento e mi dicevo: “Finalmente faccio parte di una squadra, di un gruppo!” ma quando finiva la partita finiva tutto, si tornava come prima e io ero di nuovo escluso.

L'accento posto sulla necessità di appartenere a un gruppo è evidenziato per l'insoddisfazione provata nel non riuscire a causa delle difficoltà comunicative. Il periodo dell'infanzia è da tutti descritto come un periodo abbastanza sereno, in cui il gioco è l'attività che permette le relazioni.²⁰ L'adolescenza, invece, è stato un periodo critico per tutti, a livello sociale ma anche identitario. In questa fase, infatti, l'esplorazione dell'ambiente porta l'individuo a cercare di identificarsi con il gruppo dei pari. Nel caso dei sordi, le difficoltà comunicative rendono difficile l'inserimento in un gruppo, come osserva Carty.²¹

Dario continua a ricordare raccontandomi dei rapporti con i compagni delle scuole superiori:

D. Per quanto riguarda invece rapporti con i compagni la situazione era molto simile a quella delle scuole medie perché... allora... (*riflette*)... sembravo un normale adolescente invece stavo facendo ancora il percorso di riabilitazione, logopedia, ecc.. in più stavo facendo il mio percorso per inserirmi in società nel senso che i miei compagni erano già avanti nella vita, avevano le loro relazioni, erano fidanzati [...]. Quindi loro avevano la loro vita e io ero un po' turbato perché non riuscivo ad inserirmi... anche perché sai, ci sono cambiamenti a livello biologico quindi si ha necessità di stare con una ragazza o approcciarsi a una ragazza ma loro erano avanti.. e io come potevo fare? C'era un amico a cui ero molto legato che attirava tante ragazze ma da me non veniva nessuno... è stato brutto e mi chiedevo perché accadesse. Davvero, è stato molto brutto (*ride*) anche perché portavo i capelli lunghi (*ride*) per nascondere l'apparecchio (*ride*). In più credo anche che portassi i capelli lunghi perché volevo nascondere la vergogna, credo...

²⁰ Ohna descrive questa fase come la *taken for granted phase*, in cui il bambino sordo non è consapevole della sua diversità. Si rimanda a p. 83 della presente tesi.

²¹ Si rimanda a p. 82 della presente tesi.

F. Perché le volevi nascondere?

D. Perché le protesi si vedevano ed ero costantemente guardato, era brutto...

F. Come ti sentivi quando gli altri ti guardavano?

D. Veramente a disagio. Mi chiedevo: "Perché mi guardano?". Volevo essere guardato come Dario non come quello che portava l'apparecchio.

Anche Filippo racconta delle stesse difficoltà, evidenziando il disagio nelle interazioni con i gruppi numerosi:

F. Le scuole elementari, per me... e dico... per me...sembrava buono (*il rapporto con i compagni*). Si giocava, si frequentavano le lezioni e stavamo insieme. Ora, riguardando al passato, al periodo delle elementari, in realtà la comunicazione se non avveniva uno a uno ma avveniva in un gruppo io perdevo tantissime informazioni. Io prima ero abituato a nascondere queste cose, dicevo che comunicavo con gli altri e facevo finta che le cose andassero bene ma veramente, mi ricordo, che la comunicazione funzionava quando era uno a uno. Si parlava e riuscivo a leggere le labbra ed era così con tutti. Quando invece si giocava in gruppo iniziavo ad sentire tanta fatica perché moltissime informazioni le perdevo. È chiaro, io ero un bambino, non ero consapevole e quindi me ne fregavo, per me era normale, non c'erano alternative... sì, ero abituato a parlare con i miei compagni singolarmente ma credevo fosse normale perdere le informazioni quando si era in più persone, credevo fosse normale così, allora andava bene così. Poi, alle le scuole medie, devo dire la verità, sono stato in una bella classe, i miei compagni erano simpatici e quindi le cose sono funzionate. Mi ricordo che comunicavamo bene, ero contento... ringrazio i miei compagni, sono stati carini. [...]Però mi ricordo due cose: provavo molta vergogna con le ragazze, mi vergognavo da morire a corteggiarle, mi sentivo diverso, arrossivo facilmente, avevo difficoltà a interagire con loro. Come potevo chiedere loro di uscire senza telefonarle? Era impossibile. Non c'erano i cellulari...nel rimorchio proprio non riuscivo e sentivo tanta vergogna, vergogna da morire (*ride*) E quindi questo era un problema. Il secondo problema si riferisce al periodo della terza media.. beh, nel periodo precedente

si usciva si ma... le uscite erano semplici...dalla terza media le uscite si sono fatte più complicate perché noi del nostro gruppo ci conoscevamo tutti, gli altri erano abituati a me, mi conoscevano, sapevano come comunicare con me invece dalla terza media in poi abbiamo iniziato ad avere contatti con altri gruppi che non mi conoscevano quindi e attuare le strategie comunicative era difficile, parlavano tutti e io mi sentivo diverso... lo sforzo era troppo [...].

Riccardo racconta di aver avuto rapporti con i pari molto buoni; la difficoltà ad interagire in gruppo è presente anche nel suo racconto:

R. L'unica cosa che mi dispiaceva era che non c'era una comunicazione completa quando ero in un gruppo; avevo delle difficoltà. Seguire tre o quattro persone era faticoso e allora lasciavo stare e mi annoiavo perché quando si usciva con gli amici, quei tre o quattro amici erano udenti e parlavano tra di loro e io avevo difficoltà a seguirli. Se c'eravamo io e un'altra persona, o al massimo eravamo in tre, ed eravamo uno di fronte all'altro, si comunicava bene, li seguivo e mi divertivo lo stesso.

L'esperienza di Pietro è diversa da tutte le altre. Essendo diventato sordo a 11 anni, Pietro racconta dei cambiamenti che ci sono stati a scuola prima e dopo la sordità:

P. In prima media ero udente, sentivo. Quasi verso la fine dell'anno scolastico sono stato ricoverato in ospedale, mancava qualche mese alla fine... [...]il secondo e il terzo anno non sentivo proprio niente... [...]ero l'unico udente e ho avuto molte difficoltà, è normale... non avevo il sostegno così come l'assistente alla comunicazione e quindi tutto è mutato rapidamente... sono passato dal fare il monello all'ultimo banco (*sorride*) a star seduto davanti a leggere le labbra (*ai professori*) eh... (*espressione affranta*) mi sentivo molto stanco. [...]

F. Ci sono state delle differenze nelle relazioni con i tuoi compagni quando sei diventato sordo?

P. Sì, molte... all'inizio non ci facevo caso, era tutto come prima ma con il passare del tempo siamo cresciuti e quando c'ero io c'erano delle difficoltà, dovevo chiedere di ripetere perché non ci capivamo... e il tempo era quello che

era. Lì per lì non me ne accorgevo, ci ho pensato dopo. In quei momenti non me ne accorgevo perché lo sport mi aiutava, si giocava a calcio, noi ci vedevamo all'oratorio, e in quei momenti non serviva comunicare... si giocava a calcio, a pallacanestro, a pallavolo, si andava in giro con le biciclette... ma quando ci sedevamo eh... lì c'erano le difficoltà, mi sono sentito escluso, sì.

F. E con i tuoi amici con i quali uscivi?

P. Beh, loro ce li avevo, sì... ma con loro era lo stesso... all'epoca si usava uscire in compagnie, in gruppi, ricordi? Con anche quaranta, cinquanta persone, all'epoca eravamo davvero tanti... ci salutavamo ma io parlavo con le stesse tre, quattro persone e loro capivano quali erano i miei problemi e cercavano di aiutarmi... ehm... come dire... pensavano: "Poverino" (*sorride*).

Per quanto fosse difficile instaurare delle amicizie, gli informanti raccontano di aver avuto degli amici con cui si sono costruiti bei rapporti, che durano tuttora. Si tratta di amicizie d'infanzia, di quartiere o anche di scuola o università. Gli informanti ricordano con piacere e affetto di averle incontrate e di essere riusciti ad instaurare dei bei rapporti con loro.

Chiedendo a Sofia, (42 anni), nata in un paese del nord Italia, dei suoi rapporti con i compagni mi racconta che i primi bambini sordi li ha incontrati a scuola (il quarto e il quinto anno della scuola primaria ha frequentato una scuola audio-fonetica di città, nel periodo precedente aveva frequentato la scuola comune, con compagni udenti). Raccontando le difficoltà ad interagire con persone che non fossero della sua famiglia, Sofia mi racconta delle difficoltà comunicative legate all'uso della sua voce:

F. Prima dicevi che non avevi difficoltà a comunicare con la tua famiglia ma con il mondo esterno ne avevi. Con chi avevi problemi di comunicazione?

S. Quando ero piccola, fino... diciamo... alla prima media ero molto tranquilla perché ero ancora una bambina e quindi dipendevo dagli adulti. Fuori, per esempio nei negozi, era facile... mi bastava indicare per cui non avevo bisogno di comunicare. Con gli amici dei miei fratelli, che erano più grandi, non c'erano problemi perché loro si adattavano a me. Loro comunicavano con me con i gesti

e io facevo lo stesso con loro. Non ero preoccupata e non pensavo: “Devo parlare bene, controllare la voce”... un po’ sì... ma generalmente ero tranquilla. Quando ho incontrato i sordi la prima volta, durante la quarta e la quinta elementare... ci insegnavano che dovevamo essere autonomi e in questo avevo grosse difficoltà perché la mia voce è proprio da sorda... io non ne ero consapevole perché comunque a casa mi rispondevano. Quando invece (*fuori casa*) mi veniva chiesto di parlare... (*fa l’espressione delle persone che non la*



capivano) ... vedevo che tante persone non capivano, si guardavano intorno, mi guardavano senza capire e mi dicevo: “Ho detto una cosa semplice” ma loro non erano abituati e di conseguenza neanche io lo ero. Mi chiedevo quale strategia potessi usare. Vedevo i miei compagni sordi che erano più avanti, avevano le protesi, facevano logopedia, usavano la pedana vibrante, facevano musicoterapia, quindi qualcosina la sentivano. Io proprio niente. Da lì ho iniziato a ricevere i primi rimproveri, che dovevo sforzarmi ma io non sentivo niente... avevo sì le protesi ma erano quelle che erano insomma... non servivano a niente. Ora che ci ripenso ricordo il grande disagio.

Durante gli anni della scuola secondaria di primo grado, Sofia frequenta una classe specializzata per sordi, integrata, con compagni sordi e udenti. Raccontandomi la sua esperienza evidenzia le dinamiche con i compagni udenti:

S. [...]ho iniziato a percepire una netta distanza tra noi sordi e compagni udenti. Noi comunicavamo gesticolando, non usavamo la voce perché avevamo imparato che potevamo parlare senza usare la voce.

F. Vi leggevate le labbra?

S. Sì, esattamente, tra di noi comunicavamo così... [...]e con gli altri (*udenti*) durante l’intervallo non eravamo isolati, eravamo tutti insieme ma vedevo che

c'erano delle differenze.

F. Quali?

S. La comunicazione non era veloce. Alle battute ad esempio (*fa la sua*



espressione quando non comprendevano le battute) ...
noi capivamo in ritardo [...].

Le difficoltà comunicative legate all'ironia si evidenziano anche nel racconto di Filippo:

F. Alle medie provavo vergogna perché stavo iniziando a svegliarmi, invece alle elementari... (*riflette*) quello che notavo... sicuramente non capivo quando gli altri parlavano, ma notavo qualcosa quando per esempio gli altri facevano battute o sghignazzavano... ogni volta che capitava mi chiedevo cosa stesse succedendo, oppure quando comunicando con me avevano difficoltà si allontanavano [...] allora accettavo qualsiasi cosa. Ricordando, oggi riesco a darmi una risposta... queste cose accadevano perché ero sordo, ero diverso, ecco perché si comportavano così.

Tornando alla storia di Sofia, mi racconta delle sue esperienze relazionali durante la scuola secondaria di secondo grado:

F. Della scuola superiore invece cosa ricordi?



S. Alle superiori è andata peggio! (*ride*) è chiaro! Perché era aumentata la consapevolezza della mia diversità e quindi è aumentata anche la consapevolezza dei miei limiti... reali... quindi non pensavo: “Ah, sicuramente prima o poi parlerò bene” perché la logopedista mi diceva: “Devi lavorare per parlare bene” e io mi dicevo: “Sì, ma quando, quando, quando?”. Il problema è spesso questo: che gli udenti ci dicono che miglioreremo, che dobbiamo sforzarci ora perché poi si vedranno i risultati, ma io sono arrivata in primo superiore che dicevo: “Ma i risultati dove sono! Ci sono adesso? No?!” ed erano sempre rimandati.

I disagi sentiti da Sofia si accentuano durante le gite scolastiche:

S. [...]a livello di socializzazione non ho avuto grossi problemi ma gli episodi più brutti erano le gite scolastiche... sono state bruttissime. Io ero molto entusiasta, mi preparavo con la voglia di andarci, ero contenta (*sorride*), volevo divertirmi però una volta arrivata succedeva che tutti parlavano tra di loro. Le notti poi, in hotel, con le luci spente io cosa facevo? Io ero anche un po' rumorosa e mi dicevano: “Shhh!” e io dicevo: “Voi vi ricordate di me solo quando faccio rumore”, eh... [...]io ero una tipa tosta, rispondevo sempre ma il problema è che non sapevo gestire molto la mia rabbia... cioè rispondevo in modo pesante, ero molto aggressiva... forse è per quello che dicono che i sordi sono aggressivi... eh, beh... ho ingoiato molti rospi... non c'era nessuno che mi aiutasse a capire che potevo usare altri modi perché... insomma... non c'era nessuno. Quindi io ho iniziato a pensare al futuro, ho vissuto una crisi pensando al futuro perché mi dicevo: “La mia vita sarà sempre così?” [...]la comunità sorda non la conoscevo, non sapevo che esistesse, avevo visto però qualche sordo. In più, nel mio paese c'era un sordo anziano che era sempre solo, lo chiamavano “il matto di paese”... poverino... ma all'epoca era così... quindi mi dicevano: “Attenta che diventi come lui” e io dicevo: “No, no, no...” (*espressione spaventata*). In realtà dopo ho scoperto che lui era solo perché

aveva perso la moglie e lui segnava e basta, io l'ho capito dopo, quindi non era matto ma gli altri non lo conoscevano... ti parlo degli anni '90, forse 1987-1988, quindi un po' di tempo fa. Era proprio il periodo in cui Virginia Volterra iniziava a diffondere gli studi sulla LIS ecc.. all'epoca non si sapeva nulla di questo.

Come evidenzia Maragna,²² le difficoltà ad interagire e a tessere legami profondi con i pari, specialmente nel periodo adolescenziale, sono evidenze che si riscontrano, a livelli diversi, in tutte le testimonianze raccolte.²³

4.2.4 Scoperta della LIS e incontro con sordi segnanti

L'incontro con i sordi segnanti è avvenuto in periodi ed età diverse. Spesso, la non conoscenza delle lingua dei segni e della comunità sorda, ha spinto gli informanti a fare delle riflessioni, ad avere pregiudizi e a giudicare negativamente la lingua dei segni. La maggior parte degli informanti riporta di aver avuto dalla famiglia e dalle figure mediche di riabilitazione principali dei messaggi errati sulle lingue dei segni, impiegando del tempo per considerarla una vera lingua. Altri, dopo l'impatto iniziale con la lingua dei segni, hanno compreso presto che questa era una lingua naturale, proprio come tutte le altre.

Monica racconta brevemente la sua prima esperienza all'ENS (aveva 14-15 anni) e di quando ha cominciato a frequentare giovani sordi segnanti:

M. Non avevo mai avuto l'occasione di un approccio diretto con la lingua dei segni proprio...praticamente diciamo... era come una visione da lontano ma non mi ci ero mai approcciata perché è vero che all'inizio quando ho cominciato a vedere le persone che segnavano io mi sentivo molto a disagio perché non sapevo come comunicare con loro. Quindi ho avuto anche la fase di crisi perché volevo a tutti i costi comunicare con loro e quindi ho cercato di imparare sempre di più la lingua dei segni perché il mio era un bisogno, quello di conoscere

²² Si rimanda a p. 81 della presente tesi.

²³ Per un approfondimento su altre ricerche svolte negli Stati Uniti, sulle sensazioni di isolamento e solitudine riportate dagli studenti sordi nel contesto delle scuole comuni si veda Rinaldi, Pasquale, (2015), op. cit., p. 178.

capire questa lingua per comunicare con gli altri.

Filippo ricorda di un giorno (aveva probabilmente 11 o 12 anni) in cui, per una visita, è accompagnato da suo padre all'ASL della sua città. Lì vede un gruppo di sordi segnare e domanda a suo padre perché lui non comunicava come loro. Il padre, un po' in difficoltà, cerca di rispondergli dicendo che per lui si era preferito l'italiano.

F. [...]io mi sono avvicinato a loro e ricordo di essere stato squadrato da tutti. Uno di loro si è avvicinato a me e mi ha chiesto: "Dove vai a scuola? Non segni vero? Però parli bene". Mi ha fatto altre domande ... però io ricordo la sensazione, sentivo già di essere come loro, di avere il loro stesso sangue... io volevo essere come loro però la mia mente era in uno stato di blocco perché non riuscivo a comunicare con loro. Erano tutti sordi come me io non avevo la loro lingua, non c'era modo di comunicare. Riuscivo a sforzarmi di comunicare in italiano con lui (*si riferisce alla persona sorda che si è avvicinata*) ma con tutti gli altri era impossibile quindi ho sentito un conflitto d'identità. Loro erano sordi, io ero sordo ma non c'era comunicazione e ho iniziato a sentire una lieve sofferenza perché non c'era condivisione con loro, non c'era proprio niente.

Dario, similmente a Filippo, racconta dell'incontro casuale con sordi segnanti e del desiderio di imparare la lingua dei segni:

D. Sapevo dell'esistenza dei segni perché un sabato sera, uscendo con dei miei amici [...]siamo andati in un pub e ho visto un gruppo di sordi... io mi sono detto, parlando tra me e me: "Prima o poi la devo imparare, prima o poi la devo conoscere pure io".

F. Perché la dovevi imparare?

D. (*ride*) Non lo so... ehm... (*riflette divertito*) In realtà in quel periodo non ero consapevole ma forse inconsciamente... [...]avevo più o meno 18 anni... forse inconsciamente sapevo che era una parte di me capisci? Dovevo solo scoprirla ma so che nella vita ogni cosa ha il suo tempo.

In un momento successivo, ritornando all'evento del pub, domando di nuovo a Dario

perché ha sentito di voler imparare la lingua dei segni:

D. Sicuramente per curiosità, perché era qualcosa di nuovo, era qualcosa di diverso che non avevo mai visto e poi per i segni, perché avevo capito che erano sordi. Io parlavo e loro segnavano ma eravamo uguali, le nostre difficoltà erano le stesse. E poi, la cosa più importante... sai che nei pub c'è chiasso, c'è vociare nell'ambiente, e io mi annoiavo. E mentre i miei amici chiacchieravano io aspettavo che arrivasse in fretta il panino così almeno mangiavo [...].

F. Avevi difficoltà nel gruppo?

Per forza, sempre. [...]Però menomale che uscivo, ne avevo la necessità. Se fossi stato diverso e fossi rimasto a casa... invece no, avevo necessità di uscire. Non sentivo ma andava bene così, almeno uscivo e prendevo un po' d'aria. Il gruppo serviva a questo. [...]Tornando a quello che dicevo prima, io mi annoiavo e quel gruppo di sordi segnava, sorridevano tutti, ridevano forte e facevano chiasso... (*sorride*) loro erano felici (*cerca di trattenere la commozione*).

Ginevra racconta che verso i 17 anni viene invitata a vedere a vedere un film, Figli di un dio minore e incontra per la prima volta dei ragazzi sordi. Rimanendo sorpresa ha iniziato poco a poco a frequentarli e a imparare la lingua dei segni; prima non ne sapeva assolutamente nulla:

G. [...]ho fatto amicizia con alcuni giovani sordi, abbiamo legato e siamo diventati molto amici, amici proprio per la pelle. Ci vedevamo proprio tutti i giorni, quindi ogni volta che ne avevo l'occasione, prendendo la palla al balzo, li incontravo e chiacchieravamo tantissimo perché a me mancava proprio interagire con qualcuno che condividesse la mia stessa esperienza, che potesse capire quello che stavo vivendo e anche riderne. Invece con gli amici udenti c'erano delle difficoltà in questo senso dovute a dei limiti di base legati alla comunicazione. [...]C'erano delle difficoltà perché loro non erano abituati alla sordità, capisci? Era come se mancasse una base comune... mmh... non so come spiegarlo. [...]

F. Cosa hai sentito?

G. Eh!... (*sorride*) non è facile da spiegare... (*riflette*)... per esempio... è come quando vai all'estero per andare a vivere o lavorare in America, pensi che è tutto molto bello e che non hai problemi ma... senti che ti manca qualcosa... poi incontri un italiano e inizi a parlare velocissimo... in italiano...capisci quello che voglio dire?

F. Mmh... è una sorta di senso di appartenenza?

G. Sì, sì, sì, sì, sì! Esatto! Proprio quello! (*espressione entusiasta*) è appartenenza! Capisci? In famiglia, certo, ci volevamo bene, c'era amore, abbiamo lo stesso sangue, ci somigliamo, anche caratterialmente ma... c'è sempre qualcosa di diverso, capisci? Invece con i sordi, anche se ci sono discussioni pesanti, c'è quel senso di appartenenza, c'è qualcosa in cui siamo uguali, qualcosa che abbiamo in comune, capisci? C'è qualcosa in comune con la famiglia e c'è altro in comune con i sordi, capisci? E li interiorizzi entrambi. [...]io la chiamo comunanza... quella che tu hai chiamato appartenenza... il fatto stesso di sapere di condividere qualcosa che si ha in comune capisci? Qualcosa di profondo, di sensoriale [...]il fatto di condividere gli aspetti della vita quotidiana di una persona sorda, capisci?

Niccolò racconta di aver resistito a lungo prima di accettare di imparare la lingua dei segni:

N. Io ho iniziato a segnare a 21 anni.... prima ho sempre parlato. Io non accettavo la lingua dei segni forse perché la mia identità era ancora debole (*sorride*) e forse anche perché la mia famiglia, i miei genitori, non volevano che segnassi. Questo mi ha influenzato quindi le loro emozioni sono diventate le mie emozioni quindi i loro desideri sono diventati i miei ma è strano che... ho una sorella sorda, abbiamo due anni di differenza, lei è più piccola di me e avendo un carattere diverso dal mio ha accettato subito la sordità ma i miei genitori non volevano (*che segnassero*). Mia sorella voleva segnare e già a 15 anni ha iniziato ad incuriosirsi invece a me non interessava. Mia sorella implorava i miei genitori perché voleva imparare a segnare, voleva frequentare

altri sordi ma i miei gliel'hanno sempre impedito.

Dopo un periodo di resistenze la sorella di Niccolò ha iniziato a frequentare la comunità sorda, fare amicizia e imparare la lingua dei segni. Niccolò racconta che all'epoca l'ENS inviava delle lettere per informare le famiglie con figli sordi che c'erano seminari che fornivano informazioni in merito alla lingua dei segni. Racconta che è grazie a questi ha scoperto il significato dell'identità sorda e della cultura sorda. Dopo 5 anni di resistenze, Niccolò decide di iniziare a frequentare gli amici sordi di sua sorella.

L'accettazione della propria sordità sembra essere chiara per tutti, tranne che per Mattia. Non avendo mai avuto insegnanti di sostegno, era abituato a fare tutto da solo. Mi racconta che all'università le cose si sono fatte più difficili:

M. [...]ero comunque una persona udente con qualche decibel in meno

F. Tu ti sentivi così?

M. Sì, mi sentivo così. È stato all'università che ho cominciato a capire che avevo una disabilità e ho sbattuto il muso proprio quando mancava l'accessibilità perché comunque bene o male fino alle superiori l'accessibilità ce l'avevo perché il contesto era completamente diverso. Nel contesto universitario devi veramente tirarti su le maniche da solo e darti da fare. E lì la difficoltà più grossa che ho incontrato è stata proprio la mancanza di accessibilità e lì ho cominciato a capire che... mancava qualcosa. [...] avevo 18 anni... e da lì in poi ho cominciato a pensare a quanto fosse difficile avere accessibilità.

F. Cosa hai pensato?

M. La convinzione di essere una persona udente con qualche decibel in meno si è frantumata perché... sì ok non ci sentivo però riuscivo a sopperire a qualcosa... lì sei proprio frantumata perché mi sono reso conto che ero un disabile. Poi dopo ho dato un nome a questa disabilità che è essere sordo.

Mattia mi racconta il suo primo incontro con una persona sorda:

M. [...]non avevo nessuno con cui confrontarmi sulla sordità... Ah! Ecco cosa ti volevo dire! ho conosciuto una persona sorda... e quello è stato il primo contatto con una persona sorda... con cui ho contatti ancora oggi. E... (*riflette*) è una storia un po' strana (*sorride*) veniva da Roma faceva informatica con me però lui era già due anni avanti. E lui è stata la prima persona con la quale mi sono confrontato sui problemi della sordità. Io gli raccontavo come ero cresciuto fino a quel momento e lui era sbigottito perché mi diceva: "Tu non sei sordo" e io gli dicevo: "Sì sono sordo ma sono cresciuto così". Lui invece era andato proprio all'istituto di Via Nomentana, perché veniva da Roma, era cresciuto lì. [...]e lì ho iniziato a pensare che probabilmente ero più simile a lui che alla mia famiglia e sono anche arrivato a pensare che forse mi avevano trovato in un cassonetto (*ride*) [...]L'unica persona con la quale mi sono confrontato sui problemi della sordità è stato lui, la prima!... perché dopo ce ne sono state altre... e da lì è cominciato proprio un percorso interiore... sentivo che andava tutto bene però probabilmente poteva andare anche meglio. E ho cominciato a maturare ragionamenti del tipo identitario... chi cacchio sono?... (*riflette*) E ho cominciato a vedere con interesse... tenendo conto che... ecco! Questo volevo dire... lui, questa persona sorda, era mezza oralista e mezza segnante (*sorride*)... l'unico suo conflitto era segni sì, segni no ma lui era comunque una persona sorda [...]io ero ancora livello primordiale, sordo sì, sordo no (*ride*). E forse lì ho iniziato a capire che forse quello che arrivava dalla famiglia e dalla logopedista erano messaggi... [...]dico sbagliati perché era la visione di un mondo loro che non rispecchiava il mio mondo. Ho cominciato ad avere consapevolezza del fatto che parliamo di due mondi diversi che possono stare insieme che però comunque hanno peculiarità diverse [...].

Pietro, dopo gli ultimi anni di scuole medie decide di non proseguire gli studi nella scuola comune per le difficoltà riscontrate. Suo padre trova un istituto speciale per sordi e Pietro inizia a frequentarlo:

P. [...]avevo 15 anni. Gli altri avevano 16-17 anni, avevano la barba e capelli lunghi. Io li guardavo segnare. Ci sono andato per la prima volta con i miei genitori che mi hanno accompagnato... io li vedevo tutti segnare (*volto sorpreso*) io ero intimorito, un po' spaventato (*sorride*)... mi sono sforzato molto... è stata un'esperienza molto pesante, sentivo tanto disagio perché tutti

segnavano e io non capivo e in più erano tutti più grandi. In più io non ci rimanevo a dormire, casa mia era lì vicino. Dopo la scuola io non mi fermavo mai, andavo sempre via, avevo paura (*sorride*) [...]io stavo sempre con gli udenti [...]frequentavo i sordi solo a scuola (*durante il secondo anno*) avevo iniziato a segnare qualcosina ma non frequentavo i sordi. Al terzo anno ho sentito il bisogno di comunicare meglio (*sorride*)... con i segni c'era una comunicazione completa e ho cominciato a fare dei confronti con il mondo dei miei amici udenti... con loro le conversazioni erano brevi, con i sordi riuscivo a chiacchierare anche molto a lungo sentendomi a mio agio. Quindi dal terzo anno ho cominciato a stare un po' con i sordi, un po' con gli udenti (*sorride*). Dal quarto anno ho cominciato a trascorrere più tempo con i sordi, frequentando ancora un po' gli udenti. Dalla quinta in poi sentivo che con i sordi mi ci trovavo bene, comunicavamo bene, ero pienamente soddisfatto, mi sentivo realizzato, c'era comunicazione, c'era tutto. I miei amici udenti li vedevo lo stesso ma gradualmente li ho frequentati sempre meno.

4.2.5 Primi contatti con la comunità sorda

Dai racconti emerge che il primo impatto con la comunità sorda è stato molto complicato. La non conoscenza della lingua dei segni rende complesse le prime interazioni con i sordi segnanti. Questo è il momento che Carty descrive come cruciale per lo sviluppo personale e sociale successivo. In questa fase, infatti, può verificarsi l'*identificazione* con i sordi segnanti o il *rifiuto* da parte di essi, soprattutto a causa delle difficoltà comunicative.²⁴

Filippo racconta:

F. Quando sono andato all'ENS ho provato frustrazione... io volevo veramente imparare la lingua dei segni e volevo veramente frequentare l'ambiente ma... quando ci sono andato mi piaceva ma... non so... forse era l'atteggiamento, il mio atteggiamento era da persona udente. Quando c'ero io loro (*i sordi*) sembravano infastiditi, mi squadravano... erano in imbarazzo come lo ero anche io, non conoscevo la lingua e non conoscevo loro. Loro provavano imbarazzo perché mi guardavano e mi vedevano come un'udente, come se

²⁴ Si rimanda a p. 83 della presente tesi.

dicessero: “Ma che è venuto a fare qua? Ah, si ma lui fa parte di una di quelle associazioni oraliste”. Questo si vedeva dalle espressioni dei loro volti, dai loro occhi, sembrava fossero stufi... come per dire: “Io devo insegnarti i segni? Macchè” ... [...]in più i corsi di lingua dei segni non c'erano [...]mi sentivo non voluto [...]mi sentivo respinto, ho sentito un muro oltre il quale non riuscivo ad andare [...].

Come osservano Maragna, Carty e Ohna, le reazioni di crisi in questi momenti sono causate soprattutto dalla difficoltà nel sentirsi accettati dai sordi segnanti poiché visti come diversi.²⁵ Gli informanti, infatti, riferiscono di aver fatto queste esperienze.

Monica racconta:

M. Penso che sia un momento comune a tanti altri quando ci si avvicina alla lingua dei segni perché ovviamente i sordi quando mi vedevano parlare mi dicevano: “Tu non sei sorda” (*sorride*)... Il classico pregiudizio del primo incontro perché parlavo e non conoscevo la lingua dei segni, non ne avevo mai avuto occasione quindi è venuta fuori anche un po' una crisi... non voglio dire d'identità ma... volevo capire ancora più a fondo il significato dell'identità sorda, della cultura sorda della comunicazione visiva, nel senso... perché io personalmente mi sentivo sorda nel senso che quando affrontavo le situazioni della vita avevo le stesse difficoltà degli altri quindi questo fatto di sentirmi dire che non ero sorda perché non conoscevo la lingua dei segni mi metteva molto a disagio quindi per questo ho cercato di approfondire anche da quel punto di vista la conoscenza perché... io mi sentivo chiaramente sorda (*sorride*). [...]Fin da subito io non avevo nessun pregiudizio sulla lingua dei segni, ero solo curiosa... poi man mano mi sono resa conto del fatto che era come se ce l'avessi dentro, c'era qualcosa dentro che doveva venire fuori... non so ma è stata una continua scoperta. Poi ovviamente ho dovuto affrontare il pregiudizio degli altri (*sordi*) che continuavano a dire che non segnavo bene, che mi dovevo sforzare, qualcuno mi diceva che mi impegnavo ma non era sufficiente... oppure gli udenti mi dicevano: “ma perché segni che è brutto!” perché molti vedevano la lingua dei segni come il classico pregiudizio del gesticolare e del fatto di non parlare. Io cercavo di dimostrare che segnare non mi toglie il

²⁵ Si rimanda alle pp. 81-84 della presente tesi.

parlato perché parlavo benissimo ma la lingua dei segni mi dava una consapevolezza in più. Quindi ho dovuto affrontare una strada un po' difficile però poi sono arrivati anche momenti belli in cui le persone sorde hanno cominciato ad accettarmi anche quando segnavo quindi poi ho trovato un equilibrio fra i due mondi.

Le stesse difficoltà sono presenti anche nel racconto di Francesco:



F. 10 anni fa ho provato ad entrare nel mondo sordo e...
... devo ammetterlo, ho avuto grosse difficoltà... non sono contro di loro ma... loro mi vedevano come un oralista che voleva occupare il loro territorio e io ho trovato le porte chiuse ma io pensavo: “Siamo sordi, siamo uguali, io sono una persona sorda”. All’inizio molte cose non le sapevo, non conoscevo la comunità sorda... ero come un neonato nella comunità... all’inizio sono stato attaccato parecchio, soprattutto dai sordi con famiglie sorde... i sordi puri. Loro sono forti... non li odio però... rispetto la loro cultura... ma loro comunicavano diversamente. Sono stato attaccato, schernito, ma poi ho imparato tanto. [...]io vedo che i sordi che hanno imparato tardi la LIS non sono accettati da loro (*dai sordi segnanti*) perché li vedono come venuti da un altro pianeta, per quello che vedo io... loro etichettavano troppo, avevano proprio dei pregiudizi... dicevano: “Ah, gli oralisti!” con un’espressione offensiva e io rimanevo in silenzio, ci passavo sopra... però siamo uguali, siamo sordi, i nostri problemi sono gli stessi.

Sofia riporta le stesse difficoltà in merito alle interazioni con la comunità sorda e fa riferimento alla sensazione di essersi sentita diversa sia dagli udenti che dai sordi segnanti:

S. (*rispetto agli udenti*) mi sentivo diversa non a livello identitario ma come

capacità. Oggi, sì, diciamo che eravamo diversi perché sordi ma allora, per come l'ho vissuta io pensavo di non essere capace... perché ero sorda ed ero arrabbiata perché i miei fratelli erano udenti [...]e io mi chiedevo perché fossi l'unica sorda, pensavo: "Cos'ho fatto di male!" [...]avevo bisogno di cercare un motivo per il fatto che fossi sorda... [...]quindi la sensazione di essere diversa era legata alle capacità, alla velocità di comunicazione, non riuscivo a star dietro alle persone che parlavano velocemente, ho scoperto dopo tante cose. E quando ho incontrato i sordi... ho sentito un po' di rabbia perché avrei potuto incontrarli prima ma nella mia testa pensavo: "Menomale" perché il loro italiano era diverso dal mio, la struttura della lingua è diversa ma ringrazio una mia amica CODA... Lei segnava ed io le chiesi: "Ma tu sai anche l'italiano?" e lei mi rispose "Certo, i segni e l'italiano sono diversi" [...]in realtà lei non era consapevole di essere bilingue, è chiaro, oggi sì... parliamo comunque del [...]97 o giù di lì e allora non si parlava ancora di bilinguismo, allora si lottava per la lingua dei segni italiana che non era più chiamata lingua italiana dei segni o linguaggio... era quel periodo lì... quindi per loro (*i sordi segnanti*) era un linguaggio, non erano consapevoli [...].²⁶ Quindi quando ho iniziato a frequentare i sordi mi sono sentita diversa anche con loro perché non sapevo segnare e... ci rimasi molto male quando un sordo, chiedendo ad altri, diceva: "Dov'è l'oralista?". [...]io chiedevo a questa mia amica spiegazioni e sono stata fortunata perché serve anche un mentore, qualcuno che ti guidi, serve molto, anche per i sordi che non conoscono la LIS e se non ce l'hai addio! Rimani lontano da loro. C'erano certi atteggiamenti che non mi piacevano e un po' stavo con gli udenti e un po' stavo con loro, ho incontrato poi persone simpatiche... ho capito poi che non c'è differenza tra gli udenti e i sordi, ci sono persone simpatiche o antipatiche in entrambi i mondi... (*riflette*) è stato bello... ma ho dovuto faticare molti anni per sentirmi parte... molti anni... [...]io speravo che arrivasse il giorno in cui mi avrebbero chiamata "sorda" e ora ci ripenso che in merito all'identità... avevo bisogno che loro mi dicessero: "Tu sei sorda", avevo bisogno che i sordi me lo dicessero, non gli udenti perché loro mi chiamavano sì sorda ma anche non udente e andava bene ma... coi sordi era diverso... ed è stato in quel momento che ho sentito rabbia nei confronti della

²⁶ Spiega che nella città dove ha incontrato i sordi in realtà si utilizzasse l'italiano segnato, le lingue non erano usate distintamente come invece avveniva in altre città poiché la maggior parte dei sordi che stava frequentando provenivano dalla scuola audio-fonetica che lei stessa aveva frequentato.

mia famiglia perché potevano dirmelo prima (*dei sordi segnanti*) ma loro erano sorpresi, non sapevano cosa stesse succedendo [...].

Per Filippo, dopo la prima esperienza negativa, la situazione cambia quando si trasferisce, entrando in contatto con il CNR. Qui incontra un sordo che diventa suo amico e suo mentore. Mi racconta poi di come ha iniziato a inserirsi nella comunità.

F. All'inizio sono stato accolto da alcune persone ad esempio Andrea, lui si è preso carico della mia situazione (*sorride*)... era carino (*sorride*) perché lui tutti i giorni si sedeva di fronte a me e comunicavamo, mi invitava ad uscire, si andava insieme in giro... quindi Andrea è diventato proprio un padre per me. Lui è stato il primo che mi ha aiutato, gli devo tutto [...].

Filippo, continuando a ricordare dei primi tempi trascorsi con le persone sorde segnanti, riporta le difficoltà nel primo approccio con la lingua dei segni. Ricorda come il suo stile di segnato fosse ancora rigido e di come i suoi atteggiamenti rimandassero ad un'esperienza culturale udente. Nelle prime interazioni con i sordi segnanti, Filippo riporta di avere percepito di essere visto come diverso; in un certo senso lo era poiché racconta che allora “non era ancora diventato sordo”. Questa testimonianza fa riferimento all'esperienza corporea nell'approccio alla lingua dei segni, che va appresa e assimilata, e che si rispecchia in uno stile linguistico e culturale ancora da assorbire. Inoltre, come Filippo e gli altri intervistati sottolineano, trovarsi in un ambiente accogliente è fondamentale per potersi esprimere senza timori. I mentori che hanno accompagnato gli informanti nel loro primo viaggio nella comunità sorda hanno permesso loro di essere liberi di esprimersi nelle loro identità; cosa che risultava difficile con molti sordi segnanti. Da queste testimonianze traspare l'importanza di mantenere e sviluppare un atteggiamento morbido nei confronti di chi non conosce la comunità sorda e la lingua dei segni.

Filippo racconta di avere iniziato a sentirsi a suo agio con altri sordi segnanti dopo qualche anno:

ho iniziato a sentirmi abbastanza bene [...]dopo circa 4 o 5 anni [...]mi ricordo che in questi 5 anni, quando uscivo con gli altri sordi mi sentivo sempre in

bilico tra il mondo udente e il mondo sordo. Nel mondo udente avevo delle difficoltà che conoscevo, ero consapevole delle mie capacità, conoscevo gli aspetti positivi e negativi così come conoscevo i miei limiti e le mie possibilità, ci ero cresciuto in quel mondo, sapevo quello che potevo o non potevo fare. Dall'altra parte, nel mondo sordo, io ero molto contento perché la mia identità si rispecchiava in quel mondo ma avevo comunque parecchie difficoltà perché non ero ancora inserito. Quindi da qui la sensazione di bilico, oscillavo da una parte e dall'altra e questo è successo per quasi 5 anni... in questo periodo è continuata la sofferenza perché nel mondo udente c'erano dei limiti per me e c'erano anche nel mondo sordo perché non ero ancora integrato [...]poi ho cominciato a relazionarmi meglio con i sordi e da lì in poi è andata molto meglio.

Dario mi spiega perché è importante avere un mentore:

D. Hai presente le porte a due ante? Per me un'anta è stata Luana e l'altra è stata Giulio. Loro mi hanno aperto la porta e mi hanno dato accesso ad un mondo diverso.

F. Ti hanno fatto da guida. Credi che questo sia importante?

D. Assolutamente sì perché, come ti dicevo, una guida è qualcuno che ti apre la porta. Se non hai nessuno e la porta rimane chiusa, per quanto tu voglia entrare, non lo puoi fare. E ti dirò di più, non solo serve qualcuno che apra la porta ma è necessario ci sia accoglienza, questo è fondamentale. Non basta una porta aperta, serve qualcuno che ti accompagni prendendoti per mano alla scoperta di un mondo nuovo. [...]

4.2.6 Riflessioni, oggi

In questa sezione riporto dei passi di brani in cui sono evidenziati i significati che gli informanti hanno attribuito alla loro esperienza, le differenze con il passato, ricostruendo il loro unico e irripetibile percorso verso la scoperta della lingua dei segni e della comunità sorda. Oggi, guardando alle esperienze passate ricostruiscono la loro

identità personale nel contatto con la comunità sorda e la società udente allargata.

(Monica)

F. Ti senti parte della comunità sorda?

M. Ora dopo tanti anni diciamo che è una strada ancora continua (*ride*) cioè, è sempre una strada in continua evoluzione diciamo... perché quando ho cominciato a conquistare un po' la lingua dei segni, forse quei pochi momenti in cui mi sono sentita veramente parte di questo mondo sono stati quando qualche docente LIS mi ha detto: "Oh! Nel segnato sei migliorata molto!" (*ride*) cioè, per me era una vittoria sentirmelo riconoscere dai docenti qualificati ma... parte piena della comunità sorda... dipende dalle situazioni... secondo me è una condizione che strada facendo cambia continuamente a seconda del periodo. [...] forse posso dire che prima di conoscere la lingua dei segni non mi sentivo consapevole completamente di quello che ero, non mi sentivo completa ma era ancora un percorso di crescita. Dopo la conoscenza della lingua dei segni sento di avere più padronanza delle mie capacità... cioè la differenza tra il prima e il dopo... è una conquista diciamo perché prima... si le persone mi vedevano e mi dicevano: "Ah, Monica parli bene, complimenti"... adesso mi guardano e mi dicono: "Ma conosci tutte le lingue?". Cioè, mi sento più sicura di tutto quello che faccio, non so spiegare bene la sfumatura ma il passaggio tra il prima e il dopo è anche questo.

(Dario)

F. Una volta entrato nella comunità sorda hai percepito delle differenze con il Dario del passato?

D. In realtà io non sono cambiato, nel senso che Dario ero e Dario rimango. Sono sicuramente migliorato, si è aggiunto qualcosa, mi sento integrato... l'identità si costruisce dall'infanzia fino all'età adulta. L'identità di base rimane quella, si aggiungono elementi per sentirsi completi.

(Riccardo)

F. Oggi ti senti diverso?

R. Sì, molto! Perché prima pensavo di non essere capace, mi sentivo limitato, pensavo che non potessi fare molte cose. Invece oggi, provando, posso fare tutto.

F. La LIS come ti aiutato in questo?

R. Mi ha aiutato ad esprimere meglio ciò che avevo dentro, i miei sentimenti. [...]non lo so spiegare ma mi esprimo meglio [...]può darsi che per il fatto che sia una lingua visiva ne ho una piena percezione [...]quando leggo il labiale mi concentro su quello e tante volte è uno sforzo e mi sento stanco [...].

(Mattia)

M Non so, forse prima non lo dicevo (*di essere sordo*), non lo sottolineavo, da lì²⁷ in poi invece ho cominciato a dire: “Sono una persona sorda”, è diventata un’abitudine dirlo, lo scrivo anche nelle mail (*sorride*): “Sono una persona sorda, evitate di chiamarmi” (*sorride*)... su certi aspetti sottili del comportamento (*si riferisce ai cambiamenti*) sono più una persona sorda... adesso non mi viene da farti un esempio però... (*riflette*) se prima, sotto sotto... non che mi vergognassi ma comunque era negativo, non dovevo far pesare agli altri la disabilità... lo vedevo negativo nel senso che mi mancava qualcosa che poi è diventato: “Sono una persona sorda”, una condizione naturale, sono così. Tant’è che fino a quel momento (*si riferisce al convegno*) non potevo immaginare di vivere senza le protesi. Adesso tantissime volte mi dimentico di metterle. Adesso sono consapevole del fatto che mi metto le protesi per voi, non per me; per gli udenti [...]poi chiaramente sono cresciuto come un udente quindi ho ancora... diciamo così... il tic da udente (*sorride*) però la visione di me stesso è cambiata proprio da quel momento lì. [...]è come se avessi fatto

²⁷ Si riferisce in particolare ad una forte crisi di identità avuta quando ha partecipato al 3° Congresso Nazionale sulla Lingua dei Segni a Verona, nel 2007. Per approfondimenti in merito al convegno si veda <http://www.storiadeisordi.it/2006/10/20/3-convegno-nazionale-sulla-lis-2007/>, giugno 2021.

coming-out [...].

(Filippo)

F. [...]prima (*di conoscere la comunità sorda*) ero costretto a muovermi nel mondo degli udenti. L'altro mondo (*quello della comunità sorda*) non esisteva. Mi muovevo solamente nel mondo degli udenti e la percezione del limite (*si riferisce agli sforzi di raggiungere il modello udente*) mi provocava dello stress perché mancava sempre qualcosa. Avevo tanti desideri e non riuscire a raggiungerli mi provocava davvero tanto stress. Adesso so che posso stare con gli udenti ma se non riesco a comunicare con qualcuno sono tranquillo. L'ansia, lo stress, la frustrazione e il dolore non ci sono più. [...]

F. Come guardi al tuo limite oggi? (*Nel raggiungere il modello udente*)

F. [...]Il gap che mi differenzia dagli udenti rimane e so che non lo posso colmare, ma questo, oggi, non è più motivo di ansia, frustrazione o stress, perché conosco un altro mondo (*quello dei sordi*)... sento che non mi manca più niente, so che nel mondo degli udenti è così... ora so che c'è un'altra vita (*nel mondo sordo*), ho la mia rete sociale, ho degli stimoli, mi diverto, rido, sono stimolato culturalmente, artisticamente e so che quel gap non mi limita... posso muovermi liberamente tra i due mondi [...]non mi sforzo più di colmarlo perché so che dall'altra parte c'è un mondo immenso in cui mi muovo leggero e tranquillo [...].

(Ginevra)

G. Per me, conoscere altre persone sorde mi ha dato la possibilità di essere un po' più tranquilla perché sono aiutata da persone che hanno il mio stesso problema... dal punto di vista emotivo, dei sentimenti... si pensa sempre all'essere sani e basta... ma c'è anche il punto di vista psicologico ed emotivo.

F. Cosa è cambiato?

G. Da una parte non ero consapevole, dall'altra sentivo che mi mancava

qualcosa. Poi la consapevolezza è aumentata ma c'è stato un periodo in cui ero veramente arrabbiata, davvero molto arrabbiata... con i medici... perché sono stati loro a parlare con i miei genitori e infatti io ho chiesto loro: "Perché non potevo frequentare altri sordi?" e loro mi hanno detto che gliel'avevano consigliato i medici quando hanno diagnosticato la mia sordità. I medici avevano detto ai miei genitori che non dovevo frequentare altri sordi se no non



avrei parlato più (*fa quest'espressione*).

Dopo un po' di

tempo la rabbia è svanita e mi sono calmata.

(Niccolò)

N. Ho scoperto il significato di questa parola (*si riferisce al concetto di identità sorda*) grazie ai seminari che parlavano di questo. Io osservavo non capendo cosa fosse... poi segnando, frequentando i sordi, ho scoperto anche la cultura sorda. All'inizio ero sempre un po' perplesso, mi ponevo tante domande perché all'epoca non c'era la possibilità di avere tante informazioni... l'unico perplesso non ero solo io, lo erano anche loro (*i sordi segnanti*) che con il tempo sono diventati più consapevoli, in un certo senso ci siamo tutti svegliati. Poi con la tecnologia è stato ancora meglio, ci siamo svegliati ancora di più ma all'epoca per svegliarsi ci è voluto molto tempo. [...]identità sorda vuol dire accettarsi nella condizione di sordità, accettare la lingua dei segni, rispettare le persone sorde e vedere il mondo sordo come un mondo dai mille colori, e rispettarlo [...].

(Pietro)

F. Come vedi oggi, guardando al passato, la tua esperienza?

P. Beh, a dire il vero l'esperienza fatta non è dipesa da me (*sorride*), capisci? Sono stato costretto a fare questa esperienza, non avevo altra scelta [...]ho dovuto affrontare la situazione, avevo davanti a me due strade: fare un percorso oralista puro... soffrendo, perché avrei continuamente affrontato dei disagi, delle difficoltà... perché sarei rimasto isolato... oppure potevo scegliere di segnare, di farmi degli amici sordi con cui potevo comunicare in modo completo. Penso che se tornassi indietro rifarei la scelta che ho fatto... non ho rimpianti.

(Francesco)

Dico la verità, ed è un'opinione personale, la comunità oralista un po' ci perde... nel senso che non conosce una lingua, perde la possibilità di conoscerla. Io, che ho fatto questa esperienza, posso dire che la lingua dei segni è ricchezza e mi ha dato la possibilità di comunicare con i sordi segnanti (*sorride*) invece loro (*i sordi che hanno fatto un percorso oralista*) non hanno questa possibilità. Io, per esempio, conosco l'inglese, e molto bene lo spagnolo. Se vado in Spagna ho la possibilità di comunicare con gli spagnoli, lo stesso se vado in Inghilterra. [...](*il mondo sordo e quello udente*) sono due mondi diversi, puoi spostarti dall'uno all'altro ma tutto dipende dalle situazioni in cui ti trovi perché ti può capitare di incontrare (*nei due mondi*) delle persone buone ed altre persone che lo sono meno. Se c'è rispetto si va avanti tranquillamente e a livello identitario è più facile integrarsi.

(Sofia)

F. Cosa credi che manchi a livello sociale?

S. [...]la consapevolezza del fatto che loro (*gli udenti*) sono tanti e noi siamo pochi. È importante capire questo... per me la parola chiave è proprio "misura"... non si chiede loro (*agli udenti*) di imparare per forza la LIS... se c'è la volontà, se ci sono le possibilità io sono sempre contenta, è chiaro, ma... il passo in avanti sarebbe proprio quello di sapere chi è la persona sorda e di conoscere il mondo in cui vive, quindi è fondamentale divulgare informazioni giuste. Non perché la persona udente debba modificarsi o adattarsi alla persona

sorda ma solo per capire e accettare la sua condizione. Ad esempio se ci sono difficoltà comunicative è importante che l'udente capisca perché ci sono, perché leggere il labiale può essere difficoltoso. A me piace molto quando le persone udenti, sentendo difficoltà con me, mi chiedono di aiutarli, per me va benissimo perché questo è diverso dal dire: "So cos'è meglio per voi"... è un incontro, che è diverso.

È interessante notare come la costruzione dell'immagine del sé di ciascuno, in riferimento alle esperienze fatte, si rifletta in un modo di vivere che potremmo definire "a cavallo tra quello udente e quello sordo". La sensazione di libertà di movimento e di *scegliere* con chi relazionarsi, nel mondo udente e nel mondo sordo, risulta essere una forma di conquista personale e sociale. Inoltre, la scoperta e la conoscenza della lingua dei segni ha effettivamente arricchito le esperienze di ciascuno, tanto da rendere ogni partecipante parte attiva della comunità sorda, personalmente e professionalmente, in ambiti diversi. In aggiunta, l'importanza posta sulla divulgazione di informazioni corrette in merito alla sordità, la lingua dei segni e la comunità e cultura sorda resta fondamentale per tutti gli informanti che evidenziano come sia necessario, per la comunità sorda, aprirsi alla società udente con l'obiettivo di creare spazi di incontro in cui i bisogni e le scelte di ciascuno siano rispettate.

4.3 Interpretazione dei fenomeni emersi

Come precedentemente illustrato, l'obiettivo di questo progetto di ricerca è quello di osservare le dinamiche relazionali di persone sorde adulte che si sono avvicinate alla comunità sorda, e hanno appreso la lingua dei segni, in età adolescenziale e della giovinezza. Nella fase che ha preceduto le interviste, avevo previsto alcune delle difficoltà emerse nei racconti di vita di ciascuno, legate soprattutto alla sfera comunicativa.

Per offrire un'interpretazione coerente con i fenomeni emersi è necessario ribadire che il periodo di nascita degli intervistati, che va dal 1963 al 1983, si colloca in un momento della storia dei sordi in cui il passaggio dagli istituti speciali alle classi

differenziali era già in corso.²⁸ Il momento culmine di questo mutamento si ebbe nel 1977 con la promulgazione della legge 4 agosto, n. 517, con la quale i genitori possono scegliere se iscrivere i propri figli e le proprie figlie negli istituti speciali o nella scuola comune.²⁹ La politica di integrazione, che riguardava non solo i sordi ma la categoria della disabilità in generale, mirava ad un processo di *normalizzazione* delle persone disabili in un'ottica di *adattamento* allo standard considerato *normale*. Per i sordi, questo voleva dire *diventare come gli udenti*. Le lingue dei segni, d'altro canto, bandite dall'educazione scolastica dal Congresso di Milano del 1880, non avevano ancora ottenuto dignità linguistica. Pertanto, erano viste come un mero linguaggio mimico gestuale, da escludere da ogni percorso riabilitativo o scolastico. I partecipanti di questo progetto di tesi, infatti, hanno tutti svolto un percorso scolastico basato esclusivamente sul metodo oralista.

Gli informanti stessi rendono evidente quanto descritto ricordando degli sforzi compiuti per imparare a parlare e del divieto di utilizzare i segni, spesso proveniente dall'ambiente medico-riabilitativo, per il timore che questo potesse inficiare l'apprendimento dell'italiano. La scelta della scuola comune, infatti, è stata compiuta per questa ragione.

Entrando nel merito della socializzazione secondaria, si sono riscontrate delle differenze sostanziali in base alle età. Generalmente, l'infanzia non ha rappresentato un periodo particolarmente critico; qualcuno ricorda episodi di isolamento con i compagni o di difficoltà legate alla comunicazione, ma di base, questa fase, è caratterizzata dal rapporto con gli altri ancora fondato sul gioco. Inoltre, l'ala protettiva della famiglia ha creato un senso di sicurezza e protezione dal mondo esterno.

Il periodo adolescenziale, invece, ha rappresentato un momento delicato a livello relazionale. L'esperienza di socializzazione con gruppo dei pari, infatti, rappresenta il primo approccio grazie al quale l'individuo inizia a muoversi nella società, trovando, in essa, un posto. È in questo momento che l'immagine personale si sviluppa e si costruisce in un rapporto diretto con quella sociale.³⁰ Di conseguenza, esperienze di accettazione o rifiuto da parte dei pari possono condizionare l'immagine che l'individuo stesso ha di se stesso, in positivo o in negativo. Dai racconti, le difficoltà di inserimento

²⁸ Si rimanda a p. 51 della presente tesi.

²⁹ Si rimanda a p. 52 della presente tesi.

³⁰ Si rimanda a p. 25 della presente tesi.

in un gruppo emergono in maniera consistente fino agli anni della prima giovinezza. Gli sforzi legati alla lettura labiale in gruppi superiori alle quattro persone, portavano spesso gli informanti a perdere molte informazioni. La velocità delle interazioni in gruppi udenti era difficile da sostenere e i momenti di ilarità, inoltre, non erano compresi. Tutto ciò era considerato *normale*. Il bisogno di creare legami era così forte che più alto era il grado di isolamento più forte era la crisi sentita. Esperienze di solitudine, difficoltà nella comunicazione, esclusione, senso di diversità, crisi e bullismo, espresse emotivamente con sentimenti come turbamento, vergogna, sofferenza e tensione, hanno caratterizzato quasi tutte le esperienze, in modi diversi e con intensità diverse. La presenza dello stigma della sordità sembra aver aggravato la condizione critica che generalmente si presenta nella fase adolescenziale e della prima giovinezza. In quei casi in cui non sono state riscontrate esperienze simili, le difficoltà legate all'interazione con gruppi di udenti sono state le medesime, connesse anche alla mancanza di autonomia. Gli anni di riferimento vanno dal 1975 al 1995 circa; in quegli anni, in cui la tecnologia era assente o avanzava i primi passi, era difficile per i sordi contattare gli amici; spesso infatti erano i genitori che chiamavano per i figli. Nonostante ciò, gli informanti riportano esperienze relazionali positive con dei coetanei e amici d'infanzia particolarmente sensibili e attenti alle loro necessità comunicative. Con loro, l'adattamento reciproco nell'interazione ha permesso la costruzione di rapporti d'amicizia che durano ancora oggi.

Alla luce di questo sembra che la presenza di uno stigma e la non conoscenza della sordità abbiano giocato un ruolo cruciale nella rete delle dinamiche relazionali che hanno impedito il pieno inserimento nei gruppi dei pari. La sensazione che le esperienze descritte fossero *normali* è data, come gli informanti stessi affermano, dalla non conoscenza di qualcos'altro, di *un'alternativa*. A ciò si aggiunge la costante e pressante richiesta di aderire a un modello, quello udente, che ha generato crisi e sentimenti di insofferenza non indifferenti nella percezione del proprio sé in relazione agli altri. La percezione di avere una mancanza ha portato gli informanti a sforzarsi il triplo per poter raggiungere gli standard considerati normali. Inoltre, la sensazione di essere *diversi* non sembra derivare dal tratto biologico della sordità ma dalla difficoltà di accesso ai contesti e ai ruoli sociali ritenuti standard. Ne consegue che il limite percepito sembra essere di carattere *sociale*.

La fase della giovinezza, sembra portare con sé l'eco delle esperienze precedenti. Al bisogno di creare dei legami sembra aggiungersi il bisogno di integrazione interna, identitaria. Quest'ultimo, però, viene stimolato con i primi contatti con le persone sorde segnanti. Ci troviamo negli anni in cui le ricerche sulle lingue dei segni iniziano a diffondersi e comincia a svilupparsi, gradualmente, una percezione culturale e identitaria della sordità.³¹ Tra gli informanti, solo alcuni avevano avuto approcci diretti con le lingue dei segni e i sordi segnanti nel periodo adolescenziale. Le informazioni in merito restavano vaghe e di difficile reperibilità. Infatti, alcuni di loro erano convinti che le lingue dei segni non fossero lingue naturali e che fossero quindi di uso esclusivo dei sordi segnanti. I bisogni di socializzazione, rimasti insoddisfatti, la percezione dei limiti nel pieno accesso alla società, legata all'impossibilità di aderire completamente al modello udente, sembra abbiano protratto anche nella fase della giovinezza la crisi identitaria del periodo adolescenziale.

Gli incontri con i sordi segnanti, che hanno permesso agli informanti di attivarsi per cercare dei contatti con la comunità sorda, sono avvenuti in età diverse in modalità e contesti diversi. Il carattere di questi incontri risulta essere *significativo* nel senso che sembra aver risvegliato dei bisogni interni, legati al desiderio di essere accettati e riconosciuti. Il primo dato che sembra emergere è quello riguardante la sensazione di *similarità*. La sensazione degli informanti di essere *come loro* (come i sordi segnanti) sembra essere associata sia al tratto biologico che a quello sociale. Il primo è quello che viene stimolato fin dai primi incontri che potremmo riassumere con la frase "A me manca l'udito e manca anche a te", che rimanda all'esperienza sensoriale. Il secondo, complementare al primo, evidenzia la similarità a livello sociale che potremmo riassumere con "Io ho le stesse difficoltà che hai tu". Il senso di similarità, biologico e sociale, molto sentito dagli informanti, rimanderebbe ad un bisogno di *identificazione fisica* mancato durante la crescita,³² accompagnato dal bisogno di *condivisione* della propria condizione *sociale*. Tutti gli informanti, infatti, affermano di essersi sentiti più simili ai sordi che alla famiglia udente, ponendo l'accento sulla necessità di condividere il proprio vissuto, i propri problemi e difficoltà, con *chi aveva fatto la stessa esperienza*.

³¹ Si rimanda a p. 60 della presente tesi.

³² Si ricorda che tutti gli informanti hanno genitori e famiglia allargata udente. In aggiunta, l'esclusione dal contatto con altri sordi, e di conseguenza la mancanza di un modello sordo di riferimento, non avrebbe permesso lo sviluppo del senso di identificazione fisica.

L'impatto con la comunità sorda ha generato, in diversi casi, delle crisi molto forti, che hanno presagito dei cambiamenti importanti, a livello sociale e identitario.

La ricerca attiva degli informanti di *luoghi* in cui poter incontrare altri sordi, nella maggior parte dei casi, si è orientata verso L'ENS, seguito dal CNR, da istituti speciali e associazioni sportive. Sono gli anni in cui si organizzano i corsi sulla lingua dei segni, (anni '90-2000), e la comunità sorda inizia ad acquisire consapevolezza sui temi che riguardano l'identità sorda, la cultura sorda e la lingua dei segni.³³ Come evidenziato in letteratura,³⁴ la comunità sorda aveva accolto gli studi sulle lingue dei segni con diffidenza e si interfacciava con i ricercatori udenti mantenendo un atteggiamento difensivo;³⁵ lo stesso che la comunità sembra aver assunto nei confronti degli intervistati. I sordi che non avevano frequentato gli istituti speciali e che non conoscevano la lingua dei segni erano definiti *oralisti*. Dalle esperienze raccolte, emerge chiaramente la contrapposizione *sordo/oralista*, concepita internamente alla comunità sorda. *L'essere sordo*, per la comunità, non sembra rimandare ad una condizione fisica ma alla conoscenza della lingua dei segni,³⁶ essere *oralista*, invece, significava *parlare bene*, quindi essere come un'udente.³⁷ “Tu non sei sordo”, infatti, era la frase che diversi informanti si sono sentiti dire dalle persone sorde segnanti che hanno incontrato. Non conoscere la lingua dei segni non ha permesso loro di essere *riconosciuti come sordi*. Alla luce di questo, emerge chiaramente l'incontro/scontro di percezioni diverse della sordità:

- *Percezione biologica*. “A te manca l'udito e manca anche a me”.
- *Percezione sociale*. “Io ho le stesse difficoltà che hai tu”.
- *Percezione identitaria e culturale*. “Tu non sei come me perché non conosci la lingua dei segni.”.

³³ Si rimanda a p. 66 della presente tesi.

³⁴ Per un approfondimento si veda Volterra, Virginia, “Il passato per aiutarci a capire meglio il presente”, in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana “I tascabili”, Roma, Carocci editore, 2016 e Fontana Sabina, Serena Corazza, Penny Boyes Braem and Virginia Volterra, “Language Research and Language Community Change: Italian Sign Language, 1981–2013”, in *Sign Language Studies*, Vol. 17, No. 3, Gallaudet University Press, Spring 2017, pp. 363-398, <https://www.jstor.org/stable/26191045>

³⁵ Si rimanda a p. 63 della presente tesi.

³⁶ Che a sua volta rimanda all'esperienza scolastica fatta negli istituti.

³⁷ Rimandando quindi ad un'esperienza scolastica nella scuola comune, fondata sul metodo oralista.

Semberebbe, dunque, che il requisito di *ingresso* nella comunità sorda sia la lingua dei segni.

Le esperienze di disagio, frustrazione e imbarazzo vissute dagli informanti, si sono protratte per diversi anni, generando confusione e un senso di ambivalenza. La sensazione di essere visti come diversi non solo dagli udenti ma anche dai sordi segnanti ha provocato reazioni emotive di rabbia³⁸ in diversi informanti, nonché di crisi identitaria. La confusione per il fatto di trovarsi in uno stato di limbo, tra il mondo udente e quello della comunità segnante, è stata mitigata dalla presenza di persone che hanno aiutato e agevolato l'inserimento nella comunità. Si tratta di persone interne alla comunità sorda, spesso sordi ma anche CODA e ricercatori udenti, che hanno accompagnato gli informanti alla scoperta del mondo sordo. La presenza di queste persone, con le quali gli informanti hanno creato legami di amicizia che durano ancora oggi, è descritta dagli informanti stessi come fondamentale per l'accesso alla comunità sorda.

Espandendo gradualmente la rete di conoscenze e imparando la lingua dei segni, gli informanti hanno toccato con mano la vastità della comunità sorda, fatta di storia, cultura e identità. In merito a questo, il senso di appartenenza alla comunità, oltre che riguardare la conoscenza della lingua dei segni e la conoscenza della cultura sorda, viene misurato dagli informanti in base alla frequenza e alla qualità delle relazioni. Infatti, gli informanti hanno espresso di sentirsi parte della comunità sorda in modi diversi, in base ai contesti e alle relazioni. Ciò che sembra emergere è che più contatti ci sono con i sordi segnanti più ci si sente parte della comunità. Come un'informante osserva, è possibile far parte della comunità sorda a livelli diversi. Oggi, la diffusione della lingua dei segni, la maggiore apertura della comunità alle persone sorde che hanno fatto un percorso educativo oralista e alle persone udenti, sembra possano indicare il mutamento della concezione stessa della comunità sorda, meno rigida e più fluida.

Inoltre, la graduale conoscenza della lingua dei segni (alcuni l'hanno imparata comunicando con i sordi, altri hanno anche partecipato a corsi LIS) e lo studio della storia della comunità e cultura sorda hanno permesso di *decostruire* la vecchia

³⁸ Rabbia talvolta riversata sulla famiglia, sui medici e i logopedisti, per aver *impedito* il contatto con la comunità e aver proibito l'uso della lingua dei segni.

immagine della sordità legata al deficit, per alcuni intervistati negativa e da nascondere, per costruirne una nuova, più positiva. I gradualmente progressi nell'apprendimento della lingua dei segni e la conoscenza della storia e della cultura sorda hanno permesso notevoli cambiamenti, su tre livelli: fisico/corporeo, identitario e sociale. Diversi informanti, infatti, riportano che l'apprendimento della lingua dei segni li ha resi più sciolti, meno tesi, più liberi di esprimersi, più a loro agio nella loro sordità, rimandando ad una esperienza corporea più rilassata grazie alla natura della lingua dei segni stessa, che si esprime con il corpo. Dopo il periodo iniziale di difficoltà, le tensioni emotive nella comunicazione (sia con i sordi che con gli udenti) hanno lasciato il posto ad un senso di tranquillità maggiore. Inoltre, la sensazione di “sentire la lingua dei segni dentro” è da loro motivata dal fatto che la LIS passa attraverso il canale visivo, integro. Sebbene per gli informanti la lingua dei segni non sia la lingua materna, la sensazione interna di completezza sembra anche rispecchiare l'integrazione identitaria avvenuta con la “parte mancante”, di cui non si era a conoscenza prima del contatto con la comunità sorda. Per ciò che riguarda l'aspetto sociale, parallelamente a questo processo, si è sviluppata un'immagine di sé integrata, migliorata, più completa, consapevole e positiva, che si manifesta nei contesti sociali di ciascuno in modo nuovo, senza vergogna né imbarazzo. L'essere sordo è diventato per tutti un modo *altro* di essere e di stare al mondo, considerato assolutamente normale.

È possibile ricondurre tale processo a ciò che Goffman descrive come *carriera morale*, ovvero il cambiamento della percezione che l'individuo ha di sé stesso. Riportandola nei punti principali, si passa da una concezione interiorizzata del proprio stigma, che corrisponde alla visione *sociale* dello stigma stesso, a un mutamento di credenza e di significato, generalmente più positivo, reso possibile dal contatto con persone con lo stesso stigma. In altri termini, l'individuo dapprima impara a guardarsi come una persona *normale* lo guarda, per poi imparare a definirsi diversamente, in affiliazione con i significati che il gruppo stigmatizzato a cui appartiene si attribuisce.³⁹

³⁹ Per approfondimenti si veda Goffman, Ervin, *Stigma. L'identità negata*, collana “Cartografie”, Verona, Ombre Corte, 2003, pp. 43-52.

Nel caso degli informanti intervistati, questo passaggio è evidente e si manifesta in più fasi. Alla luce dei fenomeni emersi, ispirandomi alle categorie teorizzate da Breda Carty e da Erick Ohna,⁴⁰ riporto di seguito le categorie elaborate:

- *Interiorizzazione*: questa fase corrisponde all'infanzia. L'individuo interiorizza la visione di sé che i suoi genitori gli rimandano, in modo automatico. Nel contatto con i bambini udenti, la relazione si costruisce prevalentemente sul gioco e le difficoltà di integrazione non sembrano emergere in maniera consistente.
- *Esplorazione/Crisi*: corrisponde alla fase adolescenziale e della prima giovinezza. Il bisogno naturale di socializzare e di far parte di un gruppo spinge l'individuo all'esplorazione del proprio ambiente. Emergono le prime difficoltà comunicative e relazionali, specialmente in gruppi numerosi. Esperienze di *rifiuto* più o meno intense possono provocare episodi di isolamento ed esclusione, rendendo problematico il soddisfacimento del bisogno di relazionarsi con gli altri. Casi isolati di rapporti amicali si verificano con coetanei particolarmente sensibili e/o abituati alla sordità perché amici di infanzia. In questa fase, possono manifestarsi sentimenti di rabbia o atteggiamenti di chiusura. Alla crisi del periodo adolescenziale si aggiunge quella legata allo stigma, evidenziato dalla continua richiesta di aderire al modello udente.
- *Incontro/Similarità*: l'incontro con persone sorde segnanti risveglia bisogni rimasti insoddisfatti su due livelli: biologico e sociale. Il senso di similarità rimanda al bisogno di *identificazione fisica*, accentuato dalla mancanza di un modello sordo di riferimento, e al bisogno di *condivisione* delle esperienze personali e sociali comuni in merito ai problemi della sordità. È possibile che la crisi si verifichi anche in questo momento.
- *Attrito*: nella ricerca del soddisfacimento dei propri bisogni di *identificazione* e *condivisione*, si manifesta la ricerca attiva di altri sordi. Il senso di similarità viene messo a dura prova a causa dello scontro con una visione diversa della sordità, che non si conosce: quella identitaria e culturale.

⁴⁰ Si rimanda rispettivamente a p. 82 e 84 della presente tesi.

- *Ambivalenza/Confusione/Crisi*: concezioni diverse di sordità entrano in collisione; la non conoscenza della lingua dei segni e la sensazione di essere visto come *diverso* anche dai sordi genera crisi, imbarazzo, disagio e frustrazione. La sensazione di ambivalenza, percepita come uno stato di sospensione tra il mondo sordo e il mondo udente, è molto sentita e dura diversi anni.
- *Apprendimento/Acettazione*: con il passare del tempo, la graduale conoscenza della lingua dei segni permette la costruzione di relazioni all'interno della comunità sorda. Allo stesso tempo, si apprende e si approfondisce la conoscenza della storia della comunità e della cultura sorda, che aiuta nella scoperta di un mondo di cui prima non si sapeva nulla. Fondamentale resta la presenza di un *mentore* interno alla comunità, che accompagni l'individuo a prendere confidenza con la lingua e l'ambiente della comunità. In questa fase resta fondamentale l'accettazione *reciproca*, sentita sia dal sordo che desidera entrare nella comunità che dai sordi segnanti. L'apprendimento della lingua dei segni sembra essere il criterio essenziale non solo per l'*ingresso* nella comunità ma anche per *riconoscere* la persona sorda che desidera entrarci.
- *Ridefinizione del sé/Differenza*: una volta accettata la nuova visione identitaria, la si integra con quella pre-esistente, permettendo una nuova definizione del sé che tiene conto di tutto il percorso di vita personale. L'immagine di sé si *ri*-definisce in modo migliore, più positivo, sicuro e autentico. La sordità è vista come un modo *altro* di essere e diventa parte del proprio sé in maniera assolutamente personale. Inoltre, una volta maturata la propria identità, l'affiliazione con la comunità sorda non sembra avvenire in maniera simbiotica ma continua a svilupparsi per differenza, mantenendo comunque un legame di similarità con la comunità. Questo perché l'identità è un processo in evoluzione e tutte le esperienze di vita contribuiscono alla sua formazione.

È importante precisare che le fasi descritte cercano di offrire una rappresentazione sommaria dell'interpretazione fornita e che ogni fase può presentarsi in momenti diversi della vita, in relazione alle persone che si incontrano, ai contesti in cui ci si viene a trovare e soprattutto a come si risponde ad essi. I momenti critici sentiti con più forza,

quelli della fase dell'*esplorazione* e dell'*attrito*, giocano un ruolo fondamentale per lo sviluppo dell'identità personale e sociale.

In linea generale, il raggiungimento di una consapevolezza *compiuta*, circa la propria condizione di persona sorda, sembra arricchita non solo dalle relazioni con i sordi segnanti ma anche dalla lingua dei segni. Conoscere la sordità, in tutte le sue sfumature, biologiche, sociali, identitarie, linguistiche e culturali, ha permesso agli informanti di costruire un'immagine di sé, personale e sociale più fluida e libera, non più legata al modello udente da raggiungere a tutti i costi ma all'accettazione di sé nel proprio, unico e irripetibile, modo *altro* di essere.

Conclusioni

Dalle testimonianze raccolte e dai fenomeni emersi, tenendo sullo sfondo il tessuto teorico del presente elaborato, si evince con chiarezza il carattere mutevole del discorso, o dei discorsi, sulla sordità, in continua espansione e trasformazione. Allo stesso modo, l'identità, sociale e personale, si modella continuamente seguendo un percorso non lineare per sua natura.

Più precisamente, come Tommasini e Mottez descrivono, l'identità è il frutto combinato di elementi *acquisiti* e *scelti*. Il proprio nome, la data di nascita, il sesso, la classe sociale di appartenenza, la nazionalità, i tratti biologici ereditati, e le relazioni che si instaurano all'interno del sistema familiare, rappresentano il fondamento dell'identità personale. Questi elementi, acquisiti e interiorizzati, mappano gli schemi sui quali poggia lo sviluppo successivo dell'identità e della personalità.¹ Il contatto con gli altri, nelle prime esperienze di socializzazione secondaria, fa emergere le differenze tra gli individui, marcate dai significati che il contesto culturale attribuisce loro.²

Dalle testimonianze raccolte per questo progetto di ricerca, i punti sopra descritti emergono chiaramente. L'ambiente protetto della famiglia si preoccupa che il figlio sordo *parli bene* perché sa che questo è il requisito *sociale* per non restare escluso. Inoltre, evitare il contatto con altri sordi risponde allo stesso timore, poiché “stare con i sordi” significa smettere di parlare e iniziare a segnare, e dunque far parte di un gruppo *diverso*, stigmatizzato. La costruzione sociale della sordità vista in questi termini rimanda inevitabilmente a ciò che Ferrucci, parlando di disabilità, descrive come “un processo nel quale confluiscono una serie di categorie culturali e di simbolizzazione negative”.³

Come descritto nel paragrafo dedicato all'interpretazione dei fenomeni emersi dai racconti, la spinta degli intervistati ad avvicinarsi alla comunità sorda, *ricercandola* attivamente, sembra essere principalmente motivata dal desiderio di realizzare un

¹ Tommasini, Roberta, *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, collana “Psicoterapie”, Roma, Maltemi editore, 1999 e Mottez, Bernard, Harry Markowicz e David Armstrong, “Deaf Identity”, in *Sign Language Studies*, No. 68, Gallaudet University Press, Fall 1990, pp. 195-216, <https://www.jstor.org/stable/26204010>, giugno 2021.

² Mottez, Bernard, Harry Markowicz e David Armstrong, (1990), op. cit., p. 199.

³ Ferrucci, Fabio, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, collana “Università”, Catanzaro, Rubettino, 2004, pp. 174.

bisogno *relazionale* rimasto insoddisfatto nelle precedenti relazioni con i coetanei udenti. In aggiunta, la sensazione di similarità con i sordi segnanti, legata alla *condivisione* delle stesse esperienze, ha ulteriormente motivato questa scelta. Ciò che è interessante notare è che il senso di diversità percepito con gli udenti non rimanda ad una condizione fisica, bensì alla percezione di avere dei limiti in termini di *capacità* e *potenzialità*, manifestati nell'impossibilità di aderire completamente al modello imposto dalla società, quello udente. Con la scoperta della percezione culturale della sordità, gli intervistati hanno ribaltato la percezione che avevano di sé, costruendo un'identità nuova. Accettarsi nella propria sordità, definendola come una *condizione naturale*, ha favorito ad una visione di sé più positiva. Più in generale, come afferma Ferrucci, questo processo si basa su "orientamenti valoriali e normativi diversi da quelli socialmente accettati che generano e legittimano la condizione di svantaggio sociale delle persone disabili".⁴

Entrando nel merito del contatto con la comunità sorda, due sono i concetti chiave emersi dalle interviste: la *consapevolezza* e la *reciprocità*. Per ciò che concerne il primo, sembra che più alto è il grado di consapevolezza linguistica e culturale della comunità sorda più si manifesta accoglienza nei confronti degli *outsiders*. Dalle testimonianze raccolte, l'ostilità della comunità nei confronti degli informanti, si è tradotta, in diversi casi, in atteggiamenti accusatori e discriminatori nei confronti di persone percepite come *diverse*, giudicate appartenenti al mondo udente. Questo non sembra essere avvenuto in quei contesti in cui la consapevolezza linguistica e culturale ha permesso agli informanti di sentirsi accettati, potendo esprimere liberamente la loro identità, nel processo di conoscenza della comunità sorda e della lingua dei segni.

È importante ricordare che molto spesso le persone sorde che hanno fatto un percorso esclusivamente oralista non sanno nulla sulla lingua e la cultura sorda; le scoprono pian piano una volta che hanno *trovato* i luoghi in cui le persone sorde (e udenti) segnanti si incontrano e lavorano, come l'ENS, il CNR, gli istituti speciali e le associazioni sportive. Il tema della *reciprocità*, dunque, è complementare a quello della consapevolezza. A questo proposito vorrei riprendere il concetto che Blumer descrive in merito alla natura delle relazioni umane:

⁴ Ferrucci, Fabio, (2004), op. cit., p. 175.

Ritengo il fatto che i partecipanti *si prendano reciprocamente in considerazione* la caratteristica più importante dell'associazione umana. Dire questo può sembrare ridondante e inutile, ma in realtà lo ritengo cruciale. Prendere in considerazione un'altra persona è più che essere solo in sua presenza o risponderle. [...]significa averne consapevolezza, in qualche modo identificarla, darle un giudizio o una valutazione, conoscere il senso delle sue azioni, cercare di dedurre cosa pensa o cosa vuole fare. [...]Si considerano l'altra persona e la sua azione non solo nel contatto iniziale, ma lungo tutta l'interazione. [...]Ma il modo in cui si prende in considerazione l'altro [...]non è predeterminato. L'interpretazione [...]dipende dagli schemi di definizione che l'individuo possiede e dalla natura della sua azione in rapporto ai suoi scopi, obiettivi, direzioni. I suoi schemi di definizione incorporano quelli dei suoi simili, ad esempio le aspettative di come si dovrebbe agire in una situazione. [...]Va anche ricordato che, in risposta allo svilupparsi della sua azione, deve esercitare una selezione tra i suoi schemi di definizione o piuttosto delineare la sua definizione e prendere così in considerazione in modo differente l'azione dell'altra persona.⁵

In relazione alle esperienze di contatto con la comunità sorda, emerge chiaramente l'*incontro/scontro* tra schemi di definizione e prospettive della sordità differenti. Conoscerle, esserne consapevoli e adottare atteggiamenti di comprensione e accoglienza potrebbe fare la differenza in un'ottica di accettazione e di crescita reciproca. Il vissuto di socializzazione delle persone sorde che hanno frequentato gli istituti speciali è profondamente diverso rispetto a quello di chi ha frequentato la scuola comune.⁶ In questo ultimo caso, i sordi non sono i compagni di istituto e non li si incontra se non in rare occasioni. Come evidenzia Maragna, i giovani sordi che hanno fatto un percorso oralista nella scuola comune “cercano rapporti meno superficiali di quelli che riescono a tessere con gli udenti, con modalità comunicative più spontanee e meno faticose della lettura labiale, e... cercano altri sordi.”⁷ Li *cercano* non sapendo chi incontreranno e

⁵ Blumer, Herbert, *Interazionismo simbolico*, collana “Collezione di Testi e di Studi”, Bologna, Società editrice il Mulino, 2008, pp. 144-146.

⁶ Per approfondimenti sulla socializzazione dei sordi negli istituti speciali si rimanda alla p. 47 della presente tesi.

⁷ Maragna, Simonetta, *La sordità. Un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all'integrazione sociale*, (seconda edizione), Milano, Ulrico Hoepli, 2008, p. 31-32. Si rimanda a p. 81 della presente tesi.

molto spesso, come evidenziato dalle testimonianze raccolte, lo fanno con entusiasmo, perché finalmente sentono di aver trovato delle persone *come loro* con cui possono confrontarsi e relazionarsi. Il percorso di *conoscenza* della lingua dei segni e della comunità sorda non è automatico ma va appreso; questo richiede tempo poiché l’impatto con la comunità sorda non è solamente relazionale ma genera un cambiamento a livello identitario. Gli schemi identitari precedentemente costruiti sono soggetti ad una *metamorfosi* in relazione al percorso di adattamento al nuovo contesto.⁸ Guidare le persone sorde che fanno questa esperienza è fondamentale in questi momenti. La crisi identitaria che spesso si manifesta è segno di questo passaggio, della *transizione* che avviene nel processo di apprendimento e genesi di nuovi significati e nuove interpretazioni che si attribuiscono alla propria identità personale e alla propria esperienza di vita, considerata come un cammino che non vede un punto di arresto ma che continua nel flusso sempre mutevole e in divenire della vita.

Alla luce di quanto descritto, interpreto questo lavoro di ricerca come il punto di partenza verso nuovi studi che possano osservare i fenomeni emersi da nuove e diverse prospettive. Dalle testimonianze raccolte, infatti, si intravedono fenomeni complessi non solo di natura sociologica ma anche psicologica e antropologica che sarebbe interessante approfondire. Questa ricerca vuole essere uno spunto di riflessione condivisa, che tenga conto del carattere eterogeneo delle esperienze di vita. A questo proposito sarebbe interessante svolgere studi comparativi e longitudinali, confrontando le esperienze di persone sorde che hanno fatto percorsi educativi diversi, osservando le loro esperienze di contatto con la comunità sorda e la loro conoscenza della lingua dei segni, per osservare quanto questo incida sulla loro costruzione identitaria, sociale e personale, catturata *sul momento* e monitorata nel tempo.

⁸ Leigh, Irene W., *A Lens on Deaf Identities*, collana “Perspectives on Deafness”, New York, Oxford University Press, 2009, p. 166.

Appendice

Allegato 1: Percezione del sé nel modo di relazionarsi con persone sorde e udenti di persone sorde con genitori udenti. (I riquadri evidenziati fanno riferimento a risultati simili ottenuti da persone sorde con genitori sordi). (Ohna, 2004:34).

Phases	Ways of relating to hearing persons	Ways of relating to deaf persons	Ways of relating to oneself (self-reflection)
1. Taken-for-granted	Taken-for-granted connection, I am like them [they taken for granted]	[?]	I knew I was deaf, but I did not understand what it meant [I am like the others]
2. Alienation	Those who do not understand me [the normal]	[?]	I am not like the others (unspecified) [I am abnormal]
3. Affiliation	Those who do not understand us [the different]	We who do understand each other [the own]	I am different from hearing persons and I can only be myself among deaf persons [I am deaf]
4. Deaf in my own way	Those who do not understand and we who understand each other, in spite of the hearing loss [those to whom I am ambivalent]	We who understand each other but it is not sufficient to be deaf [those secure]	I must be together with deaf and hearing persons [I have to be deaf in my own way]

Allegato 2: Percezione del sé nel modo di relazionarsi con persone sorde e udenti di persone sorde con genitori sordi. (I riquadri evidenziati fanno riferimento a risultati simili ottenuti da persone sorde con genitori udenti). (Ohna, 2004:35).

Phases	Ways of relating to hearing persons	Ways of relating to deaf persons	Ways of relating to oneself (self-reflection)
1. Taken-for-granted	Taken-for-granted connection, I am [the taken for granted]	Taken for granted connection, I am like them [the taken for granted]	I knew I was deaf, but I did not understand what it meant [I am like the others]
2. Alienation	Those who do not understand me [the normal]	We who understand each other [the known]	I am different from hearing persons (specified) [I am ambivalent]
3. Affiliation	Those who do not understand us [the different]	We who understand each other [the own]	I can only be myself among deaf persons [I am deaf]
4. Deaf in my own way	Those who do not understand and we who understand each other, in spite of the hearing loss [those to whom I am ambivalent]	We who understand each other but it is not sufficient to be deaf [the secure]	I must be together with deaf and hearing persons [I have to be deaf in my own way]

Allegato 3: Traccia d'intervista

TRACCIA D'INTERVISTA

Domanda iniziale

Vorrei che mi raccontasse in quale momento ha deciso di avvicinarsi alla LIS e cosa l'ha spinto a farlo.

Socializzazione primaria – prima infanzia		
Nucleo di interiorizzazione di norme e valori	Dinamiche Diversità	<ul style="list-style-type: none">• situazione familiare<ul style="list-style-type: none">- composizione- genitori (sordi/udenti)- fratelli/sorelle (sordi/udenti)- altri membri (sordi/udenti)- grado di sordità- area geografica• relazioni interne al nucleo<ul style="list-style-type: none">- comunicazione• interventi esterni<ul style="list-style-type: none">- sanità- medici- logopedisti- percorsi riabilitativi- ausili acustici- influenze dalla famiglia allargata- altro
Socializzazione secondaria		
Esperienze di socialità in ambito scolastico ed extrascolastico	Percezione dell'ambiente Diversità Sensazioni ed emozioni	<ul style="list-style-type: none">• iter scolastico<ul style="list-style-type: none">- integrazione/istituto- assistente alla comunicazione- insegnante di sostegno- altro

	<p>Identità, rappresentazioni e auto-rappresentazioni del sé, sentimenti, qualità dei rapporti</p> <p>Difficoltà, senso di appartenenza al gruppo, senso di inferiorità, accettazione/rifiuto da parte dei pari</p> <p>Emozioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relazioni sociali <ul style="list-style-type: none"> - insegnanti - compagni - altre figure • attività extrascolastiche <ul style="list-style-type: none"> - sport - attività ludiche/ricreative • amicizie <ul style="list-style-type: none"> - confidenze - profondità del rapporto - momenti di svago (anche gruppi) • rapporto col sé <ul style="list-style-type: none"> - accettazione/rifiuto - autostima
--	---	--

Apprendimento della LIS e incontro con la comunità sorda

<p>Impatto con la lingua e confronto con la comunità. Ridefinizione dell'identità personale e attribuzione di nuovi significati</p>	<p>Percezioni, riflessioni, emozioni, desideri, aspettative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • passato <ul style="list-style-type: none"> - età - dove - come <ul style="list-style-type: none"> - incontro - scoperta - motivazioni - reazione della famiglia d'origine • presente <ul style="list-style-type: none"> - identità - confronto col passato - senso di comunità - identificazione
---	---	---

Bibliografia

Balboni, Paolo E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, e lingue classiche*, (seconda edizione), collana “Le lingue di Babele”, Novara, Utet, 2012.

Balboni, Paolo E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, (terza edizione), collana “Le lingue di Babele”, Novara, Utet, 2012.

Barth, Friedrich, *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Boston, MA, Little, Brown, 1969, [PDF], <https://sgp1.digitaloceanspaces.com/proletarian-library/books/68ebd6115309d0e4d28e7a16e1489f3a.pdf>.

Bat-Chava, Yael, “Diversity of deaf Identities”, in *American Annals of the Deaf*, Vol. 145, No. 5, Gallaudet University Press, December 2000, pp. 420-428, <https://www.jstor.org/stable/44393234>.

Benvenuto, Andrea, “Bernard Mottez and the Sociology of the Deaf”, in *Sign Language Studies*, Vol. 6, No. 1, Gallaudet University Press, Fall 2005, pp. 4-16, <https://www.jstor.org/stable/26190700>.

Berger, Peter L., Thomas Luckmann, *The Social Construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Great Britain, Penguin Books, 1991, [PDF], <https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjthez9qLDuAhXK-aQKHkGAvgQFjABegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fperflensburg.se%2FBerger%2520social-construction-of-reality.pdf&usg=AOvVaw08cy3U6AoidKIRAzbonhI9>.

Bertaux, Daniel e Rita Bichi (a cura di), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, collana “Produrre cultura/creare comunicazione”, Milano, Franco Angeli, 2008.

Bichi, Rita, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, collana “Studi Superiori”, Roma, Carocci editore, 2007.

Bichi, Rita, *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, (2° ed.), collana “Produrre cultura/creare comunicazione, Milano, Franco Angeli, 2002.

Blumer, Herbert, *Interazionismo simbolico*, collana “Collezione di Testi e di Studi”, Bologna, Società editrice il Mulino, 2008, (tr. it. di Raffaele Rauty).

Bordens, Kenneth S., Irwin A. Horowitz, *Social Psychology*, (3rd edition), USA, Freeload Press, 2008, <https://studfile.net/preview/427357/>.

Burke, Peter J., Jan E. Stets, *Identity Theory*, New York, Oxford University Press, 2009, [PDF],
https://www.academia.edu/12299988/Identity_Theory_Peter_J_Burke_and_Jan_E_Stets.

Callero, Peter, “The Sociology of the Self”, in *Annual Review of Sociology*, Vol. 29 (1), Aug. 2003, pp. 115-133, 0.1146/annurev.soc.29.010202.100057.

Cardona, Tommaso Russo, Virginia Volterra, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, collana “Quality paperbacks”, Roma, Carocci editore, 2007.

Carty, Breda, “The Development of Deaf Identity”, in Erting, Carol J. et. al, (edited by), *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, Washington, DC, Gallaudet University Press, 1994, pp. 40-43,
https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=bqJxAcmA9yEC&oi=fnd&pg=PR17&dq=the+development+of+deaf+identity+breda+carty+1994&ots=DOpNn0EjDj&sig=7a6yUim8yMr_Rc7gnjUN0FhkHYQ#v=onepage&q=the%20development%20of%20deaf%20identity%20breda%20carty%201994&f=false.

Caselli, Maria C., Simonetta Maragna, Virginia Volterra, *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, collana "Aspetti della psicologia", Bologna, Il Mulino, 2006.

Charlton, James, "The Dimensions of Disability Oppression. An Overview", in Davis, Lennard J. (edited by), *The Disability Studies Reader*, (2nd edition), London and New York, Taylor & Francis Ltd, 2006, pp. 217-227, [PDF], https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/lennard_davis_the_disability_studies_reader_secbookzz-org.pdf.

Cohen, Anthony P., *The Symbolic Construction of Community*, collana "Key Ideas", London and New York, Taylor & Francis Ltd, 2001, [PDF], https://www.academia.edu/23905930/Cohen_Anthony_P_Symbolic_Construction_of_Community_Key_Ideas.

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, [PDF], https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf.

Danzinger, Kurt, *La socializzazione*, Bologna, Società editrice il Mulino, 1972, (tr. it. di Mario Baccianini).

Davis, Lennard J., *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*, London and New York, Verso Books, 1995.

Erikson, Erik H., *Identity: Youth and Crisis*, New York, WW Norton & Co, 1968, https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1_968_W_W_Norton_and_Company_1_1.

Ferrucci, Fabio, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, collana "Università", Catanzaro, Rubettino, 2004.

Foa, Valentina, Gabriele Gianfreda, Barbara Pennacchi, “Aspetti psicologici e sociali del bilinguismo”, in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana “I tascabili”, Roma, Carocci editore, 2016, pp. 71-110.

Fontana Sabina, Serena Corazza, Penny Boyes Braem and Virginia Volterra, “Language Research and Language Community Change: Italian Sign Language, 1981–2013”, in *Sign Language Studies*, Vol. 17, No. 3, Gallaudet University Press, Spring 2017, pp. 363-398, <https://www.jstor.org/stable/26191045>.

Fontana, Sabina, “Esiste la Cultura Sorda?”, in Calzolaio, Francesco et. al. (a cura di), *In limine. Esplorazioni attorno all’idea di confine*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2017, pp. 233-251, [PDF], https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-168-3/978-88-6969-168-3_CW2hbI5.pdf.

Fornari, Pasquale (a cura di), *Atti del Congresso internazionale per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Milano, 6-11 settembre 1880, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1881.

Freire, Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, (edizione italiana a cura di Linda Bimbi), collana “Altri Saggi”, Torino, EGA Editore, 2002, https://www.academia.edu/4730867/La_pedagogia_degli_oppressi_di_Paulo_Freire.

Goffman, Ervin, *La vita quotidiana come rappresentazione*, collana “Biblioteca”, Bologna, Società editrice il Mulino, 1997, (tr. it. di Margherita Ciacci).

Goffman, Ervin, *Stigma. L’identità negata*, collana “Cartografie”, Verona, Ombre Corte, 2003, (tr. it. di Roberto Giammanco).

Humphries, Tom, “The Modern Deaf Self: Indigenous Practices and Educational Imperatives”, in Bruggeman, Brenda, *Literacy and Deaf People: Cultural and Contextual Perspectives*, Washington, DC, Gallaudet University Press, 2004, pp. 29-46, https://www.researchgate.net/publication/253644247_The_modern_Deaf_self_indigenous_practices_and_educational_imperatives.

Iacobucci, Giovanna, “Strategie di normalizzazione. Il bambino sordo nella scuola dell’obbligo”, in Zuccalà, Amir, (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, collana “Gli Argonauti”, Roma, Maltemi, 2007, pp. 90-106.

ICF (versione breve), Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Edizioni Erickson, 2004, [PDF], https://www.girn.it/wp-content/uploads/classificazione_icf_ita.pdf.

Kisch, Shifra, “Deaf Discourse”: The Social Construction of Deafness in a Bedouin Community, in *Medical Anthropology. Cross-Cultural Studies in Health and Illness*, Vol. 27, Issue 3, Taylor and Francis Online, 2008, pp. 283-313, [PDF], https://pure.uva.nl/ws/files/1284654/109115_345005.pdf.

Laborit, Emmanuelle, *Il grido del gabbiano*, collana “Scala stranieri”, Milano, Rizzoli, 1995, (tr.it. Adriana dell’Orto).

Ladd, Paddy, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Bristol, Multilingual Matters, 2003.

Lane, Harlan, “Costruction of Deafness”, in Davis, Lennard J. (edited by), *The Disability Studies Reader*, (2nd edition), London and New York, Taylor & Francis Ltd, 2006, pp. 217-227, [PDF], https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/lennard_davis_the_disability_studies_reader_secbookzz-org.pdf, pp. 79-92.

Lane, Harlan, “Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World”, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 10, Issue 3, 2005, pp. 291–310, <https://doi.org/10.1093/deafed/eni030>.

Leclair, Bertrand, *Malintesi*, collana “In ottavo grande”, Macerata, Quodlibet, 2019, (trad. it. di Marco Lapenna).

Leigh, Irene W., *A Lens on Deaf Identities*, collana “Perspectives on Deafness”, New York, Oxford University Press, 2009.

Maragna, Simonetta, *La sordità. Un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all'integrazione sociale*, (seconda edizione), Milano, Ulrico Hoepli, 2008.

Marziale, Benedetta, “La torre di Babele: riflessioni intorno ai diritti umani linguistici”, in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana “I tascabili”, Roma, Carocci editore, 2016, pp. 145-185.

Mattalucci, Claudia, “Persona, self, emozioni Antropologia e individualità”, in *La Ricerca Folklorica*, No. 35, Antropologia dell'interiorità, (Apr., 1997), Brescia, Grafo Spa, pp. 81-91, <https://doi.org/10.2307/1480056>.

Mazzara, Bruno M., *Stereotipi e pregiudizi*, collana “Farsi un'idea”, Bologna, Società editrice il Mulino, 1997.

Mead, George H., *La socialità del sé*, collana “Classici di sociologia”, Roma, Armando Editore, 2011, (tr. it. e a cura di Raffaele Rauty).

Mead, George H., *Mente, sé e società*, collana “I Classici della psicologia”, Firenze, Giunti Editore, 2010, (tr. it. di Roberto Tettucci).

Moro, Carlo A., (curatore scientifico), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 1997, [PDF], https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un_volto_o_una_maschera.pdf.

Mottez, Bernard, Harry Markowicz e David Armstrong, “Deaf Identity”, in *Sign Language Studies*, No. 68, Gallaudet University Press, Fall 1990, pp. 195-216, <https://www.jstor.org/stable/26204010>.

Ohna, Stein E., “Deaf in my own way: Identity, learning and narratives”, in *Deafness & Education International*, Volume6, Issue1, Wiley Online Library, February 2004, pp. 20-38, https://www.researchgate.net/publication/227923109_Deaf_in_my_own_way_Identity_learning_and_narratives.

Padden, Carol, Tom Humphries, *Inside Deaf Culture*, Cambridge, Harvard University Press, 2006.

Pavone, Marisa, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, collana “I saperi dell'educazione“, Milano, Mondadori, 2014.

Petrocchi, Erika, “Frontiere linguistiche tra ‘normale’ e ‘patologico’. Il caso della Lingua dei Segni Italiana”, in Calzolaio, Francesco et. al. (a cura di), *In limine. Esplorazioni attorno all'idea di confine*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2017, 205-232, [PDF], https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-168-3/978-88-6969-168-3_CW2hbI5.pdf, pp. 205-232.

Rinaldi, Pasquale et al., *Insegnare agli studenti sordi*, collana “Manuali. Psicologia”, Bologna, il Mulino, 2015.

Robert E. Johnson, “Sign Language, Culture & Community in a Traditional Yucatec Maya Village”, in *Sign Language Studies*, No. 73, Special Extra Length Issue: Papers on Sign Languages & Deaf Cultures: The 1990 Meetings of the American Anthropological Association In New Orleans, Gallaudet University Press, 1991, pp. 461-474, <https://www.jstor.org/stable/26204776>.

Rousseau, Nathan, *Self, Symbols, and Society. Classic Readings in Social Psychology*, Rowman & Littlefield Publishers, 2002, https://books.google.it/books?id=jJR1ZS00u0AC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Sacks, Oliver, *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, collana “Biblioteca Adelphi”, Milano, Adelphi Editore, 1990, (tr. it. di Carla Sborgi).

Sala, Rita. 2010. Con-segnami la tua storia: problemi metodologici nelle interviste narrative con persone sorde. Padova: Università degli Studi di Padova, tesi specialistica, a.a. 2009-2010.

Shakespeare, Tom, “The Social Model of Disability”, in Davis, Lennard J. (edited by), *The Disability Studies Reader*, (2nd edition), London and New York, Taylor & Francis Ltd, 2006, pp. 197-204, [PDF], https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/lennard_davis_the_disability_studies_reader_secbookzz-org.pdf.

Stets, Jan E., Peter J. Burke, “Identity Theory and Social Identity Theory”, in *Social Psychology Quarterly*, Vol. 63, No. 3, American Sociological Association, Sep. 2000, pp. 224-237, <https://doi.org/10.2307/2695870>.

Stryker, Sheldon, “From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond”, in *Annual Review of Sociology*, Vol. 34, 2008, pp. 15-31, [10.1146/annurev.soc.34.040507.134649](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649).

Tommasini, Roberta, *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, collana “Psicoterapie”, Roma, Maltemi editore, 1999.

Trovato, Sara, “La costruzione sociale della sordità e il diritto alla lingua dei segni”, in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana “I tascabili”, Roma, Carocci editore, 2016, pp. 111-127.

Turner, Graham H., “How is Deaf Culture? Another perspective on a fundamental concept” in *Sign Language Studies*, No. 83, Gallaudet University Press, Summer 1994, <https://www.jstor.org/stable/26204587>.

Vari, Davide, “Il sordo ‘deviante’”, in Zuccalà, Amir, (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, collana “Gli Argonauti”, Roma, Maltemi, 2007, pp. 14-18.

Volterra, Virginia (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, collana “Itinerari”, Bologna, il Mulino, 2004.

Volterra, Virginia et al., *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, collana “Itinerari, Psicologia”, Bologna, Il Mulino, 2019.

Volterra, Virginia, “Il passato per aiutarci a capire meglio il presente”, in Volterra Virginia, Benedetta Marziale (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*, collana “I tascabili”, Roma, Carocci editore, 2016, pp. 19-51.

Zatini, Franco, “Storia e cultura della comunità sorda in Italia 1874-1922”, in Zuccalà, Amir, (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, collana “Gli Argonauti”, Roma, Maltemi, 2007, pp. 84-89.

Zuccalà, Amir, “La cultura dei sordi e il dibattito contemporaneo in antropologia”, in Zuccalà, Amir, (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, collana “Gli Argonauti”, Roma, Maltemi, 2007, pp. 39-51.

Sitografia

Access Living, <https://www.accessliving.org/newsroom/blog/independent-living-history/>.

ANIMU (Associazione Nazionale Interpreti di Lingua dei Segni), <https://www.animu.it>.

ANIOS (Associazione interpreti di lingua dei segni italiana), <https://www.anios.it/index.php>.

Beltone, breve storia degli apparecchi acustici, <https://www.beltone.com/it-it/hearing-aids/beltone-hearing-solutions/hearing-aids-history>.

Ente Nazionale Sordi, <https://www.ens.it/storia-2>.

Gazzetta Ufficiale, Codice Civile, articolo 414, https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=2&art.idGruppo=55&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=042U0262&art.idArticolo=414&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1942-04-04&art.progressivo=0.

Gazzetta Ufficiale, Codice Civile, articolo 415, https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=2&art.idGruppo=55&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=042U0262&art.idArticolo=415&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1942-04-04&art.progressivo=0.

Gazzetta Ufficiale, Legge 4 agosto 1977, n. 517, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>.

Istituto Comprensivo di Cossato (BI), <https://www.iccossato.edu.it>.

Istituto Statale per Sordi di Roma, <http://piattaforma.issr.it>.

Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (5 febbraio 1992, n. 104),

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.

Senato della Repubblica, DL 41/2021,

<https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01297376.pdf>.

Sign Language Linguistics Society, <https://slls.eu/timeline/>.

Storia dei sordi di Franco Zatini, 3° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni, 2007, <http://www.storiadeisordi.it/2006/10/20/3-convegno-nazionale-sulla-lis-2007/>.

Storia dei sordi di Franco Zatini, Codice Civile, vecchio articolo 340 e il sordo dell'Ottocento, <http://www.storiadeisordi.it/2016/01/29/codice-civile-vecchio-articolo-340-e-il-sordo-dellottocento-arturo-maestri/>.

Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/stenotipia/>.

World Federation of the Deaf, <https://wfdeaf.org>.