

Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Quaderni del Dipartimento di Linguistica n. 31/2023-24



CACUCCI  EDITORE  
BARI

ISBN 979-12-5965-477-9



9 791259 654779

---

Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
Università della Calabria

---

n. 31/2023-24

## **Direttore**

Roberto Guarasci, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## **Comitato scientifico**

Francesco Altimari, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caligiuri, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Carlo Spartaco Capogreco, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caterini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Angela Costabile, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Belinda Crawford, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Ines Crispini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Maria Mirabelli, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Luciano Romito, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Anna Rovella, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Giuseppe Spadafora, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## **Responsabile di redazione**

Assunta Caruso, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## Quaderni del Dipartimento di Linguistica Università della Calabria

La rivista “Quaderni del Dipartimento di Linguistica” è una rivista scientifica inerente gli ambiti di ricerca del Dipartimento di Culture, Educazione e Società ed è censita dall’ANVUR per l’Area 10 – Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e l’Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Lo scopo della rivista è di creare un’occasione in cui studiosi, docenti e ricercatori possano condividere idee sulla ricerca e didattica svolta nel campo di studio proposto, attraverso uno sguardo collaborativo e innovativo. La rivista include diverse sotto-aree con l’intento di incoraggiare la condivisione di una più ampia gamma di esperienze, risultati, scambi di idee.

I contributi potranno essere presentati in diverse lingue allo scopo di rafforzare l’aspetto multilingue della rivista ed evidenziare la pluralità di culture e stili comunicativi con i quali la comunità universitaria entra in contatto durante la quotidianità accademica.



*Quaderni del Dipartimento di Linguistica*

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

31/2023-24

**Echi di cittadinanza. Ricerca, esperienze e  
contaminazioni tra Calabria e Argentina.**

*a cura di*

Silvia Morelli

Anna Rovella

Mario Francisco Benvenuto

Rossella Michienzi

CACUCCI  EDITORE  
BARI

---

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

---

© 2024 Cacucci Editore – Bari  
Via Nicolai, 39 – 70122 Bari – Tel. 080/5214220  
<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: [info@cacucci.it](mailto:info@cacucci.it)

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

## Sommario

Introduzione	9
<i>Silvia Morelli</i> , Premisa	11
<i>Maria Giuseppina Bartolo</i> , Interventi <i>Evidence-Based</i> per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo	13
<i>Francesco Craig</i> , Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale	33
<i>Anna Lisa Palermi</i> , La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo a scuola	47
<i>Natalia Forlini</i> , <i>Fernando Farías</i> , El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo	65
<i>Verónica Torres</i> , <i>Guillermo Dezorzi</i> , La adolescencia desde una concepción del sujeto	75
<i>Mario F. Benvenuto</i> , <i>Rossella Michienzi</i> , Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras	95
<i>Donata Chiricò</i> , L'educazione democratica alla prova della sordità	119
<i>Paula Marini</i> , Franco Carbonari, Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente	133
<i>Lucia Montesanti</i> , Francesca Veltri, Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche	157
<i>Rocco Servidio</i> , <i>Martina Basilico</i> , Il gioco online problematico: uno studio esplorativo	183
<i>María Isabel Pozzo</i> , Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación	227
<i>Giovanna Vingelli</i> , L'educazione alla sessualità	253
<i>Paula Caldo</i> , ¿Dónde están las mujeres en los archivos?	277
<i>Martin Critelli</i> , L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali	297
<i>Adriana Hereñú</i> , Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa	309
<i>Claudia Lanza</i> , Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati	331
<i>Anna Rovella</i> , Resilienti o persistenti?	343







## 1. Globale vuol dire democratico?

Le società contemporanee sono caratterizzate da una pervasiva presenza di forme di comunicazione “globali” (McLuhan 1964). Questa condizione implica un surplus di democrazia e libertà e, da questo punto di vista, può contribuire all’inclusione sociale e politica. In effetti, masse sempre crescenti di uomini e donne hanno instaurato con l’informazione e la comunicazione un’aspettativa di “accessibilità” che nella storia non ha precedenti. Allo stesso tempo, bisogna sottolineare che il ritmo con il quale le nostre società e le forme di comunicazione-relazione sono diventate “globali”, non corrisponde a quello con cui esse si stanno mostrando “accessibili”, ovvero almeno in grado di garantire il rispetto del principio giuridico di pari opportunità. È noto che per suo tramite le società contemporanee sono esplicitamente chiamate a provvedere alla rimozione degli ostacoli che si frappongono alla partecipazione economica, politica e sociale di un qualsiasi individuo per ragioni connesse a genere, razza e origine etnica, disabilità, età, orientamento sessuale, religione, convinzioni personali e opinioni politiche.

In effetti, per quanto riguarda l’Italia, i diritti a cui quel principio fa riferimento sono di fatto garantiti dalla *Costituzione* (art. 3). Tuttavia, essi si collocano nell’ambito di quei diritti non perfettamente esigibili. Si tratta, infatti, di diritti che, proprio perché chiamano in causa la nozione stessa di uguaglianza, sono specificamente esposti al rischio di inadempimento da parte di chi dovrebbe attuarli. Del resto, “accessibilità” è termine la cui difficoltà ad entrare nei dizionari, soprattutto nella sua accezione politico-culturale, è pari solo alla difficoltà ad affermarsi che storicamente hanno avuto ed hanno le questioni che pone. Giustamente considerato un «sapere dagli oggetti e metodi in evoluzione» (Diodati 2007, 3), esso tuttavia avanza equipaggiato di linee guida, raccomandazioni, norme nazionali e sovranazionali, agenzie, uffici. Eppure, tutto questo dispiegamento di forze insospettisce più che rassicurare. Sembra piuttosto il sintomo di una modernità mancata, di un illuminismo mai pienamente realizzato. In effetti esso implicherebbe «l’uscita dell’uomo dallo stato di minorità» e, quindi, l’opportunità di «servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro» (Kant 1784/2012, 9), ovvero il «modificarsi del rapporto preesistente tra la volontà, l’autorità e l’uso della ragione» (Foucault 1984/2012, 26). Da questo punto di vista un caso emblematico è caratterizzato dalla sordità, vale a dire dalla obiettiva difficoltà che, ancora oggi, le persone sorde trovano nell’accedere alla conoscenza piuttosto che all’informazione

e, quindi, ai dispositivi che hanno a che fare con la vita democratica, a partire dalla loro lingua e dalla loro cultura in quanto questa è per lo più negata come tale.

## 2. Alle origini dell'educazione dei sordi

Eppure c'è stato un momento in cui questo è stato effettivamente realizzato. Dopo esser stata per secoli considerata una condizione di inaccessibilità naturale a funzioni linguistiche e metalinguistiche, è l'età dei Lumi che guarda alla sordità come a quella condizione che ci interroga sul piano del riconoscimento di una condizione di "alterità" che produce una specifica espressione dell'antropogenesi: esseri umani la cui facoltà di linguaggio viene declinata a partire da processi di tipo visivo-gestuale piuttosto che – come accade per gli udenti – fonico-acustici. Bisogna dire che già Platone aveva sottolineato che proprio l'esistenza delle forme di comunicazione naturalmente sviluppate dai sordi fossero la dimostrazione che l'esistenza delle lingue visivo-gestuali fosse "naturale" quanto quella delle lingue verbali ed aveva affidato alle preziose pagine del *Cratilo* (422e-423, trad. it. 205-207) questo punto di vista.

Allo stesso tempo bisogna rilevare che nella storia della nostra cultura la questione filosofica di che tipo di mente e di indole potesse avere un individuo privo della parola, assume presto i connotati di una condanna senza appello. Questo significa che, mentre in epoca classica il punto di vista sui sordi non ha mai i toni cupi in cui successivamente ci imbattiamo, e i testi fondativi della nostra filosofia del linguaggio si rivelano significativamente immuni da posizioni preconcepite nei confronti dell'uso di forme di linguaggio visivo-gestuale, questo patrimonio di conoscenze e osservazioni presto viene come ingoiato dalla storia.

In effetti, uno dei primi testi della nostra civiltà in cui si trovano argomenti relativi a forme di esclusione nei confronti dei sordi è rappresentato da una delle costituzioni dell'Imperatore Giustiniano che fanno parte di quello che nel XII secolo sarà definito *Corpus Iuris Civilis*. Si tratta di un atto di raccolta (528-533 d. C.) di *iura* (frammenti di opere di giuristi classici) e di *leges vigenti* (costituzioni imperiali) nel quale è stabilito che, così come nel caso dei malati di mente (*furiosus*) e dei bambini (*infans*), un contratto è considerato nullo laddove esso sia stipulato da un muto o da un sordo (*mutus quoque et surdus qui omnino non udit*). È chiaro che questo tipo di "incapacità" attribuita ai sordi – che del resto li escludeva dalla possibilità di ereditare o fare testamento – aveva il suo fondamento

nel fatto che essi non erano nella condizione di compiere qualunque atto solenne dello *ius civilis* in quanto non potevano porre in essere le formalità e le dichiarazioni orali (*nec stipulari, nec promittere*) necessarie all'esistenza dell'atto.

Sulla base di quanto sin qui brevemente ricostruito, risulta comprensibile il fatto che quando nel XVI secolo si assiste ai primi tentativi di garantire ai sordi un accesso anche minimo all'esercizio della propria volontà, questo avvenga all'interno di famiglie nobili e perseguendo l'obiettivo di indurre la pronuncia di parole e frasi. È questo il caso di quanto riporta, ad esempio, una scrittura notarile del 1578 conservata presso il Monastero di San Salvador de Oña in Spagna. Essa testimonia la fondazione di una cappellania da parte del monaco benedettino Pedro Ponce de León (1520-1584) grazie al denaro offertogli da alcuni nobili a cui quest'ultimo avrebbe insegnato a parlare rendendoli «capaci di ogni istruzione conveniente al loro grado» (Scagliotti 1823, 14). La scrittura sembra contenere, altresì, qualche indicazione relativa al tipo di formazione che questi aveva progettato (lettere, lingue straniere, filosofia) al fine, appunto, di «abilitarli a ereditare» (*ibidem*).

Del resto, la significativa fama di Juan Pablo Bonet (1573-1633), autore della prima opera (*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, 1620) specificamente dedicata a fornire un metodo per istruire i sordi alla produzione di suoni e parole, è legata all'educazione del fratello (Luis) del Conestabile di Castiglia, Bernardino Fernández di Velasco. Sembrerebbe che il giovane fosse diventato sordo all'età di quattro anni e che Bonet lo avesse messo nelle condizioni di pronunciare «distintamente lo spagnolo, interpretare le espressioni facciali e conversare senza difficoltà» (Lunier 1805, 559). Malgrado il fatto che a Madrid ad un certo punto venisse fondata anche una scuola intitolata allo stesso Bonet e che i suoi principi avranno un'apprezzabile diffusione (Scagliotti 1823, 17), bisogna dire che il vero grande problema di questa fase della storia della "pedagogia" rivolta ai sordi è che, al massimo, si mostra risolutiva delle difficoltà di un singolo sordo, per di più ricco e nobile. Al contrario, sul piano di un accesso più significativo a conquiste socio-culturali, essa non fu mai in grado di produrre frutti significativi. Allo stesso tempo c'è da aggiungere che queste prime "riabilitazioni" spesso venivano percepite come un evento prodigioso per il semplice fatto che per tutta l'età moderna vigeva ancora l'antichissima opinione secondo la quale il mutismo era un effetto di anomalie degli organi della parola.

In effetti, bisognerà attendere l'inizio del XVIII secolo perché la questione dell'attivazione presso i sordi della parola sulla base di stimoli compensativi del mancato funzionamento dell'udito acquisisse un carattere "scientifico". Dobbiamo questo cambio di prospettiva al medico Johann Konrad Amman (1669-1724) e alla pubblicazione della sua opera: *Dissertatio de Loquela* (1700). Mostrando di conoscere la biologia aristotelica, Amman prende le mosse dal fatto che i muti sono tali solo perché sono privi di udito e su questa base afferma che ritiene possibile dimostrare, «con la chiarezza che compete ai principi della matematica» (1700, 80), l'infondatezza del «pregiudizio universale» secondo cui il mutismo sarebbe un fatto «estraneo alla medicina e alla tecnica» (*ivi*, 3). In effetti, egli applica uno stringente schema logico alla fisica della voce accuratamente descritta in chiave ortofonica. Dopo avere presentato il linguaggio come «una mescolanza di diversi generi di suoni» (*ivi*, 3) la cui varietà dipende dai «movimenti di organi specifici» (*ivi*, 4) Amman delinea un metodo per cui il lavoro compensativo dell'assenza di udito viene svolto dalla vista e dal tatto.

### 3. Finalmente un'educazione democratica per i sordi

È evidente che nella storia delle disabilità linguistiche figure come quelle di Ponce de Leon, Bonet e Amman hanno giocato il fondamentale ruolo di mostrare che quei "sordomuti" a cui per secoli si era guardato come a «una maledizione celeste che i ricchi nascondevano nell'oscurità di un chiostro e i poveri lasciavano per strada a mendicare» (Vaïsse 1844, 3), erano in grado di accedere a una specifica forma di uso delle parole. È a loro, dunque, che dobbiamo la nascita di quella pratica riabilitativa del mutismo che deriva dalla sordità e che oggi definiamo "oralismo". Sappiamo che prestissimo tale metodologia divenne terreno di conquista di educatori, o presunti tali, interessati per lo più a utilizzare tale risorsa per fare fortuna e guadagnarsi favori personali. Fu così che, mentre un serio uomo di scienza come fu Amman, era interessato prima di tutto a formare dei collaboratori e diffondere il suo metodo, negli anni che seguirono la pubblicazione della *Dissertatio de Loquela* (1700) venne inaugurato uno stile di intervento completamente diverso. Oscuri personaggi di cui poco si sapeva e si sa, e che nulla avevano scritto e scriveranno, cominciarono a contendersi il titolo di "primo educatore di sordi", peraltro negando di conoscere i padri dell'oralismo e appellandosi alla più totale segretezza cir-

ca la tecnica utilizzata. Si inaugurava così l'era delle «parole in vendita» (Chiricò 2014, 43-53).

Tuttavia, a un certo punto di questa strana storia, il caso volle che essa potesse prendere una direzione completamente diversa. Viveva a Parigi Charles-Michel L'Épée (1712-1789), prete in odore di giansenismo la cui vicinanza all'ambiente di Port-Royal gli era valsa una dura censura da parte dell'allora arcivescovo della città. Quest'ultimo gli aveva proibito addirittura di dire messa e confessare (Berthier 1852, 16-18). Date queste circostanze, L'Épée era non solo ritornato agli studi, prima quelli di diritto, per volere del padre, e poi la filosofia, ma di fatto esercitava il suo sacerdozio potendo godere di quella specifica forma di libertà che gli garantiva il suo ruolo di "estromesso". Nella sostanza si occupava delle famiglie del suo quartiere e fu proprio in una delle visite ad esse destinate che fece la conoscenza di due giovani sorelle prive di udito per le quali la madre cercava un istitutore in grado di garantire loro un minimo di possibilità di comunicare. In effetti, nell'immediato L'Épée si impegnò a trovarne uno, salvo dopo qualche giorno decidere di occuparsi personalmente della questione. Siamo nel 1753 e dell'educazione dei sordi questi ignora praticamente tutto (*ivi*, 22). Non sapeva che fuori dalla Francia si erano sperimentati metodi di istruzione a loro specificamente destinati e, tantomeno, sapeva che l'Accademia delle Scienze di Parigi rappresentasse da qualche anno il centro di un acceso dibattito tra istitutori impegnati a farsi attribuire primati nell'arte di far parlare i sordi (Scagliotti 1823, 22).

Privo, quindi, di qualsiasi preparazione e influenza specifica, e fallito il tentativo di ottenere suggerimenti da un istituto per sordi di Edimburgo, L'Épée trova elementi di ispirazione nei suoi studi di filosofia (1820, 64-65). Del resto, si tratta di quel sapere dove l'ipotesi che i segni potessero svolgere funzioni paragonabili alle parole era sopravvissuta all'ostracismo operato altrove. In effetti, egli interpretò il suo ruolo in maniera decisamente inconsueta per l'epoca. Semplicemente osservando i sordi si rese conto che la guida non potevano essere che i sordi medesimi, la loro mente sorda, ovvero visivo-gestuale, e la loro naturale inclinazione a usare l'espressività corporea. Insomma, L'Épée risponde al bisogno di istruire persone sorde con l'altrettanta obbligata conseguenza di farlo imparando la loro protolingua e individuando regole di "accessibilità" dettate specificamente dalla natura di quest'ultima e, quindi, condivisibili, comprensibili e replicabili dai loro destinatari principali (*ivi*, 47). È così che «afferrando» qua e là i «segni naturali» che le cose incarnano ed «escogitando attraverso un'analisi» il modo di trasporre significati in «scene», *performances* ricono-

scibili e interpretabili dai sordi, egli dà vita alla prima lingua dei segni della storia (L'Épée 1771-1774, 33 e 73). È la fine della più inespugnabile delle barriere linguistiche della storia dell'umanità. Finalmente i sordi hanno un accesso a saperi e parole fino a quel momento lontanissimi dalla loro portata.

È necessario considerare che L'Épée da una parte è l'uomo che costruisce una pedagogia per i sordi che si basa sulla loro naturale inclinazione a produrre e riconoscere segni visivo-gestuali e dà vita alla prima lingua dei segni della storia, dall'altra parte è il maggiore estimatore della tradizione di studi di stampo oralista i cui testi fondanti non manca di procurarsi, studiare e applicare (Berthier 1852, 29). Interessato com'era unicamente a creare le condizioni per la reale emancipazione dei sordi, egli fonda la prima scuola della storia in cui i sordi utilizzano la loro lingua naturale e pratica concretamente il bilinguismo. Altrimenti detto, organizza grammaticalmente i segni che i sordi usavano spontaneamente per permettere a questi ultimi di acquisire competenze simboliche a partire dalla loro protolingua e, contemporaneamente, sostiene senza tentennamenti la «decisiva questione» (L'Épée 1771-1774, 55) dell'educazione alla parola. Ortofoni- sta attentissimo e scrupoloso, la considerava praticabile a partire dall'età di quattro-cinque anni (L'Épée 1776, 224).

Per comprendere questo momento così glorioso della storia dei disturbi del linguaggio e delle prassi in termini di "accessibilità" che ne derivarono, è importante evidenziare che l'avventura filosofico-pedagogica di L'Épée è un vero «segno dei tempi» (Chiricò 2016). Altrimenti detto, essa ha a che fare con l'affermarsi dell'Illuminismo, vale a dire con una concezione «pratica» (Descartes 1637, 59) della filosofia che la impegnava esplicitamente a rimettere in discussione qualsiasi discorso sull'ordine delle cose presunto indiscutibile. Proprio per questo è molto importante ricordare che questo accade anche perché in quel momento le scienze del linguaggio rappresentano una vera avanguardia. Almeno a partire da Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) è possibile rintracciare, infatti, non solo una nuova consapevolezza rispetto al tema classico del rapporto mente-corpo, ma soprattutto una mutata idea di natura umana in grado di stimolare una riflessione sulla componente adattativo-creativa che la caratterizza. Senza questa sarebbe stato difficile anche solo immaginare di progettare azioni pedagogiche nei confronti di soggetti quali erano i sordi, fino a quel momento considerati inadatti all'esercizio della propria libertà individuale, in quanto privi della presunta unica via di accesso a funzioni linguistiche e metalinguistiche, vale a dire la parola.



Fatto ancora più rilevante, i saperi filosofico-linguistici venivano contestualmente indicati come l'ambito di studi grazie al quale era possibile svelare e, quindi disinnescare, specifici meccanismi di potere e disuguaglianza sociale (Condillac 1746, 72-73). Sfortunatamente il potere eversivo di una filosofia come quella di Condillac – che nel tempo sarebbe stata in grado di ispirare quella scuola di pensiero a cui il suo fondatore (Destutt de Tracy) diede il nome di «ideologia» (1804, 4) e che vedeva nell'entrata ufficiale delle scienze del linguaggio (ideologia propriamente detta, grammatica generale, logica) nelle scuole pubbliche «il supremo trionfo sul tiranno» (Destutt de Tracy 1805, 23) – diviene presto il bersaglio del despota di turno. Nel 1803 Napoleone sopprime il suo principale centro di influenza: la Classe di Scienze Morali e Politiche dell'Istituto di Francia e inaugura quell'«occultamento deliberato» (Bloch 1979, 39) della tradizione materialista con lo specifico intento di mettere a tacere i valori dell'Illuminismo.

#### 4. Dalla svolta normalizzatrice del XIX secolo ai problemi contemporanei

Bisogna dire che è questo il periodo in cui anche la storia culturale dei sordi subisce un arresto forzato. In effetti, il XIX secolo si apre con l'avvio della medicalizzazione della sordità e si conclude con l'abolizione della lingua dei segni da tutte le scuole per sordi a seguito del Congresso di Milano (1880). Da quando nel 1801 il noto chirurgo inglese Asthley Cooper (1768-1841), inaugura la pratica della perforazione del timpano quale possibile rimedio alla sordità, è impressionante la lista e la tipologia di trattamenti utilizzati. Essi vanno dalle purghe alle frizioni di mercurio, al tabacco masticato o fumato, alla polvere di fiori diversi, agli esercizi fisici sotto sforzo, alle ulcerazioni da soda caustica. Non veniva altresì tralasciata l'infiammazione indotta del condotto uditivo per mezzo delle più svariate sostanze e non erano trascurati salassi, moxibustione, cauterizzazione, suffumigi, cateterismo della tromba di Eustachio, galvanismo e elettricità (Itard 1842, 418-427).

Insomma, malgrado il fatto che con la sua azione pedagogica L'Épée avesse messo in atto un bilinguismo fatto di tolleranza e alimentato da conoscenza e avesse, allo stesso tempo, dimostrato che ogni sordo era in grado di accedere a funzioni simboliche anche con il solo ausilio della lingua dei segni, questo non era stato sufficiente per sancire una svolta definitiva e risparmiare ai sordi il «dovere di udire» (Chiricò 2014, 81-93).

Da quel momento questa visione della sordità non ha mai subito crisi. Anzi, recentemente questa sorta di condanna-rimozione collettiva della sfida che l'esistenza della sordità e, quindi, delle lingue segnate, pone alla specie umana, ha assunto tratti decisamente più preoccupanti. Grazie alle conquiste della tecnologia e della chirurgia oggi si dispone, infatti, di uno strumento ritenuto capace di sostituire la coclea e, quindi, «ripristinare la percezione uditiva nel sordo profondo» (Bonfioli 2002, 99). Malgrado tale felice premessa, molto poco si è discusso tanto in termini filosofico-linguistici quanto in termini bioetici, circa l'impatto esistenziale e culturale di una prassi medico-chirurgica che di fatto interviene sul delicatissimo processo dell'ascolto e dell'acquisizione di una lingua senza tenere conto fino in fondo che si tratta di dispositivi identitari.

Questo significa che oggi più che mai è imperativo che le scienze del linguaggio promuovano una visione dell'«accessibilità» alla facoltà di linguaggio e alle funzioni che ne derivano in termini socio-culturali, ovvero scevra da ciò che, nella comunità sorda, viene definito «audismo» (Humphries 1975), ovvero quel «pregiudizio» tipicamente udente per cui le lingue segnate vengono considerate, nell'acquisizione di capacità simboliche anche da parte dei sordi profondi, un ostacolo piuttosto che la risorsa naturale a cui attingere. Fino a quando questo non verrà realizzato, sarà molto difficile controbilanciare il peso dell'opinione di stimati chirurghi e neuropsichiatri che presentano la sordità semplicemente come una condizione che produce disfunzioni del sistema nervoso centrale piuttosto che «patologie neuropsichiatriche» codificate dal *Manuale Diagnostico Statistico dei disturbi mentali* (Pizzo e Garotta 2002, 62-67). E questo senza parlare del fatto che in ambito logopedico ci si avvale di dati provenienti da sperimentazioni su animali dai quali risulta che, se privati di udito, questi ultimi sviluppano disturbi del comportamento, per sottolineare il rischio per il bambino sordo di «diventare uno pseudo-insufficiente mentale» e ci si appella – tra l'altro legittimamente – alla diagnosi precoce, ma solo per proporre la protesizzazione entro i 12-15 mesi di vita e una «buona terapia oralista» (De Filippis 2002b, 71-73).

Per il resto, ci si limita a evidenziare la serie di alterazioni che derivano dalla privazione sonora e a ribadire che «la mancanza di udito condiziona negativamente la formazione dei concetti, la loro rappresentazione mentale, la loro rielaborazione» (*ivi*, 72). La cosa singolare è che in questo stesso contesto viene considerato «mal seguito» (De Filippis et al. 2002, 245) e, quindi, «molto difficile da recuperare» (De Filippis 2002a, 220) il bambino sordo profondo che sia stato rieducato con la Lingua Segni Italiana

(LIS) o il metodo bimodale, omettendo di dire, tra l'altro, che i due procedimenti, se di procedimenti si può parlare nel caso di una lingua a tutti gli effetti come è la LIS, non sono sovrapponibili e i risultati assolutamente non paragonabili. È veramente singolare che si usino dati ovvi come la disparità di prestazioni cognitive e linguistiche tra bambini sordi e udenti per dimostrare l'altrettanto ovvio dato che, privi dell'udito, gli esseri umani risultano meno intelligenti, e che si utilizzino questi fatti per proporre come unica soluzione possibile quella medico-chirurgica dell'impianto cocleare.

Come possono degli scienziati e dei tecnici a cui i bambini sordi vengono quotidianamente affidati omettere o ignorare che, nei casi in cui questi imparano naturalmente la loro lingua, le loro prestazioni sono assolutamente paragonabili a un bambino udente e che la regressione e i disturbi del comportamento, su cui tanto e giustamente si insiste, sono solo il risultato di una risposta alla sordità di tipo correzionale? Se così non fosse, qualcuno dovrebbe spiegarci perché nel corso del tempo che intercorre tra la messa in funzione dell'impianto (*tune-up*), tra l'altro definito «deludente» (Gaglione 2002, 205) proprio da chi lo effettua, e l'acquisizione delle parole e finalmente, forse, la produzione di discorsi spontanei, un bambino sordo non può e non deve anche imparare la lingua dei segni, frequentare altri sordi e utilizzare il canale visivo-gestuale quale ulteriore forma di conoscenza del mondo e accesso alla lingua verbale.

Del resto, è probabile che anche i risultati degli impianti cocleari potrebbero essere migliori se, piuttosto che liquidare come «integralisti» (Cohen 1994) quanti difendono il carattere culturale della sordità, ci si sforzasse di riconoscere che c'è un'istanza profondamente umana nella rivendicazione di quel «diritto di dire il contrario di ciò che dice il dottore che impianta» (Laborit 1993, 184). Con buona pace di quanti ancora oggi rimandano l'incontro con quella specifica forma di vita che è la Sordità, in quanto tale essa si afferma ogni giorno e mostra in che modo la «coscienza di una discriminazione» può virtuosamente trasformarsi nella «rivendicazione di una differenza» (Mendes; Coelho; Vaz, 2012).

Legittimamente impegnata a sottrarsi alla «statica» condizione rappresentata dal termine medico *deafness*, essa vuole letteralmente rinominarsi. Vuole, finalmente, essere e chiamarsi *deafhood* (Padd 2003) e con questo reclamare «uno spazio all'interno del quale le persone sorde possano situare ed esaminare le proprie rappresentazioni (*self-conceptions*) e quindi, raccontare, dello «sforzo di ciascun bambino sordo, di ciascuna famiglia sorda e di ciascun adulto sordo, di spiegare a se stessi e agli altri la propria esistenza nel mondo (*ivi*, 81). Quasi sempre questi «altri» sono udenti.

Spessissimo essi restano inaccessibili, ciechi in un mondo di mani e volti che, invece, chiedono di essere visti e il cui “silenzio” interroga tutti noi sempre più (Chiricò 2021).

## Riferimenti bibliografici

- Amman, Johann Konrad. 1700. *Dissertatio de Loquela*. Amsterdam: Joannem Wolters.
- Berthier, Ferdinand. 1852. *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès; avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles*, Paris: Lévy Frères.
- Bloch, Olivier. 1979. *Images au XIXème siècle du matérialisme du XVIIIème siècle*, Paris: Desclée.
- Bonfioli, F. 2002. “L'impianto cocleare, struttura, funzionamento, prestazioni.” In *L'impianto cocleare. Manuale Operativo*, 99-104. Milano: Masson.
- Chiricò, Donata. 2014. *Diamo un segno. Per una storia della sordità*. Roma: Carocci.
- Chiricò, Donata. 2016. “Un segno dei tempi. L'eresia pedagogico-linguistica di Charles-Michel L'Épée.” *Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue* V, 1-2: 31-52.
- Chiricò Donata. 2021. “La surdité face à la pandémie. Un silence qui nous interroge tous.” *Sciences et Actions Sociales. Les sciences sociales face à la pandémie, entre nouvelles et vieilles marginalités en Europe. Un regard croisé à travers les réalités italiennes*, 15: 1-10.
- Cohen Noel 1994. “The ethics of cochlear implants in young children.” *The American journal of otology* 15(1): 1-2.
- Condillac, Etienne Bonnot de. 1746. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, in *Œuvres Complètes*, t. I. Genève: Droz. 1970.
- De Filippis, Adriana. 2002.a. “Il CAAD, classificazione abilità protesizzati e impiantati.” *L'impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 217-21. Milano: Masson.
- De Filippis, Adriana. 2002.b. “La privazione sonora.” *L'impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 71-3. Milano: Masson.
- De Filippis, A., et al.. 2002. “La terapia in rapporto al CAAD.” *L'impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 223-51. Milano: Masson.

- Descartes, René. 1637. *Discours sur la méthode*, Paris: Bordas. 1988.
- Destutt de Tracy, Antoine-Louis-Claude. 1804. *Idéologie proprement dite*, in *Éléments d'Idéologie*, Première partie. Paris: M.me V.ve Courcier. 1817.
- Destutt de Tracy, Antoine-Louis-Claude. 1805. *De la Logique*, in *Éléments d'Idéologie*, Troisième partie, t. I. Paris: M.me Lévi. 1825.
- Diodati, Michele. 2007. *Accessibilità. Guida Completa*. Milano: Apogeo.
- Foucault, Michel. 1984. "Qu'est-ce que les Lumières?." *Magazine littéraire* 207, mai 1984: 35-39. (Extrait du cours du 5 janvier 1983 au Collège de France). Traduzione italiana *Che cos'è l'Illuminismo*, in Kant, Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo*, 23-47. Milano: Mimesis. 2012.
- Gaglione, Viviana. 2002. "La regolazione dell'impianto cocleare in età pediatrica." *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, 195-205. Milano: Masson.
- Humphries, Tom. 1977. *Communicating across cultures (deaf/hearing) and language learning*, Doctoral dissertation, Cincinnati-OH: Union Graduate School.
- Itard, Jean-Marc-Gaspar. 1842. *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*. 2 vol. Paris: Méquignon-Marvis.
- Kant, Immanuel. 1784. "Beantwortung der Frage, Was ist Aufklärung." *Berlinische Monatschrift* IV, 481-94. Traduzione italiana *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo*, in Kant, Foucault, *Che cos'è l'Illuminismo*, 9-19. Milano: Mimesis. 2012.
- Laborit, Emmanuelle. 1993. *Le cris de la mouette*. Paris: Laffont. 2003.
- Ladd, Paddy. 2003. *Understanding Deaf Culture. In search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- L'Épée, Charles-Michel de. 1771-1774. *Lettres de M. L'Abbé \*\*\* Instituteur des Sourds et muets a M. L'Abbé \*\*\* son intime ami*, in *Idem*. 1776, II partie, 7-99.
- L'Épée, Charles-Michel. 1776. *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode*. Paris: Nyon l'Aîné.

- L'Épée, Charles-Michel. 1820. *L'art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance, augmenté de notes explicatives et d'un avant propos, par M. l'abbé Sicard, précédé de l'éloge historique de M. l'abbé de L'Épée, par M. Bébian*. Paris: impr. de J.-G. Dentu.
- Lunier. 1805. "Muet", in *Dictionnaire des sciences et des arts*. t. II, 559-65. Paris.
- McLuhan, Marshall 1964. *Understanding Media: The extension of Man*. Hamburg: Ginko Press, 2003.
- Mendes, Bruno, Orquídea Coelho e Henrique Vaz. 2012. "Surdité ou deafhood? La conscience d'une discrimination comme voie vers l'affirmation de la différence." *Citoyennet s profanes en Europe*, dir. Alain Battagay, Marc Derycke, Jacques Roux, Marie-thérèse T tu 255-84. Paris: Le Manuscrit.
- Pizzo, R.G. e M. Garotta. 2002. "Neuroplasticité e disorganizzazione neurofunzionale." *L'Impianto Cocleare. Manuale Operativo*, 50-70. Masson: Milano.
- Platone. *Cratilo*, Milano: Bur. 1994.
- Scagliotti, Giovanni Battista. 1823. *Cenni istorici sulle istituzioni de' sordi-muti e de' ciechi*. Torino: dalla stamperia reale.
- Va sse, Leon. 1844. *Essai historique sur la condition sociale et l'éducation des sourds-muets en France*. Paris: Typographie de Firmin Didot Frères.
- World Health Organization (2021), *World report on hearing*, Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

