

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS

Founded in 1993

by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puerto Rico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della
Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024

presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

MARIA ROCCAFORTE, SABINA FONTANA, LISANNA GROSSO,
MONICA BARNI

La formazione del docente di lingua dei segni italiana tra educazione e politica linguistica

Abstract

Il presente contributo si propone di esplorare la questione della formazione del docente di LIS (lingua dei segni italiana) sia in prospettiva linguistica che attraverso le iniziative di politica educativa che ruotano attorno a questa lingua.

In Italia, il recente riconoscimento della LIS (L. 69 del 2021) ha determinato la necessità di riconsiderare la formazione che ruota attorno alla LIS partendo dalla sua dimensione semiotica e dalla stratificazione e diversità dello spazio linguistico della comunità che la usa. Finora, così come è avvenuto per i docenti di lingue parlate, anche la formazione dei docenti di LIS si è basata primariamente sulla riflessione metalinguistica (spesso radicata su modelli e categorie di analisi superate o mutate dalla linguistica delle lingue scritte) e sulla considerazione della lingua come un sistema invariabile e monolitico in isolamento rispetto alle comunità e ai loro usi linguistici. Da qui la necessità di operare, nel presente contributo, una serie di riflessioni linguistico-educative relative alla formazione del docente di LIS e al suo ruolo nei vari contesti educativi a tutti i livelli di istruzione. Proprio per la sua funzione di ponte tra culture, tra lingue di minoranza e di maggioranza, tra segni e parole, quella del docente di LIS sembra essere la figura chiave per portare un contributo fondamentale a riflessioni di impianto teorico e politico, utili non solo al progredire della conoscenza per le lingue segnate, ma per tutto il settore della linguistica educativa.

Parole chiave

Lingua dei segni italiana (LIS), Formazione dei docenti di lingua, Competenza plurilingue, Approccio socio-semiotico, Costruzione del significato

1. La formazione del docente di lingue parlate e segnate¹

La riflessione sulla formazione del docente di LIS sta diventando sempre più urgente in Italia, non solo a causa dell'approvazione della legge n. 69 del 19 maggio 2021, che finalmente riconosce la LIS come lingua, ma anche perché si può inserire nel dibattito italiano ed europeo relativo alla formazione del docente di lingue parlate

¹ Pur essendo frutto di una riflessione comune, possono essere attribuiti a Monica Barni il par. 1; a Lisanna Grosso il par. 2; a Sabina Fontana il par. 3 e a Maria Roccaforte il par. 4.

nella prospettiva dell'approccio educativo al plurilinguismo (Della Putta e Serena 2022).

La nostra affermazione prende spunto da vari documenti europei in tema di educazione linguistica che, andando oltre il “multilingual turn in language education” (May 2013; Conteh e Meier, 2014), si muovono verso un'educazione plurilingue. Questa, come sottolinea Dendrinis (2018), costituisce la sfida più grande che l'Europa dovrà sostenere nel campo dell'educazione linguistica, proprio a partire dalla formazione dei docenti di lingue.

I documenti a cui facciamo riferimento sono di natura sia tecnica, sia politica. Prima di tutto il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (d'ora in poi *QCER*, Consiglio d'Europa 2001), il suo *Volume Complementare* (d'ora in poi *QCER_VC* Consiglio d'Europa 2018), e, conseguentemente, i vari studi che forniscono spunti operativi (come Beacco e Byram 2007; Beacco et al. 2011; Candelier et al. 2012), nonché la recente Raccomandazione 2/2022, sempre del Consiglio d'Europa, intitolata *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica* (<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-IT.pdf?ver=2023-06-30-092440-130>).

Dall'adozione dell'approccio all'educazione plurilingue consegue, come sottolinea già il *QCER*, che «il compito dell'educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la ‘padronanza’ in una, due o anche più lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del ‘parlante nativo ideale’. Al contrario, l'obiettivo è sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche» (Consiglio d'Europa, 2002, p. 5), e in cui tutte le risorse linguistiche e semiotiche a disposizione dell'apprendente vengano valorizzate in “a dynamic, never-ending process to make meaning” (Piccardo 2018: 216).

Tale approccio, peraltro già presente a partire dalle *Dieci Tesi Gisel* (Gisel 1975) nella tradizione linguistico-educativa italiana (Barni e Vedovelli 2022), ha prodotto ancora scarso impatto. Non si è ancora attuata quella “rivoluzione copernicana” nell'insegnamento delle lingue auspicata da Beacco et al. (2011: 23), perché sappiamo che la maggioranza dei corsi di lingua, anche in Italia, continuano a basarsi su curricula e libri di testo che hanno come obiettivo la competenza di un ideale parlante nativo in una lingua. Questa prospettiva inoltre assume una visione monolitica della lingua da insegnare, per lo più ancorata al modello della lingua scritta (Gisel 1975; De Mauro 2006; Duarte e Gogolin 2013; Pauwels 2014).

L'educazione plurilingue invece intende sviluppare la capacità potenziale e/o effettiva di usare, a vari livelli di competenza e per scopi diversi, le lingue e altre risorse simboliche che, interagendo e interconnettendosi, contribuiscono alla costruzione del significato. Sono le lingue e le culture che gli apprendenti portano con sé, comprese le lingue e le culture dei segni, delle minoranze e della migrazione; la lingua o le lingue di scolarizzazione; le lingue e culture regionali, di minoranza e altre lingue che fanno parte del curriculum e quelle che non sono presenti a scuola e non fanno

parte del curriculum ufficiale; le lingue straniere (moderne e classiche); così come gli altri sistemi simbolici.

Nel *QCER* si afferma che, al pari delle lingue parlate, le lingue segnate possono essere risorse del repertorio linguistico e semiotico degli apprendenti e nel *QCER_VC*, per la prima volta in un testo di riferimento per l'educazione linguistica, sono presentati i descrittori di competenza nelle lingue dei segni, e alla loro descrizione è dedicato un intero capitolo.

Riteniamo che questa scelta sia di grande rilevanza anche per l'educazione alle lingue parlate per almeno due motivi: perché costringe ad ampliare la riflessione su codici che sono intrinsecamente multimodali, come le lingue dei segni, in cui la costruzione del senso è meno evidentemente lineare, considerata la pluridimensionalità dei segni e dei gesti che li compongono; e perché conseguentemente invita a riflettere sul fatto che anche le lingue parlate non possono rimanere schiacciate su un modello monolitico, che è di solito quello della scrittura, e su quanto anche in esse alla costruzione del significato nel contesto concorrano altre semiotiche, dallo sguardo, al gesto, al corpo ecc. Di conseguenza, se obiettivo dell'educazione linguistica è promuovere lo sviluppo di repertori linguistici integrati in cui le lingue e altri codici semiotici interagiscono e si influenzano reciprocamente al fine della costruzione del significato, è necessario che i docenti di lingua siano formati per rispondere a questo "paradigm shift in language education": la sfida più grande che l'Europa dovrà affrontare in campo educativo (Dendrinos 2018).

Proprio per questo motivo fra i destinatari della citata *Raccomandazione* n. 1/2022 e delle allegate *Linee guida per sviluppare e promuovere l'educazione plurilingue interculturale per una cultura democratica* sono incluse le istituzioni e le agenzie responsabili della formazione iniziale e continua degli insegnanti e degli educatori in tutti i settori e a tutti i livelli.

Nei documenti viene richiesto che nella formazione di insegnanti ed educatori sia assegnato un ruolo centrale ai concetti e ai principi sui quali si basa l'educazione plurilingue e interculturale, al fine di modificare atteggiamenti, convinzioni e preconcetti sulle lingue, sul loro apprendimento, sul plurilinguismo, sulle culture e gli apprendimenti interculturali.

Occorre un nuovo paradigma formativo per chi si troverà a insegnare le lingue nelle scuole e nell'educazione degli adulti nei decenni a venire, sia dal punto di vista teorico, in termini di conoscenze e competenze; sia dal punto di vista applicativo, attraverso nuove pratiche didattiche e di valutazione.

Riteniamo quindi che la formazione di docenti di lingue parlate e di quelle segnate possa essere affrontata in modo sistemico, al fine di evitare che, la formazione dei docenti di LIS, come è avvenuto finora per i docenti di lingue parlate, continui a basarsi primariamente sull'educazione del discente sordo ad una riflessione metalinguistica, spesso basata su modelli e categorie di analisi superate dalla ricerca, sulla lingua, considerata come fenomeno invariabile e monolitico in isolamento rispetto alle comunità e ai loro usi linguistici.

In questo contributo, dopo aver analizzato l'attuale strutturazione dei percorsi formativi dei docenti LIS, ci soffermiamo sul ruolo di questi docenti e avanziamo una proposta che possa inserirsi nel tema dell'educazione plurilingue e interculturale.

2. *La formazione dei docenti di LIS: passato e presente*

Gli insegnanti di LIS, a partire dagli anni Novanta si sono formati esclusivamente attraverso l'esperienza sul campo e seguendo il primo volume per l'insegnamento della LIS, pubblicato in Italia nel 1994 con il titolo di "Metodo Vista", adattamento del volume creato da Cheri Smith ed Ella Mae Lentz "Signing Naturally" (1989). Si tratta del primo manuale per l'insegnamento dell'American Sign Language (ASL) che dichiara di aderire a una impostazione teorica di tipo nozionale-funzionale e a un approccio di tipo comunicativo (Giunchi e Roccaforte 2016). Il corso si articola su tre livelli, corredati da video su VHS prima e DVD a partire dal 2004 e per ciascun livello sono previsti due tomi, uno destinato all'apprendente e uno rivolto al docente. Le autrici del Metodo americano erano state ospiti in Italia nel 1992, presso la Mason Perkins Deafness Fund (MPDF) nel contesto di una collaborazione con la Commissione per gli Scambi Culturali fra l'Italia e gli Stati Uniti. Durante questo periodo, avevano condotto i primi workshop per docenti LIS, presentando i volumi e favorendo così una certa uniformità nella filosofia d'insegnamento e nelle tecniche da usare, seppur con un doveroso adattamento alla cultura italiana e alla LIS.

Da allora, poche sono state le iniziative editoriali sulla didattica della LIS², nessuna orientata alla formazione dei futuri docenti, ma sempre più numerosi, invece, i corsi per docenti LIS, organizzati da Enti, Istituti e Associazioni che si occupano di Sordità e di lingua dei segni su tutto il territorio nazionale.

Attualmente i corsi di formazione o di specializzazione per docenti LIS prevedono all'incirca 300 / 350 ore di didattica a seconda dell'ente che lo organizza, suddivise tra uno, due o tre annualità, a seconda della frequenza in formula weekend o intensiva. I moduli coprono diversi aspetti scientifico-disciplinari collegati al ruolo del docente, alla LIS e alla cultura sorda: da quello antropologico, linguistico e glottodidattico, a quello etico, deontologico e psicologico. In questi moduli vengono inoltre proposte strategie di problem-solving in ambito didattico e giochi di ruolo. Il modulo più corposo è costituito dai fondamenti di linguistica generale e applicata

² Oltre al Metodo Vista è opportuno menzionare altri materiali disponibili in formato dvd, come ad esempio il corso elementare e intermedio dal titolo *Lingua dei segni italiana* edito da Deafmedia (Lerose e Lerose 2006, 2009) e il *Metodo C'è*, realizzato nel 2003 dalla Cooperativa Alba di Torino, un corso in 40 videolezioni di lingua fruibile solo su dvd nel quale, sin dalla prima lezione del primo modulo, la LIS è l'unica lingua utilizzata per veicolare l'apprendimento e il video è l'unico elemento utile per la trasmissione di informazioni. Di più recente pubblicazione, Trovato et al. (2020), è un manuale che si rivolge ad apprendenti di livello A1-A2 ed è corredato da video in cui emerge la volontà di presentare la LIS in modo autentico, facendo riferimento a vari registri e situazioni comunicative.

alla LIS, che di solito prevedono un impegno pari a circa cento ore. Un monte di 60 ore a parte è dedicato, invece, alla pratica in aula, con attività di osservazione, affiancamento e tirocinio. Quest'ultimo modulo include tecniche e metodologie d'insegnamento, sistemi di verifiche e valutazione. Tendenzialmente, alla fine del corso, l'aspirante docente di lingua dei segni italiana affronta circa 80 ore di tirocinio, sia in modalità passiva, partecipando ai seminari e/o seguendo corsi LIS tenuti dai docenti esperti affiancatori, sia in forma attiva facendo simulazioni di lezioni davanti ad un gruppo di studenti, e/o affiancando il docente formatore. Il docente formatore è di solito una figura di spicco della comunità segnante, con esperienza pluriennale nel campo della docenza della LIS, mentre per le lezioni di teoria si tratta di studiosi sordi e udenti che possono vantare pubblicazioni scientifiche e titoli accademici nel campo della materia oggetto di studio. I corsi di specializzazione per docente di LIS non sono ancora diventati dei veri e propri corsi universitari, a differenza di quanto avviene negli Stati Uniti d'America, e di recente alcuni Paesi Europei hanno esposto la visione di concretizzare un corso universitario in Deaf Studies nei prossimi anni per formare docenti di lingua dei segni. Al momento, come detto, in Italia i docenti sono selezionati sulla base di una certa "anzianità di servizio", ma una formazione accademica più strutturata potrebbe rappresentare un passo avanti significativo per la comunità sorda italiana. La mancanza di corsi universitari specifici in Italia rappresenta una lacuna che potrebbe essere colmata in futuro, considerando l'interesse crescente a livello internazionale per gli studi sulla Comunità Sorda e la lingua dei segni.

È interessante notare che nel 2021, di fronte alla necessità di tutelare il ruolo del docente che utilizza la lingua dei segni per insegnare diverse materie, inclusa la LIS, è stata fondata DOCLIS (Associazione di categoria professionale Docenti LIS). Questa Associazione, composta da docenti sordi e udenti, opera nel rispetto dell'esistente Registro Nazionale Docenti (RND) dell'Ente Nazionale per la Protezione e l'Assistenza dei Sordi (ENS), con l'obiettivo distintivo di "elevare gli standard qualitativi e promuovere e tutelare l'immagine professionale in diversi ambiti, incluso quello politico-legislativo" (<https://doclis.it/la-nostra-mission/>).

Come per tutte le iniziative di questo tipo, i promotori lamentano una difficoltà nel definire i criteri per la valutazione dei docenti, considerando che procedere tenendo conto solo dei titoli potrebbe danneggiare i docenti sordi esperti che non sono in possesso di diplomi o titoli universitari, mentre valutare per lo più l'esperienza porterebbe all'esclusione dei più giovani candidati sordi e udenti in possesso di titoli.

Inoltre, ci sembra opportuno segnalare che nel marzo 2023 la World Federation of the Deaf (WFD), la più importante associazione mondiale per i diritti e la tutela delle persone sorde, ha redatto e diffuso un documento nel quale prende posizione in favore del fatto che le persone sorde abbiano una priorità "nello sviluppo e nell'insegnamento delle lingue dei segni nazionali e sino al centro di tutti gli aspetti dello sviluppo della propria lingua dei segni, incluso l'insegnamento.

Nella ferma convinzione che la lingua dei segni rappresenti un patrimonio linguistico e culturale prezioso e inscindibile dalla comunità che la usa (comunità che si identifica proprio grazie alla lingua dei segni a cui si sentono di far parte non solo persone sorde, ma anche udenti che l'hanno acquisita o appresa come L1 o L2 in contesti e periodi diversi della loro vita), riteniamo che ogni forma di esclusione sia da considerarsi dannosa per la lingua stessa e per la sua vitalità e crediamo che la formazione, la preparazione e le capacità dei futuri docenti LIS debbano costituire il criterio principale su cui fondare ogni valutazione nella selezione dei docenti per ogni forma di educazione linguistica, a prescindere da caratteristiche di altra natura.

Dunque, l'itinerario formativo dei docenti LIS in Italia ha attraversato una prima fase senz'altro produttiva all'inizio degli anni Novanta, con il coinvolgimento di esperti internazionali e la pubblicazione dei primi prodotti editoriali rivolti a docenti LIS, per poi assestarsi su iniziative per lo più autonome, organizzate da associazioni o enti privati nelle successive due decadi; oggi la formazione del docente di LIS sembra orientarsi verso il coinvolgimento dei più alti sistemi di formazione e il tema torna alla ribalta, non solo per le questioni introdotte nel precedente paragrafo, ma anche alla luce delle politiche in corso su questa lingua e sulla sua comunità, di cui riferiremo più avanti.

3. Il docente di LIS come fautore della politica linguistica per la LIS

Il Riconoscimento della LIS ha sancito anche il passaggio ufficiale di competenze nella formazione professionale degli interpreti dalle associazioni alle università. Conseguentemente si è aperto un nuovo dibattito legato alla difficoltà di riconoscere alle università il loro ruolo di leadership nella ricerca e nella formazione nell'ambito della ricerca linguistica sulla LIS.

Se prendiamo in considerazione gli obiettivi che si pongono i principali documenti di posizione sulla formazione del docente di LIS al livello nazionale e internazionale e la situazione attuale in cui versa la formazione del docente di LIS, ci rendiamo conto del fatto che l'accento è su due aspetti: da una parte le competenze e gli "standard qualitativi", dall'altra quella di essere sordi nativi segnanti.

Ora, nessuno di questi due aspetti è preso in considerazione dall'articolo (34-ter) che riconosce la LIS, né dai successivi decreti attuativi. Ancora una volta, nella storia della comunità Sorda, è la maggioranza udente a decidere quali azioni prevedere all'interno del riconoscimento della LIS, ignorando le necessità espresse più volte sia dalle associazioni e in particolare dall'Ente Nazionale Sordi, sia dalla comunità scientifica che si occupa di ricerca sulla lingua dei segni. Anzi, al contrario, pur riconoscendo l'importanza di formare al livello universitario la figura dell'interprete professionale, si ignora la fondamentale necessità di strutturare un percorso di studi per i docenti che devono prendere in carico questa formazione. In altre parole, non si prende in considerazione nel Riconoscimento la formazione dei formatori, cioè di chi formerà gli interpreti.

Si tratta di un *vulnus* collegato proprio alla natura del Riconoscimento. La LIS è riconosciuta come ausilio, come strumento per l'accesso e per l'integrazione delle persone con disabilità uditiva nella società di maggioranza e non come lingua che rappresenta l'identità di una minoranza. Analogamente ad altre lingue dei segni, il riconoscimento della LIS è avvenuto all'interno di un paradigma diverso rispetto alle lingue di minoranza (De Meulder, Murray e McKee 2019). De Meulder (2015), infatti, aveva ritenuto necessario distinguere un riconoscimento esplicito che avviene attraverso atti legislativi che riconoscono le lingue dei segni come lingue, da un riconoscimento implicito incluso in misure che riguardano la disabilità e l'accessibilità (eg. *American with disabilities Act*). Sembrerebbe che l'ibridità di questi riconoscimenti sia dovuta alla doppia condizione delle persone sorde: infatti, l'appartenere ad una minoranza linguistica e la condizione di disabilità determinano una visione della lingua condizionata dalla necessità di tenere conto dell'accessibilità e centrata più sulla sua natura di supporto o di ausilio che sulla sua dimensione linguistica, sociale e culturale. Tale fraintendimento è tangibile in alcuni dibattiti relativi ai decreti attuativi successivi al riconoscimento, in cui molto spesso la LIS viene confusa con altri metodi come il Braille. Al contrario, la dimensione culturale della sordità appare essere quella che desta maggiori resistenze in Italia, proprio perché legata ad una visione della disabilità come appartenenza, come identità culturale che va oltre quei paradigmi patologizzanti e stigmatizzanti.

Come abbiamo visto, infatti, il ruolo del docente di LIS va oltre il semplice processo di insegnamento e diffusione di una lingua e ci sentiamo di estendere questa considerazione anche ad altre figure relative alla LIS come l'assistente alla comunicazione e i docenti di altre lingue di minoranza. Il docente di LIS potrebbe essere fautore di un processo di de-costruzione dello stigma da sempre collegato alla lingua dei segni e più in generale al ruolo del corpo nella comunicazione, di empowerment della comunità e di promozione di una ricerca applicata sulla didattica della LIS che potrebbe trasformarsi in un percorso privilegiato per ripensare la didattica delle lingue parlate. Diventerebbe cioè emblema di un nuovo modo di pensare la lingua, la didattica della lingua e l'intera comunità di minoranza.

4. La formazione del docente LIS in prospettiva cognitiva e sociosemiotica

Alla luce di tutte queste considerazioni appare naturale conseguenza la necessità di equiparare la formazione del docente di lingua dei segni a quella di ogni docente di lingua, e prevedere che il percorso sia simile dal punto di vista formale, seppur con precipue peculiarità dal punto di vista dei contenuti. Tale percorso dovrebbe, a nostro avviso, prevedere l'acquisizione di una competenza della lingua in oggetto ai livelli più alti del CEFR (nel caso della LIS si farà riferimento al sesto capitolo del *QCER VC* del 2018, trad. 2020). Perché sia possibile questo allineamento occorre che nelle università italiane vengano istituiti corsi di LIS nell'ambito dei percorsi di laurea in lingue e che sia costruita una certificazione linguistica per la lingua dei segni italiana. Successivamente riteniamo che sia necessario un percorso di formazio-

ne per l'insegnamento della LIS che, in linea con quanto accade per le altre lingue, dovrebbe essere erogato nell'ambito di un percorso di laurea magistrale (specifico in Deaf studies) o come corso di specializzazione *post-lauream*, corsi di perfezionamento, certificazioni, o nella forma di un master prevedendo nel suddetto percorso di formazione dei docenti, ore di tirocinio supervisionato e una prova finale sulla base di una simulazione di lezione.

Per attuare questo percorso è fondamentale la collaborazione della comunità sorda e delle realtà territoriali che, nel privato, operano da anni nel settore (Roccaforte, Volterra 2023) consentendo un circolo virtuoso in cui l'università si pone come crocevia di saperi e competenze che provengono da una tradizione già costruita nel tempo e che al contempo consenta ai professionisti di raggiungere i livelli più alti di istruzione e di professionalità in ambito accademico (laurea, dottorato di ricerca, docenza accademica).

Dal punto di vista sostanziale, per meglio rappresentare le peculiarità delle lingue segnate e collegarle alla formazione dei docenti di lingua dei segni riporteremo in questo paragrafo alcuni principi che, a nostro avviso, dovrebbero guidare i docenti quando insegnano la LIS, perché possano sentirsi liberi dai coriacei condizionamenti imposti da modelli di classificazione che sono stati cuciti su misura per le lingue scritte³, ma che non tengono in considerazione molti dei fenomeni della comunicazione faccia a faccia (Fontana e Roccaforte 2023: 334).

Per la loro natura di lingue orali (inteso qui con il senso di lingue non dotate di scrittura), le lingue dei segni presentano una organizzazione della struttura informativa multimodale, multilineare e pluridimensionale⁴. Dunque, diventa necessario guardare al segno come al risultato di una serie di scelte e compromessi tra ciò che il segnante vuole trasmettere, le possibilità articolatorie che il suo corpo gli mette a disposizione, le regole imposte dal sistema LIS, le sue capacità cognitivo-linguistiche e le conoscenze enciclopediche e culturali condivise con l'interlocutore.

Guardare attraverso la lente della prospettiva cognitiva e socio-semiotica, per le lingue dei segni, significa dunque soprattutto riconoscere che queste lingue sono sistemi instabili che viaggiano nella mente e sulle mani di persone che per usarle devono guardarsi negli occhi. L'idea stessa di grammatica, nella sua accezione più tradizionale, assume così contorni estremamente labili. A sperimentare la complessità di questi sistemi sono soprattutto i docenti di lingua, depositari del patrimonio linguistico e culturale della comunità segnante, attori principali della loro trasmissione (una trasmissione che è sempre più orizzontale e non verticale) e prossimi autori di materiali didattici che inevitabilmente condizioneranno il futuro della lingua stessa

³ Saussure affermava infatti che «la scrittura non veste la lingua ma la traveste» proprio perché quando parliamo di comunicazione faccia a faccia, inevitabilmente siamo costretti ad abbandonare una visione segmentabile, discreta e categorizzabile della comunicazione umana (Voghera 2017).

⁴ Multimodale perché si muove contemporaneamente su più canali comunicativi (come peraltro accade con la prossemica e la gestualità co-verbale nelle lingue parlate); multilineare perché queste lingue riescono a veicolare simultaneamente significati distinti ma correlati; pluridimensionale perché per comprendere il senso di un segno è necessario fare ricorso a informazioni che provengono da fattori esterni alla lingua, in uno scambio continuo con l'interlocutore e con l'ambiente che lo circonda.

in un circolo virtuoso in cui teoria linguistica, descrizione e pedagogia sono tre dimensioni collegate tra loro in una prospettiva di influenza e implicazione reciproca e non più gerarchica (Giunchi e Roccaforte 2021). È infatti proprio nelle classi di lingua dei segni che i docenti riflettono insieme agli apprendenti o nel confronto con i colleghi, su questioni di natura metalinguistica e testuale in LIS, alla ricerca di una stabilità, di una norma, che per le lingue segnate (e non solo) è quasi sempre effimera, transitoria e idiosincratica.

Nella prospettiva di una didattica che segua un approccio di tipo socio-semiotico risulta allora evidente e peculiare spostare il focus dal “significato” al “significare”, vale a dire porre al centro della prassi didattica l’uso della lingua, anzi delle lingue e dei codici che costituiscono il bagaglio linguistico dell’apprendente, all’interno di un quadro vasto di pratiche comunicative verbali e non verbali che cerca e realizza relazioni, continuità, affinità tra canali diversi e che si realizza attraverso la prova dell’efficacia comunicativa rispetto alle reazioni che il messaggio suscita al destinatario della comunicazione.

Occorre quindi che il docente confronti sistematicamente l’interlingua dell’apprendente con la sua più vasta competenza comunicativa, collocando la prima all’interno della seconda e che guardi allo sviluppo della sua competenza comunicativa nel contesto socioculturale in cui la lingua si muove.

Questi principi sono evidentemente condivisi sia dalle lingue parlate che da quelle segnate, basti pensare a quanto la comunicazione non verbale, i tratti intonativi, i sorrisi, i gesti, gli emblemi, ma anche la voce (per le lingue vocali) e la manualità (per le lingue segnate) influenzino l’efficacia della comunicazione nelle prime fasi di apprendimento della L2 e costituiscano il fondamento su cui costruire la propria generalizzata capacità semiotica. Una capacità che si completa attraverso l’acquisizione delle parole e dei segni, ma che inevitabilmente parte dall’azione e torna all’azione nel momento stesso in cui il segno viene prodotto.

Favorire il dibattito in classe, valutare di volta in volta l’accettabilità (non in termini di grammaticalità, ma di adeguatezza) delle unità di senso, lasciare aperte le possibilità di adattamento e flessione del segno linguistico sulla base delle intenzioni, del contesto, dei canali e degli scopi comunicativi impiegati, potrebbero dunque, a nostro avviso, essere i punti fermi da cui partire per una rinnovata didattica delle lingue, siano esse segnate o parlate.

Bibliografia

- AA.VV. 1988. *Signing Naturally: Vista American Sign Language*. San Diego: Dawn Sign Press.
- Barni, Monica e Vedovelli, Massimo. 2022. “La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo”. *LEND*, 51 (5): 14-26.
- Beacco, Jean Claude et al. 2011. *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Versione italiana 2016: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.

Beacco, Jean Claude, Byram Michael. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>.

Candelier Marcel. et al. 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressource*. Graz: ECML. Trad. it. *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.

Consiglio d'Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Consiglio d'Europa. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. 2020). *“Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare”*. *Italiano LinguaDue*. 12 (2): <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

Cooperativa Alba. 2003 *Metodo C'è. corso di lingua dei segni italiana – primo, secondo e terzo livello*. Torino: Cooperativa Alba.

Conteh, Jean e Meier, Gabriela. 2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Della Putta, Paolo e Serena, Enrico. (a cura di). 2022. “L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione”. *Lend* 51(5).

De Mauro, Tullio. 2006. “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”. *LIDI* 11): 11-37. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5726/pg_005-024_moenia11.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

De Meulder, Maartje. 2015. The legal recognition of sign languages, *Sign Language Studies*, 15: 498-506.

De Meulder, Maartje, Murray, Joseph, McKee, L. Rachel. (eds.). 2019. *The legal recognition of sign languages: advocacy and outcomes around the world*, Bristol: Multilingual Matters.

Dendrinis, Bessie. 2018. “Multilingualism language policies in the EU today: a paradigm shift in language education”. *Training Language and Culture* 2(3): 9-28.

Duarte, Joana e Gogolin, Ingrid. 2013. “Linguistic superdiversity in educational institutions”. In Joana Duarte e Ingrid Gogolin (Eds.). *Linguistic Superdiversity in Urban Areas*. Hamburg: Benjamins, pp. 1-24.

Fontana, Sabina e Roccaforte, Maria. 2023. “La LIS - Lingua dei segni italiana”. In A. Panunzi e Giorgio Arcodia (a cura di), *Manuale di linguistica*. Milano: Pearson, pp.333-353.

Giscl. 1975. *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*. <https://giscl.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica>.

Giunchi, Paola e Roccaforte, Maria. 2016. “La lingua dei segni e il suo insegnamento”. In Anna De Marco (a cura di). *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra edizioni, pp. 385-393.

- Giunchi, Paola e Roccaforte, Maria. 2021. *La grammatica tra acquisizione e apprendimento. Un percorso verso la consapevolezza linguistica*. Roma: Carocci.
- Gruppo Silis, Mason Perkins Deafness Fund. 1997. Metodo Vista per l'insegnamento della lingua dei segni italiana. Roma: Edizioni Kappa.
- Lerose, Luigi. e Lerose Stefania. 2006. *Lingua dei segni italiana. Corso elementare* (dvd). Cariati: Deafmedia.
- May, Stephan. (Ed.). 2013. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Pauwels, Anne. 2014. "The teaching of languages at university in the context of super-diversity". *International Journal of Multilingualism*, 11: 307-319.
- Piccardo, Enrica. 2018. "Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices". In Peter Pericles Trifonas e Themistoklis Aravossitas (Eds). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. New York: Springer, pp. 207-226.
- Roccaforte, Maria. 2022. "Verso la definizione di un sillabo per la valutazione della competenza linguistica nella lingua dei segni italiana (LIS)". *Bollettino di italianistica* 2: 175-189.
- Roccaforte, Maria. 2021. "Imparare guardando, insegnare mostrando: peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta". In Michele Daloiso e Marco Mezzadri. (a cura di). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 301-311.
- Roccaforte, M., Volterra, V. (2023). La lingua dei segni italiana all'università tra educatori, medici e linguisti. In F.M. Dovetto (a cura di), *Tra medici e linguisti. Lingua e patologia: le frontiere interdisciplinari del linguaggio*. Aracne Editrice, pp. 531-549
- Trovato, Sara et al. 2020. *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Roma: Erickson.
- Voghera Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.
- Volterra, Virginia, Roccaforte, Maria, Di Renzo, Alessio e Fontana, Sabina. 2019. *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: Il Mulino.