

*Federica Baroni e Luca Des Dorides*

**DEAF STUDIES**  
PER UNA LETTURA CRITICA  
DELLA SORDITÀ



**AREA 11**  
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,  
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

**S**e i Disability Studies rappresentano un orizzonte caratterizzato dall'interdisciplinarietà degli ambiti di ricerca nello studio dei paradigmi di lettura e interpretazione della disabilità e dei suoi costrutti, i Deaf Studies indagano nello specifico gli aspetti culturali, linguistici, sociali e antropologici della comunità dei sordi e delle lingue dei segni. Questa prospettiva è di fatto assente in Italia nei dibattiti sull'inclusione sociale e scolastica delle persone sorde. Lo studio qui presentato illustra nuove prospettive di progettazione e intervento nel campo dell'educazione e dell'inclusione scolastica degli alunni sordi, ispirate in particolare alla filosofia dell'Universal Design for Learning. Ha inoltre il pregio di dare voce alla comunità dei sordi, in una sezione dedicata alla ricerca emancipativa. Si tratta, dunque, di un volume di sicuro interesse per i ricercatori, gli studiosi e gli operatori che lavorano nell'ambito della sordità, oltre che per le famiglie.



*Federica Baroni*

Ricercatrice in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, svolge attività di ricerca e formazione su tecnologie, didattica e inclusione scolastica. Ha lavorato come operatrice e consulente in contesti scolastici e educativi, in particolare a favore degli alunni con sordità.



*Luca Des Dorides*

Docente di Sociologia dei processi comunicativi e comunità segnanti presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si occupa di Deaf Studies e storia delle marginalità, con particolare interesse per l'utilizzo di fonti orali nella ricerca storica. Ha preso parte a diversi progetti di conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale della comunità sorda.



*Pubblicazione scientifica validata  
dal Comitato Scientifico della Collana*

[www.universityresearch.ericson.it](http://www.universityresearch.ericson.it)

€ 17,00



9 788859 044727

[www.ericson.it](http://www.ericson.it)

# INDICE

Introduzione	7
CAPITOLO 1	9
I Disability Studies: origini e prospettive <i>di Federica Baroni</i>	
CAPITOLO 2	27
I Disability Studies in educazione <i>di Federica Baroni</i>	
CAPITOLO 3	35
I Deaf Studies: la sordità da un'altra prospettiva <i>di Federica Baroni</i>	
CAPITOLO 4	61
I Deaf Studies: origini, autori, correnti <i>di Luca Des Dorides</i>	
CAPITOLO 5	85
Inclusione e/è partecipazione: la ricerca emancipativa <i>di Federica Baroni e Luca Des Dorides</i>	
CAPITOLO 6	99
Inclusione e/è cambiamento: teorie e pratiche dell'Universal Design <i>di Federica Baroni</i>	
Bibliografia	121

# INTRODUZIONE

Il lettore perdonerà un breve riferimento alla mia esperienza personale, ma sono certa che questo sentimento è comune a molti: mi sono avvicinata al mondo della sordità più di vent'anni fa, mossa dalla curiosità — linguistica, culturale, antropologica — di conoscere la Lingua dei Segni e la comunità dei segnanti; ho studiato, incrociato persone, ascoltato storie, lavorato nelle scuole, insegnato, sbagliato, frainteso, rielaborato, posto domande, cercato risposte, rimesso in discussione. Oggi, ho ancora molte questioni aperte, ma una solida certezza: il paradigma della complessità è il solo sguardo possibile nella lettura della sordità e delle interconnessioni che legano sensorialità, lingua, linguaggio, comunità, cultura, educazione. Nessun riduzionismo, nessuna ricerca che escluda un campo di indagine potrà mai restituire la complessità di una condizione che è tutt'altro dal vivere privati della funzione uditiva.

Il tentativo che faccio, dunque, è di ricostruire lo stato dell'arte degli studi su sordità e educazione a partire dall'approccio internazionale e multidisciplinare dei Deaf Studies per aprire in Italia un dibattito che parli (anche) al mondo educativo e alla scuola, chiamata in causa a volte come soluzione, più frequentemente come problema, nelle dinamiche di inclusione-esclusione delle vite delle persone con sordità.

La letteratura internazionale ci guiderà nella scoperta di concetti come audismo, *Deafhood*, identità e cultura sorda, noti anche in Italia a chi frequenta la comunità dei sordi segnanti, ma mai teoricamente sistematizzati nel nostro Paese, al punto da rischiare di diventare slogan privati del loro potenziale emancipativo. Il confronto con alcune persone sorde impegnate a livello personale, professionale e di ricerca nella riflessione sulla sordità come disabilitazione, ci guiderà nella mappatura delle principali istanze di chi vive quotidianamente questa condizione.

Il volume si rivolge, dunque, ai lettori insoddisfatti, a coloro che non cercano soluzioni, ma sguardi differenti; agli insegnanti, agli operatori, alle famiglie, alle persone sorde che si interrogano (e ci interrogano) sulle vie da percorrere per un rinnovamento della didattica che sappia unire universalità e specializzazione, per la promozione di una scuola inclusiva che riconosca nella contaminazione (delle esperienze, delle lingue e delle culture, delle figure professionali) la strada giusta verso il cambiamento.

Sono debitrice ai Maestri della mia formazione che mi hanno aperto a più orizzonti; alle persone incontrate nella comunità dei sordi, per avermi insegnato a mescolare linguaggi e lingue; alle colleghe e ai colleghi con i quali ho condiviso il campo e le sue fatiche; alle storie delle persone sorde, ai bambini, ai ragazzi e alle loro famiglie.

Sono debitrice certamente a Luca Des Dorides, tra i ricercatori più esperti di Deaf Studies in Italia, che nel capitolo quarto di questo volume ha analizzato sviluppi, correnti e interpretazioni dei Deaf Studies, con il dettaglio della sua prospettiva storica e l'incisività della sua scrittura: la diffusione dei Deaf Studies in Italia corre il rischio di storpiature senza quell'alleanza tra persone sorde e udenti, tra mondo accademico e movimenti per i diritti civili che già Michael Oliver e Len Barton auspicavano per i Disability Studies. In questo ambito, nessuno lavoro di ricerca ha senso se non è supportato da un buon intreccio tra studio e vita.

*Federica Baroni*

# CAPITOLO I

## I Disability Studies: origini e prospettive

di Federica Baroni

### Introduzione ai Disability Studies

I Disability Studies (DS) rappresentano un «orizzonte» caratterizzato dall'interdisciplinarietà degli ambiti di ricerca nello studio dei paradigmi di lettura e interpretazione della disabilità e dei suoi costrutti (Medeghini et al., 2013, p. 7). Di fronte alla storica prevalenza del modello medico nei discorsi sulla disabilità, questi studi hanno aperto una corrente internazionale, a partire dai movimenti civili degli anni Settanta, costituita a sua volta da diverse sfumature di pensiero. Così come il concetto stesso di disabilità, anche i Disability Studies non rappresentano un indifferenziato, ma problematizzano questioni urgenti sulla vita delle persone e delle loro famiglie, con l'obiettivo di analizzare le pratiche sociali e istituzionali che sottendono le dinamiche di esclusione. Se vogliamo, questo approccio complica ulteriormente il campo d'indagine, ma può offrire una prospettiva diversa nello studio e nelle pratiche quotidiane di inclusione.

Storicamente il mondo accademico ha affrontato i discorsi sulla disabilità mantenendo separati l'approccio medico (prevalente) dagli approcci delle scienze umane, all'inizio marginalmente interessate ad occuparsi del tema o orientante a farlo solo in settori specifici. Nel 1986 la *Section for the Study of Chronic Illness, Impairment, and Disability* (SSCIID), fondata quattro anni prima con l'intento di promuovere lo studio della disabilità nei contesti sociali, culturali e politici, viene ridenominata *Society for Disability Studies* (SDS) per diventare un'organizzazione accademica dedicata alla promozione degli studi sulla disabilità. Con uno sguardo multidisciplinare, negli anni Ottanta nasceva anche la rivista internazionale *Disability Studies Quarterly*

(DSQ),<sup>1</sup> oggi riferimento per sociologi, umanisti, giuristi, studiosi interessati alle questioni che riguardano le persone con disabilità<sup>2</sup> da prospettive che includono differenti approcci, metodi ed epistemologie.

Come Enrico Valtellina (2013) ricostruisce nella sua analisi storica, il campo di ricerca dei Disability Studies non si esaurisce in un unico modello di riferimento, ma in approcci (ne individua almeno nove) che si differenziano per una maggiore o minore vicinanza al modello del deficit e per una maggiore o minore incisività sulla possibilità di portare ad un cambiamento reale nelle condizioni di vita delle persone con disabilità.

Pur con le differenze delle varie correnti, è condivisa l'idea di una posizione critica nei confronti dei due approcci storicamente dominanti nella lettura e nella «presa in carico» (termine già di per sé problematico) della condizione delle persone con disabilità, ossia il modello medico e quello religioso-caritativo che, quando superano i confini del terreno su cui nascono e si estendono ad ambiti diversi da quelli originari, finiscono per non considerare le questioni sociali, politiche e culturali cause fondamentali della «disabilitazione» (Oliver, 1990) che spesso investe la vita delle persone con disabilità: un esempio in tal senso viene dalla retorica della disabilità spettacolarizzata (Valtellina, 2023) che, con intenti caritativi, ricorre a toni pietistici nella narrazione delle storie e nella descrizione dei corpi delle persone con disabilità. La problematica, da cui la posizione critica, non risiede tanto e solo nell'oggettificazione o nello sfruttamento dei corpi (anche quando la disabilità non è di natura fisica o immediatamente riconoscibile), quanto nell'estensione di quel paradigma, basato sul deficit, ad altri ambiti del vivere quotidiano: a questo non sfugge nemmeno l'ambito educativo dove spesso si sperimentano l'ottica compensativa e la dominanza dello sguardo sul deficit, a discapito di una riflessione sulle limitazioni imposte dal contesto.

## **In continuità con i movimenti per i diritti civili**

Nella prospettiva che sposta le cause della disabilità dal deficit dell'individuo alle limitazioni imposte dall'ambiente sociale, sono fondamentali i concetti di partecipazione e autodeterminazione.

<sup>1</sup> <https://dsq-sds.org/index> (consultato il 30/04/2025).

<sup>2</sup> Nota metodologica degli autori: consapevoli delle differenze terminologiche e delle loro implicazioni concettuali, in questo volume utilizziamo principalmente la formula «persone con disabilità» perché attualmente una delle più scorrevoli tra quelle in uso nella lingua italiana. Non neghiamo, però, che abbiamo spesso pensato in termini di «disabled people» nell'accezione datagli da Mike Oliver, termine che tuttavia scegliamo di non adottare per dissonanza con l'italiano.

Il lavoro di Mabel Giraldo (2019) ricostruisce le matrici filosofiche e analizza le diverse correnti interpretative del costrutto dell'autodeterminazione, facendo riferimento all'attivismo politico statunitense come ambito di sviluppo, lo stesso in cui anche le teorie dei Disability Studies trovano la loro forza propulsiva. In breve, sono almeno tre le diverse prospettive in cui si declina il concetto di autodeterminazione: 1) la prospettiva ecologica che si focalizza sui fattori ambientali e sulla loro influenza nei diversi contesti di vita della persona con disabilità; 2) quella socio-politica che valorizza la facoltà e la libertà di scelta della persona nell'utilizzo delle risorse pubbliche messe a disposizione; 3) quella psico-educativa che, senza escludere i fattori ambientali, dà maggior peso alla dimensione individuale e alla necessità che ciascuno sia messo nelle condizioni di potersi e sapersi autodeterminare.

Autodeterminazione, partecipazione e cambiamento sono elementi caratterizzanti i discorsi dei Disability Studies, sia in letteratura sia nei movimenti civili in cui si è sostanziato il pensiero, come il Movimento per la Vita indipendente, nato negli anni Sessanta in California, a Berkeley, dove un gruppo di studenti con disabilità, guidati da Ed Roberts, ha lottato per veder riconosciuta la possibilità di prendere parte in modo attivo alla vita comunitaria e sociale del campus, oltre l'infermeria che ospitava i loro alloggi separati.

I sostenitori della Vita indipendente rifiutano il modello medico e qualsiasi visione patologizzante e assistenzialistica della disabilità, causa di pregiudizi e immagini negative, per promuovere il modello sociale come alternativo e abilitante. È corretto collocare questa prospettiva sull'onda dei movimenti per i diritti civili degli Afroamericani negli anni Cinquanta e Sessanta, sia per i temi sia per lo stile delle rivendicazioni: una precisa lettura storica<sup>3</sup> porta ad associare questa esperienza al clima di diversi movimenti sociali dell'epoca, come le richieste di deistituzionalizzazione per dare alle persone con disabilità un contesto di vita non marginalizzato, in nome del principio di «normalizzazione». Questo concetto è stato definito da Wolf Wolfensberger (1972) negli anni Settanta e si è poi evoluto con diverse interpretazioni teoriche e attuative, in particolare nei servizi rivolti a persone con disabilità intellettiva.

Correlazioni interne ai movimenti per i diritti civili vengono individuate tra le proteste sui mezzi pubblici avviate da Rosa Parks a metà degli anni Cinquanta e le azioni individuali e collettive per richiedere l'abbattimento delle barriere che impediscono la libertà di movimento e partecipazione. Connessioni vengono rilevate anche con i gruppi di auto-mutuo aiuto, con un'origine legata alla gestione e alla cura delle varie forme di dipendenza (gli Alcolisti Anonimi negli Stati Uniti, per esempio), con cui i movimenti per la disabilità

<sup>3</sup> <https://www.accessliving.org/newsroom/blog/independent-living-history/> (consultato il 30/04/2025).

condividono la composizione volontaria, l'orizzontalità della comunicazione e la dimensione sociale.

Il Movimento per la Vita indipendente ha oggi una fitta rete internazionale, con l'*European Network on Independent Living* come riferimento europeo il cui slogan «Niente su di noi senza di noi» dà idea della prospettiva, fortemente emancipatoria, dei suoi sostenitori. In questa dimensione, pur con specifiche differenze che andremo a delineare più in là, si inseriscono anche le più recenti battaglie della comunità sorda per il riconoscimento dei propri diritti, principalmente legati all'accessibilità dell'informazione e della comunicazione e al riconoscimento delle lingue dei segni.

Alla base del Movimento per la Vita indipendente, con le radici storiche appena delineate, si rintraccia il modello sociale della disabilità contrapposto alla prevalente visione medicalizzata e centrata sulla patologia.

Il concetto di disabilità, infatti, non è rimasto uguale a se stesso nelle epoche e nei contesti. Al contrario, le società, con le loro trasformazioni culturali e istituzionali, hanno prodotto — e continuano a produrre — diverse letture della disabilità, in prospettiva evolutiva o per contrasto ai modelli tradizionali.

### **Diverse letture della disabilità tra esclusione e mito**

La contrapposizione più evidente delineatasi con i vari movimenti e le diverse teorizzazioni dei Disability Studies è tra il modello del deficit e il modello sociale: il primo, dominante in campo biomedico, fissa la categoria della normalità e procede misurando distanze da parametri di riferimento, in una prospettiva individuale; il secondo, invece, prende in considerazione non solo gli aspetti fisici caratterizzanti la persona, ma anche tutto ciò che deriva dalla sua interazione con l'ambiente, in una logica di contesto.

Se il primo modello si basa su una concezione organica della disabilità, che risulta così derivante da un deficit biologico, con il secondo si inizia a diffondere una rilettura dello stesso concetto in termini di costruzione sociale, per cui è il contesto ad opprimere le persone con disabilità fissando il proprio equilibrio organizzativo sulla base di un netto confine fra chi è disabile e chi non lo è:

Nel corso della storia, le società hanno elaborato diverse «mappe» della disabilità. Come tutte le mappe, ci informano sulla posizione che le è stata assegnata all'interno di una società, ne rivelano una sfaccettatura fra le tante possibili e suggeriscono come muoversi in quel «territorio». Una delle caratteristiche più importanti di queste mappe è quella di marcare il confine fra chi è disabile e chi non lo è, fra «loro» e «noi» (Ferrucci, 2004, p. 19).

Dal punto di vista storico, il concetto di disabilità non è riassumibile in termini generali di accettazione o esclusione sociale, ciascuna epoca e ciascuna cultura ha elaborato proprie «mappe» da cui sono derivate teorie e atteggiamenti più o meno codificati.

Nell'antica Grecia i bambini con evidenti anomalie fisiche venivano espulsi sul leggendario monte Taigeto; nel mondo del mito Tiresia è reso cieco per punizione divina, ma gli viene donata la preveggenza; Edipo, l'eroe «dai piedi gonfi», scioglie l'enigma della Sfinge, ma il suo destino è tragicamente segnato al punto che finirà per accecarsi; ai sordi non era riconosciuta da Aristotele l'abilità di parola (in una diretta relazione tra sordità e mutismo che durerà per secoli) e, dunque, la possibilità di ricevere un'educazione.

Con Ippocrate la malattia inizia ad assumere una collocazione medica, più tecnica e meno legata al destino governato dagli dèi (Medeghini, 2006, p. 24), ma nelle letture popolari del concetto di disabilità resterà sempre un certo legame tra razionalità, sacralità e avversità; basti pensare alla condizione di «sfortuna» attribuita, spesso ancora oggi, a chi si trova in una condizione di disabilità.

Nel Medioevo disabilità e povertà si mescolano, le diversità vengono espulse e condannate al silenzio.

Solo in momenti ben stabiliti, con quel carattere di eccezionalità che conferma la diversità e svela la paura profonda per ciò che sovverte l'ordine, ai reclusi (o meglio, alla loro rappresentazione carnevalesca) viene concessa visibilità; un'occasione di celebrazione, tra tardo medioevo e rinascimento, nota come «la festa dei folli» (Guglielmi, 2001, pp. 128-133).

Una famosa descrizione letteraria si trova nelle prime pagine del romanzo *Notre-Dame de Paris*, quando Victor Hugo presenta ai suoi lettori, nel giorno della «festa dei matti», il personaggio di Quasimodo:

Il 6 gennaio, ciò che, a dirla con Giovanni di Troyes, metteva in subbuglio tutto il popolino di Parigi era la doppia solennità, unificata da tempo immemorabile, della Epifania e della festa dei Matti. [...] L'acclamazione fu unanime. Tutti si precipitarono verso la cappella. Il fortunato papa dei matti ne fu fatto uscire in trionfo. Ma appunto allora la sorpresa e l'ammirazione toccarono il loro culmine. La smorfia non era una smorfia, ma il volto di quell'essere. Meglio, la persona tutta quanta del nuovo papa era una smorfia. [...] – È Quasimodo, il gobbo di Notre-Dame! Quasimodo il guercio! Quasimodo, lo storpio! [...] Come si vede, ne aveva di soprannomi da scegliere, quel povero diavolo! – Attente, le donne gravide! – gridavano gli scolari [...] – È il diavolo! [...] – Ci getta il malocchio giù per i camini (Hugo, 1831).

Al di là del tono letterario, quel che interessa qui è la messa in scena dello spirito di quell'epoca, dei pregiudizi e delle pratiche di emarginazione della diversità che hanno caratterizzato un tempo non breve della storia dell'umanità: gli appellativi, la descrizione di Quasimodo come mostro o come diavolo, la paura del contagio, l'attribuzione di poteri magici oscuri sono tutti elementi che ritroviamo nelle rappresentazioni storiche, a volte anche in quelle contemporanee, della disabilità.

Con la stessa idea di espellere la diversità e garantire ordine nelle comunità, il Seicento è l'epoca delle «grandi case di internamento» con l'apertura, nel 1656 a Parigi, dell'Hôpital général, come ci racconta Foucault (1961):

Nel suo funzionamento, o nel suo intendimento, l'Hôpital général non è legato a nessuna idea medica. Esso è un'istanza dell'ordine, dell'ordine monarchico e borghese che si organizza in Francia in questa stessa epoca. [...] L'usanza dell'internamento indica una nuova reazione alla miseria, un nuovo patetico e, più in generale, un rapporto diverso dell'uomo verso ciò che può esserci d'inumano nella sua esistenza (Foucault, 1961, p. 54).

Con il processo di istituzionalizzazione, il trattamento della disabilità si colloca su un terreno ambiguo in bilico tra assistenza e controllo sociale, un'ambiguità che è rimasta fino a tempi più recenti (Ferrucci, 2004).

L'inizio di un cambiamento sostanziale nell'interpretazione della disabilità si ha con Philippe Pinel, psichiatra francese di fine Settecento e direttore della Salpêtrière di Parigi che ebbe un ruolo nel percorso verso il riconoscimento della follia come alienazione e quindi della possibilità di intervenire sul piano terapeutico e educativo (d'Alonzo, 2008, pp. 137-141).

Contemporaneamente, con il diffondersi dell'idea di rieducazione possibile, iniziano ad aprirsi le porte degli istituti speciali, in particolare per le persone con disabilità sensoriale. Dietro questa attenzione all'istruzione formalizzata si cela una certa «idea ortopedica» della malattia e della disabilità: la società cerca, attraverso l'istituzionalizzazione, di assistere, ma anche di nascondere e correggere ciò che viene percepito in ogni caso come distanza da una norma.

Nel ventesimo secolo, segnato da discriminazioni e azioni riparatorie, la deistituzionalizzazione ha conosciuto ritmi ed esiti differenti in Europa, ma anche in quei Paesi che l'hanno maggiormente promossa non è conseguita una reale demedicalizzazione della disabilità. L'approccio medico infatti — con il focus posto su diagnosi, protesizzazione, categorizzazione, riabilitazione — e l'esponentiale sviluppo della ricerca medico-scientifica hanno imposto un modello che resta ancora molto presente nelle letture della disabilità (Medeghini, 2006, pp. 28-29).

# CAPITOLO 2

## I Disability Studies in educazione

di Federica Baroni

### Introduzione ai Disability Studies in ambito educativo

In linea con gli obiettivi internazionali del movimento per l'*Education for All* (EFA), promosso nel 2000 dall'UNESCO nel *World Education Forum* di Dakar, gli sforzi per un'educazione inclusiva devono direzionarsi verso un'idea di istruzione basata sui concetti di «accesso equo» e «qualità» per tutti:

Le politiche e le pratiche che si dichiarano inclusive devono rispecchiare il principio che l'inclusione riguarda tutti — tutti gli studenti, tutti i membri della scuola, dell'università e della comunità più ampia. Non esiste un tipo di educazione inclusiva per i bambini disabili e un altro tipo di educazione inclusiva per il resto della popolazione scolastica. L'inclusione riguarda fundamentalmente questioni di diritti umani, equità, giustizia sociale e lotta per una società non discriminatoria. Questi principi sono il cuore delle politiche e delle pratiche inclusive (Armstrong, 2009. Traduzione dell'autrice).

Rendere universale il tema dell'inclusione in educazione, quantomeno sul piano del diritto alla partecipazione, significa superare le categorizzazioni per non creare discorsi e pratiche che si configurano comunque come escludenti perché vissute come «speciali» o connesse a «bisogni speciali». Ciò non significa protendere per un approccio generalista, ma al contrario, proprio in virtù di quel diritto universale, realizzare azioni che per garantire piena partecipazione si configurino come specializzate e competenti, nonché guidate da uno spirito capace di tenere insieme presente e futuro.

Per fare un esempio legato al mondo della sordità, concepire l'educazione inclusiva per un insegnante o un assistente significa avere uno sguardo attento al contesto e alle traiettorie di sviluppo future, agendo (qui e ora) con metodi,

tecniche e strumenti didattico-educativi specifici, ossia focalizzati su comunicazione, linguaggio e apprendimenti. Si tratta di creare professionisti capaci di progettare interventi che promuovano il cambiamento, in senso evolutivo, dell'alunno e del contesto favorendo percorsi di crescita dove l'equità e la qualità dell'educazione si ravvedano nelle pari opportunità di apprendimento; quindi, ben oltre una più basilare idea di accoglienza cui spesso si riducono alcune progettualità scolastiche.

La cultura pedagogica sembra avere superato, almeno nella teoria, la logica del «Bisogno Educativo Speciale» con l'implicito rischio che ulteriori categorizzazioni possano allontanare gli insegnanti dalla loro funzione educativa, quando invece occorrerebbe diffondere un pensiero orientato alla valorizzazione delle differenze, dell'eguaglianza e dell'equità nei processi di formazione e istruzione: mentre la scuola deve configurarsi come una comunità aperta in dialogo con persone, enti, associazioni e territori nella prospettiva della co-educazione, la pedagogia speciale deve concepirsi e soprattutto essere riconosciuta come scienza delle mediazioni e delle differenze con uno sguardo sulle complessità capace di partire dalla specificità e tendere all'universalità (Goussot, 2015), dialogando con altre discipline delle scienze umane che possano aprire diversi orizzonti (sociologia, antropologia e linguistica).

Tra i temi affrontati dai Disability Studies, l'educazione occupa una posizione centrale per l'impatto che ha sia sulle vite dei singoli sia sulla collettività, anche in relazione ai discorsi e alle politiche a tutti i livelli.

Intorno agli anni 2000, nell'ambito dell'*American Educational Research Association* (AERA), organizzazione professionale americana di spessore internazionale che si occupa di ricerca in campo educativo, si è costituito un gruppo di ricercatori interessati a studiare la disabilità secondo la prospettiva del modello sociale e in ottica interdisciplinare «per sfidare i modelli medici, scientifici e psicologici della disabilità in relazione all'educazione», come dichiarano gli studiosi che afferiscono ai Disability Studies in Education (DSE).<sup>1</sup>

I principi sono molto chiari e presuppongono l'impegno (*to engage*, quindi un impegno che si gioca anche sul piano civile e culturale) nelle ricerche, nelle politiche e nelle azioni orientate a: 1) contestualizzare la disabilità in una dimensione politica e sociale; 2) privilegiare gli interessi e le voci delle persone con disabilità; 3) promuovere la giustizia sociale, le opportunità educative eque e inclusive e l'accesso pieno e significativo a tutti gli ambiti della società; 4) contrastare il modello basato sul deficit.

---

<sup>1</sup> <https://www.aera.net/SIG143/Disability-Studies-in-Education-SIG-143> (consultato il 30/04/2025).

TABELLA 6.1  
UD e UDL. Principi a confronto<sup>4</sup>

UD	UDL	Applicazioni in ambito educativo
Equitable Use	Equitable Curriculum	Il percorso d'istruzione è progettato per essere accessibile e per coinvolgere la maggior parte degli studenti, senza sottolinearne eventuali condizioni di diversità
Flexibility in Use	Flexible Curriculum	Il curriculum è progettato per essere flessibile e adattarsi alle abilità e alle preferenze individuali. Le disabilità sono considerate differenti modalità di approccio agli apprendimenti
Simple and Intuitive Use	Simple and Intuitive Instruction	Il percorso è chiaro e accessibile agli studenti. Linguaggio, livelli di apprendimento e complessità di presentazione dei contenuti sono adeguati. Obiettivi e metodi sono riformulati, se necessario, in base ai bisogni
Perceptible Information	Multiple Means of Presentation	Il percorso prevede l'utilizzo di strumenti differenti al fine di coinvolgere ciascuno studente per le modalità di fruizione dei contenuti più adatte, indipendentemente dalle abilità sensoriali o dai livelli di comprensione e attenzione
Tolerance for Error	Success-oriented Curriculum	L'insegnante stimola l'apprendimento eliminando le barriere alla motivazione e crea un ambiente supportivo progettando il curriculum in modo da rispondere alle esigenze degli alunni
Low Physical Effort	Appropriate Level of Student Effort	L'ambiente di istruzione favorisce l'accesso ai contenuti, motiva gli studenti ricorrendo a strumenti differenti in base alle loro risposte, valuta i processi e si modifica in base agli esiti delle fasi di valutazione
Size and Space for Approach and Use	Appropriate Environment for Learning	L'ambiente scolastico e la strutturazione dei materiali devono tener conto delle diverse modalità di accesso (sul piano fisico e cognitivo). Allo stesso modo, ciò deve avvenire per i metodi didattici e per gli spazi che devono favorire i processi di apprendimento

Rendere adatti i contenuti in modo da consentirne una fruizione efficace, in linea con gli stili di apprendimento di ciascun alunno, significa servirsi di strumenti (Multiple Means of Presentation) in grado di supportare linguaggi e modalità comunicative differenti (Simple and Intuitive Instruction).

Unendo le indicazioni di progettazione inclusiva dettate dall'Universal Design alle ricerche provenienti dalle neuroscienze sulle differenti modalità di apprendimento, l'UDL formula i suoi tre principi, presentati in questo ordine nelle prime formulazioni:<sup>5</sup> 1) Fornire molteplici e flessibili mezzi di rappresentazione; 2) Fornire molteplici e flessibili mezzi di azione ed espressione; 3) Fornire molteplici e flessibili opzioni di coinvolgimento (Rose e Meyer, 2002).

<sup>4</sup> Adattamento da Council for Exceptional Children, *Universal design for learning*, p. 23.

<sup>5</sup> Le ultime linee guida valorizzano il tema dell'engagement, spostando il relativo principio da terzo a primo, sulla base delle più recenti ricerche in ambito didattico che danno sempre maggior importanza alla dimensione motivazionale nei processi di insegnamento-apprendimento.

Questi principi mirano ad abbattere le barriere di accesso all'apprendimento attraverso metodi e proposte di insegnamento flessibili e diversificate. Ciò deve essere reso possibile non solo nella relazione insegnante-alunno, ma anche alunno-insegnante, così che ciascuno possa esprimersi nelle modalità, nei linguaggi e negli ambiti di maggior interesse.

Così come per la progettazione architettonica, anche per quella didattica non si tratta di offrire soluzioni educative speciali, ma di presentare i contenuti in differenti modalità e supporti, così da renderli fruibili da tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità.

L'idea di fondo è che una progettazione (architettonica e didattica) che include i bisogni speciali, accresce la qualità complessiva del risultato, con positive ricadute per tutti i suoi fruitori: come scriveva Paul Hogan, fondatore dell'EIDD – Design for All Europe, «il buon design abilita, il cattivo design disabilita». Volendo estendere questa affermazione al mondo dell'istruzione, possiamo dire che rendere flessibili percorsi e contenuti didattici significa favorire l'apprendimento di alunni con differenti backgrounds, stili cognitivi, livelli in entrata, competenze linguistiche, condizioni fisiche e sensoriali.

Come David Rose e Anne Meyer sostengono, la flessibilità dei percorsi e l'adattamento dei contenuti *for all* non è realizzabile con strumenti didattici tradizionali, come i libri di testo stampati o i materiali non modificabili. Una strada percorribile per rendere realistica l'applicazione dell'UDL nei contesti didattici è rappresentata dalle tecnologie digitali.

## **L'Universal Design for Learning contro le barriere all'apprendimento degli alunni sordi**

Secondo l'approccio dei Disability Studies, l'Universal Design for Learning può essere una strada per avviare il cambiamento nelle politiche e nelle pratiche educative (Baroni e Lazzari, 2013), dal momento che il paradigma di fondo dell'UDL sposta lo sguardo dal modello della compensazione alla riorganizzazione a monte della lezione, a partire dalla scelta dei mediatori fino ai sistemi di valutazione (D'Alessio, 2018).

Come scrive Fabio Bocci (2021), negli ultimi anni l'UDL ha avuto un importante rilievo anche nelle riflessioni dei pedagogisti italiani sostanziando approcci orientati alla valorizzazione delle differenze e alla focalizzazione sul contesto come elemento determinante nelle pratiche inclusive.

Oltre ai principi inclusivi più generali dell'UDL, come per esempio il diritto ad un accesso equo a contesti e contenuti, questa filosofia è interessante nelle pratiche della didattica accessibile agli alunni sordi perché offre linee

guida orientate alla progettazione e realizzazione di percorsi di istruzione e materiali in linea con le loro esigenze.

L'intento di questa parte del volume non è quello di descrivere stili di insegnamento-apprendimento adatti agli alunni sordi, per cui si rimanda a pubblicazioni dedicate (Ricerca e sviluppo Erickson, 2015; Baroni, 2023), quanto quello di aprire anche in Italia lavori, d'ambito pedagogico-didattico, che offrano una declinazione più operativa e specifica dei principi dell'UDL, affinché possano essere sempre più applicati nelle realtà scolastiche. Del resto, la critica che più si raccoglie dai professionisti dell'educazione (insegnanti, assistenti, educatori) è proprio quella di dover lavorare spinti dai buoni principi, senza che ci sia un'adeguata formazione sulle strategie e sugli strumenti operativi per attuarli.

Riportiamo qui molto sinteticamente le difficoltà più comuni che riguardano gli alunni sordi nei processi di apprendimento, pur nella notevole variabilità che dipende da numerosi fattori (individuali e ambientali) e che vede livelli di competenza linguistica significativamente diversi: il riferimento alla competenza linguistica è particolarmente importante nelle realtà scolastiche italiane, dove la maggior parte delle attività didattiche si basano sulla comprensione e sulla produzione, pochissimo sull'esperienza. Questo significa che uno studente sordo con buone capacità di lettura e ascolto, se incontra un ambiente favorevole, capace di limitare le barriere di accesso all'informazione (setting funzionale, lezioni supportate da materiale visivo, libri di testo con contenuti adeguati e accessibili), può fare un buon percorso scolastico, anche se questo gli richiederà comunque un certo sforzo; diversamente, uno studente che ha una limitata comprensione dell'italiano (per storie cliniche pregresse e/o per plurilinguismo), avrà un significativo e duplice svantaggio, perché lo stile di insegnamento è comunemente distante dal suo stile di apprendimento che sarà per la maggior parte visivo, concreto, esperienziale. Se lo studente in questione avrà una lingua (un'altra verbale diversa dall'italiano o una lingua segnata) ben avviata e in comune con una o più figure educative presenti in classe, questa potrà essere sfruttata per far da ponte verso l'italiano, altrimenti la scuola dovrà strutturare un lavoro che permetta di costruire forme di comunicazione che consentano anche a questo alunno di partecipare alle attività didattiche e non didattiche della classe.

Considerando le notevoli differenze anche solo tra i due casi genericamente appena richiamati, le più comuni difficoltà degli alunni sordi riguardano gli apprendimenti, la comunicazione e la relazione. In ambito didattico, tutte e tre queste componenti sono fondamentali e strettamente correlate tra loro: difficile, se non impossibile, apprendere senza stare nel flusso della comunicazione e in relazione.