

Renza Cambini*

Formazione con le persone sorde

Riflessioni e domande
a partire dall'esperienza
e da alcune letture

Partendo dall'esperienza di più di dieci anni di formazione di persone sorde adulte, prevalentemente in ambito informatico – anche sul posto di lavoro – questo articolo pone alcune domande nate da riflessioni personali¹, dall'interazione con gli esperti e gli allievi dei corsi per assistenti alla comunicazione, educatori, traduttori e interpreti, e stimolate da alcune letture.

Il termine *letture* nel titolo anticipa il significato delle “citazioni” e spiega perché sono collocate nel corpo dell'articolo. Considero infatti i loro autori dei compagni di viaggio a volte cercati, a volte incontrati per caso; le loro idee, spunti, punti di vista, hanno fatto nascere domande o riformulato le mie.

Se non possiamo comunicare oralmente, perché non scrivere...?

Ogni essere vivente è circondato, come da una bolla di sapone, dal suo ambiente specifico, che è popolato da quelle caratteristiche che dipendono dall'organismo stesso. Se, nel ricostruire l'ambiente di un essere vivente, noi entriamo in questa bolla di sapone, allora il mondo subisce delle profonde trasformazioni: molte caratteristiche scompaiono, altre sorgono, e si trova un mondo completamente nuovo. VON UEXK LL²

Quando abbiamo progettato i primi corsi OPPI nel 2000, abbiamo dato per scontato che, in anni in cui l'interfaccia utente non era grafica come ora, ma ancora prevalentemente testuale, la persona sorda non trovasse ostacoli nell'accesso; anzi l'uso degli strumenti e dei servizi offerti dalla rete avrebbe dovuto

* Architetto, si è interessata fin dall'inizio più agli aspetti metodologici che pratici della progettazione, che ha poi trasferito nell'attività di insegnante e di formatore. Ora si occupa di formazione degli adulti sia in ambito aziendale che pubblico, soprattutto con riferimento all'informatica, alla grafica e alla sistemica. È socia OPPI dal 1982.

¹ Rimando agli articoli apparsi su questa stessa rivista, riportati in bibliografia, redatti insieme ai colleghi dello staff di docenza e coordinamento dei corsi.

² In LUDWIG VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, Oscar Mondadori, Milano, 2004, p. 344.

to offrire nuove opportunità di comunicazione a persone che non potevano utilizzare il telefono, cosa che è effettivamente avvenuta successivamente, come tutti ora possiamo constatare.

Ma presto abbiamo imparato che le persone sorde non sono immerse nella lingua come gli udenti. Per comunicare usano il canale visivo; sia che seguano il labiale, sia che utilizzino la lingua dei segni (LIS), entrare in una relazione linguistica per loro è un atto non automatico bensì volontario. Per esempio, ricordo la lentezza con la quale i nostri corsisti sordi uscivano dall'ambiente scolastico dopo i corsi, perché è difficile per chi utilizza una lingua visiva chiacchierare e camminare contemporaneamente, soprattutto in gruppo.

Si pensi che in un aula informatica l'utente sordo impegna un unico canale, quello visivo, per seguire il docente, l'interprete, la lavagna e il video del proprio computer. Se la soglia di attenzione standard è 40-45 minuti, quanto andrebbe ridimensionata, per un utente sordo?

Di questa diversità normalmente non ci accorgiamo perché, apparentemente, il sordo si muove nell'ambiente in un modo che non ci appare diverso dal nostro.

In una significativa lezione il Professor Renato Pigliacampo³ ci raccontò di come la sordità, causata a 12 anni da una malattia, avesse prodotto in lui la progressiva perdita del dialetto; da qui il suo rammarico per non riuscire a spiegare alla mamma che l'uso dell'italiano con lei e in famiglia non fosse un modo di rimarcare la distanza dal tessuto familiare, ma semplicemente il risultato dell'impossibilità di mantenerlo senza il sonoro. Mi sono ricordata che il mio babbo, al ritorno di brevissimi soggiorni a Firenze dalle sue sorelle, utilizzava una parlata fiorentina che pareva totalmente perduta, ritrovandosela così, spontaneamente, solo a seguito di un breve riaccostamento a quella "traccia sonora". Con la stessa velocità, nuovamente scompariva.

Per noi udenti è difficile immaginare la parola scritta slegata dal suo suono e quindi immaginare l'"oggetto" testo come un elemento a sé stante.

Noi percorsi formativi OPPI, il testo è stato usato con le persone sorde, in molti modi e per diversi scopi:

- comunicare le informazioni e gli avvisi: a parte sporadiche esperienze che hanno reso possibile l'uso del telefono grazie alla mediazione di un familiare, di un collega o di altri servizi ponte, questi passaggi informativi sono avvenuti e ancora avvengono con SMS (whatsapp) e posta elettronica⁴;

³ Renato Pigliacampo (Recanati, 29 settembre 1948 – 29 giugno 2015) è stato uno scrittore, poeta e saggista italiano docente di Psicopatologia del minorato sensoriale e di Laboratorio dei linguaggi per il sostegno nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata. Sordo dall'età di 12 anni a causa di una meningite, è noto anche a livello internazionale avendo rivestito, per l'Italia, nella Federazione Mondiale, dapprima l'incarico di membro del dipartimento Arte e Cultura, poi nella commissione pedagogico-psicologica.

⁴ Il sito <<https://live.veasyt.com/interpretelis>> offre oggi un servizio di video interpretariato professionale da remoto, su computer e tablet, nelle lingue verbali e nelle lingue dei segni.

- trasmettere il materiale dei corsi (presentazioni power point o dispense);
- dare le consegne sia in presenza sia a distanza e le prove d'esame;
- restituire i risultati degli esercizi effettuati dai corsisti.

Dunque, ci si aspettava un rischio minimo (o addirittura nullo) di incomprendimento o incomunicabilità. Invece, la difficoltà dei corsisti sordi a produrre e interpretare il testo scritto è apparsa subito ed è diventata sempre più evidente, soprattutto quando l'utenza era più giovane, più lontana da reali pratiche e necessità lavorative e proveniente da paesi diversi, da culture e lingue molto lontane non solo geograficamente. Abbiamo riscontrato una forte differenza di competenza linguistica tra gli anziani, educati negli istituti, e i giovani appena usciti da esperienze scolastiche variabili e non sempre positive. C'è da domandarsi: “la scuola di tutti” è riuscita a costruire un ambiente educativo adatto a dare risposte efficaci alle diversità che accoglie?

Come rimuovere o almeno abbassare l'ostacolo? 1 - Scegliere un numero limitato di termini

Noi esseri umani siamo sistemi viventi che esistono nel linguaggio.

I nostri domini cognitivi, cioè i nostri domini di azioni adeguate, si attuano nel dominio dell'agire linguistico. Quando si possiede un linguaggio non c'è limite a quello che si può descrivere, immaginare, mettere in relazione.

MATURANA H., VARELA F.⁵

Esiste in internet la pubblicità di un software che “riscrive” il testo, allo scopo di renderlo accessibile per chi ha difficoltà linguistiche, che viene descritto dai suoi creatori come “basato su frasi piatte, senza l'uso di subordinate”. Leggere espressioni di questo tipo mi crea un certo disagio, tuttavia devo riconoscere di aver seguito spesso questa strategia con le persone sorde.

Nel 2010, su indicazione di AICA, un gruppo di docenti dell'équipe informatica dell'OPPI (costituito da: Sabrina Butera, Renza Cambini, Mario Gabbari, Roberto Gagliardi, Luigi Gilberti) ha completato la revisione, per le persone sorde, dei Test d'esame per la verifica delle conoscenze e delle abilità richieste per superare il test della Certificazione ECDL ImageEditing. Queste le indicazioni e attenzioni dichiarate nella relazione che ha accompagnato il lavoro:

1. la formulazione delle domande è stata modificata ponendo il verbo, che descrive l'azione da svolgere, in forma infinita all'inizio di ogni frase;
2. il verbo utilizzato per descrivere l'azione è stato individuato scegliendo, tra i diversi sinonimi, quello più prossimo al segno che la persona sorda utilizzerebbe;

⁵ MATURANA H., VARELA F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987, p. 203.

3. per i verbi e per i sostantivi che necessariamente devono essere utilizzati nella domanda, e che fanno parte in modo specifico dell'ambito disciplinare tecnologico, verrà costituito a parte un glossario (in accompagnamento da utilizzare durante il percorso di apprendimento);
4. l'ordine delle operazioni richieste nelle domande è stato ricostruito in modo da dare una struttura sequenziale operativa coerente con le procedure previste;
5. la domanda è necessariamente formulata in modo sintetico e richiede una interpretazione "discreta" (un solo concetto/operazione per volta);
6. data la struttura linguistica propria della Lingua delle persone sorde, le domande sono formulate evitando le subordinate e le frasi indirette;
7. la forma del testo richiama visivamente la struttura sequenziale: prima/poi.

Nelle versioni del software dei primi anni 2000, semplificare il linguaggio poteva sembrare un'operazione inutile. Infatti i comandi venivano dati tramite i Menu e questi non sono altro che frasi minime, cioè un "semplice" elenco di verbi, declinati al modo imperativo, che rappresentano le azioni possibili (apri, salva, copia...).

I comandi inoltre sono comuni ai diversi software (Word, Excel, Power Point ecc.); quindi la spiegazione del loro significato pareva dover innescare quel meccanismo generativo che favorisce l'esplorazione e l'apprendimento spontaneo... Ma allora, perché con le persone sorde questo scatto di autonomia, normalmente, non si verificava?

Ce lo spiegò tempo dopo un bravo docente di LIS, sordo, che volendo rivendicare il valore della lingua dei segni in polemica con i suoi denigratori, ci disse: "la Lingua dei segni è molto più ricca dell'italiano – voi dite semplicemente tagliare – noi abbiamo molti segni per tagliare e mi ha mostrato i segni per tagliare la carta, tagliare i capelli, tagliare il legno...".

Ecco due letture che dimostrano... come questa non sia una particolarità delle sole lingue dei segni.

IL TEMPO

Classi temporali nei sostantivi non sono rare nelle lingue americane. Come noi possiamo parlare di futuro marito o di un marito defunto, così molte lingue indiane esprimono, di ogni sostantivo, la sua esistenza nel presente, nel passato e nel futuro, il che è loro tanto necessario per la chiarezza quanto lo è per noi la distinzione tra singolare e plurale. FRANZ BOAS⁶

⁶ FRANZ BOAS, *Introduzione alle lingue degli indiani d'America*, Edizioni Ghibli, 2014, p. 66.

Nel linguaggio dei Navaho (cfr. Kluckhohn e Leighton, 1951) i tempi sono assai poco sviluppati; l'accento è sui tipi di attività, e si distinguono degli aspetti dell'azione che sono durativi, perfettivi, ripetitivi, iterativi, optativi, semifattivi, momentanei, progressivi, transitivi, volitivi, ecc. La differenza tra questi linguaggi può essere definita affermando che il principale punto di interesse della lingua inglese è il tempo (e questo vale, in generale, per il linguaggio indo europeo), quello della lingua Hopi è la validità, e quello della lingua Navaho è il tipo di attività (comunicazione personale del Prof. Kluckhohn).

BENJAMIN LEE WHORF⁷

Un esempio concreto: la prima volta che abbiamo affrontato il formato pagina in Word, usato il termine “impostare” (setting), per indicare con un verbo un concetto, una procedura specifica. L'assistente alla comunicazione ha usato un segno che rimandava all’“imbucare una lettera”, ma in quel momento non ho pensato che dovesse essere necessariamente un errore, perché nella lingua italiana è normale che uno stesso termine abbia significati diversi apparentemente anche molto distanti tra loro, come evidenzia questo brano:

“... Prendiamo per esempio il sostantivo “banda”... il dizionario esporrà con chiarezza i diversi concetti, tutti ben distinti l'uno dall'altro e tutti inclusi nella stessa parola “banda”. Poi si fermerà come se ognuno di questi significati così precisi fosse stato reso in modo perfettamente chiaro e fosse nettamente separabile da tutti gli altri... Tutto ottimo, eccetto che in questo modo si dà l'impressione che ognuno di questi significati più specifici della parola sia di per sé omogeneo e nient'affatto problematico, come se non ci fosse nessun possibile rischio di confondere ciascuno di loro con uno qualunque degli altri. Ma tutto ciò non si avvicina neanche lontanamente alla realtà, perché i sotto significati sono spesso strettamente connessi (per esempio la riga colorata e la banda delle frequenze o il gruppo di malviventi e l'allegra compagnia di amici) e perché ognuno di questi significati, che si ritengono chiari e distinti, costituisce di per sé un abisso senza fondo di complessità. Per quanto i dizionari diano l'impressione di analizzare le parole fin nei loro più piccoli atomi, tutto ciò che in realtà fanno è soltanto scalfirne la superficie.”

DOUGLAS HOFSTADTER EMMANUEL SANDER⁸

⁷ *L'ipotesi di Whorf* in LUDWIG VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, Oscar Mondadori, Milano 2004, p. 338.

⁸ DOUGLAS HOFSTADTER, EMMANUEL SANDER, *Superfici ed essenze, l'analogia come cuore pulsante del pensiero*, Edizioni Codice, Torino, 2015, p. 4.

Ho scoperto tempo dopo invece che quel segno era veramente sbagliato; ma ciò a cui mi riferisco qui non è un problema di lessico, piuttosto una domanda più generale che riguarda il rapporto tra linguaggio e modo di pensare. Procedendo con l'esempio se la lingua dei miei interlocutori pone il focus sull'oggetto piuttosto che sul verbo, come tradurre didatticamente i comandi in modo da rendere esplicita l'operatività a cui si riferiscono?

Come rimuovere o almeno abbassare l'ostacolo? 2 – Fare ricorso a esperienze, interessi, domande dell'utente

Se la formazione avviene sul posto di lavoro, l'attività svolta o da svolgere fornisce gli argomenti e gli strumenti da utilizzare; inoltre la motivazione in genere è elevata perché l'azienda sta facendo un investimento sul lavoratore, quindi lo considera una risorsa. L'unico fattore negativo può essere lo stato d'ansia per una aspettativa avvertita come alta e l'attesa di risultati immediati da parte del datore di lavoro o del responsabile diretto.

Se invece la formazione avviene in aula, i bisogni, le motivazioni e i livelli di partenza dei corsisti possono essere molto diversi: allora i risultati di formazione si basano molto sulla capacità di incontrare quelle domande, o bisogni, o interessi (anche ludico-emotivi), che risuonano, cioè trovino un aggancio nell'utente.

Inoltre è importante che il software che si apprende in aula sia installato anche sui loro computer personali, e che si possa cominciare a utilizzare concretamente. La posta elettronica, ad esempio, consente una messa in pratica immediata degli apprendimenti.

Molto più difficile invece è stato ottenere risultati altrettanto validi con software per l'elaborazione testi e il calcolo. Ci siamo chiesti allora: come motivare l'apprendimento di Word nelle persone sorde, se la lettura e produzione di testo è sporadica e limitata? Se prosa e poesia sono rese in modo completamente diverso e fondamentalmente visivo nella propria lingua? Come insegnare efficacemente Excel senza un problema che giustifichi la fatica di apprendere un software difficile e complesso con un livello di competenza matematica in genere basso?

Abbiamo deciso quindi di iniziare con Power Point che, con poco testo, qualche immagine e tante animazioni che ne costruiscono il ritmo, permette di costruire "un racconto" mentre si apprendono diverse abilità d'uso del software standard; queste possono poi essere arricchite in una seconda fase, utilizzando programmi più complessi per chi ne ha il desiderio o la necessità.

Che la difficoltà non fosse di natura informatica lo abbiamo sperimentato nei corsi di fotografia e di elaborazione digitale delle immagini, che richiede abilità d'uso di un tipo di software ben più complesso della videoscrittura. In questi corsi i nostri corsisti sordi hanno avuto l'opportunità di agire la grande competenza visiva, ottenendo risultati eccellenti.

In questo ambito è stato possibile anche fare una breve esperienza di forma-

zione a distanza, interagendo attraverso la piattaforma didattica dell'associazione, comunicando sia con la lingua scritta che attraverso video in lingua dei segni.

Come rimuovere o almeno abbassare l'ostacolo? 3 – Usare le immagini

Così, negli anni abbiamo gradualmente ridotto, fino quasi ad abbandonarlo, l'uso di dispense scritte. Solo nei corsi ECDL, finalizzati al conseguimento della Patente Europea del Computer, abbiamo continuato a utilizzarle, consentendo ai corsisti di familiarizzare con i testi d'esame: comprendere le domande e formulare le risposte. Per gli argomenti più difficili abbiamo costruito delle schede, cercando di non superare la pagina e accompagnando il testo con immagini esplicative. Tuttavia pochissimi corsisti ne hanno fatto uso.

Un episodio che considero illuminante riguarda una lezione nella quale abbiamo affrontato le varie modalità di inserimento di un'immagine nel testo e le diverse possibilità di collocazione. Si trattava ancora di "impostare" un testo (dare un formato). Qualche giorno dopo, durante un'esercitazione, i corsisti cercavano di ricordare come si facesse e hanno immediatamente trovato la soluzione quando uno di loro ha fatto un segno. Ho chiesto all'interprete che segno fosse e lui mi ha detto "cane". Dopo un attimo di smarrimento abbiamo realizzato che il riquadro che permetteva la scelta delle diverse opzioni rappresentava le stesse con l'immagine di un cane⁹.



Da un lato, questo avvalorava la pratica di costruire le lezioni e i materiali con immagini, dall'altro alimentava il dubbio che l'apprendimento prodotto fosse troppo procedurale, limitando le abilità a contesti troppo specifici. Quanto rispondeva al bisogno? Quanto eravamo in grado di interpretare l'aspettativa "imparare l'informatica", cioè l'uso del PC? Quale riformulazione ne andava fatta?

⁹ Fortunatamente a 15 anni di distanza il simbolo del cane è rimasto, se pur annidato nei meandri delle nuove impostazioni.

Sul tema della spiegazione e sul meccanismo generativo che deve produrre, è stimolante il brano di H. Maturana:

Ad esempio un bambino, una bambina possono chiedere: “Mamma come sono nato?” Quando ero piccolo, nel Cile, la mamma poteva rispondermi così: Caro tu sei stato portato dalla cicogna dall’Europa”... Ma può accadere che, dopo un po’ di giorni ... tornino dalla mamma e dicano: “Mamma io non ci credo più in quella storiella della cicogna... il mio amichetto o la mia amichetta mi hanno detto che avranno tra poco un fratellino e lo sta facendo la mamma il fratellino. Io sono andato a vedere la mamma del mio amichetto e ho visto che ha il pancione... perché la prima risposta ha smesso di essere una spiegazione?... Perché una risposta sia una spiegazione devono essere soddisfatte due condizioni: una, quella di avere la forma di un meccanismo generativo; due essere accettata dall’osservatore. Ma non sempre si riesce a capire perché è accettata questa risposta e non un’altra, la seconda condizione infatti dipende dal sentire di chi ascolta la spiegazione.

HUMBERTO MATURANA¹⁰

Nel seminario organizzato da Oppi nel all’interno dell’evento “9 Segni d’Arte”¹¹, in un intervento siamo stati sollecitati ad “aprirci a rendere i testi scritti in una forma fruibile da un punto di vista visivo, a pensare per immagini”. La richiesta invita ad apprezzare la distanza tra l’uso dell’oggetto immagine, finalizzato a rendere la comunicazione più semplice, diretta, immediata e l’utilizzo di un linguaggio verbale che privilegia il visivo, che utilizza metafore visive.

... i tropi non sono un abbellimento esteriore, una sorta di fiocco apposto sul pensiero dall’esterno, ma costituiscono la sostanza del pensiero creativo, e la loro sfera va addirittura al di là dell’arte. Appartiene alla creatività in generale... Anche nei modelli logici delle metafore create a scopo di dimostrazione didattica, l’immagine non discreta (visiva o acustica) costituisce un implicito anello intermedio tra due componenti verbali discrete. Tuttavia, tanto più profonda è la situazione d’intraducibilità tra due linguaggi, tanto più acuta è la necessità di un metalinguaggio a loro comune che getti tra loro un ponte, contribuendo allo stabilire corrispondenze.

JURIJ LOTMAN¹²

¹⁰ Dalla relazione di Humberto Maturana al Convegno “Il pensiero dov’è”, OPPI, 17 novembre 1995, p. 14.

¹¹ Iniziativa della Mason Perkins Deafness Fund Onlus, svoltasi nel maggio 2015. Incontri su parlano di arte e accessibilità collegati a visite di arte accessibili, organizzati da una rete di organizzazioni sul territorio nazionale (Siena – Mason Perkins, Milano – OPPI e Napoli - Scuola Counselis).

¹² JURIJ LOTMAN (1922-1993), *Universe of Mind* (Vnutri myslà ih mirov) 1990, 178 e179 – Tratto dall’intervento di Bruno Osimo “Tropi della traduzione” al Seminario “Tradurre: esperienze e esplorazioni in una terra di mezzo”, OPPI, 21 marzo 2015.

Per concludere

La citazione che segue, volutamente tenuta per ultima, fa riferimento alla differenza ontologica¹³ tra persone sorde e udenti e sposta il tema da quello della disabilità a quello dei diritti delle persone sorde considerate come una etnia¹⁴.

Immaginiamo che un giorno i pipistrelli prendano il potere e impongano a tutti noi di vivere e esistere come se fossimo in grado di percepire quello che loro percepiscono: gli ultrasuoni. Cosa succederebbe? Semplicemente che perderemo la nostra condizione di animali parlanti. Gli ultrasuoni non ci sarebbero di nessun aiuto per produrre una lingua e saremmo costretti a vivere in un mondo senza parole e senza quello che le parole rappresentano. Mentre immaginate, sappiate che questa circostanza si è già realizzata. Ha riguardato i sordi. Anticamente “marchiati” in quanto muti, successivamente riabilitati in quanto segnanti e tuttavia obbligati a sentire-parlare pur non potendo farlo, cercano ancor oggi di poter essere ciò che loro sono.

DONATA CHIRICÒ¹⁵

Precedenti scritti sull'esperienza oggetto dell'articolo

L. GILBERTI, R. CAMBINI, *La formazione, pensare la formazione nella Scuola dei segni*, in P. Celso (a cura di), *I segni del tradurre. Riflessioni sulla traduzione in Lingua dei Segni Italiana*, Aracne, Roma, 2015, cap. 6.

R. CAMBINI, *Il formatore OPPI: una realtà emergente*, in *OPPIInformazioni*, 114, 2013, pp. 28-33.

V. BOLLANI, R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Non solo doposcuola – Sostenere l'apprendimento degli alunni nella comunità delle persone sorde: un progetto dell'ENS Lombardia*, <<http://vecchiosito.ens.it/lombardia-studio-gioco-imparo/4493-lombardia-distribuzione-libro-conclusivo-progetto-sgi-studio-gioco-e-imparo>>.

L. GILBERTI, R. CAMBINI, *La Scuola dei Segni; un progetto per connettere*, in “*OPPIInformazioni*”, n. 105, 2008, pp. 45-49.

R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Questionari di valutazione – Processi cognitivi, tecnologie multimediali, lingue segniche in corsi per sordomuti*, in “*OPPIInformazioni*”, n. 97, 2005, pp. 64-67.

R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Informatica per insegnanti della Lingua dei Segni Italiana*, in “*OPPIInformazioni*”, n. 97, 2005, pp. 52-57.

R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Corsi serali per sordomuti? Informatica, Comunicazione, apprendimento*, *OPPIInformazioni*, n. 97, 2005, pp. 69-71.

R. CAMBINI, A. CODETTA RAITERI, *Evaluating an educational course: a constructivist approach* atti del Secondo Congresso Italiano di Sistemica, agosto 2002, Kluwer, disponibile sul catalogo della Kluwer, <<http://www.wkap.nl/>>.

R. BERTOLOTTI, R. CAMBINI, A. CODETTA RAITERI, L. GILBERTI, B. RUSSO, *Informatica e formazione: storia di perturbazioni*, in “*Oppli Documenti*”, n. 68, 1999.

¹³ Una prospettiva ontologica, cfr. BUONOMO V. e CELO P., *L'interprete di Lingua dei segni Italiana*, Cap. 2, Hoepli Ed. Milano, 2009.

¹⁴ HARLAN LANE, *Etnicità, Etica e il Mondo dei Sordi*, Northeastern University, Boston, 2015. Intervento alla conferenza internazionale Signa Volant organizzata dall'Università degli Studi di Milano e dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca il 24 giugno, 2005, reperibile all'indirizzo <<http://www.filosofia.unimi.it/zucchi/NuoviFile/Lane-Etnicita.pdf>>.

¹⁵ D. CHIRICÒ, *Diamo un segno. Per una storia della sordità*, Carocci, Roma, 2014, p. 101.