

# LA SCIENZA DEL SILENZIO

COLLANA DI STUDI INTERDISCIPLINARI SULLA SORDITÀ

## *Direttore*

**Massimo CAPPANERA**

Psicologo clinico esperto in disabilità sensoriale, Palermo

## *Comitato scientifico*

**Anna CARDINALETTI**

Professoressa di Glottologia e Linguistica all'Università "Ca' Foscari", Venezia

**Jesper DAMMEYER**

Psicologo esperto in sordità e sordocecità, Università di Copenhagen (Danimarca)

**Nicoletta GENTILI**

Primario neuropsichiatra infantile e *senior lecturer* presso il South West London and St. George's NHS Trust di Londra (Regno Unito)

**Daan HERMANS**

Linguista e ricercatore presso la Royal Dutch Kentalis a Sint-Michielsgestel (Paesi Bassi)

**Kimitaka KAGA**

Medico e ricercatore esperto in impianti cocleari, Università di Tokyo (Giappone)

**Valentina MURATORE**

Educatrice professionale esperta in sordità, Palermo

**Federica PEA**

Psicologa e consulente specializzata in psicologia della sordità, Torino

**Renato PIGLIACAMPO**

Docente di Psicopatologia dei disabili sensoriali e di Lingue e Linguaggi (modulo non udenti), Università degli Studi di Macerata

**Cinzia SANTO**

Pedagogista esperta in sordità, Camorino (Svizzera)

**Alys YOUNG**

Professoressa in Servizi Sociali ed esperta in sordità, Università di Manchester (Regno Unito)

# LA SCIENZA DEL SILENZIO

## COLLANA DI STUDI INTERDISCIPLINARI SULLA SORDITÀ

“La scienza del silenzio” nasce con l’intento di indagare in forma moderna l’affascinante e complesso tema della sordità. Per decenni la letteratura scientifica si è concentrata su quanto il senso dell’udito fosse importante per acquisire valori culturali, captare informazioni ed emozioni, stabilire rapporti sociali e sviluppare le proprie abilità intellettuali. In base a tale ottica, una sua compromissione non poteva che ripercuotersi negativamente su ognuno dei suddetti campi, risultando così debilitante per l’individuo e la sua psiche. Solo nella seconda metà del secolo scorso la Sordità — con la S maiuscola — ha assunto anche una connotazione di tipo antropologico, in base alla quale essa rappresenta non una tragica menomazione ma la peculiarità di un gruppo di individui con una storia, una tradizione, una lingua e un umorismo del tutto originali. Caratteristica principale della collana è la sua multidisciplinarietà. È infatti aperta a testi di psicologia, pedagogia, linguistica, neurofisiologia, medicina, antropologia, sociologia e qualunque altra materia possa contribuire ad accrescere la conoscenza della sordità, tema unico nel suo genere, da parte di studenti e operatori del settore.

Stile e titolo dell’immagine di copertina richiamano alla mente il cosiddetto “rumore bianco”, così chiamato perché una radiazione elettromagnetica di simile spettro all’interno della banda della luce visibile all’occhio umano apparirebbe di tale colore. Solitamente il rumore è un fenomeno sonoro considerato molesto che può avere ripercussioni negative sulla tranquillità psicofisica di un soggetto. Tuttavia il rumore bianco, simile a quello del phon o di un canale televisivo non sintonizzato, genera in molte persone uno stato di rilassamento e di maggiore concentrazione, in quanto è in grado di mascherare e diminuire la percezione di qualsiasi altro rumore. Ciò che dovrebbe avere necessariamente un effetto nocivo può trasformarsi dunque in qualcosa di funzionale. Ecco così l’evidente collegamento con la sordità: per molti solo una tragica menomazione, per altri una grande risorsa.



Michele Cioffi

## **Le parole danzanti**

Etnografia delle pratiche di istruzione per studenti sordi

*Prefazione di*  
Mario Cardano





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVI  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-548-9852-3

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2016  
I ristampa aggiornata: febbraio 2017

*A Valentina*





# Indice

- 11 *Prefazione*  
di Mario Cardano
- 21 *Introduzione*
- 25 *Dialoghi sulla sordità*
- 37 **Capitolo I**  
*La storia naturale della ricerca*  
1.1. Definizione della domanda, 37 – 1.2. La selezione dei casi, 51 – 1.3. Il lavoro sul campo, 55 – 1.4. Imparare un'altra modalità di linguaggio: il mio corso LIS, 67.
- 73 **Capitolo II**  
*Che cos'è la sordità?*  
2.1. Sordità e ipoacusia: patologie del sentire... e del parlare, 75 – 2.2. Io non sono sordo, sono Sordo, 80 – 2.3. sordo o Sordo? Tra menomazione e minoranza, 91.
- 99 **Capitolo III**  
*L'educazione dei sordi: storia e metodi*  
3.1. L'educazione dei sordi fino al Congresso di Milano del 1880, 100 – 3.2. Il congresso di Milano del 1880, 108 – 3.3. Verso la politica dell'integrazione scolastica del 1977, 111 – 3.4. Modelli educativi, 114 – 3.5. La lingua dei segni italiana, 120.
- 129 **Capitolo IV**  
*I molti modi di essere sordi*  
4.1. La scuola Leone, 132 – 4.2. L'importanza del linguaggio, in tutti i sensi: una premessa, 134 – 4.3. Un mondo a parte, 138.
- 165 **Capitolo V**  
*La scuola Falco*  
5.1. Mostrami come segni e ti dirò chi sei, 170.

- 181    **Capitolo VI**  
      *La scuola Fenice*
- 6.1. Un breve excursus: la scuola materna dell'istituto Fenice, 185 –  
      6.2. L'istituto Fenice: la scuola primaria, 190 – 6.3. Considerazioni  
      conclusive, 202.
- 209    **Capitolo VII**  
      *Altre normalità*
- 7.1. Una, nessuna e centomila: la lingua degli studenti sordi, 216 –  
      7.2. Vocabolari... di motivi, 229 – 7.3. Inclusione o inclusioni?, 250.
- 257    *Conclusioni e un dialogo sulla ricerca*
- 277    *Ringraziamenti*
- 279    *Bibliografia*

## Prefazione

MARIO CARDANO\*

La lettura di un libro è, di norma, un'attività che prende forma nel silenzio. Con l'atto della lettura, quel silenzio si abita di significati, di emozioni, d'immagini con le quali il lettore — nei limiti imposti dal testo — costruisce il mondo di cui fa esperienza. Un silenzio pieno di significati, di emozioni, d'immagini costituisce anche la materia che ha ispirato *Le parole danzanti*. Questo libro accompagna il lettore all'incontro con il "Popolo dello sguardo" (Lane, Pillard, Edberg 2011), con le persone sorde, che riempiono quel silenzio con i movimenti rapidi e aggraziati delle loro mani, o che cercano di scalfirlo, governando la propria voce perché possa comporre parole e discorsi. Michele Cioffi osserva questo mondo da uno specifico e delimitato punto di vista: la formazione scolastica, attraverso l'immersione in tre scuole primarie che — con diversa giustezza — incarnano altrettanti modelli educativi: il modello integrativo, quello bilingue e quello delle scuole speciali.

Le tre scuole, nel testo, assumono nomi curiosi, che richiamano le voci dei bestiari medievali, nei quali la descrizione della "natura" degli animali convocati serviva all'edificazione degli animi. Incontriamo, così, la scuola *Leone*, nella quale gli alunni sordi siedono accanto agli udenti, con cui seguono un programma didattico standard, contando sull'aiuto delle maestre di sostegno e su di un doposcuola ad essi riservato. *La Falco* è una scuola bilingue, nella quale gli alunni imparano a leggere, scrivere e a fare di conto combinando due lingue: l'italiano e la Lingua Italiana dei Segni (d'ora in poi LIS). Da ultimo, incontriamo la *Fenice*, una scuola speciale, frequentata esclusivamente da allievi sordi, che — separati dal mondo degli udenti — si impegnano a imparare a parlare. Cioffi, dapprima, offre un resoconto etnografico delle pratiche educative proprie di ciascuna scuola, per

\* Professore ordinario presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, dove insegna Sociologia della salute e Metodi qualitativi per la ricerca sociale.

poi procedere a un confronto critico fra esse, il cui esito è tutt'altro che scontato.

Il resoconto etnografico s'intreccia all'esame di alcune questioni teoriche, che, muovendo dallo specifico della sordità, si aprono a riflessioni di più ampia portata. Ecco allora che i modelli educativi osservati nelle tre scuole acquistano profondità, calati in un più vasto scenario storico che compone sommariamente la storia dell'educazione dei sordi, a cominciare dal riconoscimento tardivo della loro educabilità, che risale al XV secolo. Si profila, inoltre, la contrapposizione fra i due maggiori modelli educativi, il modello manualista e quello oralista, guidati da principi e sistemi di priorità loro specifici. Se l'approccio manualista pone in primo piano l'istruzione dei sordi, ponendo meno attenzione alla loro integrazione nel mondo degli udenti, l'esatto contrario si dà con l'approccio oralista, per il quale la "demutizzazione" del sordo costituisce la priorità (vedi Sacks 1989, trad. it. 1991: 48–50).

Emergono, dunque, sin dai primi sforzi di restituire piena cittadinanza ai sordi, due modi di intendere il loro modo di essere nel mondo (e, in senso lato l'alterità), ora come patologia, menomazione, ora come differenza. Questi temi, in passato sottotraccia, vengono a giorno nel dibattito più recente relativo alla definizione di sordità. Definire, tracciare i confini, è, anche in questo caso, un atto eminentemente politico che, nel caso della sordità, vede il confronto fra i tre registri, le tre pratiche discorsive, più comunemente impiegate per governare l'alterità. Il primo registro è quello biomedico, che fa della sordità nulla più di una patologia del sentire, che ne "medicalizza" (*sensu* Conrad 2007) l'alterità.

Il secondo, proprio dei Disability Studies, definisce la sordità come una menomazione (*impairment*), che diventa disabilità come conseguenza di un processo di chiusura o di oppressione sociale. Il terzo, proprio dei Deaf Studies, e, più in generale, dell'approccio all'alterità come forme differenza o, con Armstrong (2010), "neurodiversità", qualifica la sordità come la condizione, il modo di essere nel mondo, proprio di una minoranza culturale, tale in ragione della condivisione di una lingua e di una cultura specifiche. Di sicuro interesse per il lettore è il confronto, sviluppato in più luoghi del testo, fra le due scuole teoriche comunque impegnate nel patrocinio di coloro che sono portatori di una qualche forma di alterità, quella dei Disability Studies a quella dei Deaf Studies. La posta in gioco è rilevante e il suo valore emerge chiaro nelle parole di due autorevoli esponenti

della corrente dei Deaf Studies, riproposta nel testo (vedi infra pp. 86 e 231–232).

Noi non desideriamo che la società venga ristrutturata cosicché noi si possa farne parte. Piuttosto, desideriamo di potere esistere come gruppo minoritario dentro quella stessa società. Etichettarci come “disabili” dimostra il fallimento nel capire che noi non siamo affatto disabili nella nostra comunità.[...] Noi, invece, vediamo le persone disabili come *udenti* che, in quanto tali, usano una lingua diversa dalla nostra ed è *questo a determinare la nostra esclusione* (Ladd e John, 1991, 14–15).

La questione della connotazione dell’alterità — quella in esame, così come di altre forme variamente incarnate — in chiave di menomazione o differenza ha una portata politica (si potrebbe anche dire biopolitica) decisamente ampia. Da anni ci si arrovella sull’individuazione delle parole più appropriate a designare forme incarnate di alterità quali la sordità, la cecità, le limitazioni motorie, ma anche i modi altri di essere nel mondo che nelle tassonomie cliniche diventano autismo, schizofrenia, disturbo bipolare e altro ancora. Vanno in questa direzione gli esercizi di decostruzione della nozione di normalità, basati sul ricorso a dispositivi linguistici che ne comprimono la portata semantica e normativa, quali l’uso delle virgolette (“normalità”), o del sarcasmo espresso dal ricorso a forme di aggettivazione distanzianti riconoscibili in espressioni quali la cosiddetta o la supposta normalità (vedi Pontiggia 2000).

Si tratta in questo caso di espedienti linguistici che segnalano la presenza di un problema, ma non ne offrono una soluzione. Più interessante, ancorché — a mio modo di vedere — non risolutiva, è la proposta di sostituire il termine, percepito come inadeguato, di *disabilità* con quello di “*diversabilità*”. Tuttavia, in assenza di un’esplicita definizione di quali sono queste abilità *diverse* e, soprattutto, di qual è il loro rapporto con le abilità che accomunano i “normodotati gravi” (Imprudente, 2003), anche questo dispositivo linguistico sembra più rispondere alle esigenze di *political correctness* che a fornire una qualche chiarificazione concettuale (cfr. Canevaro, Ianes 2003). Ben più convincente è la scelta terminologica adottata da Cioffi che, sulla scia di Canguilhem, supera l’opposizione fra normale e patologico, richiamando la nozione di altre normalità e ancorandola a ciò che si fa — segnare o parlare — e non già a ciò che si è (vedi infra p. 125.).

In questa direzione, ritengo che in vista di una specificazione della natura di queste normalità altre, del profilo delle differenze che le

contraddistinguono, possa tornar utile porsi alcune domande che di seguito provo ad abbozzare<sup>1</sup>.

- a) Possiamo immaginare un contesto sociale (una nicchia), nel quale l'alterità in esame *non* configura una disabilità?
- b) Possiamo immaginare un contesto sociale (una nicchia), nel quale l'alterità in esame configura uno specifico vantaggio competitivo rispetto ai normodotati (o « neurotipici »)?
- c) Possiamo immaginare un contesto sociale abitato sia da coloro che presentano l'alterità in esame, sia da coloro che non la presentano (ad esempio sordi e udenti) nel quale l'alterità dei primi consente un vantaggio *anche* per i secondi?

Se prendiamo in esame l'alterità costituita dalla sordità, pare che la risposta possa essere sì per tutte e tre le domande, a condizione che questo modo di essere nel mondo sia accompagnato dall'adozione della lingua dei segni. In specifico:

- a) la comunità dei sordi segnanti è per certo un contesto nel quale la sordità non si configura come una disabilità;
- b) l'apprendimento della lingua dei segni consegna ai sordi segnanti una sensibilità e un'intelligenza visive del tutto speciali (Sacks 1989, trad. it. 1991: 130–136, 141);
- c) l'isola di Martha's Vineyard è stata il contesto sociale nel quale la convivenza fra sordi e udenti — tutti segnanti — ha consentito anche agli udenti lo sviluppo di quell'intelligenza visiva richiamata più sopra.

A quest'isola, di cui ho appreso l'esistenza attraverso la lettura di *Le parole danzanti*, è stata l'oggetto di uno studio etnografico di Nora Ellen Groce (1985). In quest'isola del Massachusetts, a circa 150 chilometri a sud di Boston, a causa della trasmissione di un gene recessivo, responsabile di una sordità congenita, per più di duecentocinquanta anni un abitante su quattro era sordo, contro la prevalenza media di questa condizione attestata sull'uno per mille (vedi *infra*

1. Lo scopo e la funzione di queste domande assume una configurazione specifica nella teoria dell'argomentazione che riconosce a questi dispositivi discorsivi — tecnicamente « domande critiche » — la funzione di accrescere la coerenza di un ragionamento (vedi GODDEN e WALTON 2007).

pp. 26–27; Sacks 1989, trad. it. 1991: 57–60). A Martha's Vineyard, tutti gli abitanti utilizzavano in modo competente la lingua dei segni, traendo da quest'esperienza i vantaggi comunicativi e neurologici che accompagnano la comunicazione gestuale<sup>2</sup>.

La disamina delle peculiarità della Lingua dei segni — la cui competenza è stata assunta qui come condizione per qualificare la sordità come differenza — trovano nel libro di Cioffi un ampio spazio. Muovendo anche dalla propria esperienza di studente della LIS (vedi infra pp. 55–60; 108–115.), Cioffi mette in luce la complessità e la bellezza di questa lingua, ma anche la sua radicale alterità rispetto alla lingua parlata. Mentre la lingua vocale è unidimensionale: le parole si succedono una dopo l'altra nel tempo, la lingua dei segni si caratterizza per una sintassi quadrimensionale, che alla dimensione del tempo aggiunge le tre dimensioni dello spazio, con Oliver Sacks "grammaticizzato" (vedi infra 114.). Il libro di Oliver Sacks, *Vedere voci*, più volte richiamato da Cioffi, offre una delle più efficaci e fondate celebrazioni della lingua dei segni, laddove, facendo proprie le parole di Harlan Lane, sostiene come «nessuna altra lingua è più appropriata per comunicare intense emozioni» (Sacks 1989, trad. it. 1991: 42), per poi soggiungere, in un registro non meno accorato, quel che segue.

2. Esercizi analoghi possono essere condotti considerando differenze quali l'autismo, la schizofrenia, e la paraplegia, con esiti diversi. Per l'autismo, mi sento di immaginare un sì franco solo per le ultime due domande. Al riguardo, Thomas Armstrong (2010: 203–205) ricorda il caso di un'impresa di software la Specialisterne, il cui titolare, decise di assumere un gran numero di persone Asperger (costituivano il 75% dei dipendenti), cui affidò il compito del test del software, compito per il quale i "neurotipici" mostravano performance pessime ("they're lousy testers"). Per i soggetti etichettati come schizofrenici, è possibile rispondere sì ad almeno le prime due domande, forse anche alla terza. Coloro che all'etichetta diagnostica di schizofrenico preferiscono quella di "Uditore di voce", all'interno della propria comunità possono vivere la loro condizione se non come un carisma, almeno non come uno stigma (vedi Cardano 2010; Cardano e Lepori 2012). La produzione artistica è per gli "schizofrenici" un contesto nel quale la loro alterità, la loro speciale intelligenza della totalità (Armstrong *ibidem*: 178–180), può offrire un vantaggio competitivo. A prova di ciò le opere di artisti famosi fra cui Philip Dick, Salvador Dalí, Vaclav Nijinsky e molti altri ancora. Per le persone paraplegiche, o comunque per tutti coloro che scontano difficoltà motorie, è sicuramente possibile rispondere sì alla prima domanda (attraverso l'eliminazione delle barriere architettoniche e non), ma è un po' più arduo pronunciare un sì schietto in risposta alle altre due (vedi anche infra p. 85). Queste considerazioni sollecitano il lettore su di un tema su cui si sofferma *Le parole danzanti*, quello della cosiddetta "gerarchia della disabilità", basata sul grado di dipendenza che accompagna le diverse forme di alterità (vedi infra p. 18–22; 85–86), oggetto di un acceso confronto fra i teorici dei Disability Studies e quelli dei Deaf Studies.

Avendo conservato entrambe le facce – quella iconica e quella astratta, tra loro complementari – la lingua dei segni può elevarsi alla massima astrazione e simultaneamente evocare una concretezza e una verosimiglianza che le lingue vocali hanno perso da tempo – e forse non hanno mai avuto (Sacks *ibidem* 158).

Ed è proprio la lingua, specifica della differenza espressa dalla sordità, che più di ogni altro elemento può sostenere quel passaggio, attraversato da molte delle forme di alterità stigmatizzate, dalla subalternità all'orgoglio, come è accaduto per i Neri, gli omosessuali, e, più recentemente, per i matti che animano il *Mad Pride* (vedi infra 13–22; 85).

Come in ogni buona etnografia, la teoria, anche per *Le parole danzanti*, dialoga con i materiali empirici raccolti sul campo, per consegnare un'immagine dell'istruzione dei sordi di estremo interesse. La prima è più forte impressione che si trae da questo lavoro è la complessità dei processi di istruzione dei sordi; una complessità che spazza via i più consumati luoghi comuni per i quali l'inclusione — *tout court* — sia sempre e comunque la strada maestra e l'educazione speciale, riservata ai soli sordi sia sempre la peggior cosa. Sedere ai banchi di una classe di udenti non implica necessariamente inclusione. In modo speculare, le forme di educazione segregata, che coinvolgono i soli studenti sordi, non implicano necessariamente vissuti di solitudine ed esclusione. Cioffi — a mio modo di vedere — sviluppa questi temi nel modo più efficace combinando due piste analitiche. La prima mette al centro la lingua e distingue fra tre diversi tipi di bilinguismo riconoscibili nelle scuole su cui ha appuntato l'attenzione (vedi infra 204–211). Viene così identificato il bilinguismo *clandestino* della Leone, nella quale la lingua dei segni e l'identità sorda sopravvivono solo all'interno di una nicchia, che prende forma principalmente nel doposcuola. Abbiamo poi il bilinguismo *rassegnato* della Fenice, dove la lingua dei segni si conquista uno spazio a dispetto dei desiderata oralisti dell'istituzione, come esito delle pratiche di resistenza poste in essere dagli allievi. Infine ecco il bilinguismo *elitario* della Falco, dove la scelta di promuovere l'espressione più alta delle lingue mimico-gestuali, la LIS, restringe la platea dei bilingui, sia tra gli udenti, sia tra i sordi.

La seconda pista analitica, ispirata al contributo di Jean-François Ravaud e Henri-Jacques Stiker (2000), mette a tema il rapporto complementare, dialettico, fra inclusione ed esclusione: ogni atto



di inclusione ha un proprio contraltare di esclusione e viceversa. Emblematiche, in tal senso alcune figure di esclusi, quella di Filippo, sordo parlante, nel doposcuola per soli sordi della Leone, quelle di Flavia e Pietro, poste al margine nella Falco, la scuola bilingue, per la loro scarsa competenza nella LIS e, ultimo, ma non meno importante, quella di Antonio, alla Fenice, la scuola speciale, nella quale con tenacia si rifiuta di parlare (sul caso di Antonio tornerò in seguito).

Fra i tre resoconti etnografici, quello che più ha suscitato il mio interesse è quello riferito alla Fenice, per la tensione che attraversa questa scuola, per il comporsi delle pressioni normalizzanti del personale educativo e delle pratiche di resistenza (*sensu* Foucault) che si osservano fra gli studenti che orgogliosamente rivendicano la propria identità Sorda. Il profilo della Fenice è quello di una scuola — di fatto speciale — nella quale gli insegnanti, le logopediste, il personale religioso che la amministra, esercitano una *pressoché* continua pressione sugli alunni affinché si esprimano, non solo con i segni, ma anche a parole. Un estratto delle note di campo di Cioffi (vedi infra pp. 171–172) è, al riguardo, particolarmente eloquente.

[*Sono le 7.50 del mattino. La giornata scolastica deve ancora cominciare*] Osservo la scena di una madre che sta accompagnando il figlio sordo a scuola e di una suora che si avvicina a loro; li saluta dicendo “Buongiorno” e accompagna i segni alla parola. Il bambino — piccolo — saluta coi segni e la suora gli dice di dire “buongiorno”; lo ripete e anche la madre, che da come parla mi sembra sorda, non ha una pronuncia buona e soprattutto molto acuta, dice “buongiorno” insieme alla suora, guardando il figlio ed esortandolo a parlare anche lui. Alla fine il bambino abbozza un “uoniono” che accontenta la suora e la madre (Note etnografiche, 12 ottobre 2012).

A questa pressione, che vede gli esercizi logopedici invadere tutte le ore di lezione, gli alunni rispondono ponendo in essere forme di resistenza, che consentono loro di negoziare gli spazi di affermazione della loro identità (in questo senso Cioffi parla di bilinguismo *rassegnato*). Va in questa direzione il rifiuto dei più grandicelli a indossare le protesi, o a sottoporsi agli esercizi di logopedia, sino alla pratica più esplicita del segnare a bocca chiusa, senza alcuna forma di labializzazione (vedi infra p. 187–188, 209). Emblematico, in tal senso, è quanto accaduto nel corso di una recita di natale, per la quale gli alunni erano stati preparati a declamare una poesia combinando i segni e le parole, il tutto di fronte a genitori perlopiù sordi, che

difficilmente avrebbero potuto apprezzare la qualità dei vocalizzi dei propri figli. In questa cornice, colpisce la scelta del piccolo Antonio di declamare la poesia nella sola lingua dei segni, come efficacemente descrivono le note di campo riprodotte nel volume.

Dopo la messa, è il momento delle poesie che gli alunni hanno imparato per recitarle di fronte ai genitori. Si comincia dalla prima elementare, per concludere con la quinta. [...] Il bambino di prima comincia e recita la poesia aggiungendo la voce ai segni. [...] Franco e Antonio vengono chiamati da Carmen [*l'insegnante*] e si spostano dal pubblico al palco. Prima della recita della poesia, Franco fa un ripasso con Carmen del testo e glielo ripete ancora una volta. [...] Quando tocca ad Antonio [*recitare*], non si sente nessun suono uscire dalla bocca. Antonio segna e basta e sa perfettamente che gli udenti non hanno sentito nulla uscire dalla sua bocca e lo ha fatto proprio davanti a tutti, proprio nel momento della festa (note etnografiche, 22 dicembre 2012).

Possiamo considerare Antonio come nulla più di un piccolo monello, impegnato in una ragazzata di cui potersi poi vantare con gli amici, ma io preferisco cogliere nella sua condotta l'espressione di un primo nucleo della propria identità di sordo che, paradossalmente, è proprio la proposta didattica della Fenice a promuovere.

Su questo aspetto si sofferma con particolare attenzione l'autore di questo volume che osserva come, « per governare gli studenti sordi e inserirli nelle maglie della normalità, l'istituto crea tutte le condizioni per favorire l'instaurarsi di forme di comunità tra gli studenti che hanno caratteristiche alternative — se non antitetiche — allo scopo che l'istituzione si propone » (infra p. 242). Questo che, in prima istanza, potrebbe essere pensato come un esempio di eterogenesi dei fini, può essere letto altrimenti e con una nota di ottimismo che mi sento di aggiungere. Gli alunni della Fenice, chi più chi meno, imparano *comunque* a parlare ad attenuare il proprio senso di esclusione dal mondo degli udenti<sup>3</sup>, ma, al contempo, hanno modo di costruire un forte sentimento di fratellanza con i propri compagni sordi, di costruire, come nelle scuole speciali d'altri tempi (intese dai teorici dei Deaf Studies come il luogo di costruzione e di trasmissione della cultura Sorda), la propria identità Sorda, e i mattoni, per così dire, costitutivi della cultura e della comunità del Popolo dello sguardo.

3. Che questo sia possibile è documentato in modo particolarmente eloquente da un video che circola in Youtube, quello del rapper sordo Brazzo, che canta e segna la propria bellissima canzone: "Sono sordo non sono mica scemo", vedi <https://www.youtube.com/watch?v=iHmbQ3eKTTs> (consultato il 15 dicembre 2016).

Concludo con alcune osservazioni relative insieme al metodo e alla scrittura alla base di questo lavoro. *Le parole danzanti* appartiene a un genere di scrittura particolare, l'etnografia. Le buone etnografie — questa lo è — avvicinano il lettore a mondi inconsueti, collocati negli interstizi della società, talvolta ai suoi margini; mondi cui la più parte dei lettori non ha modo di fare esperienza. Quello dei sordi è indubbiamente un mondo inconsueto che mostra la sua particolarità innanzitutto sul piano del linguaggio e della cultura che lo contraddistingue. Quella di Cioffi è dunque un'etnografia anche nel senso più tradizionale del termine, quello che caratterizza il lavoro degli antropologi in un campo lontano da casa e caratterizzato da una cultura e una lingua che non sono le proprie. *Le parole danzanti* mostra, inoltre, con particolare nitore, un altro aspetto dell'etnografia, intesa questa volta come pratica di ricerca. L'etnografia è un modo di conoscere il mondo che si basa sulla costruzione di relazioni personali, spesso intrise di forti emozioni. È un modo di conoscere che passa attraverso il corpo dell'osservatore, che si assoggetta alle contingenze mutevoli del campo (Goffman 1989, trad. it. 2006: 109), che si propone di acquisire, almeno in parte l'*habitus* condiviso da coloro che abitano il contesto sociale nel quale questi si immerge (Clifford 1997, trad. it. 1999: 93). Fare etnografia, in una battuta, è "abitare il loro mondo" e, ove possibile, impegnarsi in un esercizio di "mimesi pratica" con il quale con il nostro corpo ci è dato di accostarci — in modo sommario e incompleto — al loro modo di essere nel mondo (Jackson 1983: 340). La chance di abitare, per qualche tempo, un mondo altro, di riconoscerne la bellezza e le ombre è uno dei privilegi di cui gode chi fa etnografia e che conferisce a questo modo di conoscere il suo indiscutibile fascino. Il libro di Michele Cioffi va senza dubbio in questa direzione, grazie alla felice scelta dell'autore di imparare la Lingua dei Segni Italiana (LIS), facendo esperienza, con il proprio corpo, delle peculiarità della comunicazione e della vita del Popolo dello sguardo (vedi pp. 55–60). Aprirsi al loro mondo significa inoltre, con le parole di Ruth Behar, rendersi vulnerabili, rifiutando la retorica della necessità di uno sguardo asettico, distaccato (Behar 1996). Ebbene, la felice vulnerabilità dell'osservatore si mostra qui in più luoghi, nella sottomissione agli scherzi degli alunni (184), nella conquista di un nome entro la comunità sorda (si tratta del nome-segno, vedi p. 183), nella partecipazione accorata alle, ora timide, ora decise, "pratiche di resistenza" dei giovani alunni della scuola speciale che si oppongono alla tenace "demitizzazione" di cui sono i destinatari (pp. 177, 216–17). Nelle buone etnografie, alla vulnerabilità dell'osservatore, si accompagna l'induzione

della medesima disposizione nel lettore, cui si offre l'opportunità di rivivere le esperienze dell'etnografo, con la riproduzione delle conversazioni ascoltate o con la meticolosa ricostruzione delle interazioni sociali costitutive della cultura in studio<sup>4</sup>.

Questa doppia vulnerabilità — un'altra ragione del fascino dell'etnografia — si mostra, in particolare, nell'incontro con gli alunni della Fenice, nell'urlo muto di Antonio (vedi più sopra), ma anche nelle lacrime di Angelo che mostrano le ragioni di uno stile di ricerca che deve, con Ruth Behar “spezzare i cuori”, aggiungo io, per aprire le menti (Behar 1996).

I bambini stanno facendo un puzzle sul tavolo attorno al quale siamo seduti tutti e un pezzo cade ad Angelo. Glielo riprende Ulpia [*l'insegnante*], che gli chiede di dirle “Dammi” (riferito al pezzo del puzzle); Angelo si rifiuta di dirlo e fa segno di no. Così Ulpia gli prende le mani e le mette sulla sua guancia, dicendo “Dammi” molto lentamente, scandendolo, credo per fare sentire le vibrazioni sulle pareti della guancia al piccolo. Angelo profferisce un “Ammi” che non accontenta Ulpia; la suora mette le sue mani sulla guancia di lui egli chiede di ripetere la parola, ma Angelo non vuole e gli scende qualche lacrima. Nonostante le lacrime, Ulpia non si impietosisce e continua a tenergli le mani sulle guance, tenendole anche con forza perché Angelo cerca di divincolarsi dalla presa di lei. Alla fine, Angelo non dice “Dammi” e Ulpia demorde (infra p. 177).

4. Altrove ho definito questa peculiarità della scrittura etnografica ricorrendo alla nozione di “descrizione doppia”, elaborata da Gregory Bateson (vedi CARDANO e ORTALDA 2016, par. 15.3, in particolare pp. 385–386).