



Antonello Mura

Professore ordinario, Università degli Studi di Cagliari, amura@unica.it

Daniele Bullegas

Ricercatore, Università degli Studi di Cagliari, daniele.bullegas@unica.it

Stefania Scanu

Borsista di ricerca, Università degli Studi di Cagliari, stefania.scanu@unica.it

Ricerca narrativa e processi di inclusione: un'analisi delle barriere e dei facilitatori nell'educazione delle persone sorde* Narrative inquiry and inclusive processes: an analysis of barriers and facilitators in the education of Deaf and Hard of Hearing students

* Nel presente documento si utilizzano i termini «sordo» e «persona con sordità» anziché persona con «de-ficit uditivo» o con «disabilità uditiva». Questa scelta nasce dal desiderio di rispettare l'identità culturale e linguistica della comunità dei sordi, così come espressa dalle persone coinvolte nel progetto, e di superare una visione medicalizzante della condizione esistenziale.

Fuori Call

The inclusion of deaf and hard-of-hearing students in schools and universities requires a participatory approach, where their experiences are integrated into educational planning to create truly accessible environments. This means implementing teaching practices in which students are not merely service recipients but active participants and "expert subjects" within learning communities. When valued, their voices can become a resource for improving teaching quality and inclusion processes. This study, based on biographical interviews with eleven deaf individuals, examines the barriers and facilitators affecting school and social participation. Thematic analysis of the data highlights key challenges related to the accessibility of learning environments, the availability of technological support, and teachers' awareness. However, it also emphasizes the crucial role of informal support networks and the deaf community in fostering inclusive processes. The findings stress the need to rethink educational models to create genuinely inclusive contexts. Recognizing and valuing the linguistic and communicative diversity of deaf students is essential to promoting a cultural shift based on the principle of universal accessibility.

Keywords: Deaf Students; School and University Inclusion; Inclusive Education; Narrative Research.

L'inclusione scolastica e universitaria degli studenti sordi richiede un approccio partecipativo, in cui l'ascolto delle loro esperienze diventi parte integrante della progettazione educativa per la creazione di ambienti realmente accessibili. Ciò implica l'attivazione di pratiche didattiche in cui gli studenti non siano meri fruitori di servizi, ma partecipanti attivi e "soggetti esperti" delle comunità formative. Le voci dei ragazzi e delle ragazze sordi, pertanto, rappresentano un'importante fonte di informazione che, se opportunamente valorizzata, può divenire una risorsa nel migliorare la qualità della didattica e dei processi di inclusione scolastica e sociale. Attraverso un'indagine narrativa basata su interviste biografiche condotte con un gruppo di persone sorde, il presente studio analizza l'intreccio tra barriere e facilitatori nei processi di partecipazione scolastica e sociale. L'analisi tematica dei dati evidenzia le principali criticità legate all'accessibilità degli ambienti didattici, alla disponibilità di supporti tecnologici e alla formazione del corpo docente, ma anche il ruolo determinante svolto dalle reti di supporto a loro disposizione per promuovere processi inclusivi. I risultati sottolineano la necessità di ripensare i modelli educativi per realizzare contesti realmente inclusivi, che riconoscano e valorizzino la diversità linguistica e comunicativa degli studenti sordi, promuovendo un cambiamento culturale basato sul principio di accessibilità universale.

Parole chiave: Studenti sordi; Inclusione Scolastica e Universitaria; Educazione Inclusiva; Ricerca Narrativa.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Mura, A., Bullegas, D. & Scanu, S. (2025). Narrative inquiry and inclusive processes: an analysis of barriers and facilitators in the education of Deaf and Hard of Hearing students. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 370-381 <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-32>

Corresponding Author: Antonello Mura | amura@unica.it

Received: 21/03/2025 | **Accepted:** 19/06/2025 | **Published:** 30/06/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2025-32

Credit author statement: L'intero articolo è il risultato di un lavoro congiunto dei tre autori. Antonello Mura è autore del secondo paragrafo, Costruire ambienti di apprendimento inclusivi: quali fattori? Daniele Bullegas è autore del primo paragrafo, Storie di vita e narrazione: approcci emancipativi per lo studio dei processi inclusivi. Stefania Scanu è autrice del terzo e del quarto paragrafo, rispettivamente, Metodologia della ricerca e Narrazione ed esperienze formative: storie di vita e traiettorie inclusive. Il paragrafo conclusivo, Considerazioni conclusive, è stato elaborato congiuntamente dai tre autori.



1. Storie di vita e narrazione: approcci emancipativi per lo studio dei processi inclusivi

Lo studio dei fenomeni complessi come le storie di vita delle persone interessate da disabilità (Gaspari, 2008; Smith & Sparkes, 2008) richiede metodologie capaci di abbracciare il concetto di esperienza come relazione (Bell, 2002; Clandinin, 2006; Dewey, 1938; Melacarne, 2022). In tal senso, la ricerca diviene un atto sociale orientato ad indagare le modalità attraverso le quali la conoscenza si costruisce in un sistema transazionale (Dewey & Bentley, 1949).

Le pratiche narrative rappresentano un dispositivo metodologico orientato ad accogliere la complessità dell'esperienza umana, permettendo una descrizione dell'intreccio di relazioni, emozioni e pensieri che si sviluppa nel tempo (Clandinin, 2013). L'elemento del divenire, insito nelle modalità espressivo-comunicative di tale approccio, evidenzia il valore formativo, trasformativo e politico della narrazione. Nel raccontarsi, ogni individuo ha la possibilità di esistere, dare forma alla propria storia, reinterpretarla e attribuirle nuovi significati, contrastando quei *"meccanismi di silenziamento"* (hooks, 1989) che spesso escludono le voci marginalizzate delle persone con disabilità e delle loro famiglie, contribuendo a generare forme di *"ingiustizia epistemologica"* (Fricker, 2007).

Se specificamente riferita alle biografie scolastiche ed universitarie degli studenti sordi, la narrazione si rivela uno strumento per legittimare la loro partecipazione attiva alle comunità formative, promuovendo uno spazio in cui possano emergere nuove opportunità di apprendimento e di cura educativa (Gaspari, 2024b). Si tratta di elaborare forme di indagine «dal basso», capaci di riconoscere lo statuto e il valore dell'esperienza vissuta dalle persone con disabilità e il loro contributo alla costruzione della conoscenza e alla trasformazione della società (Mura, 2004). Un proposito che la Pedagogia Speciale affronta attraverso approcci metodologici collaborativi ed emancipativi, che si fondano sull'ascolto e sul dialogo, creando spazi in cui i soggetti possono raccontarsi, rendendo visibili prospettive spesso marginalizzate nei contesti educativi (Caldin, 2012; Canevaro, 2013; Dettori, 2011; Goussot, 2007; Mura, 2022). La ricerca in questo ambito diviene, dunque, una prassi critico-trasformativa, capace di cogliere e ridefinire le condizioni dell'esclusione/inclusione, rivelando le barriere che ostacolano la partecipazione sociale e comunitaria delle persone (Barnes & Sheldon, 2007; Oliver, 1997).

Favorire la partecipazione attiva degli studenti sordi nei processi di ricerca educativa significa, quindi, creare condizioni di apprendimento che li considerano protagonisti consapevoli del processo di costruzione condivisa della conoscenza. È in questa dimensione relazionale e trasformativa che la ricerca emancipativa può incidere profondamente sulle comunità educative, aprendo a nuove traiettorie di innovazione didattico-pedagogica, che (ri)qualificano i processi di insegnamento-apprendimento e le pratiche inclusive.

2. Costruire ambienti di apprendimento inclusivi: quali fattori?

La realizzazione dei *reciproci adattamenti* (Gaspari, 2005) necessari ai contesti educativi, affinché la piena partecipazione e l'apprendimento degli studenti sordi si concretizzino, non può prescindere dall'ascolto diretto delle loro voci. L'agire inclusivo, per esprimere il suo valore orientativo, deve pertanto essere progettato e realizzato a partire da un co-responsabile coinvolgimento di tutti gli attori della comunità educante (Mura, 2018).

In questo senso, l'ascolto delle storie degli studenti sordi in merito alle esperienze scolastiche diviene una pratica tesa, da un lato, alla valorizzazione di modalità autoriflessive di esplicitazione del proprio Progetto di vita e, dall'altro, alla co-costruzione e alla promozione di un'organizzazione scolastica e comunitaria più inclusiva.

Accrescere le capacità del contesto di rispondere alle differenti esigenze degli studenti comporta una continua riflessione sull'incontro e l'intersezione tra caratteristiche individuali e ambientali. L'esperienza di inclusione scolastica e universitaria, e di come venga rappresentata nei racconti degli allievi sordi, si in-



treccia, dunque, con l'analisi della complessa dinamica tra barriere e facilitatori ai processi di partecipazione (Booth et al., 2016; WHO, 2001).

Seppur con le opportune differenziazioni connesse al grado e alla tipologia di sordità e all'età di insorgenza, il primo ostacolo alla possibilità di costruire contesti e pratiche inclusive è rappresentato dalla mancata considerazione delle esigenze comunicative degli studenti sordi. Il raggiungimento del pieno potenziale individuale si lega perciò alla capacità degli ambienti educativi di offrire un ventaglio di strategie e di modalità comunicative efficaci e diversificate, che consenta agli allievi la crescita personale, relazionale, accademica e comunitaria (Gaspari, 2024a; Zappaterra, 2010). In tal senso, può risultare importante utilizzare strumenti di supporto tecnologico e soluzioni comunicative personalizzate. Le tecnologie assistive, come i *software* di trascrizione o i dispositivi di amplificazione del suono, possono agevolare l'accesso ai contenuti didattici, migliorando i processi di insegnamento-apprendimento (Edmondson & Howe, 2019; Eriks-Brophy et al., 2006). Il loro impiego, tuttavia, se non attentamente progettato all'interno di un quadro metodologico strutturato, rischia di non essere sufficiente. L'efficacia di tali strumenti, infatti, dipende dal loro livello di integrazione nell'agire didattico del docente, che deve considerarli non solo come soluzioni individualizzate per il singolo studente, ma come risorse a beneficio dell'intero gruppo classe (Bonavolontà et al., 2023; Pagliara et al., 2023).

Al contempo, risulta essenziale una profonda conoscenza della sordità e delle caratteristiche del singolo studente. Una comprensione superficiale, unita alla mancanza di competenze specifiche, rischia infatti di alimentare e perpetuare visioni riduttive, limitanti e semplificate, che vedono in un'automatica riduzione delle capacità cognitive o delle opportunità di successo scolastico dello studente, l'elemento caratterizzante e immutabile di questa condizione. Tali preconcezioni, oltre a stigmatizzare gli allievi sordi, ne limitano significativamente le occasioni di apprendimento e di crescita, compromettendo la qualità delle proposte formative. Diversi studi dimostrano come gli insegnanti possano inconsapevolmente rafforzare tali stereotipi, adottando atteggiamenti che variano dall'iperprotezione, alla sottovalutazione delle capacità degli studenti sordi (Eriks-Brophy et al., 2006; Olsson et al., 2017).

Un pregiudizio particolarmente diffuso è quello che vede gli alunni sordi poco interessati alle relazioni sociali (Ridsdale & Thompson, 2002). Vermeulen, Denessen e Knoors (2012), sottolineano come alcuni insegnanti attribuiscono erroneamente il loro isolamento ad una scelta individuale piuttosto che alla difficoltà di accedere alle conversazioni in tempo reale, di essere compresi dai pari o alle caratteristiche fisiche dei contesti.

Le occasioni di interazione spontanea, inoltre, sembrano ridursi significativamente con l'aumentare del grado di scolarizzazione (Favia, 2003). La natura più strutturata e rigida dell'impostazione didattica che contraddistingue il secondo ciclo di istruzione, infatti, rende maggiormente complesso l'adattamento dei processi di insegnamento-apprendimento alle esigenze cognitive ed affettivo-relazionali degli studenti sordi. Se nella prima infanzia le interazioni con i pari risultano maggiormente spontanee, con il passaggio all'adolescenza le difficoltà comunicative si acuiscono, in particolare nei contesti informali e non strutturati, come le pause o le attività extracurricolari, dove la rapidità degli scambi e la predominanza della comunicazione orale escludono di fatto molti studenti sordi (Olsson et al., 2017). Il desiderio di appartenenza si scontra con la frustrazione di non riuscire a seguire le conversazioni o di essere costantemente dipendenti da mediatori comunicativi, alimentando un senso di isolamento e una progressiva riduzione della partecipazione sociale (Edmondson & Howe, 2019; Nunes et al., 2001).

A loro volta, le dimensioni descritte contribuiscono a rinforzare negli studenti sordi la percezione di una diversità vissuta come un ostacolo relazionale, che può incidere profondamente sulla costruzione identitaria, generando una maggiore tendenza all'auto-esclusione e aumentando il rischio di disagio emotivo, sociale e scolastico (Edmondson & Howe, 2019).

L'attenzione alla dimensione affettiva e relazionale è, dunque, un elemento imprescindibile per la realizzazione di contesti d'apprendimento inclusivi, capaci di integrare agli obiettivi cognitivi anche quelli emotivi e sociali, dando rilevanza alla costruzione di legami significativi e all'esperienza umana intesa come parte integrante del processo educativo.

Per quanto sintetiche, le concettualità richiamate rappresentano alcune delle dimensioni la cui imple-



mentazione può sostenere l’ideazione, la progettazione e l’organizzazione di ambienti educativi realmente inclusivi. Al contempo, tale implementazione reclama il coinvolgimento diretto degli allievi sordi come “soggetti esperti” delle comunità formative. Le voci dei ragazzi e delle ragazze sordi rappresentano, infatti, un’importante fonte di informazione che, se opportunamente valorizzata, diviene una risorsa significativa nel migliorare la qualità della didattica e dei processi di inclusione scolastica e sociale (Hartblay, 2020; Olsen, 2024).

3. Metodologia della ricerca

3.1 Gli obiettivi dell’indagine e le domande di ricerca

Nonostante la rilevanza delle tematiche richiamate, nel contesto italiano sono ancora esigue le ricerche che, partendo dalle esperienze degli studenti sordi, esaminano quali elementi facilitino o ostacolino la loro piena partecipazione alla vita scolastica e universitaria. L’indagine si propone, dunque, di comprendere come le dinamiche istituzionali, organizzative e relazionali influenzino il percorso formativo delle persone sorde. Le domande di ricerca che guidano lo studio sono orientate a esplorare:

Quali sono e in che termini agiscono le barriere e i facilitatori percepiti dagli studenti sordi nella loro esperienza scolastica ed universitaria?

In che modo i contesti formativi e le pratiche didattiche incidano sulla loro partecipazione sociale?

I partecipanti

Alla luce degli interrogativi richiamati è stata condotta un’indagine qualitativa esplorativa che, attraverso un approccio narrativo, ha coinvolto undici persone sorde in un percorso di analisi e di riflessione sulla loro esperienza scolastica e universitaria.

I partecipanti, prevalentemente di genere femminile, hanno un’età compresa tra i 20 e i 38 anni, con una concentrazione maggiore nella fascia 31-35 anni. La maggior parte ha un titolo di studio universitario, mentre gli altri sono diplomati. Per quanto riguarda il grado di sordità, nove presentano una sordità profonda, mentre gli altri una sordità grave. Infine, la maggioranza proviene da famiglie udenti (cfr. tab. 1).

ID	Genere	Età	Titolo di studio	Grado di sordità	Famiglia	LIS	LIS L1	L. orale	Utilizza
Int1	F	28	Laurea	Profonda	Udenti	Sì	No	Sì	Protesi
Int2	F	38	Laurea	Profonda	Udenti	No	No	Sì	Ex-protesi
Int3	F	31	Laurea	Profonda	Udenti	Sì	No	Sì	Impianto cocleare
Int4	F	32	Laurea	Profonda	Udenti	Sì	No	Sì	Protesi
Int5	F	36	Diploma	Profonda	Udenti	Sì	Sì	Sì	Nessuno
Int6	F	35	Laurea	Profonda	Udenti	Sì	No	No	Protesi
Int7	M	30	Laurea	Profonda	Sordi	No	No	Sì	Protesi
Int8	M	23	Diploma	Grave	Udenti	Sì	No	Sì	Nessuno
Int9	M	36	Diploma	Grave	Udenti	No	No	Sì	Impianto cocleare
Int10	M	21	Laurea	Profonda	Udenti	Sì	Sì	No	Nessuno
Int11	F	27	Laurea	Profonda	Udenti	No	No	Sì	Protesi

Tabella 1 – Caratteristiche dei partecipanti



Le persone coinvolte sono state selezionate su base volontaria mediante il contatto diretto con le principali associazioni attive nel territorio nazionale. Il processo di selezione si è basato su un campionamento di convenienza, con l'obiettivo di ottenere dati ricchi di informazioni e una comprensione approfondita della loro esperienza scolastica (Patton, 2002). L'inclusione dei partecipanti è avvenuta sulla base di criteri specifici, privilegiando individui che fossero disponibili e motivati a prendere parte allo studio e potessero offrire un contributo significativo all'analisi del fenomeno in esame (Sandelowski, 1995).

3.3 Questioni etiche

L'indagine è stata condotta nel rispetto dei principi etici della ricerca, garantendo la tutela dei partecipanti e la riservatezza delle informazioni raccolte. Tutti i soggetti coinvolti hanno partecipato su base volontaria e sono stati informati sugli obiettivi dello studio, secondo un approccio trasparente e rispettoso. Poiché la ricerca ha previsto la raccolta di dati sensibili relativi all'esperienza scolastica ed universitaria di persone con sordità, sono state adottate misure per garantire l'anonimato e la protezione delle identità.

3.4 Il metodo di raccolta dei dati

Mediante l'elaborazione di un'intervista semistrutturata, i partecipanti hanno avuto l'opportunità di riflettere sugli elementi relazionali, contestuali e individuali che hanno influenzato i loro vissuti. Le interviste sono state video-registrate, con una durata compresa tra 50 e 90 minuti, e successivamente trascritte *ad verbatim*.

Per garantire una maggiore accessibilità e venire incontro alle esigenze dei partecipanti, alcune interviste si sono svolte in presenza, mentre altre sono state condotte attraverso la piattaforma *MS Teams*^o. In ogni sessione è stata prevista la presenza di un'interprete LIS, garantendo così una comunicazione efficace e una raccolta dati maggiormente accurata.

3.5 L'analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso un processo di analisi tematica concettuale/latente (Braun & Clarke, 2020), che mira a interpretare i significati sottostanti alle esperienze riportate dai partecipanti, rilevando i fattori individuali, culturali e sociali, che influenzano la percezione dell'inclusione scolastica. Il processo di analisi ha seguito le sei fasi proposte da Braun e Clarke (2021): (1) familiarizzazione con i dati, (2) generazione di codici iniziali, (3) ricerca dei temi, (4) revisione dei temi, (5) definizione e denominazione dei temi, e (6) produzione del report.

Per garantire il rigore e la coerenza dell'analisi (Morrow, 2005), la codifica iniziale è stata condotta dal secondo autore e dal terzo autore e successivamente rivista dal primo autore, in un processo iterativo di confronto e affinamento. Tutti i dati pertinenti a ciascun tema sono stati raccolti e organizzati in una mappatura sistematica, che ha permesso di affinare le categorie emergenti. Il processo di revisione, infine, ha assicurato che le tematiche finali fossero ben radicate nei dati e che rappresentassero accuratamente le esperienze dei partecipanti.

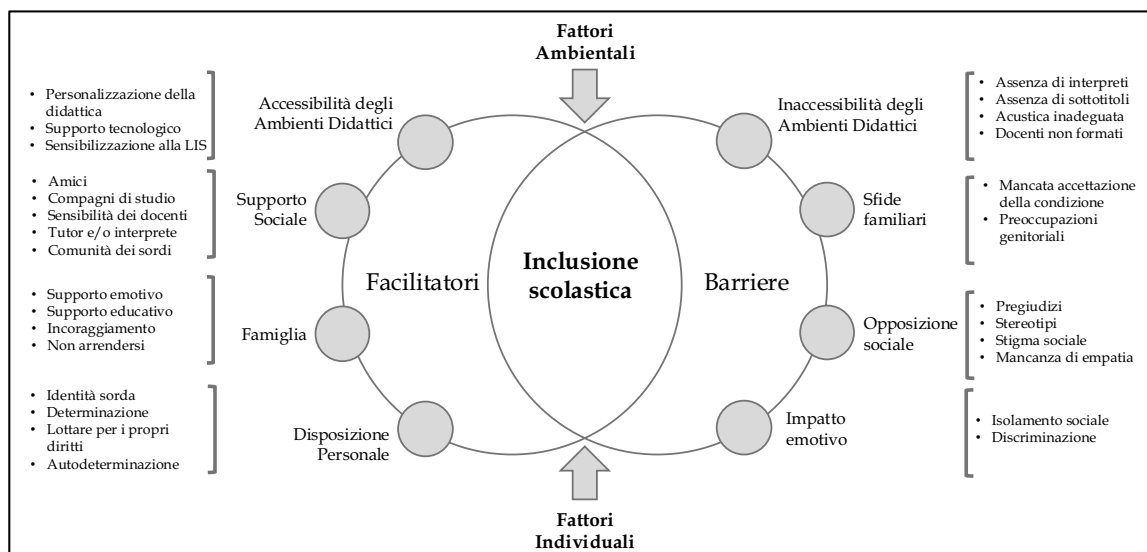


Figura 1 – Analisi tematica dei dati: temi, categorie e sottocategorie emergenti

4. Narrazione ed esperienze formative: storie di vita e traiettorie inclusive

Partendo da alcune concettualità chiave del discorso pedagogico-speciale, l'analisi dei dati ha permesso di identificare due percorsi tematici, che descrivono l'esperienza dei partecipanti nei contesti scolastici e universitari. Il primo percorso, *"Un ambiente¹ (in)capace di adattarsi"*, evidenzia le tensioni tra le rigidità istituzionali, la necessità di spazi accessibili e le pratiche didattiche funzionali, mettendo in rilievo il ruolo del contesto educativo nell'influencare l'esperienza di inclusione. Il secondo, *"Dal formale all'informale"*, esplora il valore delle reti di supporto sociale e dei processi di autodeterminazione, mostrando come l'inclusione emerga dall'interazione tra risorse istituzionali e relazioni sociali.

4.1 Un ambiente (in)capace di adattarsi: criticità, sfide e risorse nelle narrazioni degli studenti

Il tema descrive l'accessibilità degli spazi di formazione declinata come diritto fondamentale e condizione necessaria per l'inclusione e la piena partecipazione di tutti gli studenti. Interpretata secondo una prospettiva pedagogico-speciale, l'accessibilità diviene un principio, che si estende ben oltre la dimensione architettonica, comprendendo aspetti educativi, culturali, sociali e tecnologici (Mura, 2011). In virtù di tale estensione semantico-concettuale, essa comprende un ampio ventaglio di fattori contestuali (es. tecnologici, ambientali, relazionali ecc.), che possono facilitare, oppure ostacolare, la partecipazione degli studenti sordi alle attività didattiche.

Gli intervistati riportano la percezione di transitare in ambienti statici, incapaci di adattarsi alle loro esigenze. L'assenza di supporto tecnologico, così come le caratteristiche fisiche degli ambienti sono alcuni degli elementi sui quali le interviste raccolte convergono in maniera significativa.

1 Nel quadro dell'approccio biopsicosociale proposto dall'ICF (WHO, 2001), l'ambiente è definito come l'insieme dei fattori fisici, sociali e attitudinali che costituiscono il contesto di vita di una persona e che, interagendo con le sue condizioni di salute e le caratteristiche individuali, influenzano il suo funzionamento. Tali fattori non sono elementi neutri o secondari, ma assumono un ruolo attivo nel modulare l'esperienza di partecipazione e nell'agevolare oppure ostacolare la realizzazione delle attività quotidiane. Nell'ambito del percorso tematico elaborato nel contributo, l'ambiente include le relazioni interpersonali, le norme culturali, le rappresentazioni sociali e le risorse tecnologiche, che circondano l'individuo, configurandosi come una dimensione dinamica e contestuale della disabilità.



È molto complicato perché se mi trovo in una classe molto grande il suono rimbomba; quindi, non riesci a capire o a sentire le parole. Ti trovi in un contesto molto confusionale, e fai fatica a dialogare con gli altri [Int3].

Un'altra problematica è che tutte le lezioni dei professori sono senza sottotitoli. Ad esempio, durante la spiegazione, di solito i docenti fanno vedere il loro materiale dallo schermo. Però dovrebbero inserire dei sottotitoli. E purtroppo ancora oggi, nel campo universitario, non esistono [Int1].

Pur dipendenti da queste dimensioni strettamente ambientali, i partecipanti sottolineano come i livelli di accessibilità siano influenzati soprattutto dalla qualità del sostegno sociale ricevuto. La capacità del contesto formativo – scolastico e/o universitario – di agire secondo logiche intenzionali è rinvenibile nella possibilità di cogliere e comprendere le necessità di ciascuno. È la qualità dei servizi offerti e la professionalità delle figure coinvolte nei processi formativi a influenzare significativamente la partecipazione delle persone sorde.

Con le insegnanti delle superiori ho avuto un rapporto sinceramente bello, è stato utile perché ho avuto anche confronto, mi incoraggiavano per avere forza, per andare avanti. Ci parlavamo, trovavamo una soluzione [Int3].

Quando avevo a disposizione l'interprete, riuscivo a lavorare con maggiore efficacia anche nelle discipline più complesse. Al contrario, nei corsi più semplici, dove cercavo di gestire lo studio senza supporto, incontravo maggiori difficoltà e i risultati erano meno soddisfacenti [Int2].

Fin da questi primi stralci è possibile rilevare una discontinuità dei sistemi di supporto formale, che tende ad accentuarsi con il passaggio ai livelli scolastici superiori e che spesso è vincolata a risorse economiche limitate e a una gestione burocratico-amministrativa poco attenta alle reali necessità degli studenti sordi. Ciò si traduce in un'esperienza educativa frammentata, dove ogni cambiamento di ciclo scolastico comporta una ridefinizione – e spesso una riduzione – delle misure di sostegno disponibili, generando nei partecipanti un senso di precarietà e di insicurezza rispetto alla possibilità di portare a termine il proprio percorso di studi con successo: «Chiedere un interprete non è sempre facile, sembra che debba giustificarmi ogni volta. Mi sento quasi in colpa per avere esigenze diverse» [Int5].

L'assenza degli interpreti LIS o dell'assistenza alla comunicazione si traduce in una significativa riduzione delle opportunità di accesso ai contenuti didattici, incidendo negativamente sia sulla partecipazione attiva degli studenti sordi sia sulla loro autonomia nel percorso di apprendimento.

Non sempre avevo a disposizione un interprete o qualcuno che potesse prendere appunti per me. Se l'interprete fosse stato presente a tutte le lezioni, avrei compreso subito senza necessità di ulteriori spiegazioni. Questa mancanza ha reso il mio percorso universitario particolarmente complesso, anche sul piano psicologico [Int5].

Accanto agli ostacoli di natura organizzativa, si evidenziano resistenze di tipo culturale e attitudinale. La mancata sensibilizzazione del corpo docente, la difficoltà nel riconoscere e nel legittimare i bisogni educativi degli studenti sordi e la scarsa propensione a introdurre adattamenti didattici mirati costituiscono barriere invisibili, ma non meno impattanti, nel processo di inclusione.

A volte quando chiedevo supporto, mi sentivo come se stessi chiedendo un favore e non esercitando un mio diritto. [...] Alcuni docenti non capivano perché avessi bisogno di più tempo per leggere le slide o perché volessi avere materiali scritti [Int2].

Anche l'atteggiamento degli insegnanti, spesso, si rivela un ostacolo alla piena partecipazione. In particolare, persiste il pregiudizio secondo cui la sordità è vista esclusivamente come un limite, anziché come una condizione che richiede specifici adattamenti didattici.



Spesso i professori non capivano la mia situazione e in cosa consistesse la mia sordità. Vedevo che usavo la protesi e pensavano che potessi sentire abbastanza [...]. La loro unica soluzione è stata farmi sedere al primo banco, come se bastasse per risolvere tutto. Non si rendevano conto che non era solo una questione di posizione, ma che avevo bisogno di adattamenti concreti per poter apprendere al meglio [Int8].

Le difficoltà nel richiedere specifiche personalizzazioni e il mancato riconoscimento dei diritti degli studenti sordi si traducono spesso in un carico aggiuntivo di stress e frustrazione. La necessità di negoziare costantemente i propri diritti può condurre a un senso di isolamento, che si riflette sul senso di autoefficacia, sull'autostima e sulla partecipazione scolastica.

Di fronte a un sistema che offre risposte parziali e discontinue, gli studenti sordi spesso sviluppano strategie compensative, affidandosi al supporto dei pari o cercando soluzioni autonome: «Se non c'è l'interprete, cerco di leggere il labiale, ma non sempre riesco. Alla fine, dipende tutto da me, e questa cosa mi pesa tanto» [Int7]. «Ho imparato a chiedere ai miei compagni di prendere appunti per me, ma non è la stessa cosa. A volte mi sento di disturbare» [Int3].

Pur rappresentando forme di resilienza, tali strategie sono spesso il risultato di processi di discriminazione sommersa, che delegano alle capacità individuali dei singoli la «forza di arrangiarsi», e rimarkano ulteriormente la necessità di “ripensare” un sistema educativo ancora non attrezzato – sul piano didattico e politico-culturale – a riconoscere e a rispondere in modo intenzionale e strutturato alle necessità degli studenti sordi.

4.2 Dal formale all'informale: la forza delle reti di supporto e i processi di autodeterminazione

L'esperienza educativa e di crescita delle persone sorde non si costruisce unicamente attraverso i servizi e il supporto offerto dalla scuola e dall'università, ma si nutre delle reti informali che si sviluppano nel tempo. Il sostegno della famiglia e della comunità sorda, l'aiuto dei pari, la presenza di figure di riferimento significative svolgono un ruolo fondamentale nel garantire il benessere e la possibilità di affrontare con maggiore sicurezza le sfide educative.

Il supporto sociale e il riconoscimento paritario, in particolare, divengono essenziali per promuovere un'autentica partecipazione degli studenti sordi alle attività scolastiche e rappresentano le dimensioni che contribuiscono al definirsi dei processi di costruzione identitaria e di autodeterminazione (Cottini, 2016; Giaconi, 2015; Mura & Zurru, 2016). Le dimensioni richiamate rappresentano alcuni dei fattori individuali declinati, a seconda delle biografie personali di ciascuno, in termini di determinazione, *advocacy*, autorappresentanza e rivendicazione dei diritti.

Devo riconoscere a me stessa il merito di aver perseverato, soprattutto grazie alla passione che mi ha spinto a non fermarmi. Se non l'avessi avuta, probabilmente oggi non sarei qui. Sarei rimasta in Sardegna, bloccata in un punto morto. È stata la mia determinazione a farmi andare avanti, ad affrontare le difficoltà e a dirmi, ogni volta, “ce la posso fare” [Int5].

All'inizio mi percepivo come una persona fragile, insicura, convinta di non avere abbastanza forza per affrontare le difficoltà. Con il tempo, però, ho capito che dovevo essere forte, che dovevo diventare solida come una roccia. Ho imparato a non lasciarmi abbattere, a non dare troppo peso ai giudizi altrui. Mi sono detta: “Vai avanti, a testa alta, senza farti fermare da nulla”. Da quando ho iniziato l'università ho rafforzato il mio carattere e acquisito maggiore sicurezza in me stessa [Int1].

Gli stralci riportati descrivono una dinamica di sviluppo e di crescita che, lungi dall'essere un atto esclusivamente individuale, si alimenta a partire dall'incontro con altri significativi.



Quando ho fatto la quarta e la quinta superiore, ho avuto molte difficoltà perché non volevano darmi un diploma paritario, ma uno diverso. Perché chi è disabile, ce l'ha diverso. E invece, grazie ai miei genitori, che hanno lottato per la parità, alla fine ce l'ho fatta, meno male [Int 5].

Il sostegno dei genitori è spesso il primo e più solido punto di riferimento per gli studenti sordi. La famiglia non solo fornisce un supporto emotivo, ma si fa anche promotrice di battaglie per il riconoscimento dei diritti e per la creazione di opportunità adeguate. I genitori di studenti sordi sviluppano una conoscenza pratica e profonda delle strategie di *advocacy*, diventando figure di riferimento nella tutela dei diritti dei propri figli. Si tratta di un *sapere esperto*, maturato nel tempo attraverso il confronto con le difficoltà del sistema educativo e sociale (Mura, 2004; Pavone, 2009). Tale competenza consente loro di mediare con le istituzioni scolastiche, di individuare le risorse più adeguate e di supportare i figli nel rafforzare la loro capacità di autodeterminazione.

Mia madre ha sempre lottato per me. Quando all'università avevo problemi con il tirocinio, si è messa in contatto con la segreteria per risolvere la questione. Senza il suo aiuto, avrei perso un anno [Int5].

I miei genitori sono stati molto tranquilli e felici perché io volevo fare le cose da sola. Volevo affrontarle da sola. Però, se ci fosse stato qualcosa, io avrei potuto parlare con loro. Per fortuna, alle superiori non ho avuto di questi problemi [Int7].

La presenza di colleghi universitari disposti a condividere materiali, o semplicemente a favorire la partecipazione a momenti di socialità contribuisce a creare un ambiente di apprendimento più accessibile:

Per fortuna ho trovato delle colleghe molto disponibili che mi davano i loro appunti. Un po' ricopiavo, un po' scrivevo io, un po' me li portavo a casa [Int5].

All'università con i colleghi mi trovo molto bene, c'è un dialogo, sono sempre disponibili per intervenire in qualsiasi tipo di esigenza [Int1].

L'importanza delle reti informali emerge con forza anche nell'appartenenza alla comunità sorda, uno spazio di condivisione e di riconoscimento reciproco, in cui le esperienze di ciascuno diventano una risorsa. Le interazioni con altri studenti sordi non solo facilitano il superamento delle difficoltà pratiche, ma alimentano un senso di identità e di appartenenza, che aiuta ad affrontare le sfide con maggiore consapevolezza e determinazione. Tali consapevolezze promuovono processi di resilienza individuale e rafforzano la capacità di resistere agli ostacoli e di trasformare le esperienze negative in opportunità di crescita.

Ho trovato nella comunità sorda una forma di seconda famiglia. Con loro mi sono potuta sfogare, cercare di capire le situazioni. Perché io ho altri amici sordi, che hanno avuto problemi all'università. C'è chi ha mollato, chi ha superato. E diciamo che siamo tutti sulla stessa barca [Int5].

Se non avessi incontrato loro, probabilmente mi sarei sentita isolata. Con loro non c'era bisogno di spiegare nulla, bastava raccontarsi le cose [Int4].

Se io non avessi un'identità sorda... io sono fiera di esserlo. Quando mi chiedono qual è la mia caratteristica, rispondo sempre: il fatto di essere sorda, con la 'S' maiuscola e minuscola [...]. Perché se io non fossi sorda, non sarei la persona che sono [Int8].

Il riconoscimento del proprio valore e delle proprie capacità passa attraverso il confronto con chi ha vissuto percorsi simili, generando una percezione più positiva di sé e delle proprie possibilità di successo.

Un senso di appartenenza che si traduce anche in un'azione di restituzione: molti studenti sordi che hanno ricevuto aiuto nel loro percorso diventano a loro volta punti di riferimento per chi affronta le stesse difficoltà, in un circolo virtuoso di sostegno e solidarietà:



Ora cerco di restituire quello che ho ricevuto. Stimolo i giovani affinché non si scoraggino e non lascino perdere. È importante sapere di non essere soli [Int2].

Una ragazza che seguivo mi ha detto: “Conoscere te mi ha fatto capire che la mia sordità non è un limite e io adesso ci sto riuscendo perché me l’hai insegnato tu” [Int4]».

Tale dinamica rappresenta uno degli elementi fondamentali del supporto informale all’interno della comunità sorda. L’esperienza personale diventa, dunque, un patrimonio condiviso, utile a promuovere la consapevolezza e a rafforzare la capacità di autodeterminazione di chi si trova ancora in un percorso di formazione. Il senso di appartenenza si traduce così in una forza attiva, capace di sostenere l’individuo nel suo sviluppo e, al tempo stesso, di generare un cambiamento più ampio nella percezione della sordità come condizione che richiede il riconoscimento di diritti e pari opportunità.

5. Considerazioni conclusive

Le interviste realizzate evidenziano chiaramente come l’inclusione degli studenti sordi nei contesti scolastici ed universitari non sia un dato acquisito, ma un processo in continua ridefinizione, in cui barriere e facilitatori si intersecano in forme e modalità sempre differenti. Le biografie scolastiche raccolte mostrano come le molteplici articolazioni che caratterizzano l’accessibilità, siano il fulcro attorno al quale ruota la possibilità di una partecipazione autentica degli allievi. Quando i contesti educativi riconoscono la sordità non come condizione da compensare, ma come una dimensione identitaria e culturale che può arricchire la comunità scolastica ed universitaria, si aprono reali possibilità di partecipazione e di crescita collettiva. Infatti, è in ambienti capaci di accogliere la diversità linguistica e comunicativa come risorsa, e non come ostacolo, che gli studenti sordi sviluppano pienamente il loro potenziale, realizzando percorsi di crescita e di realizzazione personale. L’assenza di adattamenti adeguati, la frammentarietà dei supporti, l’inconsapevolezza o la resistenza di docenti e istituzioni, al contrario, tendono a tradursi in esperienze di esclusione, in cui gli studenti sordi si trovano a dover negoziare, spesso in solitudine, il loro diritto alla partecipazione.

Lo sviluppo dei processi inclusivi non è mai il risultato di sforzi isolati, ma il prodotto di una trasformazione collettiva del modo in cui si concepiscono la scuola, la relazione educativa e l’apprendimento. Se la costruzione di contesti realmente inclusivi passa attraverso un ripensamento dei processi di insegnamento-apprendimento e organizzativi – che devono farsi più flessibili, multimodali e attente alle esigenze comunicative di ciascuno – è altrettanto vero che tale cambiamento non può prescindere dalla qualità delle relazioni che si instaurano all’interno dei percorsi di formazione.

Le narrazioni personali degli studenti con sordità rappresentano non solo una prospettiva utile per comprendere le sfide dell’inclusione, ma anche un dispositivo per il cambiamento delle politiche educative e della progettazione didattica. Ascoltare e valorizzare queste voci significa riconoscere che ogni storia porta con sé un sapere esperienziale, che consente di vagliare in profondità limiti e possibilità del sistema scolastico. In questa prospettiva, il coinvolgimento attivo degli studenti sordi rappresenta la possibilità di costruire pratiche educative più eque e ricche, in grado di rispondere alle loro reali esigenze e a quelle della più ampia comunità educativa.

Ringraziamenti

Gli autori desiderano esprimere la loro profonda gratitudine ai partecipanti, il cui prezioso contributo e la disponibilità a condividere le proprie esperienze sono stati essenziali per il valore e la riuscita della ricerca. Si ringrazia inoltre la dott.ssa Luciana Ledda, interprete LIS, per la sensibilità e la dedizione nel facilitare la comunicazione, contribuendo in modo significativo al dialogo e alla comprensione reciproca.



Un sentito ringraziamento va anche all'Istituto per Sordi di Torino e all'Ente Nazionale Sordi (ENS) per il fondamentale sostegno e la collaborazione nel progetto.

Finanziamenti

La presente indagine ha ricevuto un finanziamento dalla Regione Autonoma della Sardegna, nell'ambito del progetto *"Interventi nelle Università volti a favorire la partecipazione attiva e a migliorare l'apprendimento degli studenti con disabilità uditiva e all'organizzazione di corsi di formazione e di aggiornamento professionale dei docenti"*, in convenzione con l'Università degli Studi di Cagliari. Riferimento progetto: CUP F23J23000090002.

Riferimenti bibliografici

- Barnes, C., & Sheldon, A. (2007). 'Emancipatory' Disability Research and Special Educational Needs. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 233–246). SAGE Publications.
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207–213.
- Bonavolontà, G., Pagliara, S. M., Pia, M., & Mura, M. (2023). Technology and Accessibility in an Inclusive Perspective: Challenges, Opportunities and Educational Implications. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(XI), 73–83. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-07>
- Booth, T., Ainscow, M., & Staff, I. for I. N. (2016). *The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values* (4th ed.). Index for Inclusion Network Limited.
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE Publications.
- Caldin, R. (2012). L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 247–269). Liguori.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181–184.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44–54. <https://doi.org/10.1177/1-321103X060270010301>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Erickson.
- Dettori, F. G. (2011). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* (trad. it. 2014). Kappa Delta Pi International Honor Society in Education.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the know* (Trad It., 1974). The Beacon Press.
- Edmondson, S., & Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 216–228. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1557113>
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. *The Volta Review*, 106(1), 53–88.
- Favia, M. L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. FrancoAngeli.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gaspari, P. (2005). *Il Bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Anicia.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e disabilità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Anicia.
- Gaspari, P. (2024a). Aver cura dell'inclusione dell'alunno sordo nel contesto scuola: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(XII), 275–283. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-26>
- Gaspari, P. (2024b). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. La sfida di abitare storie inclusive*. FrancoAngeli.



- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodologie della pedagogia speciale*. Aracne.
- Hartblay, C. (2020). Disability expertise claiming disability anthropology. *Current Anthropology*, 61(S21), S26–S36. <https://doi.org/10.1086/705781>
- hooks, bell. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Carocci.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011). *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2022). Pedagogia Speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (Vol. 2, pp. 89–98). Erickson.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. FrancoAngeli.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Journal of Deaf Education International*, 3(3), 123–136.
- Oliver, M. (1997). Emancipatory Research: Realistic goal or impossible dream? In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Doing Disability Research* (pp. 15–31). The Disability Press.
- Olsen, J. (2024). When will we decolonise the positions disabled people should hold? *Disability and Society*, 39(5), 1339–1345. <https://doi.org/10.1080/09687599.2-023.2287414>
- Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2017). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495–509. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>
- Pagliara, S. M., Sanchez Utge, M., Bonavolontà, G., & Mura, A. (2023). Analysing Italian Inclusive Education Practices in Relation to Universal Design for Learning Principles. *Studies in Health Technology and Informatics*, 306, 511–516. <https://doi.org/10.3233/SHTI230670>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pavone, M. (2009). *Famiglie e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Ridsdale, J., & Thompson, D. (2002). Perceptions of Social Adjustment of Hearing-Impaired Pupils in an Integrated Secondary School Unit. *Educational Psychology in Practice*, 18(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/02667360120122796>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability and Society*, 23(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/0968759-0701725542>
- Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.007>
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.
- Zappaterra, T. (2010). Il bambino sordo in classe. Metodi e strategie per la valorizzazione dell'intentio comunicativa. In R. Biagioli & T. Zappaterra (Eds.), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (pp. 351–376). ETS.