



Erik Pozza

Università degli Studi di Torino

Federica Festa

Università degli Studi di Torino

Ribaltare la prospettiva: un'esperienza di photovoice all'esame conclusivo della scuola secondaria di secondo grado con studenti che incontrano barriere nella comunicazione verbale

Reframing the Perspective: A Photovoice Experience in the Final Secondary School Examination with students who encounter barriers in verbal communication

Call

This article presents a *photovoice* experience conducted with two students with intellectual disabilities during the final State examination of upper secondary school. The project emerged from the desire to restore to the students the possibility of self-representation, overcoming linguistic and symbolic barriers that often render them objects rather than subjects of narration. *Photovoice*, understood as both a pedagogical and research device, was adapted to the evaluative procedures to build a visual and dialogic account of the internship experience. The images produced, despite their technical imperfection, conveyed an authentic and situated perspective, opening new spaces for mutual recognition among students, teachers, and institutions. The experience highlights how Special Pedagogy can critically inhabit normative interstices, transforming formal contexts into spaces of participation and agency.

Keywords: Photovoice; Intellectual disability; Non-speaking students' perspective; Assessment; PCTO.

L'articolo presenta un'esperienza di *photovoice* realizzata con due studenti con disabilità intellettuale nell'ambito dell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado. La sperimentazione nasce dal desiderio di restituire agli studenti la possibilità di raccontarsi in prima persona, superando le barriere linguistiche e simboliche che spesso li rendono oggetti, e non soggetti, della narrazione. Il *photovoice*, inteso come dispositivo pedagogico di ricerca e mediazione, è stato adattato alle procedure valutative per costruire un racconto visivo e dialogico dell'esperienza di tirocinio. Le immagini prodotte, pur nella loro imperfezione tecnica, hanno restituito uno sguardo autentico e situato, aprendo nuovi spazi di riconoscimento reciproco tra studenti, insegnanti e istituzioni. L'esperienza mostra come la Pedagogia Speciale possa abitare criticamente gli interstizi normativi, trasformando contesti formali in luoghi di partecipazione e agency.

Parole chiave Photovoice; Disabilità intellettuale; Prospettiva di studenti non verbali; Valutazione; PCTO.

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pozza, E., & Festa, F. (2025). Ribaltare la prospettiva: un'esperienza di photovoice all'esame conclusivo della scuola secondaria di secondo grado con studenti che incontrano barriere nella comunicazione verbale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 110-118. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-10>

Corresponding Author: Federica Festa

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-10



Introduzione

Negli ultimi decenni, le prospettive pedagogiche e sociali hanno progressivamente riconosciuto l'importanza di coinvolgere in modo attivo le persone con disabilità nei processi decisionali e narrativi che riguardano la loro vita (Marchisio, 2024; Mietola et al., 2017; Nind, 2008). Il principio “nulla su di noi senza di noi”, ripreso in Italia da studi recenti sull'abilismo e sulla partecipazione (Bellacicco et al., 2022), ha orientato pratiche e ricerche verso modalità partecipative capaci di valorizzare la soggettività e l'esperienza, indipendentemente dalle caratteristiche comunicative e di pensiero delle persone coinvolte.

Questo percorso si è sviluppato in dialogo con i Disability Studies, che hanno criticato la visione medico-individuale della disabilità e promosso una lettura sociale e culturale fondata sul riconoscimento e sulla rimozione delle barriere alla partecipazione. In continuità con questa prospettiva, Medeghini (2013) invita a moltiplicare i discorsi e le narrazioni delle persone con disabilità, superando l'egemonia del sapere specialistico e il rischio di rappresentazioni eterodirette. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006) ha consolidato tale cambiamento di paradigma, ponendo le basi per una rilettura pedagogica dei diritti come pratiche di partecipazione e riconoscimento (Marchisio & Curto, 2018). In questo quadro, la Pedagogia Speciale si configura come un sapere di confine e di connessione, capace di costruire spazi di possibilità nei contesti istituzionali e sociali, spesso normati in modo rigido e poco attenti alla pluralità delle forme espressive.

La scuola secondaria di secondo grado rappresenta uno di questi sfondi istituzionali fortemente strutturati, in cui le possibilità di espressione personale degli studenti con disabilità — soprattutto quando le loro modalità comunicative non si allineano con quelle del contesto — rischiano di ridursi. Alcune esperienze in ambito internazionale (Andreoli, 2022) evidenziano come pregiudizi sull'agentività, carenze formative e rigidità organizzative possano limitare l'emergere della voce degli studenti.

Un passaggio formale di forte valore simbolico e istituzionale, come l'esame di Stato, può facilmente trasformarsi in un luogo di invisibilità narrativa per quegli studenti che non dispongono degli strumenti per raccontarsi nei modi attesi. L'esclusione è favorita dalla dipendenza da nozioni normative di competenza comunicativa basate sul linguaggio scritto e parlato (Dee-Price et al., 2021), spingendo gli studenti a esprimere le fragilità tramite atteggiamenti, gesti o il silenzio (De Vogli et al., 2021). L'assenza di narrazione diretta aumenta la vulnerabilità della persona (Jedlowski, 2009). Nella prassi scolastica, la documentazione del percorso, benché l'alunno sia riconosciuto come attore protagonista del proprio cammino scolastico (Bianquin & Sacchi, 2023), avviene quasi sempre dall'esterno (Dell'Anna et al., 2023). Insegnanti o operatori selezionano materiali e costruiscono percorsi e relazioni, con la progettazione spesso delegata all'insegnante di sostegno (Bianquin & Sacchi, 2023). Questo approccio medico-individuale si avvale di etichette altamente stigmatizzanti (Bocci, 2018; De Vogli et al., 2021), confermando un sistema discorsivo in cui la vita dello studente è detta e scritta da altri e gli studenti non sono narratori della propria esperienza (Dell'Anna et al., 2023). Rendere gli studenti protagonisti della propria narrazione implica invece identificare le condizioni che rendono possibile la preparazione e l'attuazione del racconto stesso (D'Alessio, 2018; Martin et al., 1996).

È da questa constatazione che prende avvio l'esperienza qui presentata. Nell'anno scolastico 2024–2025, due studenti con disabilità intellettuale che incontrano forti ostacoli sul piano della comunicazione verbale hanno partecipato a un progetto finalizzato a rendere visibile il loro punto di vista all'interno dell'esame di Stato. Entrambi erano coinvolti in esperienze di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, oggi Formazione Scuola Lavoro dal settembre 2025), ossia percorsi che collegano scuola e lavoro per sviluppare competenze trasversali e orientare verso il futuro, obbligatori per tutti gli studenti di scuola superiore di secondo grado, e che devono essere organizzati tenendo conto delle potenzialità dello studente e del progetto di vita. Le precedenti esperienze di tirocinio avevano messo in luce la difficoltà per il contesto scuola di raccogliere il punto di vista degli studenti stessi sull'esperienza, e la difficoltà di inserirlo quindi nella costruzione del curriculum in vista di facilitare il raccordo tra scuola e progetto di vita adulta. La sfida è stata allora quella di offrire loro strumenti adeguati per raccontarsi in prima persona.



La scelta è stata quella di utilizzare il photovoice, una metodologia visuale partecipativa nata nell'ambito della ricerca sociale (Wang & Burris, 1997) e successivamente adattata ai contesti educativi e inclusivi (Cluley, 2016; Krisson et al., 2022). Attraverso la produzione di fotografie da parte dei soggetti coinvolti e, dove possibile, il commento verbale o mediato, il photovoice permette di esplorare esperienze e significati personali prescindendo dalle sole competenze linguistiche. Nel campo della disabilità intellettuale, tale approccio si è dimostrato capace di valorizzare prospettive spesso invisibili, creando ponti comunicativi tra i partecipanti e i contesti di riferimento (Mietola et al., 2017).

Cornice metodologica

Il photovoice come dispositivo pedagogico e di ricerca

Il photovoice (Wang & Burris, 1997), metodologia partecipativa che utilizza la fotografia per esplorare e rappresentare esperienze individuali e collettive, si fonda sull'idea che narrare sé stessi e rappresentare la propria realtà costituisca un atto di consapevolezza e di emancipazione. Scattare, selezionare e discutere immagini non è solo un modo di raccogliere dati, ma un processo di riflessione dialogica in cui i partecipanti diventano co-autori di conoscenza.

Thomson (2008) osserva che i metodi visuali ampliano la nozione di *voice*, includendo dimensioni emotive, corporee e simboliche (Britzman, 1989). Le immagini non offrono rappresentazioni neutre, ma significati situati e negoziati tra chi le produce e chi le interpreta. In questa prospettiva, il photovoice si configura come dispositivo pedagogico (Kaplan, 2008; Luini, 2025): uno spazio di apprendimento reciproco in cui il senso si costruisce collettivamente.

La letteratura recente mostra come il photovoice possa essere adattato a diversi profili comunicativi, inclusi quelli di persone con disabilità intellettuale o con comunicazione non verbale. Cluley (2016) sottolinea l'importanza di mediatori comunicativi che traducano gesti e intenzioni in forme visive di significato; Krisson et al. (2022) ne evidenziano la funzione di espressione identitaria e corporea. Il photovoice viene qui esplorato e declinato nella sua valenza pedagogica come strumento che, in un'ottica multimodale che intreccia immagini e parole, amplia le possibilità comunicative, restituendo legittimità a linguaggi molteplici e soggettivi (Luini, 2025).

Adattamenti metodologici per il contesto scolastico

Dal punto di vista metodologico, l'utilizzo del photovoice in contesti valutativi amplia i canali espressivi riconosciuti all'interno delle prove, offrendo agli studenti strumenti più coerenti con le proprie modalità comunicative e cognitive, e contemporaneamente favorisce la costruzione condivisa di significato fra studenti, insegnanti e commissioni, mettendo in dialogo lo "sguardo interno" e quello "esterno" (Mietola et al., 2017). La valutazione si trasforma così da atto istituzionale a spazio pedagogico di riconoscimento, capace di rendere visibile la partecipazione degli studenti con modalità comunicative eterogenee.

Nel caso qui presentato, il photovoice è stato adattato al contesto della scuola secondaria di secondo grado italiana e, in particolare, alla fase conclusiva dell'istruzione: l'esame di Stato. Tale esame costituisce un momento istituzionale centrale, regolato da normative nazionali che definiscono contenuti, modalità e finalità della valutazione. Per gli studenti che seguono programmazioni differenziate, la normativa italiana (D.P.R. 323/1998; D. Lgs. 62/2017, O.M. 67/2025) prevede la possibilità di sostenere prove differenziate coerenti con il percorso personalizzato. In tali casi, l'esito dell'esame non è il conseguimento del diploma, ma il rilascio di un attestato delle competenze acquisite. Una parte dell'Esame di Stato consiste nella rendicontazione di un'esperienza significativa di PCTO. La prova orale, in particolare, diventa lo spazio per la narrazione dell'esperienza e per l'integrazione fra vissuto e riconoscimento pubblico, favorendo una più consapevole partecipazione e un senso di continuità verso la vita adulta.



Progettazione condivisa e linee guida operative

Per garantire la coerenza metodologica e la sostenibilità pratica dell'intervento, sono state elaborate linee guida condivise con l'équipe scolastica, le quali prevedevano:

- la definizione di contesti significativi nei quali gli studenti potessero realizzare fotografie in autonomia o con supporto graduato;
- l'acquisizione delle autorizzazioni necessarie alla ripresa di persone e luoghi;
- la formazione dei docenti e degli assistenti sulle modalità di supporto non invasivo alla produzione fotografica;
- la raccolta sistematica di metadati e commenti sulle fotografie tramite un modulo Google.

Le fotografie prodotte sono state successivamente selezionate e organizzate insieme agli studenti per costruire una presentazione multimediale da utilizzare durante il colloquio orale. Alcune immagini scattate da insegnanti e assistente all'autonomia sono state integrate per rendere comprensibili determinati contesti alla commissione, mantenendo però la preminenza della prospettiva interna.

Descrizione dell'esperienza

L'esperienza qui raccontata si è svolta nell'anno scolastico 2024–2025, in un Istituto professionale Alberghiero, con due studenti con disabilità intellettuativa inseriti in percorsi personalizzati con programmazione differenziata. Entrambi erano all'ultimo anno del loro percorso scolastico e stavano per affrontare l'esame di Stato. Le loro storie presentano tratti comuni: un forte interesse per le relazioni sociali e per i contesti pratici, un buon grado di partecipazione alle esperienze scolastiche e lavorative, e ostacoli significativi sul piano comunicativo e narrativo in contesti in cui l'espressione è vincolata alla forma verbale. Entrambi comunicano in modo prevalentemente non verbale, integrando alcune parole-frasi verbali. Nessuno dei due accede alle letto-scrittura. In ambiente conosciuto e in relazioni rassicuranti mostrano una discreta consapevolezza situata riconoscendo ambienti ed eventi della storia personale, mentre oggetti, fotografie e routine concrete facilitano l'orientamento e la partecipazione. I supporti simbolici sono, al momento dell'esperienza, utilizzati da entrambi solo in contesti limitati, preferendo l'uno la rappresentazione fotografica fedele, l'altro la mediazione cinesica e oggettuale.

L'idea di utilizzare il photovoice nasce proprio da questa consapevolezza: la necessità di offrire un elemento di contesto per sostenere la riflessione e la narrazione dell'esperienza, rendendo possibile apprendere da essa (MIM, 2019; Mortari, 2003) per gli studenti stessi e per il contesto. Durante l'anno, i due studenti avevano partecipato a esperienze formative in contesti lavorativi accoglienti, nei quali avevano potuto svolgere attività concrete e instaurare relazioni significative. Era evidente, però, che al momento dell'esame la documentazione tradizionale — fotografie scattate dagli adulti, relazioni redatte dai docenti, valutazioni prodotte dagli enti ospitanti — avrebbe restituito soltanto una visione "da fuori", quella degli insegnanti e dei professionisti. L'obiettivo è diventato allora restituire la parola, o meglio lo sguardo, ai ragazzi stessi, mettendo al centro la loro prospettiva soggettiva.

Il lavoro è cominciato attorno al mese di novembre, una volta definiti i PCTO ed organizzati gli accompagnamenti. Insegnanti e assistente all'autonomia hanno insieme ai ragazzi definito e condiviso le linee guida operative: definizione dei contesti in cui scattare le fotografie, chiarimento dei ruoli e delle modalità di supporto. Il compito non era documentare il percorso in modo fotografico, e nemmeno "fare le foto al posto dei ragazzi", ma aiutarli a realizzarle nel modo più autonomo possibile, modulando il supporto tra aiuti verbali, supporto fisico. Anche la raccolta dei dati è stata strutturata: per ogni fotografia, un modulo digitale permetteva di annotare il contesto, il tipo di aiuto fornito, eventuali commenti degli studenti o delle persone ritratte.



Le immagini scattate dai due studenti non avevano nulla della pulizia formale di uno scatto “presentabile”: erano spesso sfocate, mosse, inquadrare in modo insolito. Eppure, proprio questa “imperfezione” ne costituiva la forza. Attraverso le fotografie emergevano angolature, dettagli, momenti che per loro erano significativi e che difficilmente sarebbero stati colti da un osservatore esterno. Alcune immagini erano veri e propri “ritagli di esperienza”: un oggetto o una fase di lavorazione significativa, la vista di un ambiente o di un’apparecchiatura, la presenza di una persona.

La costruzione condivisa della presentazione ha previsto mediazione e organizzazione: aiutare a selezionare le immagini, ordinarle in sequenza, integrare alcuni testi scritti — concordati con gli studenti — per rendere leggibili certi passaggi alla commissione. Alcune fotografie scattate da operatori esterni sono state aggiunte per fornire contesto e permettere alla commissione di comprendere situazioni che altrimenti sarebbero rimaste “interne” e difficilmente interpretabili. Tuttavia, la preminenza è rimasta alle immagini prodotte dagli studenti, che costituivano il filo conduttore della narrazione. Dati gli ostacoli sul piano della comunicazione e nella descrizione della propria esperienza, sono state preferite le fotografie che gli studenti ritenevano più evocative, quelle da loro meglio collocate in tempo e spazio, e quelle “preferite”: dove la scelta degli studenti appariva ai docenti poco comprensibile per un pubblico estraneo all’esperienza le fotografie sono state ugualmente inserite, proponendo una contestualizzazione esterna attraverso inquadrature o prospettive più chiare allo spettatore.

La reazione della commissione d’Esame è stata estremamente positiva. Le fotografie hanno colpito per la loro autenticità: pur prive di qualità tecnica, restituivano un punto di vista vivido e personale. Alcuni momenti sono stati particolarmente intensi, suscitando una forte partecipazione anche emotiva. Le immagini, insieme alle brevi spiegazioni concordate e al supporto discreto degli insegnanti, hanno permesso ai due studenti di raccontarsi in prima persona, rendendo visibile la loro presenza nei luoghi del tirocinio e la consapevolezza del lavoro svolto.

Un elemento particolarmente interessante è emerso nel caso di uno dei due studenti, che solitamente mostra notevoli difficoltà nella percezione e nella consapevolezza di sé nello spazio. Durante la costruzione del materiale, nel commentare alcune fotografie, ha mostrato una chiara consapevolezza situata: sapeva dove si trovava, cosa stava facendo, quanto aveva faticato e quali risultati aveva raggiunto. .

Risultati e osservazioni

I risultati emersi non possono essere compresi nei termini di una misurazione oggettiva, ma piuttosto come trasformazioni qualitative nei modi di rappresentare, riconoscere e condividere l’esperienza educativa dei due studenti e del contesto scuola in cui è avvenuta. Questa interpretazione qualitativa è sostenuta dalla letteratura che inquadra il *photovoice* come approccio partecipativo e multimodale (Luini, 2025; Wang & Burris, 1997), il cui esito è la co-costruzione della conoscenza e la valorizzazione della soggettività attraverso un processo di riflessione critica e trasformazione (Krisson et al., 2022; Luini, 2025).

Questi risultati si collocano su diversi piani intrecciati: la partecipazione degli studenti, la percezione da parte della commissione, la consapevolezza situata che gli studenti hanno mostrato nel raccontarsi e, infine, il modo in cui l’intera comunità scolastica ha reinterpretato uno spazio istituzionale tradizionalmente poco flessibile.

Sul piano della partecipazione, l’utilizzo del photovoice ha reso possibile un coinvolgimento attivo che sarebbe stato difficilmente raggiungibile con strumenti comunicativi convenzionali. I due studenti, con differenti modalità di supporto, hanno avuto la possibilità di selezionare e rappresentare i frammenti significativi del loro vissuto, di riconoscersi all’interno delle esperienze scolastiche e di tirocinio, e di mostrarle agli altri attraverso un dispositivo che non richiedeva l’uso prevalente del linguaggio verbale. Questa metodologia è stata scelta in quanto approccio multimodale, capace di accogliere forme comunicative eterogenee, restituendo legittimità a linguaggi molteplici e soggettivi (Luini, 2025). La fase della raccolta fotografica ha attivato processi di attenzione selettiva, di messa a fuoco di ciò che per loro aveva valore, di negoziazione del significato con gli adulti che li accompagnavano (Wallnöfer & Zadra, 2021). Il *photo-*



voice, infatti, valorizza la soggettività e favorisce l'espressione attraverso processi di documentazione e co-costruzione della conoscenza (Luini, 2025). Anche laddove il supporto è stato più intenso, le linee guida stabilite hanno consentito di evitare che (Mietola et al., 2017) l'intervento degli adulti riportasse le immagini e la narrazione a una struttura verbale, logica, temporale, che non coincideva con le modalità percettive ed espressive dei soggetti narranti.

Dal lato della commissione d'esame, la presentazione multimediale ha avuto un impatto profondo. L'inserimento delle fotografie scattate dai ragazzi — talvolta sfocate, mosse, con inquadrature inattese — ha prodotto un effetto di autenticità che ha creato spaesamento, in un contesto abituato a non sentire la voce e il punto di vista interno di studenti che presentano caratteristiche comunicative simili a quelle dei protagonisti di questo articolo. I commissari hanno percepito che quelle immagini portavano con sé una visione situata, non filtrata, e questo ha favorito una diversa forma di attenzione e di ascolto e una forte risonanza emotiva, data dalla possibilità di entrare, attraverso le immagini, nella prospettiva dei ragazzi, cogliendo qualcosa della loro presenza e del loro modo di abitare i luoghi educativi e lavorativi. Questo impatto è intrinsecamente legato al potenziale del *photovoice* di valorizzare la soggettività attraverso un mezzo artistico-espressivo che funge da strumento evocativo e stimolo dialogico, attivando risposte "emotive, viscerali e fisiche" (Luini, 2025 p. 31) in tutti gli attori coinvolti (Vehmas & Mietola, 2021).

Particolarmente significativa è l'osservazione di quanto, in questo percorso, gli studenti hanno riconosciuto se stessi nello spazio e nel tempo attraverso le immagini. Si tratta di un'indicazione preziosa del potenziale del *photovoice* nel sostenere forme di riflessione e integrazione tra dimensioni interne ed esterne dell'esperienza (Krisson et al., 2022). Promuovere la narrazione di sé facilita la collocazione delle esperienze nella propria individualità in relazione con l'ambiente, in una prospettiva di autonomia che si realizza in relazione con gli altri (Wallnöfer & Zadra, 2021).

Un altro risultato importante riguarda il modo in cui l'intera comunità scolastica — docenti, assistenti, famiglie, contesti di tirocinio — ha ripensato collettivamente il proprio ruolo. Preparare e realizzare questa esperienza ha significato ridefinire pratiche consolidate: elaborare linee guida comuni, imparare a fornire supporti calibrati, riflettere su cosa significhi "dare voce" senza sostituirsi alla persona. Questo processo di riflessione condivisa ha rafforzato la dimensione collegiale e ha reso visibile che l'inclusione non si costruisce soltanto attraverso adattamenti tecnici, ma anche e soprattutto attraverso una diversa postura professionale, attenta, dialogica e aperta alla trasformazione dei contesti (Booth & Ainscow, 2014), in una definizione ampia di inclusione (Ianes & Demo, 2023).

Infine, questa esperienza ha messo in luce come uno spazio fortemente normato come l'esame di Stato possa essere reinterpretato pedagogicamente, diventando un'occasione di riconoscimento autentico e non solo di adempimento formale. Non si è trattato di derogare alle norme, ma di abitare creativamente lo spazio istituzionale, introducendo dispositivi capaci di far emergere prospettive che altrimenti sarebbero rimaste marginali (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2025; Giraldo & Sacchi, 2019).

Discussione e implicazioni pedagogiche

L'esperienza presentata invita a riflettere sul ruolo della Pedagogia Speciale come sapere di confine, capace di agire all'interno di contesti istituzionali fortemente normati — come l'esame di Stato e il PCTO — reinterpretandoli in chiave inclusiva. La tensione tra "figure" e "sfondi" trova qui una declinazione concreta: da un lato, le figure educative — studenti, insegnanti, assistenti — che, con posture e strumenti adeguati, co-costruiscono narrazioni e significati; dall'altro, lo sfondo istituzionale dell'esame, con le sue norme e procedure, che può essere vissuto non solo come vincolo, ma come spazio da abitare pedagogicamente. In altri termini, la policy dell'esame viene realizzata dai docenti muovendosi nello spazio concesso dall'ambiguità che le è costitutiva (Matland, 1995).

In questo quadro, il *photovoice* si configura come un dispositivo di mediazione tra figure e sfondi. Da un lato, offre agli studenti canali espressivi alternativi che permettono di far emergere prospettive sog-



gettive altrimenti invisibili; dall'altro, non si pone in opposizione alle norme, ma le attraversa, reinterpretandole dall'interno. Questa duplice funzione — trasformativa e adattiva — rispecchia il ruolo della Pedagogia Speciale come scienza capace di operare negli interstizi tra regole e pratiche, tra vincoli e possibilità (Travaglini & Lombardi, 2024).

Un aspetto rilevante emerso riguarda la ricomposizione della frattura tra narrazione interna ed esterna. Tradizionalmente, la rappresentazione del percorso di studenti con disabilità intellettuiva avviene quasi esclusivamente attraverso la voce degli adulti: docenti, operatori, famiglie. Attraverso il photovoice, invece, la narrazione assume una forma plurale e dialogica, in cui lo sguardo soggettivo degli studenti si intreccia con quello istituzionale e professionale. Come evidenziato da Luini (2025):

mettere la fotocamera nelle mani di gruppi di persone spesso *silenced*, ovvero privati di voce, poco ascoltati (Sutton-Brown, 2014), può generare un cambiamento paradigmatico capace di trasformare gli oggetti di rappresentazioni altrui in soggetti di esperienza, attivi partecipanti *empowered* dalla possibilità di utilizzare in prima persona uno strumento prezioso e maggiormente inclusivo in termini comunicativi, come la fotocamera, per documentare le proprie esperienze di vita, restituite dal proprio personale punto di vista (p. 25)

Questa dinamica è coerente con gli orientamenti della ricerca inclusiva (Nind, 2014) e con le riflessioni sull'agency delle persone con disabilità intellettuiva (Goodley, 2005), che sottolineano l'importanza di riconoscere e legittimare forme alternative di espressione e rappresentazione. In termini di crescita personale questo approccio consente di perseguire un maggiore senso di agentività (Bandura, 2001) nei soggetti coinvolti, andando ben oltre qualsiasi addestramento volto all'autonomia personale (Sodi & Monchietto, 2025).

La riflessione investe anche la dimensione valutativa. L'esame di Stato, per come è strutturato, tende a privilegiare linguaggi e forme comunicative standardizzate e logocentriche. L'esperienza qui descritta suggerisce invece che la valutazione può essere ripensata come spazio comunicativo e relazionale (Arduini & Chiusaroli, 2021; EASNIE, 2016), nel quale diverse forme di soggettività trovano riconoscimento, reinterpretando in chiave pedagogica le norme e abitando criticamente lo spazio istituzionale. Per le figure educative, ciò implica una postura professionale capace di mediare, sostenere e dare forma a dispositivi inclusivi senza sostituirsi alla voce degli studenti.

Sul piano della ricerca, il caso proposto apre nuove strade al ripensamento dei contesti valutativi. Integrare strumenti come il photovoice in tali contesti significa interrogare criticamente la natura stessa della valutazione scolastica, mettendone in luce la dimensione costitutiva di identità e relazioni. Studi futuri potrebbero approfondire, in modo più sistematico, gli effetti di questi approcci sulla costruzione del sé, sulla percezione di agency e sulla rappresentazione sociale delle persone con disabilità intellettuiva e con preferenze comunicative non verbali nei contesti scolastici.

Accanto a questa dimensione teorica, è importante mantenere uno sguardo pedagogico riflessivo. L'esperienza ha mostrato come un contesto altamente normato possa essere trasformato senza essere stravolto, attraverso scelte intenzionali e pratiche di collaborazione. Non si è trattato di introdurre un "progetto speciale" separato, ma di reinterpretare una situazione ordinaria — l'esame — in modo da rendere possibile la partecipazione reale degli studenti. Questa trasformazione ha richiesto una pluralità di figure, un lavoro collegiale e un'attenzione condivisa alle posture professionali, più ancora che agli strumenti.

Il photovoice ha permesso di portare la voce degli studenti dentro lo spazio pubblico dell'esame, intrecciandola con quella della scuola e delle istituzioni. La valutazione si è così configurata come spazio di riconoscimento reciproco, in cui prospettive diverse hanno potuto coesistere e arricchirsi a vicenda.



Riferimenti bibliografici

Andreoli, M., (2022). Partecipazione delle studentesse e degli studenti al GLO? Revisione della letteratura e indicazioni operative. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 3-19. doi: 10.14605/ISS2132201

Arduini, G., & Chiusaroli, D. (2021). Il contributo dei Disability Studies per una scuola più equa ed inclusiva / The help of Disability Studies for a more equitable and inclusive school. *Education Sciences & Society*, 12(2), 177–192. https://iris.unicas.it/retrieve/de2a6154-3bf8-86a2-e053-1705fe0a3017/13%2bESS%2b2_2021%2bArduini.pdf

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, E., & Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli. <https://library.oapen.org/bitstream/id/c30848f9-2cc8-4ca5-8bdc-8ee-f73a2a4c6/9788835140597.pdf>

Bianquin, N., & Sacchi, F. (2023). Di chi è il PEI? Il coinvolgimento dell'alunno con disabilità nella progettazione educativa individualizzata: Declinazioni teorico-metodologiche e programmi didattici dalla ricerca internazionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 80–97. <https://annali.unife.it/adfd/article-view/2652>

Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al. (ed.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141–171). Trento: Erickson.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Britzman, D. P. (1989). Who has the floor? Curriculum, teaching, and the English student teacher's struggle for voice. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 143–162. <https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075335>

Cluley, V. (2016). Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 39–46. <https://doi.org/10.1111/bld.12174>

D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. In D. Goodley, B. Hughes, & L. Davis (Eds.), *Disability studies e inclusione* (pp. 123–140). Trento: Erickson.

Dee-Price, B. J. M., Hallahan, L., Nelson Bryen, D., & Watson, J. M. (2021). Every voice counts: exploring communication accessible research methods. *Disability & Society*, 36(2), 240–264. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1715924>

De Vogli, S., Gennai, F., Noè, E., & Spettoli, L. (2021). La narrazione della disabilità a scuola. Un'indagine esplorativa in Trentino (Working Paper N° 2/2021). IPRASE. <https://risorse.iprase.tn.it/documents/20178/6233092/-La%2Bnarrazione%2Bdella%2Bdisabilit%C3%A0%2Ba%2Bscuola.%2BUn%27indagine%2Besplorativa%2Bin%2BTrantino/e8ba7397-1fbc-4e0d-98f8-2bcb8e45cd0f>

EASNIE. (2016). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education – Literature Review*. (A. Kefallinou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20C2%AD%20Literature%20Review.pdf>

EASNIE. (2025). *Learner Participation in Inclusive Education: Background Paper* (K. Todorova & M. Bilgeri, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/LPIE_Background_Paper..pdf

Giraldo, M., & Sacchi, F. (2019). Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica. *CQIA Rivista – Formazione, Pedagogia e Ricerca*, 9(26), 153–166. <https://cqia-rivista.unibg.it/index.php/fpl/article/download/397/368>

Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333–343. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1744629505059267>

Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutta*. Erickson.

Jedlowski, P. (2009). Esperienza, narrazione e vita quotidiana. In *Le storie siamo noi* (pp. 3–19). Napoli: Liguori.

Kaplan, I. (2008). Being 'seen', being 'heard': Engaging with students on the margins of education through participatory photography. In P. Thomson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 197–213). Routledge.

Krisson, E., Qureshi, M., & Head, A. (2022). Adapting photovoice to explore identity expression amongst people with intellectual disabilities who have limited or no verbal communication. *British Journal of Learning Disabilities*, 50, 41–51. <https://doi.org/10.1111/bld.12373>



Luini, L. (2025). *Photovoice con bambine e bambini: Un approccio per ascolti sensibili e dialoghi multimodali*. Milano: FrancoAngeli.

Marchisio, C., & Curto, N. (2018). Lo spazio pieno tra diritti e pratiche: coprogettazione capacitante nell'esperienza del Comitato 162 Piemonte. *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, 1, 153–160. <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/tcrs/article/download/81/46>

Marchisio, C. (2024). Il progetto personalizzato e partecipato. In *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 503-534). Bologna: Il Mulino.

Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. M., & Jerman, P. L. (1996). *The self-directed IEP*. Sopris West. <https://www.ou.edu/content/dam/Education/documents/miscellaneous/self-directed-iep-rev.pdf>

Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity–conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145–174. <https://www.jstor.org/stable/1181674>

Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 93–108. ISSN: 2036-590X. [https://www.edizionianicia.it_docs_Rivista_Vol1_N1.pdf](https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2013/10/www.edizionianicia.it_docs_Rivista_Vol1_N1.pdf)

Mietola, R., Miettinen, S., & Vehmas, S. (2017). Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(3), 263–274. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287872>

MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2019). *Linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)*. D.M. n. 774. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nind, M. (2008). Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf>

Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/in/what-is-inclusive-research-9789387863514/>

Sodi, A., & Monchietto, A. (2025). Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agibilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(2), 103–116. <https://doi.org/10.14605/ISS2422506>

Thomson, P. (Ed.). (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge.

Travaglini, A., & Lombardi, G. (2024). Essere “con” ed essere “tra”: l'inclusione come processo generatore di nuovi significati. In S. Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giacconi (eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 74-77). Lecce: Pensa Multimedia. https://www.pensamultimedia.it/download/2822/23e95b776ed1/i-linguaggi-della-pedagogia-speciale_pinnelli_open-access.pdf

United Nations (2006). Convention on Rights of People with Disabilities. Testo disponibile al sito: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (24/11/2025).

Vehmas, S., & Mietola, R. (2021). *Narrowed lives: Meaning, moral value, and profound intellectual disability*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbl>

Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2021). Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo. In G. Cavrini, M. Parricchi, D. Kofler, & M. Cagol (Eds.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp. 36–50). Milano: FrancoAngeli. <https://bia.unibz.it/esploro/outputs/bookChapter/Voci-e-prospettive-sui-percorsi-per/991006440897401241/filesAndLinks?index=0>

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>