

La ricerca partecipativa oltre il verbale. Mappatura delle pratiche e prospettive nella scuola italiana

Federica Festa – Università degli Studi di Torino

Alice Di Leva – Università degli Studi di Torino

Cecilia Marchisio – Università degli Studi di Torino

Rosa Bellacicco – Università degli Studi di Torino

Abstract

Sebbene l'Italia abbia una tradizione normativa avanzata in tema di inclusione, la letteratura evidenzia contrasti e mostra come le pratiche educative in uso rischino di rafforzare dinamiche di esclusione. Fondandosi sul principio del "Niente su di noi senza di noi", questo contributo presenta i risultati preliminari e le linee progettuali di un progetto di ricerca volto a ripensare criticamente le condizioni di partecipazione e inclusione nella scuola secondaria di secondo grado italiana, attraverso pratiche di ascolto e ricerca collaborativa. Vengono qui discussi: (a) i macro-temi emersi dall'analisi tematica di due focus group condotti con studente di due classi quinte, che rivelano una percezione diffusa di ascolto selettivo e simbolico; (b) i principi metodologici dell'*Inclusive Inquiry* e il suo adattamento al contesto italiano, con un focus specifico sulla co-docenza e sulle pratiche di ascolto e co-progettazione multimodali, che consentano di condurre ricerca insieme anche attraverso linguaggi non verbali.

1. Introduzione

L'inclusione scolastica si configura come obiettivo condiviso a livello internazionale (Ainscow, 2024; UN, 2006; UNESCO, 2017), ma rimane un concetto complesso e ambiguo nella pratica educativa. Il contesto italiano, pur avendo anticipato di decenni il dibattito europeo sulla chiusura delle istituzioni segreganti (Canevaro, 2006; D'Alessio, 2011), mostra un persistente divario tra enunciazione normativa e pratiche reali: l'idea originaria di trasformare il

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

399

sistema si è spesso cristallizzata in pratiche di compensazione che spostano l'attenzione dalla trasformazione del contesto all'adattamento dell'individuo, inquadrando la disabilità come deficit da gestire anziché come differenza da valorizzare (Ianes et al., 2020; Migliarini et al., 2021; Demo et al., 2026; Valtellina et al., 2018).

La prospettiva dei Disability Studies e dell'educazione inclusiva come pratica di giustizia sociale (Goodley, 2011; Bocci, 2019; Ainscow, 2024) pone una critica radicale al fatto che siano storicamente sempre altrə – espertə, personale medico, istituzioni – a parlare per le persone con disabilità. Il principio del “Nulla su di noi senza di noi” (Charlton, 1998) stabilisce la legittimità e il diritto delle persone con disabilità di contribuire alla costruzione di conoscenza, policy e pratiche che le riguardano, contrastando l'ingiustizia epistemica (Fricker, 2007). In questo orizzonte, la Student Voice si configura come pratica relazionale e sistemica che ridefinisce il posizionamento dellə studentə come soggetti epistemicamente competenti e legittimati a incidere sui processi scolastici (Cook-Sather, 2006, 2020; Fielding, 2004; Brasof & Levitan, 2022). La letteratura distingue tra una concezione della voce come consultazione – raccolta di prospettive senza conseguenze trasformative – e una concezione ancorata all'agency, intesa come effettiva capacità di orientare le pratiche e i contesti (Cook-Sather, 2020). Questa distinzione è cruciale: una Student Voice che non incide sulle strutture rischia di riprodurre le stesse gerarchie epistemiche che dichiara di voler superare.

Affinché la Student Voice possa costituirsi come pratica di giustizia epistemica, è necessario interrogare le condizioni entro cui la voce viene – o non viene – riconosciuta come legittima. Il concetto di logocentrismo, elaborato da Derrida (1967) per descrivere il privilegio accordato dalla tradizione filosofica occidentale al logos come sede della presenza e della verità, è tradotto in termini pedagogici da Thomaidis (2014), che mostra come nei contesti formativi operi come dispositivo che subordina la voce incarnata – nella sua dimensione corporea, relazionale e multimodale – all'ordine concettuale e linguistico, privilegiando il linguaggio verbale formalizzato a discapito di altre risorse semiotiche – gestuali, corporee, iconiche, multimodali (Lewis-Dagnell et al., 2023).

Questa norma produce un intreccio sistematico tra abilismo e linguisticismo (Canagarajah, 2023): lə studentə che non si conformano al modello lingui-

stico-cognitivo dominante rischiano di essere posizionati come diminished knowers (Taylor & McDonough, 2021), subendo pratiche che non solo delegittimano la loro voce ma negano attivamente le condizioni per sviluppare agency epistemica – fino a produrre i deficit che vengono poi invocati per giustificare la loro esclusione (Catala, 2020; Marchisio, 2026; McDonough & Taylor, 2025; Nieminen, 2023).

Nel contesto italiano, mentre iniziano a emergere ricerche che indagano empiricamente l'abilismo (Bellacicco & Dell'Anna, 2026), il coinvolgimento di studente con disabilità – e in particolare con modalità comunicative non verbali – nelle pratiche di Student Voice rimane scarsamente esplorato.

2. Metodologia

La ricerca mette insieme diverse fasi e modalità di lavoro di un progetto più ampio, volto a indagare in modo critico le pratiche inclusive attualmente in essere nella scuola secondaria di secondo grado italiana.

Il progetto si sviluppa in più fasi sequenziali e interconnesse. In questo contributo vengono presentati: (a) i risultati preliminari delle fasi esplorative già condotte e (b) il disegno della fase sperimentale basata sull'adattamento della metodologia Inclusive Inquiry al contesto italiano, ancora da attuare.

La prima fase della ricerca ha previsto la conduzione di una Systematic Review finalizzata a mappare come, a livello internazionale, le studente con disabilità siano coinvolti nelle pratiche di Student Voice all'interno dei contesti educativi formali. La revisione è stata condotta secondo il framework PRISMA (Moher et al., 2009), interrogando i database PsycINFO ed EBSCO nel periodo 2006–2024, con anno iniziale corrispondente all'adozione della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006). Una presentazione sintetica della revisione è disponibile in Di Leva e Festa (2025); l'analisi sistematica completa, comprensiva della valutazione della qualità degli studi inclusi, è oggetto di una pubblicazione in preparazione. Tra i principali esiti orientativi emersi, rilevanti per il presente contributo sono: (a) la marcata centralità di metodologie verbocentriche, con un ricorso a strumenti di comunicazione non verbale molto ridotto; (b) la concentrazione anglofona della letteratura, con una sotto-rappresentazione di contesti non anglosassoni e, segnatamente, del contesto italiano; (c) la prevalenza di pratiche di ascolto

di tipo consultivo, che raccolgono le prospettive dellə studentə senza attivare processi reali di trasformazione del contesto, con una conseguente difficoltà a posizionare la voce studentesca come effettiva leva di cambiamento (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2004). Questi esiti hanno orientato il disegno della fase sperimentale verso l'adozione di metodologie capaci di attenuare il privilegio del linguaggio verbale e di posizionare tuttə lə studentə come co-researchers.

Parallelamente, due focus group sono stati condotti in due classi quinte di scuola secondaria di secondo grado per indagare la percezione di ascolto dellə studentə in quel contesto. In questo contributo presentiamo, in via preliminare, le macro-categorie emerse dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), accompagnate da alcune riflessioni.

I risultati preliminari orientano la progettazione della fase sperimentale, che adotta la metodologia dell'Inclusive Inquiry (Messiou & Ainscow, 2020) come framework di collaborative action research. In questo contributo ne presentiamo i principi cardine e le scelte di adattamento al contesto italiano.

3. Focus group

Per indagare come le condizioni di ascolto e partecipazione si manifestino nella realtà scolastica italiana, sono stati condotti due focus group con 27 studentə di classi quinte di un Istituto di Istruzione Superiore del Nord-Ovest (maggio 2024), selezionato tramite campionamento di convenienza. Il campione, di età compresa tra 18 e 21 anni, includeva una studentessa con disabilità intellettiva e comunicazione verbale; non erano presenti studentə con comunicazione prevalentemente non verbale. I focus group, condotti da due ricercatrici su traccia semi-strutturata, sono stati audioregistrati e trascritti integralmente. Lo studio ha ricevuto l'approvazione del Comitato di Bioetica dell'Università di Torino. I dati sono stati sottoposti a codifica tematica preliminare (Braun & Clarke, 2006); la validazione sistematica è oggetto di una pubblicazione dedicata. Si presentano qui le macro-categorie emerse come risultati orientativi, utili a inquadrare la fase sperimentale e a far emergere alcune tensioni rilevanti rispetto al quadro teorico.

3.1 Percezione dell'ascolto

Emerge una percezione diffusa secondo cui l'ascolto a scuola sia fittizio, superficiale o condizionato. La risposta alla domanda su quanto ci si senta ascoltata è stata categorica e sarcastica, sintetizzata in affermazioni come "Zero, meno di zero". L'ascolto non è percepito come un diritto, ma come un privilegio concesso in modo individuale, gerarchico e selettivo, condizionato dalla reputazione o dal comportamento dello studente. Si viene interpellato solo se si rispecchia il modello dominante (verbalità, maturità), mentre chi devia viene escluso dal dialogo. Questo pattern di ascolto selettivo può essere letto, alla luce del quadro teorico adottato, come una manifestazione di delegittimazione epistemica (Fricker, 2007), pur con la cautela richiesta dal carattere preliminare dell'analisi.

3.2 Riconoscimento e relazioni significative

La qualità della relazione educativa emerge quale elemento decisivo per l'ascolto. Lo studente affermano che l'ascolto dipende dal rapporto personale con l'insegnante, usando frasi come: "Ti ascolta se ha stima" e "Se ti odia, non existi". La partecipazione e la parola sembrano poter emergere solo dove esistono fiducia e stima reciproca. La dipendenza del riconoscimento dalla sensibilità individuale di ogni docente emerge come nodo critico, che si presta a essere interrogato a partire dalla letteratura che problematizza un'inclusione affidata alla cura sporadica e relazionale anziché a contesti sistemici (Valtellina et al., 2018). Lo studente riconoscono in docenti significative figure che "parla[no] con noi, non che ci parla[no] addosso": una formulazione che richiama la riflessione sulla engaged pedagogy come pratica relazionale orizzontale, in cui l'autorità docente si costruisce nella reciprocità del dialogo (hooks, 1994).

3.3 Spazi e strumenti di partecipazione

Molte affermazioni segnalano la distinzione tra l'essere invitati a parlare e l'essere realmente ascoltati. L'ascolto è spesso vissuto come un "rituale vuoto", una forma di consultazione simbolica (tokenistic consultation) che simula il dialogo lasciando intatte le gerarchie di potere (Cook-Sather, 2006; Fielding,

2004). Gli unici spazi percepiti come autentici sono eccezioni, spesso collocati in progetti extracurricolari. In assenza di spazi formali, alcune studente riportano forme di agency informale – scioperi simbolici in cui il corpo e il gesto si fanno veicolo di posizionamento – che la letteratura ha tematizzato come resistenza studentesca, segnale di ambienti disfunzionali piuttosto che come misbehaviour (Lanas & Corbett, 2011; Medina, 2013; Mojtar-Mendieta et al., 2025).

3.4 Spazio scolastico e dinamiche di esclusione

Emerge una consapevolezza critica del linguaggio implicito dello spazio scolastico, percepito non come neutro ma come “tecnologia di esclusione”. La disposizione delle aule comunica gerarchie e distanza: “Siamo tutti girati verso di lei, come se fossimo soldati”. L’ambiente fisico – “grigio, spento, alienante” – è percepito come ostacolo al dialogo: “Ci sono aule dove non riesci nemmeno a parlare: ti viene solo da stare zitto”, “Le aule del carcere erano più belle della nostra”. Questa analisi si innesta nella prospettiva che interpreta l’organizzazione spaziale come costruito sociale e politico, capace di disabilitare e ordinare i corpi nello spazio scolastico (Helfenbein, 2021).

4. La sperimentazione trasformativa: Inclusive Inquiry nella scuola Italiana

La fase sperimentale della ricerca si basa sull’adozione della metodologia Inclusive Inquiry (Messiou & Ainscow, 2020). Questa sezione non presenta risultati empirici, ma descrive il quadro metodologico della fase sperimentale della ricerca.

4.1 Principi cardine della metodologia

L’Inclusive Inquiry si configura come un modello per lo sviluppo dell’apprendimento e dell’insegnamento (Messiou et al., 2016), che si fonda sulla premessa che l’inclusione non riguardi tanto l’introduzione di tecniche particolari o nuovi assetti organizzativi, quanto piuttosto i processi di apprendimento sociale all’interno di contesti specifici (Messiou & Ainscow, 2020). In questo

senso, l'uso delle evidenze per stimolare l'azione, la sperimentazione e la collaborazione rappresenta una strategia centrale.

Il cuore della metodologia è il dialogo studente/insegnante, attorno al quale si sviluppano tre processi interconnessi: parlare di apprendimento e insegnamento; imparare dalle differenze; sviluppare pratiche inclusive.

Il processo dinamico si articola in tre fasi distinte, adattabili ai contesti: pianificazione (Plan), insegnamento (Teach) e analisi (Analyse). L'elemento distintivo di questa metodologia è il coinvolgimento dello studente nel processo (*students as researchers*), che collaborano con insegnanti e compagni di classe nella progettazione di lezioni inclusive. L'evidenza suggerisce infatti che è improbabile ottenere cambiamenti nei risultati per i gruppi vulnerabili di studenti senza cambiamenti nelle relazioni (Messiou & Ainscow, 2020).

4.2 Adattamento al contesto Italiano

L'adozione della metodologia *Inclusive Inquiry* (II) nel contesto italiano si concentra sul ripensare la co-docenza in ottica trasformativa, partendo dalla lunga tradizione inclusiva della scuola italiana. Il modello italiano ha infatti tra le sue peculiarità proprio la compresenza didattica tra insegnanti curricolari e di sostegno, entrambi docenti della classe con ruoli differenti, chiamati a collaborare per costruire un ambiente di apprendimento inclusivo (Ianes & Cramerotti, 2015).

Tuttavia, la compresenza nella realtà quotidiana spesso non si traduce in una progettazione condivisa e intenzionale (Ciletti et al., 2026), rimanendo una risorsa poco strutturata. La ricerca si propone quindi di trasformare la compresenza in un laboratorio di partecipazione e collaborazione intenzionale e riflessiva, che raccolga e accolga le prospettive di tutti gli attori del contesto, a partire dallo studente con disabilità. In linea con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006) e con i movimenti per i diritti (Curto & Marchisio, 2020), nessuna misura di supporto o politica deve infatti essere progettata senza la partecipazione delle persone a cui è rivolta.

Il progetto intende inoltre tener conto di come il verbale, specialmente quello accademico, possa spesso rivelarsi ostacolo in questo processo, sperimentando modalità di valorizzazione della comunicazione in tutte le sue forme. La ricerca scientifica sull'inclusione è infatti dominata da metodi verbali

e presenta una scarsa rappresentazione di studenti non verbali (Lewis-Dagnell et al., 2023; Carroll & Twomey, 2021).

5. Conclusioni e implicazioni per la ricerca

Il presente contributo va inteso come fase di posizionamento teorico e progettazione metodologica di un progetto più ampio, i cui esiti empirici saranno oggetto di pubblicazioni sistematiche.

La Systematic Review (Di Leva & Festa, 2025) ha documentato la prevalenza di pratiche di Student Voice verbocentriche, consultive anziché trasformative e geograficamente situate. I focus group hanno offerto una lettura situata delle condizioni di ascolto e partecipazione nella scuola secondaria italiana: un ascolto percepito come selettivo e gerarchico, spazi di partecipazione autentica vissuti come eccezionali, geografie silenziatrici. Tali risultati vanno letti alla luce di alcuni limiti: campione ristretto, assenza di partecipanti con comunicazione non verbale, codifica tematica preliminare.

La fase sperimentale si propone di valutare l’Inclusive Inquiry come metodologia trasformativa e inclusiva di riprogettazione del contesto didattico, con l’obiettivo di renderlo più equo negli spazi di partecipazione e di apprendimento. La co-docenza tra insegnante curricolare e di sostegno diventa in questo quadro non una risorsa di supporto individuale, ma un laboratorio di riflessione e trasformazione.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.
- Bellacicco, R. & Dell’Anna, S. (2026). Ableism unveiled. A participatory study bridging individual insights with collective critique. *L’integrazione scolastica e sociale*, 25(1), 63-78. <https://doi.org/10.14605/ISS2512605>
- Bocci, F. (2019). *Disabilità e inclusione. Sfide e prospettive*. ETS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brasof, M. & Levitan, J. (2022). A conceptual framework for understanding student voice and agency. *Teachers College Record*, 124(11), 101–128.

- Canagarajah, S. (2023). A decolonial crip linguistics. *Applied Linguistics*, 44(1), 1-21.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Edizioni Erickson.
- Carroll, C. & Twomey, M. (2021). Voices of children with neurodevelopmental disorders in qualitative research: A scoping review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(5), 709-724.
- Catala, A. (2020). Metaepistemic injustice and intellectual disability: A pluralist account of epistemic agency. *Ethical Theory and Moral Practice*, 23(5), 755-776.
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. University of California Press.
- Ciletti, L., Baines, E. & Somerville, M. P. (2026). Co-teaching practices in Italian primary classrooms: A case for including the sociocultural framework in training teaching collaborations. *International Journal of Inclusive Education*, 30(3), 439-455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191.
- Curto, N. & Marchisio, C. M. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Carocci Faber.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Demo, H., Bellacicco, R., Auer, P., Frizzarin, A. & Cappello, S. (2026). Ableism and inclusive planning practices: An analysis of primary school teachers' argumentation. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2026.2650635>
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.
- Di Leva, A. & Festa, F. (2025). The student voice in teacher training: An investigation into the inclusiveness of European practices. In N. Bianquin & F. Magni (Eds.), *Book of proceedings ATEE Spring Conference 2024: Teacher education research in Europe: Trends, challenges, practices and perspectives* (pp. 370-377). Università degli Studi di Bergamo. https://doi.org/10.62336/unibg.978-88-97253-27-3_p.370

- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE.
- Helfenbein, R. J. (2021). *Critical geographies of education: Space, place, and curriculum inquiry*. Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects* (Paris), 49(3-4), 249-263.
- Lanas, M. & Corbett, M. (2011). Disaggregating student resistances: Analysing what students pursue with challenging agency. *Young*, 19(4), 417-434.
- Lewis-Dagnell, S., Parsons, S. & Kovshoff, H. (2023). Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education: A systematic review and conceptual analysis of voice. *Educational Research Review*, 39, 100529.
- Marchisio, C. M. (2026). Il progetto di vita individuale personalizzato partecipato su base di uguaglianza con gli altri: Cos'è e come costruirlo. In C. M. Marchisio & N. Curto (Eds.), *Su base di uguaglianza. Per un progetto di vita che garantisca le libertà e i diritti delle persone con disabilità* (pp. 57-73). Il Mulino.
- McDonough, K., & Taylor, A. (2025). Moral status, epistemic agency, and the education of students labeled with intellectual disability. *Theory and Research in Education*, 23(2), 105-125.
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.

- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687.
- Migliarini, V., Elder, B. C. & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 409–425.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Mojtar-Mendieta, L., Rascón-Gómez, T. & Calderón-Almendros, I. (2025). Students as subjects. Resistance, youth agency, and inclusive education through participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 338-355.
- Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, 85(3), 613-636.
- Taylor, A. & McDonough, K. (2021). Safeguarding the epistemic agency of intellectually disabled learners. *Philosophy of Education*, 77(1), 24–41. <https://doi.org/10.47925/77.1.24>
- Thomaidis, K. (2014). The revocalization of logos? Thinking, doing and disseminating voice. *Studies in Musical Theatre*, 8(1), 77–87. https://doi.org/10.1386/smt.8.1.77_1
- Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D. & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>