

Letizia Luini

PHOTOVOICE CON BAMBINI E BAMBINI

Un approccio
per ascolti sensibili e
dialoghi multimediali

FrancoAngeli

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Juri Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Nicoletta Ferri, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Galimberti, *Università di Milano-Bicocca*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Gilberto Scaramuzzo, *Università degli Studi Roma Tre*

Antonia Chiara Scardicchio, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

Maria Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, compiutezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Letizia Luini

PHOTOVOICE CON BAMBINE E BAMBINI

Un approccio
per ascolti sensibili e
dialoghi multimodali

Educazione e politiche della bellezza

FrancoAngeli



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



ItaliaIdomani
PIANO NAZIONALE
DI SUSTENIBILITÀ E RESILIENZA



NATIONAL
BIODIVERSITY
FUTURE CENTER



L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Biotecnologie e Bioscienze dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca ed è stata finanziata dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Piano Nazionale Resistenza e Resilienza (PNRR) - Missione 4 Componente 2 Investimento 1.4 – Avviso N. 3138 del 16 dicembre 2021 rettificato con D.D. n.3175 del 18 dicembre 2021 del Ministero dell'Università e della Ricerca. Codice progetto CN_00000033, Decreto Direttoriale MUR n.1034 del 17 giugno 2022 di concessione del finanziamento, CUP H43C22000530001, titolo progetto “National Biodiversity Future Center - NBFC”.

I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli dell'Autore e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o della Commissione europea. Né l'Unione europea né la Commissione europea possono essere ritenute responsabili per essi.

Isbn e-book Open Access: 9788835184539

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.

Per maggiori informazioni consultare il sito
<http://www.francoangeli.it>”www.francoangeli.it.

Isbn cartaceo: 9788835173595

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0)*.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184539

Indice

Per cominciare	Pag.	7
La ricerca con i bambini e le bambine attraverso metodologie partecipative-visuali		
Fare ricerca con i bambini: significati e possibilità	»	13
Metodi e strumenti partecipativi	»	14
Metodologie di ricerca visuali	»	17
I metodi fotografici con l'infanzia	»	18
	»	22
La metodologia del photovoice		
Photovoice con bambine e bambini	»	25
Photovoice quale processo per esercitare agency	»	28
Photovoice e documentazione pedagogica	»	36
Le fasi di lavoro	»	39
	»	42
L'invito e l'educazione dei partecipanti		
La postura dell'adulto e le strategie di ingaggio: alcune prime riflessioni etiche	»	45
Ritmi lenti e training graduale	»	47
Progettare il contesto fisico	»	53
La scelta e la gestione dello strumento fotografico	»	55
Privacy ed etica della fotografia	»	57
	»	59
Il processo di documentazione		
Documentare per raccontare con un'altra voce	»	61
Rappresentare e risignificare: il potere trasformativo della fotografia	»	61
Apprendimenti collaterali	»	68
Peculiarità metodologiche dello strumento fotografico	»	72
	»	75

La narrazione sulle immagini	» 81
Dialoghi sulle immagini: potenzialità, limiti e accortezze metodologiche	» 82
L’atteggiamento dell’adulto nelle esperienze dialogiche	» 90
Mettere a fuoco obiettivi comunicativi attraverso dialoghi critico-riflessivi	» 96
La presentazione della documentazione multimodale	» 103
Progettazioni e allestimenti partecipati: alcune possibilità	» 104
Bambine e bambini co-costruttori di significati	» 109
Alcune riflessioni conclusive	» 113
Bibliografia	» 119

Per cominciare

Il presente lavoro propone una riflessione teorica e metodologica sul processo del photovoice (Wang & Burris, 1997; Wang, 1999; Sutton-Brown, 2014), qui inteso come potenziale strumento di documentazione multimediale e di partecipazione attiva di bambine e bambini a processi decisionali. L'approccio metodologico approfondito nel testo si fonda sull'adozione di linguaggi, pratiche e attitudini relazionali etiche e sensibili, che intendono ascoltare e valorizzare le prospettive dei bambini, promuovendo processi trasformativi.

Pur configurandosi originariamente come metodologia di ricerca partecipativa, il photovoice rivela significative potenzialità anche come strumento di indagine informale nei contesti educativi e scolastici, capace di favorire processi di ascolto, riflessione condivisa e valorizzazione di prospettive personali altrimenti difficilmente accessibili. In quest'ottica, il testo si rivolge a ricercatrici e ricercatori interessati ad approfondire il tema della ricerca con l'infanzia, valorizzandone le voci - in particolare attraverso codici visuali e multimodali - ma anche a educatrici, educatori e insegnanti desiderosi di integrare tale metodologia nella pratica educativa e scolastica quotidiana. Questo lavoro intende, dunque, offrire alcune suggestioni e prospettive teorico-metodologiche a chi desideri intraprendere esperienze partecipative con bambine e bambini di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, facendo leva su linguaggi visuali ed esperienze di ricerca condivise.

Il contributo ha origine da un lavoro di ricerca svolto con bambine e bambini, educatrici e insegnanti, famiglie: le riflessioni riportate, sebbene originate da un'esperienza sul campo con bambini di scuola dell'infanzia¹, sono state supportate da un approfondimento teorico che ha permesso di indagare le specificità della metodologia anche in relazione all'applicazione con fasce d'età più ampie, rivelando le potenzialità del photovoice quale dispositivo

¹ La ricerca in oggetto ha coinvolto un gruppo di 44 bambine e bambini di due scuole dell'infanzia del Comune di Milano: la scuola dell'infanzia Martinengo e la scuola dell'infanzia degli Imbriani, con le quattro educatrici delle due sezioni.

inclusivo e significativo per interlocutori appartenenti a contesti educativi eterogenei.

La ricerca ha preso forma a partire da una scoping review della letteratura internazionale dell'ultimo decennio, ponendosi l'obiettivo di esplorare le potenzialità della metodologia del photovoice con bambine e bambini quale strumento di osservazione, documentazione, riflessione critica e trasformazione, capace di rendere visibili contesti ed esperienze, favorendo agency (Samanova, Devine & Luttrell, 2022), partecipazione ed empowerment (Strack, Magil & McDonagh, 2004; Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013). Le osservazioni raccolte nel corso della ricerca sul campo, insieme alle parole condivise dalle educatrici coinvolte, emerse durante un focus group e analizzate mediante un processo di analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2022), hanno permesso di approfondire le peculiarità metodologiche dell'approccio. Queste sono di seguito tematizzate in dialogo con la letteratura internazionale di riferimento, con l'obiettivo di approfondire la riflessione sulle potenzialità e i limiti della metodologia del photovoice con bambini e bambine, nelle sue diverse fasi progettuali.

Alcuni presupposti orientano le considerazioni di seguito riportate, le quali offrono una cornice epistemologica a sostegno del contributo.

Primo tra tutti, un'immagine di infanzia che concepisce i bambini e le bambine quali co-costruttori esperti delle proprie vite (Mauthner, 1997; Kellert & Ding, 2004; Joubert, 2012), capaci di prendere parte attivamente a processi decisionali, con visioni specifiche sulla realtà ben distinte da quelle adulte (Matthews, 2007), coerentemente con un'idea di apprendimento secondo la quale i bambini giocano un ruolo attivo (Corsaro, 1977) nella costruzione di conoscenza nei loro contesti fisici, sociali e culturali (Rogoff, 2003). In questo senso i bambini sono qui concettualizzati come soggetti di diritto (Clark & Moss, 2011; Montà, Carriera & Biffi, 2020) in quanto portatori di diritti inviolabili quali, in questa sede di particolare rilevanza, il diritto alla partecipazione e alla libertà di espressione (ONU, 1989), che sostengono il diritto di tutte e tutti di esprimere la propria voce, affinché sia ascoltata, accolta e considerata seriamente. L'articolo 12, nello specifico, afferma che i bambini e le bambine hanno il diritto di condividere la propria opinione rispetto alle questioni che li riguardano e di influenzare esperienze e contesti che vengono loro offerti (Woodhouse, 2004), pertanto hanno il diritto di essere circondati da adulti autenticamente interessati ad ascoltare le loro opinioni, le quali dovrebbero essere incluse a pieno titolo in processi decisionali informali e formali, di natura politica, sociale e culturale. La Convenzione ONU (1989), dunque, invita a considerare i più piccoli quali soggetti portatori di una propria specifica visione sul mondo, capaci di formulare

e condividere informazioni, desideri e bisogni su tutte le questioni che li riguardano in prima persona (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012). L'articolo 13, a tal proposito, dichiara che i bambini hanno il diritto di esprimere se stessi attraverso modalità e canali comunicativi eterogenei, come anche di partecipare liberamente alla vita culturale e sociale della loro comunità (ONU, 1989), sfruttando codici e linguaggi espressivi conformi alle loro competenze e ai loro interessi. Ciò dà evidenza alla loro capacità di co-creare, negoziare e mettere in discussione significati, sperimentando modalità creative per rispondere a quelle limitazioni percepite nel mondo che li circonda (Kallio & Häkli, 2011; Askouni, Fakou & Vouvousira 2022). In questo senso, le teorie critiche richiamano al bisogno di un maggior riconoscimento dell'agency umana (James & Prout, 1990; Kallio & Häkli, 2013) nei sistemi sociali, che può permettere di travalicare pratiche repressive di gruppi minoritari o gruppi culturali con meno potere (Giroux, 2017), nel tentativo di meglio comprendere la realtà proprio dal loro punto di vista. Nella presente riflessione, come verrà meglio tematizzato, la nozione di agency - qui intesa come la capacità di agire in modo indipendente (Hilppö *et al.*, 2016) all'interno di contesti fisici e socio-culturali percependo se stessi in qualità di attori e attrici del proprio mondo (Montà, Carrera & Biffi, 2020), pertanto capaci di discutere ruoli e significati attraverso continue negoziazioni (Brymer *et al.*, 2018) con attori materiali e non dei sistemi educativi - assume un ruolo centrale tanto come orizzonte teorico, quanto come valore e capacità cui tendere nelle esperienze qui descritte, in cui si auspica che strumenti, azioni e relazioni possano valorizzarne una piena espressione.

La prospettiva critica permette altresì di comprendere che ricerche e pratiche educative siano spesso restituite dalla cultura predominante degli adulti, portando ad una considerazione parziale se non nulla di gruppi poco ascoltati e con scarso potere nella società, quali per esempio i bambini e le bambine nei contesti educativi: come nel caso di altri gruppi marginalizzati, la cultura infantile appare spesso subordinata a quella dominante degli adulti, pertanto i più giovani, in questa prospettiva, possono essere intesi come un gruppo escluso poiché può manifestare delle difficoltà nella verbalizzazione di idee e pensieri, in particolare in contesti comunicativi più tradizionali, a causa di uno status non alfabetizzato (Mayall, 2006), che può limitare le possibilità espressive e partecipative.

Queste considerazioni invitano dunque a promuovere contesti di partecipazione, che si riflettono anche, ma non solo, nelle modalità possibili di progettare le esperienze di ricerca, in tal modo condotte *con e per* i bambini (Greene & Hill, 2005; Einarsdóttir, Dockett & Perry, 2009; Mortari & Mazzoni, 2010), nella consapevolezza che anche i più piccoli possano partecipare attivamente al processo di ricerca stesso (James, Jenks & Prout, 1998). In

questo senso si sta assistendo a una crescente consapevolezza rispetto all'importanza di accedere alle prospettive dei bambini da parte di ricercatori, insegnanti, educatori e pedagogisti, che sempre più sperimentano una gamma di pratiche, proposte e strumenti partecipativi in diversi contesti sociali e culturali che includono, ma non sono limitati, alla sola partecipazione istituzionale (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Perciò si delinea, come anche dichiarato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), la necessità di un impegno sociale più ampio per lo sviluppo di pratiche democratiche che consentano a bambini e giovani di essere attivamente coinvolti nelle decisioni politiche e comunitarie, mettendo al contempo in luce un'accezione di sostenibilità ampia e complessa, che integra il benessere sociale, l'equità, i bisogni e i diritti delle generazioni presenti e future, con l'importanza di vivere entro i limiti imposti dal nostro mondo. È proprio in questo modo di concepire la sostenibilità che la partecipazione di tutti, compresi i bambini e le bambine, dovrebbe collocarsi, poiché le pratiche partecipative considerano il diritto delle generazioni future di poter prendere parte attivamente alla rimodulazione dei contesti in cui vivono, al fine di garantire un futuro più equo e sostenibile: tale presupposto può consentire ai bambini di stabilire connessioni tra il proprio diritto a partecipare e il diritto degli altri di godere di contesti, oggi così come nel futuro, giusti e sostenibili (Davis, 2014), percependo se stessi quali agenti attivi di cambiamento, capaci nel qui e ora di avere un impatto trasformativo attraverso il proprio impegno a prendere parte, sulle proprie e altrui esperienze di vita, a partire dall'esercizio diretto nei contesti più prossimi come quelli educativi, sia dentro che fuori le mura scolastiche.

Per tutte queste ragioni i bambini dovrebbero avere l'opportunità di sperimentare cosa significhi vivere in una società in cui siano valorizzati la loro agency, l'esercizio di una cittadinanza attiva e la partecipazione a processi democratici, in cui venga anche offerta la possibilità di scegliere quali esperienze privilegiare, sia individualmente che collettivamente.

Alla luce di queste premesse, il presente testo si sviluppa in sei capitoli, che progressivamente intendono porre luce su alcune attenzioni metodologiche che possono essere implementate nella sperimentazione della metodica del photovoice con bambine e bambini, tanto in contesti di ricerca formale, quanto in contesti educativi e scolastici.

Il primo capitolo prende forma delineando alcune delle caratteristiche principali della ricerca con l'infanzia (O'Keane, 2000; Punch, 2002a; Mortari, 2010), mettendo in luce che i bambini, anche i più piccoli, dovrebbero contribuire alla trasformazione delle proprie condizioni di vita, affiancati da ricercatori e ricercatrici che imparano da e con loro piuttosto che su di loro

(Clark, 2005a): tali processi di ricerca influenzano pertanto scelte e prospettive etico-metodologiche (O’Keane, 2000; Mayall, 2006; Christensen & Prout, 2002; Punch, 2002a), favorendo la diffusione di esperienze partecipate in contesti formali e informali. Il capitolo prosegue con una descrizione delle metodologie visuali (Bove, 2007; Prosser, 2007; Rose, 2007; Reavey & Brown, 2021), con particolare riguardo agli approcci fotografici (Wilson *et al.*, 2008; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022) quali strategie efficaci con l’infanzia per partecipare attivamente a processi di ricerca. Tra questi, la metodologia del photovoice (Wang & Burris, 1997), dettagliatamente descritta nel secondo capitolo del volume alla luce delle sue connessioni con la documentazione pedagogica (Lindgren, 2012; Vallberg-Roth, 2012; Grunewald, 2014; Lofdahl, 2014) e in virtù della possibilità di esprimere agency personale e collettiva (Samanova, Devine & Luttrell, 2022). L’approccio viene poi osservato con l’intenzione di rintracciarne potenzialità e limiti rispetto all’utilizzo peculiare con i bambini, per poi delinearne i diversi step (Strack, Magil & McDonagh, 2004; Latz & Mulvihill, 2017).

I capitoli che seguono danno dunque avvio alla descrizione delle specifiche fasi progettuali, mettendone in luce le rispettive peculiarità metodologiche, con l’intenzione di tratteggiare, a partire dalla riflessione teorica in dialogo con l’esperienza di ricerca sul campo, alcune attenzioni metodologiche e progettuali utili ad accompagnare l’applicazione della metodologia, in ottica riflessiva, in diversi ambiti educativi. Nello specifico, il terzo capitolo descrive le fasi di invito ed educazione (Latz & Mulvihill, 2017), le quali prevedono, da un lato l’istituzione di condizioni etiche, relazionali e materiali (O’Keane, 2000; Mayall, 2006; Punch, 2002a) fondamentali per avviare un’esperienza di ricerca partecipata con photovoice; dall’altro lato mirano ad avvicinare progressivamente bambine e bambini a strumenti e competenze del metodo, come l’uso della macchina fotografica e la lettura delle immagini, per permettere a tutti di interagire consapevolmente con questi linguaggi. Il lavoro prosegue poi con un quarto capitolo, il quale descrive la fase di documentazione (Latz & Mulvihill, 2017), realizzata autonomamente da bambine e bambini, tratteggiando poi alcune delle caratteristiche peculiari del medium fotografico quale linguaggio capace di favorire partecipazione, dando visibilità a prospettive sia individuali che collettive. Il quinto capitolo illustra il momento della narrazione (ivi), che consiste nella condivisione di pensieri ed esperienze attraverso interviste o focus group, partendo dall’analisi delle fotografie autoprodotte. Questo processo, che favorisce dialogo, appartenenza culturale e consapevolezza critica (Luttrell, 2010), si articola in tre ulteriori esperienze: la selezione delle immagini nel corso di interviste, la discussione di gruppo sulle immagini scelte e, infine, l’eventuale aggiunta di

didascalie per accompagnare gli scatti con parole o brevi riflessioni. In ultimo, il sesto capitolo illustra l'ultima fase del processo metodologico, ovvero l'esperienza di presentazione (Latz & Mulvihill, 2017) della documentazione multimodale prodotta nelle esperienze pregresse, con l'obiettivo di condividere con un pubblico le proprie istanze comunicative, attraverso un'esperienza partecipata che permette di dare forma concreta a idee e ipotesi progettuali, rafforzando la consapevolezza del proprio ruolo nei contesti educativi quotidiani. Si evince infatti che anche i bambini e le bambine possono agire come co-costruttori competenti di conoscenza, entrando in dialogo con la comunità per generare cambiamenti significativi, tanto per il singolo quanto per la collettività stessa.

Alla luce di quanto emerso da questo lavoro, appare possibile non solo esplorare e approfondire, ma anche problematizzare le potenzialità e i limiti di tale approccio metodologico nel promuovere processi di ascolto e dialogo multimodale tra bambini e adulti. Ciò si realizza attraverso una serie di condizioni, processi e attivazioni ricorsive che, da un lato pongono le basi, e dall'altro favoriscono la concretizzazione di contesti partecipativi, i quali prendono forma mediante l'esplorazione del linguaggio fotografico, le esperienze narrative su fotografie autoprodotte e, infine, attraverso momenti di disseminazione della documentazione e di partecipazione attiva alla trasformazione dei contesti di vita.

La ricerca con i bambini e le bambine attraverso metodologie partecipative-visuali

È opinione ormai consolidata che il modo in cui gli adulti percepiscono l'infanzia influenza profondamente possibilità, ruoli e posizioni che ciascun bambino e ciascuna bambina può assumere all'interno di contesti sociali, culturali e istituzionali (Punch, 2002). In questo senso, con la diffusione di una concezione di infanzia che riqualifica i bambini in qualità di soggetti attivi, competenti (Corsaro, 1977; James, Jenks & Prout, 1998) e massimi esperti delle proprie vite (Clark & Moss, 2011), sono andate crescendo le esperienze di ricerca che li coinvolgono in prima persona in qualità di attori sociali che possono e desiderano risignificare le proprie esperienze di vita (Mortari & Mazzotti, 2010) contribuendo alla trasformazione del proprio mondo sociale e culturale, partecipandovi creativamente (Thornberg, 2008).

Nonostante questa rinnovata concezione, permane la consapevolezza che i bambini di rado hanno la possibilità di essere ascoltati durante le esperienze di ricerca e le pratiche decisionali quotidiane (Christensen, James & Jenks, 2000), difatti le loro esperienze sono spesso osservate, esplorate e determinate da sguardi, prospettive e parole adulte (Christensen & James, 2008), seppure da un punto di vista formale, istituzionale (ONU, 1989) e teorico si riconoscano, anche ai più piccoli, diritti e capacità che dovrebbero significativamente ri-orientare le pratiche educative.

Pertanto, alla luce di queste considerazioni introduttive, i paragrafi a venire intendono tematizzare alcuni spunti metodologici che suggeriscono delle possibilità di partecipazione per bambine e bambini, in contesti di ricerca formali e informali, sfruttando in particolare strumenti e approcci di natura visuale e multimodale per esperienze di ricerca *con* i bambini.

Fare ricerca con i bambini: significati e possibilità

Come appena anticipato, la letteratura sull’infanzia dichiara sempre più spesso che i bambini dovrebbero poter contribuire ad elucidare le circostanze della loro vita, affiancati da adulti che imparano *da* e *con* loro piuttosto che *su* di loro (Clark, 2005a).

In questa prospettiva, la ricerca *con* i bambini (de Landsheere, 1988) appare un approccio metodologico promettente se si intende promuovere partecipazione e libertà di espressione nei processi di ricerca formali e informali che coinvolgono l’infanzia. Infatti, per *research with children* (Christensen & James, 2017; Mortari & Mazzoni, 2010) si intendono quelle esperienze di ricerca con i bambini piuttosto che sui bambini, in tal senso intesi come co-creatori di conoscenza, i quali rivestono un ruolo protagonista, piuttosto che subalterno e oggettivato (Mortari & Mazzoni, 2010), nei processi decisionali, a partire dal presupposto ontologico secondo il quale i bambini sono portatori di vissuti e visioni soggettive, che spesso si discostano rispetto a quanto auspicato e messo a disposizione dagli adulti, pertanto la loro opinione dovrebbe essere debitamente presa in considerazione promuovendo pratiche di dialogo democratico ogni qualvolta si debbano prendere decisioni che li riguardano.

Tali esperienze di ricerca possono in tal modo rappresentare quel luogo fisico e simbolico in cui ci si impegna a rispettare i diritti di ognuno (Pascal & Bertram, 2009; Lundy, McEvoy & Byrne, 2011; Dalli & Te One, 2012; Dockett *et al.*, 2012), anche attraverso scelte etiche e metodologiche (O’Keane, 2000; Mayall, 2006; Punch, 2002a) capaci di favorire il consolidamento di esperienze partecipate. Queste, come suggerisce la letteratura, possono garantire empowerment ed agency (Adams, Savahl & Fattore, 2017), qui intesa quale capacità di azione e intenzionalità personale (James & Prout, 1990; Mayall, 2006; Qvortrup *et al.*, 1994), così come processi di ascolto di diverse voci, attraverso strategie di coinvolgimento attivo nel processo di ricerca stesso: i bambini, ad esempio, possono essere implicati nell’identificazione o nel perfezionamento di domande di ricerca, nella scelta di metodi e strumenti di raccolta dati, nell’interpretazione di informazioni, o ancora, nell’individuazione di interlocutori e modalità per diffondere i risultati della ricerca.

Gli approcci partecipativi con l’infanzia possono dunque rappresentare un modo per coinvolgere attivamente i bambini nel processo di ricerca (Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell, 2014) promuovendo pratiche ed esperienze che vanno ben oltre la richiesta di informazioni attraverso questionari o interviste preconfezionate (Israel *et al.*, 2005), prevedendo invece

un'attiva collaborazione tra bambini e adulti, che può essere garantita proprio a partire dall'implementazione di approcci, metodi e strumenti adatti ai più piccoli (Davo-Blanes & La Parra 2012; Pike & Ioannou 2013), attraverso pratiche etiche e negoziate (Denzin & Lincoln, 2000), meglio descritte nei successivi capitoli.

La ricerca con i bambini (Kemmins & Wilkinson, 1998; Pastori, 2017) si configura dunque quale pratica che intende sostenere l'ascolto, il dialogo e la partecipazione, esplorando la realtà sociale dalla prospettiva dei partecipanti. Tale approccio permette in primo luogo di attenuare le differenze di potere tra ricercatore e partecipanti attraverso l'esplorazione di forme più democratiche di costruzione di conoscenza: in tale panorama, il termine co-ricercatori (Alderson, 2012; Christensen & James, 2017), utilizzato per definire i partecipanti alla ricerca, prova ad enfatizzare questa ridistribuzione di potere entro processi più equi di co-costruzione di saperi.

In tal senso gli adulti, che indietreggiano e si accostano ai bambini e alle bambine (Guerra & Luciano, 2023), assumono il ruolo di co-collaboratori in una comunità di apprendimento (Rinaldi, 2001; Rogoff, 2003).

La letteratura evidenzia poi che, come accennato, le metodologie partecipative sono capaci di rispettare e promuovere alcuni diritti fondamentali dei bambini nel processo di ricerca (Pascal & Bertram, 2009; Clark, 2010; Dalli & Te One, 2012; Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2012), in particolare i diritti all'ascolto, alla partecipazione e alla libertà di espressione (ONU, 1989).

In questo senso si osserva un interesse crescente rispetto a concetti correlati al paradigma della partecipazione dei bambini nella ricerca (Palaiologou, 2014), con la finalità di mettere in discussione pratiche e sistemi che continuano a porre al centro prospettive prettamente adulte (Shamrova & Cummings, 2017). Infatti, nonostante i promettenti presupposti metodologici evidenziati da Punch (2002a), i bambini sono ancora troppo spesso concettualizzati come un gruppo sociale marginalizzato in una società adultocentrica, poiché frequentemente si trovano a sperimentare relazioni di potere sbilanciate con adulti che determinano, controllano o limitano le loro esperienze di vita.

Inoltre, la letteratura offre una panoramica relativamente frammentaria di rappresentazioni delle voci dei bambini (Mason & Tipper, 2008), in particolare rispetto ad alcune tematiche: pertanto, seppure si assista a un maggior riconoscimento dell'importanza del loro coinvolgimento in processi partecipativi, si osserva ancora una certa limitatezza di esperienze di ricerca con i più piccoli, a causa soprattutto dello scetticismo rispetto alla loro capacità di prendere parte significativamente a processi partecipativi (MacNaughton, Huges & Smith, 2007). Tra le problematiche annoverate quando si fa ricerca con l'infanzia, che possono scoraggiarne la sperimentazione, la letteratura fa

prevalentemente riferimento a limitate capacità cognitivo-riflessive (Malone & Hartung 2009) e a possibili difficoltà di comunicazione. Tuttavia, in accordo con autori e autrici di alcune revisioni della letteratura condotte per esplorare le potenzialità di esperienze di ricerca partecipative (Shamrova & Cummings, 2017), emerge che ci siano conoscenze ancora limitate rispetto alle strategie più appropriate per coinvolgere i bambini nei processi decisionali della ricerca e sulle rispettive implicazioni etiche, lasciando ancora aperte diverse sfide (Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021) e questioni (Jørgenson & Sullivan, 2010) da sciogliere.

In accordo con le immagini di infanzia più recenti, come accennato nell'introduzione di questo lavoro, se data l'opportunità, i bambini possono comunicare idee, collaborare attivamente e suggerire trasformazioni attraverso esperienze che danno voce anche a coloro i quali sono poco ascoltati nelle pratiche decisionali (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013). Infatti, se si ha l'intenzione di ascoltare i bambini occorre essere innovativi nel farlo (Morrow, 1999), contemplando metodi e strumenti che siano sensibili alle loro competenze (MacNaughton, Huges & Smith, 2007; Einarsdóttir, Doc-kett & Perry, 2009; Shaw, 2021), ai loro linguaggi e alle loro inclinazioni: si sta dunque assistendo alla fioritura di un ventaglio di tecniche di ricerca che provano a garantire il diritto di esprimersi oralmente, per iscritto o sotto forma di qualunque altro canale comunicativo (ONU, 1989), ribadendo implicitamente l'assunto secondo il quale l'infanzia può essere considerata uno stato intrinsecamente multimodale dell'essere (Young & Gillen, 2010), rendendo quindi cruciale la promozione di possibilità espressive eterogenee e multicodicali.

Alla luce di queste considerazioni, si stanno vagliando diverse modalità per coinvolgere i bambini in una o più fasi dei processi di ricerca (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005), rivelando attrattività ed efficacia di alcune metodologie qualitative, spesso definite *child-centred, right-based* e di *empowering* (Alaca, Rocca & Maggi, 2016), poiché consentono di accedere all'esperienza diretta dei bambini attraverso pratiche rispettose dei loro diritti fondamentali, conferendo valore alle loro prospettive e mettendo in discussione sia la rilevanza che l'attendibilità dei metodi più tradizionali, così come la supremazia della parola nella produzione di conoscenza. Pertanto, come verrà meglio descritto, l'utilizzo di alcune metodologie partecipative sembrerebbe promettente per i bambini, per quanto concerne, per esempio, lo sviluppo di competenze relazionali, un maggior senso di controllo sui processi attivati, l'espressione di agency e, non da ultima, l'amplificazione del senso di responsabilizzazione (Montreuil, Bogossian, & La-berge-Perrault, 2021) all'interno di una comunità di apprendimento.

Metodi e strumenti partecipativi

Il desiderio di coinvolgere i bambini nei processi di ricerca ha dunque favorito la diffusione di modalità di co-costruzione di conoscenza che prevedono l'utilizzo di tecniche e strumenti sensibili alla prima infanzia poiché multimodali (Barker & Weller, 2003; Sanders & Munford, 2005), ovvero capaci di sfruttare più codici di comunicazione simultaneamente, che tengono in considerazione le caratteristiche e i bisogni specifici dei partecipanti più giovani, come anche le peculiarità del contesto in cui l'esperienza di ricerca prende forma (Punch, 2002a; Fargas-Malet *et al.*, 2010; Clark & Moss, 2011): in questo senso, pratiche dialogiche e artistico-espressive assumono un ruolo centrale, proponendo esperienze che contribuiscono a ridurre le distanze gerarchiche tra grandi e piccoli, facilitando altresì l'espressione e la partecipazione di ognuno (Pastori, 2017).

Alcuni strumenti tradizionali sono stati largamente implementati nella ricerca con i bambini, come per esempio interviste (Butschi & Hedderich, 2021), questionari o focus group (Pastori, 2017) che, nonostante siano state considerate per un certo periodo delle modalità adeguate per comprendere la prospettiva dei più piccoli (Greig, Taylor & Mackay, 2007; Christensen & James, 2017), possono in realtà rivelarsi impegnative, in particolare per il fatto che costringano alla sola verbalizzazione di risposte e alla ricerca di parole per descrivere circostanze astratte o potenzialmente complesse (Shaw, 2021). I bambini, come accennato, sono capaci di condividere informazioni rispetto alle loro esperienze ma è responsabilità dell'adulto progettare contesti che prevedano l'implementazione di metodi attraverso cui le esperienze personali possano essere rese visibili, secondo strategie affini alle modalità espressive di ognuno.

In questo senso, interviste e focus group sono state progressivamente riadattate per accogliere bisogni e peculiarità dei bambini, attraverso l'introduzione di mediatori esperienziali e materici volti a sostenere il dialogo, come marionette, disegni o fotografie, nella consapevolezza che le competenze infantili sono diverse da quelle adulte ma non per questo inferiori o meno sofisticate (Hendrick, 2008): ciò significa che gli adulti dovrebbero tenere in considerazione, per esempio, tempi di attenzione più brevi, l'utilizzo di un linguaggio più chiaro ed appropriato per permettere una maggior comprensione delle proposte, l'offerta di spiegazioni più sintetiche (Ford, Sankey & Crisp, 2007), ma soprattutto l'integrazione di canali comunicativi altri oltre a quello prettamente verbale, a partire dalla creazione di profondi rapporti democratici (Carter & Ford, 2012).

La letteratura evidenzia che nel tempo sono state implementate una vasta gamma di tecniche alternative, allo scopo di rendere l'esperienza di ricerca

più divertente, interessante e coinvolgente, offrendo al contempo ai partecipanti un senso di controllo sul processo (Punch, 2002a; Sanders & Munford, 2005): infatti, usare diverse combinazioni di materiali e tecniche può permettere ai bambini, più verosimilmente, di esprimere ciò che desiderano senza percepire la pressione di dover condividere presunte risposte ‘corrette’ in tempi rapidi (Punch, 2002a), sostenendo al contempo una comunicazione più efficace rispetto a questioni potenzialmente astratte e sensibili (Thomas & O’Keane, 1998; Fargas-Malet *et al.*, 2010).

Come affermato da Thomson (2008), essere piccoli non significa non avere nulla da dire, ma è necessario individuare strumenti appropriati per favorire le possibilità espressive di ogni persona (Thomas & O’Keane, 1998), che permettano di condividere anche ciò che non può essere espresso a parole (ivi): gli adulti sono immersi in un mondo fatto di espressioni verbali (Collier, 1957) e spesso hanno la tendenza a valutare in maniera più positiva resoconti orali e narrativi piuttosto che informazioni, per esempio, di natura visuale, seppure queste ultime possano rappresentare un efficace strumento di comunicazione poiché maggiormente inclusivo. La letteratura a questo proposito incoraggia ad utilizzare metodi e strumenti visuali di raccolta dati, che, come accennato, possono essere integrati a strumenti tradizionali (Cappello, 2005) rendendoli più piacevoli, accattivanti e gestibili per i più piccoli. Le metodologie visuali in tal senso possono accrescere la ricchezza dei dati, mitigare le disparità di potere e consentire l’espressione di pensieri taciti, incoraggiando al contempo processi riflessivi (Pain, 2012) di natura partecipativa, entro pratiche di costruzione distribuita di significati (Shaw, 2021).

I processi di ricerca più proficui spesso nascono proprio dall’incontro tra strumenti visuali e narrativi, dall’unione tra immagini e parole, poiché la loro combinazione può stimolare il coinvolgimento dei bambini (Carter & Ford, 2012): in questo senso, come meglio tematizzato nel paragrafo a venire, gli espedienti comunicativi visuali possono rivelarsi strumenti interessanti con l’infanzia perché offrono l’opportunità di rappresentare idee in tanti modi possibili piuttosto che solamente attraverso le parole, così come di sperimentare un maggior senso di paternità sulle idee generate (Barone & Eisner, 2011).

Metodologie di ricerca visuali

I metodi di ricerca visuale (VRM) sono da tempo riconosciuti quali strumenti interessanti per esplorare storie di vita personali e collettive (Prosser, 2007; Reavey & Brown, 2021), utilizzando le immagini come parte del pro-

cesso di generazione dei dati (Rose, 2007; Bove, 2007). Metodi quali il visual storytelling, la photo-elicitation (Collier, 1957) la photo-walking, l'approccio a mosaico (Clark & Moss, 2011), la photovoice (Wang & Burris, 1997; Wang, 1999) e altri ancora, utilizzati per decenni nell'ambito delle scienze sociali come la sociologia, le scienze politiche, l'antropologia e l'educazione, impiegano elementi visivi come stimolo per i partecipanti nel processo di ricerca.

Utilizzare queste metodologie, connotate da flessibilità d'uso e maggiore inclusività, tant'è che spesso sono sfruttate nelle esperienze di ricerca sul campo con comunità vulnerabili, permette di plasmare le modalità dialogiche delle conversazioni tradizionali, attraverso l'esplorazione di sistemi di comunicazione più rispondenti a bisogni e desideri di quei gruppi per cui la comunicazione orale non necessariamente rappresenta il linguaggio privilegiato, trasformando il processo di ricerca in un'esperienza piacevole, rilassata (Thomas & O'Keane, 1998; Young & Barrett, 2001; Mitchell, 2008) e accogliente, nel senso che anche interlocutori molto piccoli o non alfabetizzati possono prendervi parte in modo attivo (Young & Barrett, 2001).

I metodi visuali sfruttano dunque materiali visivi di diversa natura come parte del processo di generazione di conoscenza, al fine di esplorare domande e oggetti di indagine attraverso l'implementazione di diversi strumenti di raccolta dati come fotografie, disegni, mappe, ecc. (Rose, 2014): questi sembrerebbero particolarmente affini alle esperienze di vita quotidiana di bambine e bambini (Lundy, McEvoy & Byrne, 2011), offrendo delle interessanti modalità per coinvolgerli nell'osservazione, nella documentazione, nell'analisi e nella trasformazione della loro realtà (ivi). Per esempio, da una estesa revisione della letteratura condotta da Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault (2021) emerge che le metodologie visuali più utilizzate nell'ambito di processi partecipativi con bambini tra i 5 e i 7 anni sono i disegni, le tecniche di mappatura e le strategie multi-metodo come l'approccio a mosaico, le quali rivelano, nelle loro specifiche peculiarità, interessanti vantaggi metodologici. La letteratura in questo senso suggerisce poi che questi approcci offrono l'opportunità di documentare in prima persona le proprie esperienze di vita (Pascal & Bertram, 2009; Clark, 2011; Dalli & Te One, 2012; Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2012) e di poter esplorare modalità comunicative che riflettono la complessità semiotica della società contemporanea, favorendo una migliore comprensione delle esperienze a partire da una rilettura delle stesse che si poggia su un terreno di incontro comune a bambine e adulti (Matthews & Tucker, 2000; Punch, 2002a). Il codice visuale appare infatti sempre più diffuso - e a volte abusato - nella comunicazione contemporanea (Kress, 1997), pertanto sfruttare consapevolmente

strumenti visivi può favorire modalità diverse, persino più ampie, di comprendere le esperienze vissute, onorando processi di creazione democratica di significati multimodali.

I metodi visuali possono dunque rivelarsi particolarmente appropriati se si desidera massimizzare il coinvolgimento dei bambini in processi decisionali formali e informali (Barker & Weller, 2003; Luttrell, 2010; Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012): i partecipanti hanno infatti la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di condividere le proprie intuizioni, prendendo parte attivamente alla documentazione e all'interpretazione delle proprie esperienze di vita (Clark, 2005a; 2010), cogliendo l'occasione per riflettere profondamente sulle stesse (Singal & Swann, 2011). Di conseguenza, tali esperienze modificano il ruolo assunto da ciascun partecipante, che da mero produttore di dati assume progressivamente la postura di un compagno di ricerca, decolonizzando i tradizionali modelli di costruzione di conoscenza *top-down* guidati dall'adulto (Pepe & Addimando, 2023).

Inoltre, il fatto che il materiale di ricerca possa essere condiviso con altri membri della comunità riequilibreria ancor più le dinamiche di potere, creando spazi per interazioni dinamiche su questioni di cui spesso non si parla: in questo senso, l'utilizzo del codice visuale permette di far emergere degli elementi che definiscono la comunità stessa (*ibidem*), riposizionando le prospettive dei partecipanti al centro di uno scambio di significati (Clark, 2005a; Heydon, McKee & Phillips, 2016).

Questo approccio di ricerca appare in linea con la filosofia educativa reggiana, la quale afferma che per realizzare una comunicazione efficace sia necessario integrare i cento linguaggi dei bambini (Edwards, Gandini & Forman, 1998) nei processi educativi: le tecniche visuali infatti amplificano le modalità di espressione disponibili, aiutano l'astratto a divenire concreto (Elden, 2012) e assicurano che le informazioni possano essere condivise anche attraverso medium comunicativi potenzialmente più conformi alle esperienze quotidiane dei bambini (Kendrick *et al.*, 2010). Tali canali di comunicazione, come si può intuire, non si esauriscono a quello verbale bensì, come proposto da Gibson (2012), permettono di individuare termini, condizioni e modalità più appropriate per esprimere pienamente se stessi.

Questi approcci appaiono dunque più coerenti con il modo dei bambini di vedere il mondo e di entrarvi in relazione (Thomas & O'Keane, 1989; Roberts, 2000; Jones, 2004), consentendo loro di parlare della propria vita anche attraverso le immagini, che possono rappresentare ciò che il linguaggio verbale da solo non può trasmettere (Rose, 2014), attraverso situazioni comunicative meno restrittive (ivi). In questo senso, la ricerca condotta da Kendrick *et al.* (2010) dimostra che l'uso di immagini può permettere ai

bambini di esprimere conoscenze latenti e conferire una sensazione di sollievo durante il processo di condivisione delle informazioni poiché ciascun partecipante è invitato ad usare diversi canali di comunicazione piuttosto che essere costretto ad usare solo modalità basate sul linguaggio verbale. Il ricercatore, al contempo, può ottenere informazioni più dettagliate e profonde rispetto a come i partecipanti vedono il loro mondo (Rose, 2007), può comprendere prospettive diverse, raccogliere informazioni sulle modalità di conoscenza di ciascuno (Singal & Swann, 2011), e percepire la multidimensionalità delle voci di ognuno (Elden, 2012).

I metodi visuali utilizzano dunque strumenti che sfruttano alcuni dei possibili punti di forza dei bambini, configurandosi come strategie più accessibili (Clark & Moss, 2011), aspetto essenziale per coloro i quali non hanno ancora familiarizzato con la gamma, piuttosto restrittiva, di metodi di comunicazione verbali utilizzati dagli adulti che li circondano: perciò, cogliere le possibilità offerte da letture multimodali e non esclusivamente linguistiche della realtà può essere particolarmente adatto per la ricerca con la prima infanzia, poiché queste sfruttano pratiche di creazione di significati che fanno leva su una varietà di canali di comunicazione (Walsh, 2007) e promuovono pratiche di alfabetizzazione multimodale.

Tuttavia, gli approcci di ricerca basati su espedienti artistici come quello visuale occupano ancora una posizione precaria nella ricerca (Gwyther & Possamai-Inesedy, 2009) e molte delle perplessità sorgono proprio perché per alcuni il linguaggio verbale rimane il mezzo privilegiato per la creazione e la diffusione di conoscenza formale: infatti, nonostante la presenza diffusa di rappresentazioni iconografiche nelle esperienze di vita quotidiane, i metodi visuali sono ancora relativamente poco utilizzati nella ricerca educativa (Woolner *et al.*, 2010; Ciolan & Manasia, 2017) perché la loro natura emergente, a tratti frammentata e in divenire, richiede pause e riflessioni profonde da parte di chi intende utilizzarli.

In sintesi, la letteratura suggerisce che metodologie qualitative tradizionali come interviste e focus group potrebbero inibire le possibilità espressive e partecipative dei bambini, ma questi strumenti possono essere combinati ad altri, come per esempio quelli visuali, per coinvolgere i bambini in processi di ricerca rilevanti per le loro vite (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012). La fotografia, le videoregistrazioni, i disegni, le mappature e altro ancora, hanno un incredibile potenziale poiché possono offrire uno strumento di comunicazione adeguato rispetto all'età e agli interessi dei più piccoli, promuovendo la loro partecipazione a un processo coinvolgente che minimizza le asimmetrie relazionali e offre spunti di riflessione più chiari, profondi e completi rispetto a idee e ipotesi (Dell, 2018), in virtù di alcune im-

prescindibili accortezze metodologiche che verranno progressivamente tematizzate, le quali invitano gli adulti ad adottare una postura sensibile e riflessiva nel corso dell'intero processo.

Alla luce di queste premesse e nella consapevolezza che la partecipazione e le pratiche di ascolto dei bambini dovrebbero rappresentare delle questioni nodali (Butschi & Hedderich, 2012) nelle riflessioni educative, verranno di seguito brevemente tratteggiate le caratteristiche di alcuni metodi visuali, nello specifico quelli fotografici, che sfruttano le immagini per produrre conoscenza.

I metodi fotografici con l'infanzia

I metodi di ricerca basati sulla produzione verbale, come anticipato, spesso impediscono di comprendere quello a cui i bambini, specialmente i più piccoli, attribuiscono significato: questo è uno dei motivi per cui strumenti visuali, tra cui la fotografia, suscitano sempre più interesse nell'ambito degli studi dell'infanzia (Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022).

La letteratura in primo luogo mette in luce che i metodi fotografici sono spesso utilizzati con gruppi poco considerati nei processi decisionali, come potenziale mezzo di empowerment (Strack, Magil & McDonagh, 2004), che possono offrire ai partecipanti un senso di controllo sul processo (Harper, 2002). La fotografia, inoltre, è spesso sfruttata con bambini che si sentono troppo grandi per disegnare o che pensano che le loro abilità grafiche siano insufficienti per esprimere adeguatamente le proprie idee, o ancora, che manifestano curiosità verso la produzione, osservazione e discussione di fotografie (Einarsdóttir, 2005; Clark & Moss, 2011; Derr & Yilmaz, 2015). Da questo punto di vista, i bambini possono essere invitati a scattare fotografie poi utilizzate quale stimolo in contesti conversazionali, poiché sembrerebbe che le immagini possano riflettere più fedelmente ciò che appare per loro significativo e supportare efficacemente dialoghi e discussioni. Allo stesso modo, permettono di esprimere sfaccettature della propria vita in un modo unico, agendo come stimolo di riflessione rispetto alla storia personale di ognuno (Newman, Woodcock & Dunham, 2006; Fargas-Malet *et al.*, 2010).

Diverse esperienze di ricerca con l'infanzia ne legittimano il desiderio di utilizzo, svelandone le incredibili potenzialità: Dockett & Perry (2005) per esempio hanno condotto uno studio in cui hanno chiesto ai giovani partecipanti di scattare fotografie attorno alla scuola, per poi realizzare un libro di classe contenente le immagini e le audio-registrazioni dei commenti dei bambini. Similmente, Kirova & Emme (2006) hanno usato la fotografia per in-

gaggiare bambine e bambini nel processo di ricerca, invitandoli a documentare fotograficamente le loro esperienze di vita. O ancora, Clark & Moss (2011), attraverso il celebre approccio a mosaico, in cui le conversazioni con i bambini sono sostenute dall'introduzione di linguaggi come quello fotografico, rivelano come il metodo sia capace di promuovere le risorse dei più piccoli, inibendo la supremazia della parola (Clark, 2005a).

Pertanto, alla luce di queste prime esemplificazioni, riportate senza alcuna pretesa di esaustività, l'uso delle fotografie nella ricerca educativa con l'infanzia sembrerebbe rappresentare una modalità preziosa per lavorare insieme a bambini e bambine, consentendo loro di esprimere se stessi da una prospettiva visuale.

Altri specifici approcci metodologici, come accennato, utilizzano la fotografia attraverso diverse modalità (Dell, 2018): solo per citarne alcune, il photovoice (Wang & Burris, 1997), la photo-interview (Cappello, 2005), la photo-elicitation (Epstein *et al.*, 2006) e la foto-narrazione (Keat, Strickland & Marinak, 2009), utilizzano prodotti fotografici per raccontare delle storie, differenziandosi per finalità, struttura e strategie. Tra queste, la photo-elicitation, ampiamente diffusa in ambito sociologico, viene spesso confusa con la metodologia del photovoice, utilizzata in diversi settori disciplinari. Questa parziale sovrapposizione rischia di generare ambiguità terminologiche e concettuali, che si intende chiarire nelle righe a venire, evidenziando le peculiarità e le specificità di ciascun approccio.

La photo-elicitation (Harper, 2002) costituisce una tecnica di ricerca basata sull'inserimento di una o più fotografie all'interno di interviste, al fine di stimolare il dialogo e la discussione verbale. Le immagini impiegate possono essere prodotte dal ricercatore, dai partecipanti o provenire da contesti esterni, come fotografie realizzate da professionisti. L'obiettivo principale di questo metodo consiste nell'arricchire le interviste attraverso l'utilizzo di immagini, favorendo una più ampia esplorazione di fenomeni ed esperienze. Harper (2002) sottolinea come la photo-elicitation consenta di evocare emozioni, ricordi e tematiche profonde, affinando la memoria dei partecipanti e riducendo le aree di incomprensione, nonché attenuando lo stress e la fatica tipici delle interviste tradizionali, dando vita a scambi dialogici più articolati (Collier, 1957). Questo strumento permette inoltre di liberare pensieri e facilitare un'interazione più spontanea e fluida tra partecipanti e ricercatori (ivi). Tale metodologia si configura, tuttavia, come un processo partecipativo relativamente limitato, poiché le fotografie non sono necessariamente realizzate dai partecipanti ma possono provenire da fonti esterne (Harper, 2002; Adams, Savahl & Fattore, 2017). Al contrario, altre metodologie visuali prevedono una produzione fotografica diretta da parte dei partecipanti, poi impiegata per sostenere processi dialogico-riflessivi finalizzati al cambiamento

dei contesti mediante pratiche partecipative. Tra queste rientra la photovoice, meglio descritta nel capitolo a seguire, che è stata ampiamente adottata in studi che coinvolgono adulti, giovani e bambini, in particolare nella fascia scolastica (cfr. Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013; Samanova, Devine & Luttrell, 2022).

Sebbene entrambe le metodologie favoriscano una riflessione approfondita tra partecipanti e ricercatore sui temi della ricerca condivisa, una differenza sostanziale risiede nel fatto che, con il photovoice, la conoscenza tacita che concerne le problematiche comunitarie emerge nel momento stesso della produzione delle fotografie da parte dei partecipanti. Questo processo di visualizzazione e di concreta produzione di conoscenza stimola la partecipazione, l'impegno e l'empowerment, generando narrazioni che progressivamente trasformano i partecipanti in ricercatori delle proprie vite (ivi). La photo-elicitation, poi, si configura come un metodo di ricerca che può integrarsi in diversi approcci, mentre il photovoice si fonda su principi partecipativi affini alla ricerca-azione comunitaria. In tale prospettiva, il photovoice si qualifica come una metodologia caratterizzata da un significativo valore emancipativo, in quanto consente ai soggetti coinvolti di assumere un ruolo attivo e propositivo in tutte le fasi del processo, contribuendo così alla trasformazione della comunità.

Quindi, nonostante la photovoice e la photo-elicitation siano talvolta considerate metodologie intercambiabili, e pur condividendo alcune caratteristiche, esse si distinguono significativamente. Il photovoice, infatti, è profondamente radicato nella ricerca partecipativa basata sulla comunità e orientata al cambiamento sociale, configurandosi come un processo attraverso cui i soggetti non solo identificano e rappresentano, ma anche trasformano e migliorano la comunità stessa. Attraverso l'uso immediato e diretto del contenuto visivo, tale metodologia favorisce la produzione di evidenze e promuove una condivisione effettiva di significati, esperienze e conoscenze in un contesto fortemente partecipativo (Wang & Burris, 1997; Melvin & Delgado, 2015).

Il capitolo che segue intende dunque descrivere alcune peculiarità metodologiche del photovoice, ragionando su alcune sue caratteristiche e potenzialità, in particolare alla luce di alcune sue possibili implementazioni pratiche nei contesti per l'infanzia.

La metodologia del photovoice

Photovoice è una metodologia qualitativa di ricerca-azione partecipativa visuale (Wang & Burris, 1997) che consente a gruppi di soggetti di produrre scatti fotografici, poi discussi collettivamente, capaci di rendere visibili contesti, esperienze, bisogni, sentimenti e intuizioni, altrimenti avvolti nel silenzio (Lopez *et al.*, 2005). Infatti la metodologia, comunemente utilizzata per offrire l'opportunità ai partecipanti di parlare dalla loro prospettiva, per condividere esperienze e per scoprire le radici alla base di situazioni potenzialmente problematiche per il gruppo coinvolto nel processo (Freire, 1970), incorpora le voci dei membri della comunità nella raccolta, nell'analisi e nella disseminazione dei dati, attivando processi di cambiamento che coinvolgono direttamente gli individui della collettività stessa: questi, da oggetti della ricerca si trasformano progressivamente in collaboratori attivi, attraverso un modello di indagine, come visto, fortemente partecipativo (Dell, 2018).

In accordo con Wang (1999), photovoice può essere concepito come un processo durante il quale le persone possono identificare, rappresentare e migliorare la propria comunità attraverso l'implementazione di alcune fasi progettuali (Wang & Burris, 1997) che, come verrà meglio tematizzato nei passaggi a venire, si rivelano delle opportunità comunicative particolarmente proficue per comunità sotto rappresentate, come quelle femminili o di altri gruppi minoritari: la metodologia infatti è stata originariamente sperimentata da Caroline Wang e Mary Ann Burris in contesti rurali della Cina per dare voce a gruppi di donne, le quali non padroneggiavano la lingua scritta e parlata, rispetto alle loro condizioni lavorative (ivi). In questo senso, 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.

Pertanto, le fotografie prodotte dai partecipanti vengono utilizzate per mettere a fuoco, osservare e discutere situazioni ed esperienze significative per un gruppo: in questo senso i soggetti detengono il controllo sul processo, poiché decidono consapevolmente che cosa fotografare e da quale punto di vista, esprimendo pienamente la propria visione sulla realtà (Lane, Blank & Jones, 2019) attraverso la fotografia quale medium per prendere parola e raccontare storie di vita (Ciolan & Manasia, 2017).

Si tratta dunque di una metodologia che garantisce *self-empowerment*, riflessione critica ed espressione, sia artistica che personale (Wang & Burris, 1997; Punch, 2002a; Sutton-Brown, 2014): Melvin & Delgado (2015) a questo proposito affermano che photovoice sia capace di democratizzare l'esperienza di ricerca e la produzione di conoscenza attraverso l'attivazione di processi che non escludono ma valorizzano l'unicità di ciascuno.

Catalani & Minkler (2010), attraverso un'estesa revisione della letteratura volta ad indagare le caratteristiche della metodologia, hanno proprio evidenziato che diverse esperienze con photovoice hanno incrementato l'empowerment della maggior parte dei partecipanti (Wang, 1999) permettendo loro di esercitare una forma di controllo sul processo di ricerca per esprimere se stessi, riflettere collettivamente e comunicare. I lavori di Kuratani e Lai (2011) sottolineano invece che parte del fascino di photovoice risiede nella sua flessibilità e nella potenzialità di generare approfondimenti soggettivi, incoraggiando al contempo l'attivo coinvolgimento e lo sviluppo di abilità comunicative attraverso un processo aperto, inclusivo e adattabile. Il metodo infatti, che consiste in una serie progressiva di fasi di lavoro (Wang & Burris, 1997; Butschi & Hedderich, 2021), ciascuna delle quali permette di attivare dei processi di pensiero differenti, si presta ad essere adeguato da ricercatrici e ricercatori alla luce delle domande di ricerca a cui si intende trovare risposta, del tempo a disposizione, dei costi che possono essere sostenuti, delle caratteristiche peculiari del gruppo di partecipanti e del contesto in senso lato in cui si intende condurre la proposta. Questi step progettuali, dettagliatamente descritti nei capitoli successivi, facilitano potenzialmente una partecipazione attiva dei soggetti nel corso di tutto processo: in primo luogo, i partecipanti scattano fotografie di oggetti, soggetti o esperienze per loro significativi. Secondariamente, le fotografie selezionate da ognuno, le quali possono essere accompagnate da delle didascalie, vengono condivise e discusse in un contesto dialogico di gruppo mediato da un facilitatore (Wang, 1999). Infine, il processo prevede una disseminazione della documentazione con la comunità più ampia, tra cui decisori politici (Latz & Mulvihill, 2017), ovvero interlocutori a cui rivolgersi per provare a realizzare delle trasformazioni contestuali, ovvero alcuni dei cambiamenti documentati, discussi e auspicati

dai partecipanti al processo. Questi ultimi infatti possono condividere le proprie rappresentazioni visuali realizzando manufatti artistici per se stessi e per la collettività (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013), un’esperienza che in sé per sé offre incredibili opportunità di riflessione, partecipazione ed espressione creativa. Pertanto, come si può evincere da questa articolata progettazione, photovoice è un metodo intensivo dal punto di vista del tempo e delle risorse, che richiede grande flessibilità, empatia e propensione all’ascolto da parte di coloro i quali mediano il processo (ivi).

Questa esperienza consente ai partecipanti di affrontare tematiche astratte, condividendo argomentazioni da un punto di vista visuale per descrivere caratteristiche e sfumature della propria esperienza (Butschi & Hederich, 2021): infatti, la metodologia intende consentire alle persone di documentare le loro realtà quotidiane attraverso scatti fotografici autoprodotti, per poi promuovere dialogo critico, conoscenza profonda e maggiore consapevolezza rispetto a punti di forza e preoccupazioni, sia personali che propri della comunità di appartenenza, ed infine, raggiungere i decisori politici per generare cambiamento (Wang & Burris, 1997).

I partecipanti all’esperienza hanno dunque modo di accedere a questioni rilevanti, di natura oggettiva (attività, fatti, persone) e soggettiva (stati emozionali, pensieri personali, ecc.) che, quando rielaborate collettivamente, contribuiscono ad una maggior comprensione di comportamenti ed esperienze umane (Sutton-Brown, 2014), sostenendo lo sviluppo di abilità, competenze e consapevolezze entro comunità svantaggiate: in tal senso i partecipanti hanno l’opportunità di rappresentare se stessi e di sfruttare uno strumento per l’advocacy e la comunicazione, al fine di realizzare cambiamenti di natura sociale, culturale e materiale (Ciolan & Manasia, 2017) attraverso il dialogo collettivo, a partire da riflessioni individuali, per perseguire nel corso del processo una maggiore consapevolezza critica e coscientizzazione (Freire, 1970). Wright (2015) suggerisce in tal senso che photovoice permette di approfondire la conoscenza e di sviluppare abilità di pensiero più elevate, consentendo ai partecipanti di prendere parte a processi di ricerca in cui ciascuno attinge alla propria personale esperienza (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013) mettendola a disposizione della comunità.

Tre principali framework teorici definiscono le radici epistemologiche di photovoice, enfatizzandone alcune caratteristiche pregnanti: tra questi, l’educazione all’emancipazione tipica dei movimenti femministi, la tradizione documentaristica e la teoria freiriana della consapevolezza critica (Wang & Burris, 1997; Hernandez, Shabazian & McGrath, 2014). Quest’ultima sottolinea che individui e comunità possono contribuire all’equità sociale attraverso il dialogo critico, un processo che consente ai membri di un

gruppo sociale di identificare e discutere situazioni problematiche che influenzano il benessere individuale e collettivo. In linea con questo pensiero, le teorie femministe riconoscono l'importanza delle voci marginalizzate nel dibattito collettivo e cercano di mettere in discussione narrazioni dominanti e approcci metodologici più tradizionali, proprio per il loro potenziale di esclusione, privilegiando invece pratiche che promuovo l'uguaglianza e l'inclusione sociale. Infine, la documentazione fotografica, che tradizionalmente intende offrire visibilità alle popolazioni più vulnerabili, restituisce la realtà dal punto di vista del fotografo, ovvero un *outsider* che potrebbe non riuscire a cogliere la prospettiva emica degli *insiders* (Wang & Burris, 1997; Strack, Magil, McDonagh, 2004), rivestendo inevitabilmente una posizione di potere sovrainterpretante. A partire dagli inizi degli anni '80, si è osservato un movimento crescente intorno ai processi di documentazione nei progetti sociali, orientati al superamento delle gerarchie di potere tra fotografo e soggetto fotografato (Dell, 2018), proponendo ai partecipanti di autoprodurre la propria documentazione fotografica, un'esperienza che, come meglio tematizzato, consente di esplorare visioni del mondo da prospettive inedite.

Photovoice con bambine e bambini

Alla luce di queste premesse introduttive, che provano a ricostruire le principali caratteristiche metodologiche del photovoice, la letteratura scientifica internazionale suggerisce che, per quanto utilizzata soprattutto con giovani e adulti, tale approccio appare ancora relativamente poco esplorato con bambini nella prima infanzia (Bartie *et al.*, 2015; Dell, 2018; Butschi & Hederich, 2021; Shaw, 2021; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022). Infatti tale metodologia, seppure sia stata usata ampiamente nelle scienze sociali in vari contesti di ricerca (Malone & Tranter, 2003; Strack, Magil & McDonagh, 2004) per poi estendersi gradualmente ad altre discipline, trovando possibilità applicative soprattutto nell'ambito sanitario, sociologico, antropologico, della geografia sociale, degli studi sui rifugiati e sulla genitorialità (Sutton-Brown, 2014), parrebbe implementata più raramente con bambini nella fascia d'età 0-6 anni, e la descrizione dei processi che possono attivarsi nelle diverse fasi progettuali, appare non sempre tematizzata e approfondita.

Riportando alcune esperienze di ricerca con l'infanzia a titolo esemplificativo, senza pretesa di completezza, è possibile dedurre la versatilità dell'approccio, che parrebbe spendibile in contesti eterogenei e secondo obiettivi differenti: in questo senso, di particolare spicco sono le esperienze condotte da Wendy Ewald (1985), fotografa documentarista americana che, nell'ultimo trentennio, ha realizzato esperienze partecipative con photovoice

nel suo lavoro estensivo con bambine e bambini, rappresentando da questo punto di vista un riferimento imprescindibile. Photovoice è stato poi utilizzato come metodo di ricerca (Popa & Stan, 2013) e strumento didattico, volto a migliorare la qualità dei contesti e il rendimento scolastico degli studenti (Chio & Fandt, 2007). Infatti in Australia, il *New South Wales Department of Education* (2017) ha realizzato una guida online che suggerisce un possibile utilizzo di photovoice quale strumento per cercare di accedere alle visioni dei bambini nella valutazione del contesto classe (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013). Sharples *et al.* (2003) hanno invece lavorato con 180 bambini di 7 e 11 anni, provenienti da cinque paesi europei, ai quali sono state offerte delle macchine fotografiche usa e getta per immortalare tutto quello che piaceva loro nel corso di una settimana: i risultati di questo studio contraddicono la visione di bambino come soggetto immaturo, infatti le fotografie dei partecipanti sembrerebbero rappresentare efficacemente le loro visioni del mondo, concorrendo alla costruzione della loro identità in relazione agli adulti e ai pari. Ancora, Wright (2015) ha condotto uno studio di caso utilizzando il photovoice con bambini di classe quarta di scuola primaria, con lo scopo di comprendere in che modo tale approccio possa sostenere la motivazione degli studenti e un miglior rendimento scolastico: i risultati della ricerca mettono in luce che i bambini sono apparsi molto motivati dalla possibilità di utilizzare approcci e strumenti personalizzati, incoraggiando un attivo coinvolgimento in esperienze collaborative e creative. La ricerca condotta da Shaw (2020), invece, che ha coinvolto 56 bambini di 4 e 5 anni nel Regno Unito, con l'obiettivo di tracciare le differenze principali tra la metodologia della foto-elicitazione e del photovoice, ha messo in luce il potenziale dell'ultima nell'evocare informazioni, sentimenti e memorie grazie alle forme di rappresentazione rese possibili attraverso la produzione di immagini da parte dei bambini. In continuità, l'esperienza di ricerca proposta nel lavoro di Dell (2018) evidenzia che anche bambine e bambini nella fascia d'età 3-6 anni possono rivelarsi collaboratori attivi nel protocollo metodologico del photovoice, potenzialmente in tutte le sue fasi progettuali. Infine, l'esperienza sul campo di Butschi & Hedderich (2021), che ha coinvolto 84 bambini di tre scuole dell'infanzia svizzere e argentine, si è posta l'obiettivo di esplorare la percezione infantile della realtà, analizzando le modalità di interpretazione e rappresentazione da parte dei bambini. Inoltre, ha inteso indagare il modo in cui i bambini possono partecipare attivamente alla ricerca, valutando l'adeguatezza di photovoice come strumento di espressione e coinvolgimento. Lo studio si è poi concentrato sulle strategie per favorire la loro partecipazione alle discussioni di gruppo, esaminando le condizioni e le pratiche che possono facilitare il dialogo e la condivisione delle esperienze tra pari.

Dunque, alla luce di diversi studi che coinvolgono bambine e bambini di diverse fasce d’età, dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria, sembrerebbe che photovoice possa essere considerato un metodo versatile ed efficace sia con i giovani che con i bambini più piccoli (Derr & Yilmaz, 2015) perché offre modalità di espressione creative, sostiene la partecipazione e, non da ultimo, facilita gli scambi dialogici sia tra giovani che tra giovani e comunità (ivi).

I presupposti che sottendono il desiderio di implementare questo metodo con bambine e bambini risiedono in particolare nella consapevolezza che, se si adotta un approccio inclusivo, multimodale e sensibile alle intelligenze di ognuno, i partecipanti potrebbero descrivere le loro esperienze, le loro percezioni e le loro aspettative in modo più ricco, completo e autentico: le strategie metodologiche visuali come photovoice possono infatti permettere di accedere a un ventaglio più ampio e sfaccettato di percezioni, piuttosto che avvalendosi di una sola tecnica di raccolta dei dati. Come affermato da Morgan *et al.* (2002) e come già emerso nel capitolo precedente, strumenti tradizionali come focus group o interviste rischiano di offrire solo un resoconto parziale rispetto alle esperienze dei giovani e pertanto richiedono di essere accompagnate da altri dati di supporto: in questo senso, la combinazione di canali comunicativi multimodali che permettano ai bambini di descrivere il loro mondo in più modi simultaneamente, offrono approfondimenti ed esplorazioni delle esperienze più chiare, complete e profonde, aiutando i bambini ad esprimere se stessi con una varietà di modi complementari (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005), dando al contempo empowerment (Mitchell, 2008; Joubert, 2012), poiché il carattere visuale del metodo rende le considerazioni astratte rispetto a concetti difficili più comprensibili e accessibili per i bambini (Luttrell, 2010). Darbyshire, MacDougall & Schiller (2005) suggeriscono infatti che l’utilizzo di photovoice permetta di accedere ad idee che sono differenti rispetto a quelle che tipicamente emergono durante dialoghi tradizionali poiché le fotografie possono mostrare contenuti che altrimenti potrebbero essere travisati o trascurati da una prospettiva dominante, e al contempo permettono di introdurre nuove informazioni, ricordi e significati nello scambio dialogico (Collier, 1967; Luttrell, 2010). Dunque, l’utilizzo di photovoice con la prima infanzia può rappresentare un’incredibile opportunità (Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021) in particolare per la sua potenziale rivelazione di percezioni altrimenti nascoste (Shaw, 2021).

Come visto, l’attenzione rivolta alle immagini, che riflettono stati d’animo e pensieri soggettivi, può meglio adattarsi agli schemi cognitivi di chi preferisce non basarsi prevalentemente sulle abilità orali (Ciolan & Manasia, 2017; Shaw, 2021), pertanto diversi gruppi linguistici possono essere

raggiunti e coinvolti simultaneamente (Butschi & Hedderich, 2021). La fotografia in tal senso può offrire ai più piccoli un'altra voce per esprimere sentimenti, bisogni ed intuizioni, consentendo al contempo a voci e culture diverse, spesso sottostimate e sottovalutate (Ciolan & Manasia, 2017), di essere ascoltate (Shaw, 2021). In più, come affermato da Heiferman (2016), le fotografie non solo mostrano cose, ma fanno cose: esse infatti consentono di attivare diversi processi, di tipo ottico-visuale, neurologico, intellettuale, emotivo, viscerale e fisico, raffinando l'abilità dei bambini di riflettere e di spiegare le proprie esperienze, configurandosi quali vere e proprie ancora alla memoria (Prosser, 2007; Luttrell, 2010) che supportano l'indagine di pensieri astratti. Ciò accade poiché sono prodotti che facilitano l'accesso a informazioni meno filtrate cognitivamente (Butschi & Hedderich, 2021), spesso associate a processi automatici come bassa astrazione, prossimità psicologica ed emozioni primarie, al contrario di processi di verbalizzazione, invece correlati ad attivazioni cognitive più controllate, come alta astrazione, maggiore distanza psicologica ed emozioni secondarie (ivi).

La fotografia può così rappresentare un'interessante metafora utile per ripensare le letture della realtà sociale e la costruzione dell'identità personale in relazione agli altri, configurandosi quale strumento significativo sia per innescare che per mediare conversazioni tra bambini, e tra bambini e adulti. In questo senso le immagini nel processo del photovoice possono permettere, tra le altre cose, di stabilire un rapporto significativo tra adulti e bambini: queste infatti sostengono la concentrazione e l'ingaggio durante i dialoghi (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012), consentono di rendere visibili informazioni più ricche e dettagliate, e conducono a una maggiore e più profonda consapevolezza di fenomeni ed esperienze rispetto che con una semplice conversazione (Newman, Woodcock & Dunham, 2006), evocando al contempo emozioni e risposte cariche affettivamente (Fargas-Melet, McSherry & Robinson, 2010). Darbyshire e colleghi (2005) a tal proposito affermano che fotografie apparentemente insignificanti spesso fungono da innesco per dialoghi inaspettati che estendono le discussioni al di là di quanto previsto dal ricercatore (Carter & Ford, 2012) poiché l'osservazione di immagini promuove processi verbali e immaginativi (Butschi & Hedderich, 2021), sostenuti efficacemente dalla valenza simbolica ed evocativa della fotografia.

Parlare dei propri scatti ad altri, riflettervi sia individualmente che collettivamente, creare delle narrazioni rispetto alle proprie esperienze, evocare ricordi e rendere esplicite le proprie visioni creative, sono tutte esperienze significative per i bambini e le bambine, in particolare per quanto concerne lo sviluppo delle capacità comunicative: i bambini, in particolare quelli molto piccoli, stanno infatti sviluppando la loro alfabetizzazione visiva e

sono alla ricerca di una loro voce attraverso l'esplorazione e la sperimentazione dei suoi diversi utilizzi. Per esempio, nella ricerca condotta da Allmark, Stevenson e Stotzer (2013) i bambini coinvolti hanno dimostrato di partecipare verbalmente in modo crescente, modificando in maniera significativa il proprio atteggiamento nel corso del processo: i risultati infatti mettono in rilievo che anche bambini molto timidi o che parlano appena, durante l'esperienza con photovoice si sono sentiti talmente a proprio agio da esprimersi liberamente parlando delle loro immagini.

La letteratura scientifica rivela poi che, proprio in virtù delle peculiarità sopra descritte, l'intero processo metodologico sostiene l'attiva partecipazione di bambini e bambine di diverse fasce d'età (Alaca, Rocca & Maggi, 2016), così come l'espressione della loro agency personale e collettiva, come meglio descritto nel successivo paragrafo: scattare fotografie facilita infatti il coinvolgimento di giovani interlocutori nel dare forma concreta a decisioni che possono influenzare le loro vite, consentendo loro di diventare dei partner di ricerca attraverso la creazione di un oggetto simbolico come la fotografia che, in aggiunta a un elevato livello di partecipazione, può generare sentimenti di orgoglio e autenticità (Butschi & Hedderich, 2021). Photovoice ha dunque un incredibile potenziale nel coinvolgimento di gruppi per cui l'esclusiva comunicazione verbale e/o scritta può porre delle difficoltà, rivelandosi un importante strumento per garantire l'inclusione dei bambini nella ricerca e nelle esperienze educative quotidiane (Alaca, Rocca & Maggi, 2016).

Photovoice inoltre può rappresentare un'esperienza entro la quale bambini e bambine godono di una certa misura di controllo (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012) poiché hanno la possibilità di modulare il processo fotografico attraverso un'esperienza incarnata (Wang, 1999) che favorisce l'espressione del sé e la riflessione critica: infatti si assiste ad un incremento delle possibilità di scelta rispetto a come e quanto contribuire al processo, decidendo, per esempio, che cosa dire e come condividerlo, azioni che consentono di percepirti agenti attivi nella creazione di conoscenza (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005). Pertanto nella letteratura esplorata, l'utilizzo autonomo delle macchine fotografiche, in aggiunta alla possibilità di scelta garantita nel corso di tutto il processo, sembrerebbero facilitare l'attivo coinvolgimento dei bambini, contribuendo ad una riduzione delle differenze di potere (Shaw, 2021), che transita progressivamente dalle mani dell'adulto alle mani dei bambini (Joubert, 2012), i quali possono direzionare la loro attenzione liberamente su quello che desiderano fotografare, realizzando scatti in modo indipendente e spostando di volta in volta il focus delle conversazioni su ciò che ritengono più importante.

Usare la fotocamera permette poi di riflettere attraverso una modalità non convenzionale sugli oggetti della ricerca e di svelare spiegazioni più profonde in merito ad alcuni problemi della propria comunità (Foster-Fishman *et al.*, 2010; Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021), invitando interpretazioni complesse a partire da diversi modi di vedere il mondo, che offrono a ciascuno l'opportunità di trasmettere la propria prospettiva, fotografando ciò che si ritiene importante e articolando ulteriormente tali valori attraverso la contestualizzazione narrativa delle immagini nel dialogo di gruppo. Quest'ultimo passaggio, che permette ai bambini di considerare in modo riflessivo le proprie immagini e di comunicare con il gruppo, favorisce processi di coscientizzazione e riflessione critica (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013): infatti nei processi con photovoice le immagini in sé per sé non sono sufficienti per dare potere ai partecipanti, ma è proprio attraverso la co-costruzione condivisa di conoscenza durante le conversazioni basate sulle loro fotografie che possono emergere i significati più profondi attribuiti alle esperienze ritratte negli scatti (Cook & Hess, 2007). In tal senso ogni singola fotografia può svelare stratificazioni di significati che i bambini possono sfruttare per condividere narrazioni su se stessi e sugli altri, reagendo alle immagini dominanti e stereotipate promosse dagli adulti (Luttrell, 2010): ogni scatto può quindi ospitare un potenziale per narrazioni alternative, delle ‘trascrizioni nascoste’ (Scott, 2000) fatte di immagini e parole che possono mettere in discussione rappresentazioni di infanzia più tradizionali e standardizzate.

Dal lavoro di Luttrell (2010) emerge che per molti bambini la fotocamera non solo può rappresentare uno strumento per documentare le proprie vite, ma è anche un oggetto interessante in se stesso, caratterizzato da un funzionamento specifico che attrae l'attenzione dei partecipanti. Oltre a ciò, offrire la fotocamera nelle mani di quelle persone che normalmente vengono lasciate ai margini dei processi decisionali, a cui è negata o limitata la presa di parola rispetto alle questioni che riguardano le loro vite (Wang & Burris, 1997; Wang, 1999; Strack, Magill & McDonagh, 2004), diventa un'opportunità per consentire loro di rappresentare il proprio punto di vista e le proprie esperienze, rese visibili anche agli occhi adulti (Luttrell, 2010). La ricerca di Dell (2018) mette in luce in questo senso che la macchina fotografica nelle mani di bambini diventa uno strumento attraverso il quale condividere la propria versione del mondo, in termini astratti o realistici (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013): un processo carico di entusiasmo (Samanova, Devine & Luttrell, 2022), che mette altresì in evidenza che i bambini possono rivelarsi utilizzatori competenti di diversi strumenti digitali (Blagojevic & Thomas, 2008; Byrnes & Wasik, 2009). Per esempio, dalla ricerca condotta da Joubert (2012) emerge chiaramente il desiderio dei bambini di

mettere alla prova le proprie competenze fotografiche, sentendosi al contempo investiti da un senso di empowerment dettato dalla consapevolezza di saper padroneggiare lo strumento. Infatti, poter utilizzare autonomamente una fotocamera rappresenta una grande responsabilità, anche perché il suo impiego richiede una cura speciale per non danneggiarla e adoperarla con accuratezza (ivi).

Dalle ricerche analizzate emerge dunque che bambine e bambini si rivelano capaci e motivati nel partecipare attivamente al protocollo metodologico del photovoice, infatti scattano fotografie guidati da entusiasmo e curiosità, sfruttano il supporto visuale per svelare contenuti profondi, focalizzano il loro sguardo e i propri obiettivi comunicativi attraverso costanti processi di selezione, e concettualizzano le loro immagini in processi dialogici, mostrando un forte desiderio di condivisione delle proprie esperienze senza necessariamente assecondare gli standard comunicativi privilegiati dagli adulti.

Tuttavia, come accennato, l'implementazione di photovoice appare ancora poco diffusa con la prima infanzia (Alaca, Roca & Maggi, 2017): mentre altri metodi di ricerca visuale come i disegni sono stati spesso usati per ingaggiare bambini di 3-6 anni nei processi di ricerca, photovoice rimane ancora relativamente poco utilizzato con questa specifica fascia d'età, probabilmente per via di alcuni limiti che sono stati rintracciati nella letteratura esplorata (Alaca, Rocca & Maggi, 2017; Ciolan & Manasia, 2017). Infatti, nonostante i suoi diffusi vantaggi metodologici, alcune delle ricerche empiriche intercettate nel processo di revisione della letteratura, hanno permesso di individuare anche alcuni aspetti di criticità.

In primo luogo, offrire totale libertà ai bambini di usare la propria fotocamera, porta l'adulto ad abbandonare qualunque forma di controllo rispetto alle fotografie scattate (Barker & Weller, 2003): i partecipanti potrebbero dunque usare la fotocamera in modo inappropriato, cadendo nella tentazione di fotografare quello che cattura la loro attenzione, piuttosto che rispondere alle domande di ricerca, scattando un numero elevato di fotografie (Dell, 2018) ed eccedendo rispetto ad eventuali limiti stabiliti, aspetto che può notevolmente complicare il processo di selezione delle immagini (Butschi, & Hedderich, 2021). Come evidenziato nella ricerca condotta da Shaw (2021), i bambini talvolta sembrano più attratti dalla possibilità di usare lo strumento fotografico piuttosto che di rispondere a specifiche domande di ricerca poste dall'adulto (Punch, 2002a), sia per possibili difficoltà nella comprensione del compito, sia per l'alta probabilità di distrazione che potrebbe far dimenticare la proposta nel tempo: a tal proposito appare utile ricordare periodicamente gli obiettivi della ricerca al gruppo, affinché non si perda il senso dell'esperienza collaborativa (Dell, 2018). Inoltre, sempre nello studio condotto da

Shaw (2021) si osserva che, la possibilità di essere influenzati dai compagni durante la produzione fotografica, può invitare la realizzazione di scatti fotografici che non rappresentano realmente un punto di vista personale, ma piuttosto il desiderio di imitazione e di appartenenza al gruppo dei pari. In più, potrebbe succedere che i bambini si pentano di alcuni scatti e conseguentemente possano provare imbarazzo per alcune fotografie realizzate, un aspetto che potrebbe porre dubbi e preoccupazioni da un punto di vista etico: per evitare di incorrere in questa dinamica, potrebbe essere una buona pratica spiegare ai partecipanti che saranno proprio loro le prime persone a vedere le proprie fotografie e che avranno la possibilità di scartare ogni immagine indesiderata (ivi).

Un altro risultato che emerge dall’analisi delle ricerche selezionate è che non tutti i bambini vengono ugualmente ingaggiati da questa metodologia: alcuni infatti potrebbero sentirsi sicuri e competenti nell’utilizzare la macchina fotografica, trovando l’esperienza piacevole e stimolante, mentre altri potrebbero trovare l’attività noiosa, faticare a trovare la giusta ispirazione o sentirsi imbarazzati rispetto alle proprie competenze fotografiche, scattando conseguentemente poche immagini scarsamente rappresentative (Barker & Weller, 2003). In accordo con quanto appena esplicitato, Fargas-Malet *et al.* (2010) confermano che qualche giovane partecipante potrebbe non sentirsi a proprio agio con alcune modalità di indagine, e per questo suggeriscono di invitarli prendere parte anche alla selezione di metodi e strumenti che si intende proporre, offrendo un’ampia gamma di scelte possibili per preservare quel senso di controllo sul processo di raccolta dei dati (Dell, 2018).

Dalla revisione della letteratura emerge inoltre che la totale mancanza di esperienza dei bambini nell’utilizzo delle fotocamere può rappresentare una limitazione nell’implementazione del protocollo metodologico: appare dunque auspicabile proporre una formazione iniziale, più o meno prolungata ed intensiva, in base al gruppo di bambine e bambini che partecipano all’esperienza. Dalla ricerca condotta da Samanova, Devine & Luttrell (2022) emerge che, in alcuni casi, anche in assenza di una conoscenza pregressa dello strumento, diversi bambini apprendono in modo rapido e intuitivo l’uso delle fotocamere, dimostrando sin da subito le proprie competenze attraverso la produzione di immagini di buona qualità. Tuttavia, nel lungo termine, la mancanza di esperienza fotografica non sempre risulta facilmente colmabile, soprattutto a causa del tempo limitato dedicato alla pratica: per questo motivo, alcune fotografie vengono talvolta scattate accidentalmente e non ritraggono oggetti o soggetti intenzionalmente scelti (ivi).

Un altro aspetto importante che può rappresentare un ostacolo all’esperienza partecipativa, risiede nel fatto che gli adulti potrebbero imporre le loro

interpretazioni sui significati dei bambini, o che i bambini, d’altro canto, potrebbero provare a dare risposte casuali o poco sentite per accontentare le aspettative degli adulti: a tal proposito, la letteratura suggerisce una serie di attenzioni metodologiche, che invitano in particolare a cercare di mantenere una posizione quanto più possibile di neutralità, consentendo ai bambini di offrire dei feedback rispetto alle interpretazioni date dagli adulti alle loro documentazioni (Dell, 2018) attraverso costanti momenti di scambio, dialogo e restituzione (ivi).

Per concludere, sebbene photovoice sia già stata utilizzata in esperienze di ricerca con bambine e bambini in età scolare (Fitzgerald *et al.*, 2009) e in parte con bambini di scuola dell’infanzia (Luttrell, 2010; Butschi & Hedderich, 2021; Shaw, 2021) ci si interroga, come già anticipato, sulla sua effettiva fattibilità ed efficacia anche con bambini di questa fascia d’età, soprattutto perché, oltre che per le motivazioni sopra citate, i bambini più piccoli potrebbero avere delle difficoltà nell’esprimere pensieri astratti, seppure attraverso supporti fotografici: emerge pertanto la necessità di condurre ulteriori esperienze di ricerca sistematiche volte a documentare e a riflettere sulle caratteristiche di tale processo metodologico anche con bambini tra i 3 e i 6 anni, in virtù di alcune intrinseche potenzialità del processo, che parrebbero affini a linguaggi e competenze della prima infanzia.

Photovoice quale processo per esercitare agency

Come detto sopra, tra le peculiarità del photovoice si ravvisa la potenzialità di sostenere partecipazione ed agency, costrutto più volte incontrato negli studi empirici selezionati relativi all’implementazione di questa metodologia, che si configura quale processo capace di promuovere, e al contempo di assecondare, un’immagine di bambino e bambina protagonista dei propri processi di scoperta e apprendimento: tale metodologia ha infatti il potenziale di ascoltare i bambini nei processi di esplorazione, ricerca, valutazione e trasformazione dei propri contesti di vita, attraverso una strategia documentativa che nelle mani dei più piccoli è capace di rendere visibili più nitidamente i loro pensieri, senza filtri e condizionamenti adulti.

Da questa prospettiva, gli studi selezionati suggeriscono che nei processi di ricerca con photovoice i bambini sono intesi come pensatori competenti (Thomson, 2008), dei co-partecipanti con agency (Adams, Savahl & Fattore, 2017): infatti, attraverso il loro coinvolgimento in una o più fasi del processo di ricerca, le loro visioni possono essere interpretate e maggiormente com-

prese, e al contempo possono percepirti come attori e attrici della propria esperienza, creatori di significati che prendono parte nella documentazione, co-costruzione, rimodulazione e trasformazione della propria realtà (Joubert, 2012).

L'implementazione di photovoice appare in questo senso promettente nei contesti educativi poiché capace di coinvolgere giovani e bambini in qualità di attivi partecipanti nella ricerca, in netta contrapposizione con le prassi metodologiche del passato in cui la ricerca *on o about children* (Darbyshire, 2000) precludeva loro possibilità partecipative: questo cambio di prospettiva è stato favorito, come anticipato, da movimenti ideologici quali la sociologia dell'infanzia, che sottolinea la centralità dell'*agency* dei bambini, tanto nei processi di ricerca quanto nelle esperienze quotidiane, ponendosi l'obiettivo di raggiungere una migliore comprensione delle loro vite, così come di sradicare gli ordinamenti generazionali e le dinamiche di potere tra grandi e piccoli, valorizzando il loro *agentic power* di costruire e risignificare la realtà sociale (Punch, 2002a; Morrow, 1999; Spyrou, 2011; Samanova, Devine & Luttrell, 2022).

Le radici teoriche del photovoice si fondano proprio su framework concettuali che enfatizzano il ruolo dell'*agency* individuale come componente essenziale per generare cambiamento (Ciolan & Manasia, 2017). Da un lato, la tradizione freiriana dell'educazione orientata alla consapevolezza critica e i principi della ricerca-azione partecipativa rappresentano alcune delle principali fondamenta epistemologiche del metodo, sottolineando l'importanza della voce e dell'*agency* dei partecipanti nei processi di ricerca (Samanova, Devine & Luttrell, 2022). Come afferma Freire (1970), persone di tutte le età dovrebbero poter ricoprire un ruolo attivo nella comprensione della propria comunità, attraverso la condivisione di esperienze reciproche: tali processi favoriscono lo sviluppo dell'identità sociale e personale, funzionale alla costruzione di competenze relazionali. I giovani, inoltre, dovrebbero avere l'opportunità di costruire e consolidare le proprie capacità in contesti significativi, promuovendo una coscienza morale condivisa, assumendo il ruolo di agenti responsabili e consapevoli nel tessuto sociale (Strack, Magill & McDonagh, 2004). Si tratta di competenze che, alla luce della letteratura analizzata, appaiono fortemente sostenute dalla metodologia del photovoice.

Dall'altro lato, rispetto alla tradizione documentaristica, che tende a rappresentare i soggetti trasformandoli in oggetti di uno sguardo esterno, il photovoice consente agli *insiders* di restituire la propria prospettiva, conferendo *agency* a coloro che sono solitamente privati di potere e collocati in posizioni di vulnerabilità sociale (ivi).

Approfondendo ora alcuni processi specifici attivati dalle esperienze con il photovoice, è possibile individuare, anche in questo caso, significative connessioni con il concetto di *agency*: per esempio, nella ricerca condotta da Allmark, Stevenson & Stotzer (2013) emerge che la possibilità di realizzare

degli scatti fotografici e di rendere visibili prospettive personali sulla realtà, appaiono azioni cruciali per promuovere l’agency dei partecipanti al processo. Infatti, poter partecipare a progetti fotografici come produttori, interpreti, diffusori, espositori e analisti sociali delle proprie e altrui fotografie (Luttrell, 2010), promuove un’immagine di bambino capace e protagonista del suo stesso apprendimento (Grunewald, 2014), agente attivo nei processi di produzione e raccolta dei dati (Alaca *et al.*, 2016; Dell, 2018; Lane, Blank & Jones, 2019). Similmente, nella ricerca condotta da Magnusson (2018) i bambini hanno usato fotocamere digitali attraverso diverse modalità ludiche, come osservare, essere visti e creare relazioni con il mondo circostante (Merewether, 2015; Kinnunen & Puroila, 2016): pertanto, anche in questa esperienza, i bambini si sono rivelati attori delle azioni fotografiche e delle pratiche documentative nei contesti educativi, attraverso un accesso non direttrivo alle fotocamere, che offre ai bambini occasioni di sviluppo dell’agency e della propria ‘voce visiva’. Per gli adulti, invece, si apre l’opportunità di ascoltare quella voce attraverso modalità alternative: i bambini, infatti, come già evidenziato, grazie alle loro fotografie possono rendere visibili contesti educativi ed esperienze di cui gli adulti non sono consapevoli, o che semplicemente ignorano. Di conseguenza, favorire un utilizzo intenzionale di macchine fotografiche da parte di bambine e bambini può sollevare domande e pensieri capaci di generare riflessioni e cambiamenti di prospettiva nei servizi educativi. Da questo punto di vista, essere messi nelle condizioni di poter dichiarare di non voler essere fotografati, sia dai pari che dagli adulti, permette al bambino di diventare un agente democratico nell’utilizzo della macchina fotografica, sperimentando spazi di scelta, riflessione e responsabilizzazione (Flannery Quinn & Manning, 2013) in relazione a un utilizzo più cosciente e rispettoso della fotografia nei contesti per la prima infanzia, aspetto di particolare rilievo nella presente riflessione e meglio tematizzato nei capitoli a venire.

Attraverso pratiche documentative realizzate dai bambini è inoltre possibile mettere in discussione l’autorevolezza dello sguardo adulto: infatti il contenuto visuale, che diventa manifesto quando i bambini imparano ad usare intenzionalmente la macchina fotografica, può capovolgere ipotesi e aspettative implicite rispetto a ciò che le fotografie dovranno contenere, offrendo ai bambini la possibilità di condividere con gli adulti la responsabilità di mostrare ciò che accade nei contesti educativi e di accedere a nuovi contenuti che permettono di osservare e riflettere al di là delle cornici di senso più canoniche (Magnusson, 2018). Questo movimento, che invita a considerare seriamente le posizioni dei bambini sulla propria realtà (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012), sembrerebbe capace di valorizzare l’agency poiché può contribuire a mitigare relazioni di potere sbilanciate tra

bambino partecipante e adulto ricercatore (Punch, 2002a): infatti, poter esplorare liberamente i contesti come dei ‘cacciatori’ di immagini, rappresenta un’esperienza di empowerment, un processo entro il quale i bambini diventano degli *active players* capaci di scegliere e di mettere a fuoco i loro obiettivi fotografici al di là di quanto auspicato dagli adulti (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013).

Dunque, l’implementazione di photovoice appare interessante anche perché permette di coinvolgere i bambini come attivi partecipanti in un processo di co-costruzione e rielaborazione delle esperienze in una o più fasi progettuali del metodo (Samanova, Devine & Luttrell, 2022): il loro riconoscimento da un punto di vista istituzionale come persone capaci, autonome e dotate di una specifica intenzionalità, trova in tal senso una concreta manifestazione pratica, attraverso un esercizio contestualizzato del diritto a osservare, valutare e modificare spazi ed esperienze della propria quotidianità.

Per concludere, attraverso photovoice i bambini possono affinare e consolidare le loro abilità di dare forma concreta a ipotesi e di commentare esperienze, sviluppando la consapevolezza sociale e morale di essere agenti positivi nella società, competenze oggi ritenute quanto mai necessarie ai fini di una presa di coscienza individuale e collettiva del valore insito nelle pratiche partecipative democratiche e di ascolto della voce di tutte e tutti per generare processi trasformativi che partano dal basso, dai contesti quotidiani.

Pertanto, se si adotta un posizionamento ontologico che riconosce i bambini come *full social agents*, in contrasto con la visione del bambino come “piccolo adulto” o “adulto in divenire” (James & Prout, 2015), ne vengono valorizzate competenze, responsabilità e potenzialità. In questa prospettiva, gli adulti possono favorire il coinvolgimento dei bambini nella creazione di conoscenza, garantendo al contempo la loro protezione, che non si concretizza nell’esclusione preventiva dai processi decisionali, ma piuttosto nel pieno rispetto di attenzioni etico-metodologiche cruciali nelle esperienze partecipative (Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021).

Photovoice e documentazione pedagogica

Queste ultime considerazioni permettono di procedere ulteriormente nella riflessione, mettendo in luce alcuni possibili aspetti di continuità tra i processi di documentazione fotografica appena descritti e la documentazione pedagogica, una prassi integrante dei servizi educativi, che si configura quale azione formativa e riflessiva per adulti e bambini (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Guerra, 2008; 2014), uno strumento a sostegno di progettualità e ri-

flessività, altresì capace di garantire la valorizzazione di diversi punti di vista, resi visibili attraverso esperienze di rappresentazione, ri-significazione e condivisione delle esperienze (Giudici, Krechevsky & Rinaldi, 2009; Tan & Yang, 2022) di bambine e bambini.

Come dichiarato da Rinaldi (2001), la documentazione pedagogica può essere riconosciuta come una modalità efficace per catturare le esperienze dei bambini, una strategia specifica per educatori, insegnanti e bambini (Biffi, Palaiologou & Zuccoli, 2021) che passa dall'osservazione e dallo sviluppo di un'azione alla sua valutazione, per consentire un ritorno all'azione stessa con una maggiore consapevolezza pedagogica. L'obiettivo principale di questa prassi risiede nel promuovere un'intenzionalità educativa capace di mettere in sintonia la partecipazione di bambini e adulti, entrambi protagonisti delle esperienze educative, nella co-costruzione di percorsi di apprendimento (Oliveira-Formoshino & de Sousa, 2019) aderenti alle esperienze pregresse dei più piccoli.

La documentazione delle esperienze appare dunque una pratica consolidata per educatori e insegnanti nei contesti educativi e scolastici, ma l'aspettativa riposta sul processo e sui suoi contenuti sta progressivamente cambiando, in accordo con nuove visioni di curricolo (Vallberg-Roth, 2012; Lofdahl, 2014) e con rinnovate immagini di infanzia.

Tradizionalmente, i bambini e le loro azioni sono oggetti di documentazioni fotografiche realizzate da adulti (Grunewald, 2014), le quali vengono utilizzate come parte di un processo di rappresentazione e di attribuzione di significati rispetto a ciò che i bambini e le bambine fanno, ciò che imparano e come imparano (Lindgren, 2012; Liljestrand & Hammarberg, 2017), ma se si parte dal presupposto che un processo di documentazione non è mai neutrale (Dahlberg & Moss, 2009), allora anche i suoi contenuti diventano parte integrante di costruzioni soggettive della realtà: ciò significa che ogni fotografia prodotta non solo illustra, ma anche sviluppa, determina e condiziona i servizi educativi stessi, confermando, svelando o celando aspetti delle esperienze dei bambini attraverso un'azione connotata inevitabilmente da selettività. Da questo punto di vista la ricerca condotta da Magnusson (2018) permette di fare un passaggio ulteriore, poiché afferma che le visioni fotografiche dei bambini, le loro *visual voices*, spesso sono mancanti nel processo di documentazione fotografica che prende forma nei servizi educativi e nei contesti scolastici (Lindgren, 2012): tale assenza può rappresentare un problema dal punto di vista etico e democratico, una faccenda che fa sorgere interrogativi anche rispetto all'*agency* dei bambini, alla loro libertà di espressione (Luttrell, 2010; Sparrman & Lindgren, 2010; Flannery Quinn & Manning, 2013) e alla restituzione fedele delle loro esperienze di vita. In questo senso, come anticipato, alcuni studi si sono focalizzati sull'analisi delle modalità

con cui i bambini possono utilizzare le fotocamere per produrre essi stessi documentazione visuale (Rasmussen & Smidt, 2002; Clark, 2005a; Einarsson, 2005; Clark & Moss, 2011; Loizou, 2011; Merewether, 2015; Kinunen & Puroila, 2016), come parte di un processo volto a esplorare specifiche questioni poste dall'adulto o sottoposte dai bambini stessi: in questo modo la fotocamera può diventare uno strumento metodologico e documentativo che può aiutare a rendere visibile ciò che i bambini e le bambine ritengono rilevante, dal loro punto di vista, e che potrebbero altrimenti avere difficoltà ad articolare a parole, diventando così protagonisti del processo di documentazione stesso.

La revisione della letteratura ha infatti messo in luce, come anticipato, che la fotocamera può essere utilizzata come strumento per documentare e creare conoscenza attraverso processi compartecipati, rendendo visibili le voci dei bambini (Magnusson, 2018) che, in questo senso, possono rivestire un ruolo centrale nel processo di documentazione in qualità di utilizzatori competenti di strumenti fotografici, rendendo visibili le loro prospettive attraverso modalità per cui diventa altresì possibile aprire conversazioni sia con i pari che con gli adulti. La documentazione fotografica prodotta può dunque offrire un solido appoggio per la comunicazione e gli scambi riflessivi, aspetto in continuità con le metodologie partecipative visuali come il photovoice: entrambi i processi infatti coinvolgono i soggetti entro relazioni collaborative, aprendo nuovi spazi comunicativi nei quali lo scambio dialogico e lo sviluppo, sia personale che collettivo, possono fiorire a partire dalla produzione di materiali fotografici significativi.

Tali intuizioni permettono di ipotizzare il potenziale intrinseco della metodologia del photovoice come possibile strumento di documentazione, fruibile in modo collaborativo da bambini e adulti. La sua natura intrinsecamente partecipativa e multimodale suggerisce analogie con alcune caratteristiche della documentazione pedagogica, aprendo la possibilità di favorire un coinvolgimento attivo anche dei bambini più piccoli nella sua produzione. Se si abbraccia la convinzione che i bambini sono esperti costruttori di conoscenze, con bisogni talvolta diversi da quelli immaginati dagli adulti, occorre individuare e sperimentare strategie di documentazione capaci di rappresentare più fedelmente la loro prospettiva e di favorire esperienze riflessive proprio alla luce di quanto reso visibile dal loro specifico punto di vista, nel pieno riconoscimento della loro agency (James, Jenks & Prout, 1998). In questo senso, in continuità con alcune delle ricerche sopra riportate, dal lavoro condotto da Dell (2018) emerge che bambine e bambini, già a partire dai 3 anni di età, possono produrre fotografie per documentare aspetti specifici delle proprie esperienze di vita con finalità trasformative entro il pro-

cesso metodologico del photovoice, prendendo parte efficacemente alla produzione multimodale di contenuti quali *drivers* del processo, scattando le loro fotografie, selezionando le più importanti e sviluppando narrazioni capaci di contestualizzare e descrivere le proprie immagini: questi primi risultati dimostrano dunque che i bambini possano essere degli agenti attivi nella documentazione e valutazione delle loro esperienze, evidenza che supporta l’idea di coinvolgerli, sin dalla scuola dell’infanzia, nel processo di documentazione come parte integrante di pratiche osservative, riflessive e trasformative dei contesti di apprendimento (ivi).

Le fasi di lavoro

Photovoice, come anticipato, prevede l’implementazione di una serie di step progettuali distinti, che sottolineano il coinvolgimento dei partecipanti potenzialmente in tutte le fasi della ricerca, dalla raccolta alla disseminazione dei dati (Wang, 1999). Il disegno di ricerca o l’impianto progettuale che intende avvalersi della metodologia dovrebbe tuttavia essere caratterizzato, nel suo complesso, da apertura e flessibilità, per lasciare spazio a sorprese ed imprevisti che potrebbero emergere dal divario tra l’inquadratura della ricerca e la realtà documentata dai partecipanti.

Nella letteratura esplorata sono state rintracciate diverse ricerche empiriche che hanno descritto, più o meno dettagliatamente, i passaggi progettuali implementati sul campo: come accennato, le fasi di lavoro del processo metodologico possono essere adattate a seconda delle domande di ricerca, degli obiettivi che si intende perseguire, del tempo a disposizione, dei costi sostenibili e delle caratteristiche peculiari del contesto di ricerca, ma spesso il processo consiste nei seguenti passaggi che, seppure nominati diversamente nelle ricerche rintracciate in letteratura, presentano caratteristiche analoghe: per esempio, nella ricerca condotta da Butschi & Hedderich (2021) si parla di preparazione e progettazione; training fotografico; fase di lavoro sul campo: fotoshooting; discussione di gruppo; analisi e risultati; presentazione; valutazione. Similmente, nelle esperienze di ricerca descritte nel lavoro di Latz & Mulvihill (2017), la procedura metodologica prevede l’implementazione delle seguenti fasi: invito; educazione; documentazione; narrazione; ideazione; presentazione.

Come si può dunque dedurre, si tratta di un metodo duttile ma intensivo dal punto di vista del tempo e delle risorse, tanto materiali quanto personali, tra cui flessibilità ed empatia da parte dell’adulto (Butschi & Hedderich, 2021): pertanto, alcuni autori suggeriscono di organizzare preventivamente

una progettazione dell’esperienza, al fine di calendarizzare gli incontri necessari alla realizzazione del progetto, in accordo con il contesto ospitante. Al contempo, una simile progettazione potrebbe rivelarsi funzionale anche qualora si intenda realizzare l’esperienza nel proprio contesto educativo o scolastico: tuttavia, una pianificazione eccessivamente rigida rischia di ostacolare l’emergere e l’approfondimento di questioni inattese, ma potenzialmente significative, che possono manifestarsi nel corso dell’esperienza. Pertanto, come meglio descritto nel capitolo seguente, si suggerisce di adottare ritmi di lavoro lenti e flessibili, che possono favorire una progressiva incorporazione dell’approccio nelle pratiche educative quotidiane.

In questo senso, alcune esperienze di ricerca con bambini a ragazzi hanno declinato il protocollo metodologico, proponendo esperienze gradualmente rimodulate alla luce delle caratteristiche del gruppo di partecipanti. Per esempio, nella ricerca condotta da Strack, Magil & McDonagh, (2004), sono state proposte venti sessioni, diluite nell’arco di circa dodici settimane, durante le quali sono state affrontate le seguenti tematiche: introduzione alla fotografia; etica della fotografia (potere, consenso, sicurezza); tecniche fotografiche e documentazione fotografica; catalogazione delle fotografie; discussioni; scrittura delle didascalie; realizzazione di mostre fotografiche.

È dunque possibile ricavare l’interpretabilità del processo che, seppure nella sua flessibilità, attraversa con ricorrenza alcuni snodi progettuali, incontrati in tutte le ricerche sopra citate: in primo luogo appare rilevante garantire delle esperienze di graduale avvicinamento al linguaggio fotografico e allo strumento, non solo dal punto di vista del funzionamento tecnico ma anche rispetto ad attenzioni etiche e competenze estetico-comunicative che è possibile maturare in divenire, per poi avviare documentazioni fotografiche con maggiore consapevolezza e padronanza; in seconda istanza si osservano momenti dialogici, sia in piccolo che grande gruppo, accompagnati da esperienze di scrittura di didascalie, volti a favorire confronto tra pari e processi di coscientizzazione; ritorna poi un momento di presentazione del materiale documentale prodotto, attraverso la realizzazione di artefatti di varia natura e, infine, si evidenzia una fase di conferma e di validazione del processo con i partecipanti.

In questo senso, i capitoli che seguono intendono presentare dettagliatamente peculiarità e attenzioni metodologiche di ciascuna fase progettuale sopra accennata, facendo riferimento alla nomenclatura utilizzata nel lavoro di Latz & Mulvhill (2017) per descrivere i diversi passaggi di un processo di ricerca con photovoice: la scelta lessicale delle autrici, infatti, condensa efficacemente significati e possibilità insiti in ciascuna fase di lavoro, rivelandosi il principale riferimento terminologico nella presente tematizzazione.

In particolare i capitoli a venire si concentreranno sulle fasi di:

1. Invito ed educazione
2. Documentazione
3. Narrazione
4. Presentazione

Come meglio si vedrà, tali fasi saranno descritte alla luce dell'approfondimento teorico sulla metodologia, frutto di un processo di revisione della letteratura, ma anche in virtù di osservazioni e riflessioni maturate grazie all'esperienza di ricerca sul campo condotta nell'ambito del progetto dottorale.

L'invito e l'educazione dei partecipanti

Un primo step progettuale, descritto dalle autrici sopra menzionate e denominato fase di invito ed educazione, prevede che, una volta identificato il contesto in cui si intende avviare l'esperienza con photovoice, vengano promosse alcune condizioni preliminari imprescindibili - di natura etica, relazionale e materiale - volte a creare le basi affinché i partecipanti possano scegliere consapevolmente se prendervi o meno parte. Come verrà illustrato, tali pre-condizioni si rivelano fondamentali non solo quando si lavora con gruppi nuovi, ma anche con bambini già conosciuti, poiché gettano le fondamenta per un contesto relazionale improntato alla libertà espressiva, alla condivisione e alla partecipazione.

Nella fase dell'invito (ivi) il consenso informato, processo su cui si tornerà a breve, non si configura come un atto formale iniziale, ma come l'esito di un percorso relazionale e formativo: una serie di attivazioni e proposte consente infatti ai bambini di avvicinarsi gradualmente al progetto, così che la scelta di partecipare emerga in modo consapevole, sentito e libero.

Confermato l'assenso da parte dei bambini, sarà possibile avviare una serie di esperienze legate alla fase di educazione, la quale mira a favorire un graduale avvicinamento di bambine e bambini agli strumenti e alle competenze tipiche del protocollo: da un lato le macchine fotografiche, dall'altro la capacità di leggere e interpretare le immagini, affinché anche soggetti non alfabetizzati possano familiarizzare con strumenti e linguaggi in modo consapevole e non improvvisato.

Le attenzioni progettuali che verranno descritte intendono dunque promuovere la partecipazione (Wang & Burris, 1997) infatti, ciò che in questa sede si desidera enfatizzare, riguarda il valore di co-costruire significati con i partecipanti al processo, coltivando nel tempo quelle condizioni favorevoli affinché l'approccio metodologico possa rivelarsi un'effettiva occasione di presa di parola piuttosto che di enfasi sul ruolo preponderante che troppo spesso l'adulto assume nella costruzione di conoscenza.

Come anticipato nei capitoli precedenti, ascoltare la voce dei bambini, cogliere le loro storie e potenziare la loro agentività, dovrebbe rappresentare un impegno radicato nelle pratiche quotidiane, al fine di promuovere relazioni più democratiche nei contesti educativi. Pertanto, affinché si possa concretizzare un clima compartecipato, in cui adulti e bambini possano collaborare costruttivamente alla realizzazione di un contesto affine anche e soprattutto alle propensioni dei più piccoli, appare fondamentale dedicare un'attenzione speciale proprio a quella serie di condizioni, materiali e non, che possono concorrere alla promozione di una situazione siffatta.

Spesso in letteratura si ricorre all'espressione "dare voce", che implicitamente presuppone la presenza di adulti che concedono ai bambini (Pillow, 2003; Spyrou, 2011), visti come beneficiari di gesti altruistici (Pillow, 2003), la possibilità di avere un proprio pensiero e di poterlo esprimere. Questo costrutto, dal punto di vista etico, solleva incertezze e perplessità, invitando a interrogarsi sui ruoli e sui poteri implicati in tale processo, nonché a ripensare pratiche e contesti in cui i bambini possano sperimentare nel tempo, con crescente consapevolezza, l'esercizio del proprio diritto all'espressione e alla partecipazione.

In questo scenario, diverse ricerche internazionali che esplorano i significati di esperienze partecipative con bambine e bambini, interrogandosi in particolare su questioni di natura etica (Einarsdóttir, 2007; Palaiologou, 2014), evidenziano che rappresentare le voci dei bambini potrebbe rivelarsi un processo insidioso, in particolare se restituite da visioni puramente adulte (ivi): pertanto le pratiche partecipate dovrebbero incoraggiare un senso di corresponsabilità in esperienze decolonizzate di co-costruzione di conoscenza (Tuck, 2007), invitando ad un impegno collettivo per ascolti sensibili, ad un'ethics of care (Palaiologou, 2014) che prende forma a partire da una ri-distribuzione di ruoli e responsabilità entro processi di ricerca condivisa tra piccoli e grandi. Questo impegno etico dovrebbe dunque tendere allo sviluppo coscienzioso di relazioni più eque entro processi negoziati tra bambini e adulti, i quali incoraggiano i più piccoli a porsi domande, a mettere in discussione, ad assumere progressivamente prime consapevolezze, a sperimentare autonomie e a condividere con gli altri, figure educative e compagni, delle responsabilità, tutte pratiche connesse ad un incremento del senso di ownership ed agency rispetto all'esperienza che essi stessi contribuiscono a co-realizzare.

Alla luce di queste premesse, quelle di seguito descritte si rivelano una serie di pre-condizioni necessarie affinché la prassi metodologica del photo-voice possa generare dei processi di ascolto della voce dei bambini: in questo senso, la rielaborazione concettuale e le riflessioni tratte dalla ricerca sul campo permettono di tracciare delle possibili suggestioni di natura teorica e

metodologica, utili per ricercatori, insegnanti ed educatori interessati ad avvicinare questo approccio in contesti educativi e scolastici.

La postura dell'adulto e le strategie di ingaggio: alcune prime riflessioni etiche

Da queste prime considerazioni è dunque possibile dedurre il ruolo chiave assunto dall'adulto-facilitatore del processo: infatti, ciò che appare rilevante sottolineare in questa sede è che, al di là di linguaggi, strumenti e strategie dialogiche promosse dall'esperienza del photovoice, aspetti che verranno dettagliatamente descritti nei successivi capitoli, un fattore dirimente capace di promuovere o meno la realizzazione di un contesto di partecipazione, è rappresentato proprio dalla postura adottata dall'adulto che accompagna il dispiegarsi dell'esperienza, sin dal principio e in ognuna delle sue fasi progettuali. Come verrà meglio tematizzato, la scelta consapevole di indietreggiare, di porsi in ascolto sensibile, di osservare, di alleggerire le azioni istantanee (Guerra, 2020) e di delegare responsabilità al gruppo, scegliendo di mettere a disposizione possibilità multiple, può determinare la qualità del processo partecipato. In quest'ottica, se la partecipazione non è concepita come un insieme di tecniche, bensì come un processo fondato sull'impegno costante e responsabile di chi interagisce con i bambini, e radicato in principi quali giustizia, autonomia, responsabilità e rispetto profondo per tutte le persone coinvolte (Palaiologou, 2014), allora diventa possibile garantirne una piena e autentica realizzazione.

In prima istanza si evince che sia necessario coltivare nel tempo un terreno fertile affinché i bambini possano prendere parola e condividere liberamente il proprio punto di vista, condizione che sembrerebbe possa realizzarsi prima di tutto attraverso l'adozione quotidiana di una postura adulta neutrale e flessibile, connotata da apertura, ascolto e raffinate attitudini osservative e riflessive: tale disposizione può consentire ai giovani partecipanti di sperimentare spazi di espressione prima ancora che l'esperienza documentativa e dialogica in sé del photovoice prenda forma. Le ricerche condotte da Lundy, McEvoy & Byrne (2011) e da Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perreault (2021) mettono in luce che, in particolare nei contesti educativi e scolastici, in cui i bambini sembrerebbero maggiormente esposti al rischio di avvertire aspettative di performance o di percepire le esperienze come compiti obbligatori, sia fondamentale accertarsi che possano sperimentare adeguate condizioni partecipative: pertanto, curare relazioni di fiducia e accettazione reciproca tra bambini e adulti, riconoscendo piuttosto che valutando

l'importanza dell'esperienza personale di ciascuno (Carnevale, 2020; Askouni, Fakou & Vouvousira 2022), si rivela un'attitudine cruciale.

Da questo punto di vista, l'invito (Latz & Mulvihill, 2017), come è possibile desumere dalla definizione stessa della suddetta fase progettuale, che ha espressamente lo scopo di invitare, ovvero proporre la partecipazione all'esperienza di ricerca a un gruppo di soggetti, intende altresì porre le basi per instaurare rapporti etici e democratici tra adulti e bambini. Pertanto, maturare una conoscenza profonda dei giovani partecipanti coinvolti (Pascal & Bertram, 2009; Spyrou, 2011), in particolare nel caso di ricercatori e ricercatrici esterni al contesto educativo o scolastico, può favorire la costruzione di una relazione profonda basata su un senso di sicurezza, fiducia e rispetto reciproco (Mortari, 2009), intessendo rapporti interpersonali significativi che consentono a grandi e piccoli di confrontarsi in modo costruttivo e di esprimere pensieri talvolta controversi o potenzialmente sensibili. Pertanto, una graduale e prolungata familiarizzazione con il contesto di vita dei bambini, così come una loro assidua frequentazione, partecipando ad esperienze di vita quotidiana, fatte di momenti formali e informali quali il pasto o il sonno pomeridiano, può permettere ai bambini di percepire la figura del ricercatore quale parte integrante del contesto socio-relazionale della scuola. A questo proposito, tale immersione nei contesti di ricerca permette altresì di garantire quella che viene definita una *ethics of observation* (Lambert, 2019), secondo la quale il ricercatore prova a fondersi con il contesto ospitante, senza cercare di osteggiare o di mettere in discussione pratiche e codici valoriali in essere, ovvero la sua ecologia sociale, non solo per ovvie ragioni di natura etica, ma anche per produrre dei dati che siano capaci di riflettere la natura originale del contesto osservato (Oliver, 2005). Per esempio, come suggerito da Hill (2005), può essere opportuno impegnarsi a non interferire nelle relazioni tra bambini ed insegnanti, cercando invece di entrare a far parte del tessuto relazionale del contesto educativo in modo accorto e non intrusivo.

Davis, Watson & Cunningham-Burle (2008) concordano nell'affermare che sia poi fondamentale promuovere delle relazioni nelle quali i bambini si sentano a proprio agio, offrendo loro un senso di controllo sul processo (Buttschi & Hedderich, 2021), assicurandosi che possano avere un maggior grado di potere, per esempio prendendo parte attivamente alla pianificazione di alcuni processi decisionali (Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021) o alla selezione di strumenti e linguaggi: tale pratica può amplificare il loro diritto di essere ascoltati (Lundy, McEvoy & Byrne, 2011), poiché, come meglio descritto, può consentire loro di sperimentare altre modalità per esprimere il proprio punto di vista anziché limitarsi a riflettere prospettive ed ideali adulti. Infatti, la progressiva condivisione di potere con i partecipanti

può rappresentare una possibile modalità attraverso cui mitigare alcune disparità, un’attenzione metodologica che può realizzarsi attraverso varie forme e in più fasi della ricerca. Un buon punto di partenza, in particolare con i bambini molto piccoli, è proprio quello di cedere del tutto o di condividere parte del controllo sugli strumenti di ricerca (Clark, 2010), consentendo ai bambini di scegliere quale linguaggio utilizzare per esprimere se stessi, tenuto conto di alcuni vincoli imposti dalla sperimentazione metodologica e in continuità con la parsimonia (Palaiologou, 2014), che suggerisce la scelta di metodi chiari e comprensibili per i bambini.

Tale coinvolgimento in qualità co-ricercatori (Mortari & Mazzotti, 2017) contribuisce a mitigare asimmetrie di potere tra adulti e bambini, anche se mai completamente (Lundy, McEvoy & Byrne, 2011), perché nonostante l’adulto tenti di riposizionarsi e assumere un ruolo più periferico, appare difficile se non impossibile abbattere del tutto alcune dinamiche di potere (Spyrou, 2011). In questo senso, particolarmente sfidanti da una prospettiva etica sono proprio i concetti di autorità e di relazioni generazionali tra bambini e adulti, specie in riferimento agli effetti della desiderabilità sociale: alcuni autori sottolineano per esempio che i bambini, in particolare quelli più piccoli o più insicuri, potrebbero avere la tendenza a rispondere “Sì” alle domande poste dall’adulto e potrebbero cercare di dare risposte affrettate o poco veritiero solo per assecondarne le sue aspettative (Einarsdóttir, 2007), in aggiunta al fatto che tempi di attenzione differenti (Butschi & Hedderich, 2021) possano spingere i bambini ad identificare delle strategie per sfuggire all’esperienza relazionale nel minor tempo possibile. A tal proposito, promuovere la creazione di un contesto sicuro e al tempo stesso stimolante, in cui i bambini si sentano liberi di offrire risposte secondo i propri ritmi, piuttosto che sentirsi spinti a fornire esiti attesi entro tempi prestabiliti, può contribuire ad attenuare dinamiche relazionali sbilanciate, intrinsecamente connesse ai contesti educativi.

La questione dell’assenso informato (Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir & Perry, 2012; Root *et al.*, 2017) rappresenta in tale prospettiva un oggetto di attenzione sensibile nella presente riflessione metodologica, capace di onorare nel concreto i diritti di partecipazione ed espressione dei bambini (Mungford & Sanders, 2004; Fargas-Malet *et al.*, 2010). L’assenso informato, che può essere definito come la manifestazione di volontà a partecipare a un’esperienza a cui si è invitati, dovrebbe poter essere dato liberamente, senza alcun tipo di coercizione, minaccia o persuasione, garantendo ai partecipanti la possibilità di prendere decisioni informate, libere e personali. Talvolta si crede che i bambini non siano abbastanza competenti per dare il loro consenso e che questo dovrebbe essere garantito solamente da un adulto, ma sempre più spesso si mette in discussione questo presupposto affermando

invece che anche i bambini siano pienamente capaci di dare il loro assenso se ci si impegnà ad individuare le modalità adeguate per ottenerlo. Per questa ragione, in virtù delle premesse sopra esplicata e in continuità con alcune ricerche presenti in letteratura che impiegano il metodo photovoice con i bambini (Joubert, 2012; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022), sembra auspicabile chiarire ai bambini e ai genitori coinvolti che, sebbene il consenso alla partecipazione sia fornito dagli adulti, verranno inclusi solo i bambini realmente interessati a prendervi parte in prima persona. Emerge dunque l'importanza di questa prassi, che rende esplicito il diritto di tutte e tutti, non solo degli adulti, ma soprattutto dei bambini, di esprimere la propria posizione e, di conseguenza, di partecipare liberamente alle esperienze progettate, con la possibilità di ritirarsi in qualunque momento (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013; Adams, Savahl & Fattore, 2017; Magnusson, 2018; Samanova, Devine & Luttrell, 2022). In tale prospettiva emerge un'idea di assenso quale processo in divenire, di cui i bambini sono pieni titolari in modo volontario e variabile nel tempo (Joubert, 2012; Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022).

Tuttavia occorre considerare che durante questa esperienza ci possa essere il rischio che i bambini rispondano ad una più generale struttura di potere: infatti, più o meno consapevolmente sanno che potrebbero comunque essere assoggettati alle volontà, alle decisioni e alle linee guida degli adulti (Cook & Hess, 2007; Eckhoff, 2015; Magnusson, 2018), perdendo l'opportunità di prendere parte attivamente al processo decisionale, compresa la possibilità stessa di esprimere la propria volontà di partecipare o meno all'esperienza. Inoltre, nonostante l'esplicita condivisione del loro assenso, è possibile che i bambini non abbiano pienamente compreso le implicazioni di tale scelta. La letteratura richiama ancora una volta alla necessità di una solida riflessività critica da parte dell'adulto per affrontare i dilemmi etici della ricerca (Spyrou, 2011). In questo senso, Agbenyega (2014) aggiunge che, in assenza di tale riflessività, la ricerca partecipativa e visuale rischia di diventare spersonalizzante, oggettivante e compartimentale, trattando i partecipanti in modo meccanico e trascurando la dimensione vissuta e democratica dell'esperienza condivisa.

Da questo punto di vista, alcune attitudini da parte degli adulti, che invitano (e non forzano) bambine e bambini a prendere parte, si riflettono, per esempio, nelle diverse strategie di ingaggio che possono essere progettate per proporre di partecipare. A questo proposito, rispettare con apertura il punto di vista di ognuno, a partire dalla manifestazione del desiderio di non partecipare ad una proposta progettuale immaginata, può rappresentare un'occasione significativa per i bambini in cui affermare la propria intenzionalità e libertà interpretativa entro una situazione relazionale più paritetica,

dove ognuno esercita deliberatamente il proprio sentire. Un’occasione, ancora, di espressione personale, così come un’opportunità per testare i limiti delle dinamiche sociali tra adulti e bambini, ridefinendo progressivamente i confini relazionali attraverso una negoziazione costante di ruoli e posizionamenti, in cui gli adulti mettono in discussione i propri presupposti e accolgono le questioni ribelli sottoposte dai bambini, più o meno esplicitamente.

Viene così a delinearsi un processo di ascolto che passa certamente dalla rimodulazione di ruoli ma anche dalla valorizzazione di modalità comunicative e relazionali che consentano a ciascuno di esprimere la propria opinione sfruttando pratiche familiari e intuitive, per consentire anche ai più piccoli di comprendere l’area di interesse della ricerca e l’utilizzo che verrà fatto dei materiali documentali raccolti progressivamente (Einarsdóttir, 2007). In tal senso, invitare i bambini alle proposte adottando un linguaggio caratterizzato da frasi brevi, voci verbali attive piuttosto che passive, rivolgere inviti piuttosto che comandi e usare immagini o albi illustrati per sostenere la comprensione del discorso parlato, può favorire una comunicazione più efficace tra adulti e bambini (ivi). In quest’ottica appare rilevante ottimizzare strategie differenti per ottenere il consenso da parte dei bambini, per esempio avviando delle discussioni di gruppo, delle assemblee, dei *circle time* (Alaca, Rocca & Maggi, 2016; Magnusson, 2018), o ancora, promuovere delle votazioni democratiche in cui tutte e tutti possono esprimere la propria opinione, verbalmente, in forma scritta, con una risposta comportamentale o attraverso riscontri emotivi (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2012). Manifestare un’attenzione anche a tutte quelle risposte di natura non verbale, che passano attraverso la postura del corpo, il tono della voce, la mimica facciale, i silenzi (Alaca, Rocca & Maggi, 2016), assume pertanto un ruolo significativo: infatti, preservare questa dimensione sensibile a “dialoghi alternativi”, in cui anche esperienze quali i silenzi, apparentemente privi di contenuti, sono invece concepiti come carichi di significati, può consentire a ricercatori, educatori ed insegnanti di presumere il benessere e il potenziale livello di ingaggio di bambini e bambini.

E ancora, mettere a disposizione e accogliere tanti e diversi linguaggi per esprimersi, sia per entrare in dialogo con l’altro che per poter comprendere le caratteristiche delle esperienze a cui ci si approccia (Palaiologou, 2014), consente di ingaggiare i giovani partecipanti attraverso modalità di ascolto differenziate. Tale attenzione metodologica permette di comprendere che le voci dei bambini sono variabili e variegate, e che gli adulti, spesso saldamente ancorati alla comunicazione verbale a discapito di altre modalità espressive, dovrebbero progressivamente reimparare e valorizzare altri linguaggi (Heydon, McKee & Philips, 2016). Di conseguenza, mettere a disposizione codici eterogenei con cui raccontare le proprie esperienze, al di là di

quanto suggerito dalla prassi metodologica del photovoice, può favorire maggiori possibilità espressive: per esempio, disegnare liberamente su materiali cartacei o realizzare delle rappresentazioni grafiche su immagini riprodotte su supporti come tavolette grafiche, potrebbe sostenere l'esplicitazione di pensieri astratti, rivelandosi una strategia efficace poiché immaginari e desideri dei bambini possono prendere forma non solo con parole o scatti ma anche attraverso il disegno, un canale non verbale vicino alla quotidianità e agli interessi dei più piccoli (Einarsdóttir *et al.*, 2009; Hernandez, Shabazian & McGrath, 2014), consentendo loro di assumere un ruolo attivo e creativo nel processo (Einarsdóttir, 2007).

Prevedere l'implementazione di una gamma di strumenti diversi consente dunque di accogliere, accompagnare e assecondare la pluralità di linguaggi, di inclinazioni e di modalità di espressione di cui ciascun bambino è portatore, offrendo maggiori possibilità partecipative che riconoscono i cento linguaggi di ognuno (Edwards, Gandini & Forman, 1998): in questo senso, la flessibilità connaturata al protocollo metodologico del photovoice (Kuratani & Lai, 2011) permette di integrarlo con esperienze alternative, capaci di rispondere maggiormente a desideri, interessi e bisogni dei bambini che, in tal modo, hanno occasione di partecipare efficacemente all'esperienza documentale e riflessiva, prendendo parola rispetto a tutte le questioni che interessano il processo di ricerca, con codici altri. I canali di comunicazione non dovrebbero quindi esaurirsi a quello verbale o fotografico: al contrario, consentire a bambini e bambini di individuare termini, condizioni e modalità per loro più appropriate per esprimere pienamente se stessi, rappresentando ciò che il linguaggio verbale da solo non è capace di trasmettere (Gibson, 2012; Rose, 2014), potrebbe rappresentare una strategia interessante per incrementare le possibilità di partecipazione.

In sintesi, sfruttare espedienti eterogenei, capaci di rendere maggiormente comprensibile la portata di un'esperienza e la possibilità o meno di prendervi parte, radicandola nelle pratiche quotidiane del gruppo che si accompagna, così come di sintonizzarsi con le modalità comunicative dei bambini più piccoli, mettendo a disposizione strumenti e canali di espressione diversi tra cui scegliere (Barker & Waller, 2003; Derbyshire, MacDougall & Schiller, 2005), può consentire a ognuno di esercitare un senso di controllo sul processo, che traspare proprio nella possibilità di scegliere tra una gamma di strumenti che di volta in volta è possibile utilizzare, come parte di una tavoletta di colori cui attingere in base alle diverse esigenze comunicative.

In questo senso, l'atteggiamento adulto è rivolto a trovare un equilibrio che consenta di bilanciare armoniosamente il rispetto dei diritti fondamentali dei bambini con la tutela del loro benessere e della loro autonomia, garantendo la

loro partecipazione attiva alla ricerca, nel rispetto dell'integrità scientifica dello studio e valorizzando il loro ruolo di esperti (Palaiologou, 2014).

Ritmi lenti e training graduale

Nel corso di tutto il processo emerge poi, come accennato, il valore del tempo: infatti, incoraggiare tempi distesi di familiarizzazione con esperienze e codici diversi può favorire l'interiorizzazione consapevole di competenze specifiche, legate per esempio all'implementazione delle macchine fotografiche e all'uso del canale comunicativo visuale, consentendo anche ai giovani partecipanti di cogliere appieno le potenzialità di linguaggi e strumenti peculiari.

La letteratura esplorata rispetto all'utilizzo della metodologia con bambine e bambini fa emergere che, come anticipato, solo in alcune ricerche empiriche i bambini sono stati gradualmente avvicinati all'utilizzo delle macchine fotografiche attraverso training preliminari (Strack, Magil & McDonagh, 2004), nonostante si rivelino piuttosto significativi per sondare le esperienze pregresse dei bambini con la fotografia (Luttrell, 2010) e per permettere a ciascuno di familiarizzare secondo ritmi personali con lo strumento.

Un tempo prolungato dedicato alla formazione di abilità visuali appare invece doveroso (Samanova, Devine & Luttrell, 2022), favorendo un progressivo avvicinamento all'utilizzo della macchina fotografica (Butschi & Hedderich, 2021). Per esempio, nella ricerca empirica condotta da Allmark, Stevenson & Stotzer (2013), i ricercatori hanno dedicato un tempo per mostrare ai bambini come usare la fotocamera, spiegandone le funzioni essenziali (accensione; spegnimento; scatto fotografico; revisione ed eliminazione delle fotografie prodotte), per poi esplorare i principi di base della fotografia (non muovere la fotocamera quando si scatta; tenere la camera dritta; non scattare fotografie controluce, ecc.). Durante queste esperienze di avvicinamento allo strumento fotografico, come sarà meglio approfondito nel prossimo capitolo, i bambini hanno modo di maturare nuove competenze e abilità attraverso tempi e livelli di profondità variabili, in ragione dell'età e dell'interesse mostrato da ognuno.

Dall'osservazione diretta delle bambine e dei bambini si ricava che preservare esperienze di progressivo avvicinamento alle macchine fotografiche, nel rispetto di tempi soggettivi, può favorire un'interiorizzazione più radicata di alcune competenze fotografiche, maturate alla luce di significative e contestualizzate esperienze dirette, così come incrementare le possibilità di coinvolgimento anche di quei bambini più riluttanti o insicuri, per i quali è utile riattraversare le esperienze affinché vengano consolidate: in particolare ci si

riferisce a bambine e bambini che in un primo momento possono apparire poco interessati allo strumento, per capire dunque se l'apparente disinteresse risiede in un momento di ingaggio inadatto, con modalità non adeguate, o a tempi di lavoro inappropriati, troppo condensati.

Similmente, protrarre nel tempo anche le esperienze di lettura delle immagini, per favorire l'interiorizzazione di una competenza fondamentale denominata *visual literacy* (Latz & Mulvihill, 2017), ovvero la capacità di leggere immagini, può consentire ai bambini di raffinare il proprio sguardo esplicitando significati, notando dettagli e interpretando gli scatti in modo sempre più profondo e personale, ragionando su aspetti quali, per esempio, il punto di vista, il momento della giornata in cui è scattata la fotografia, o ancora, sui significati più profondi che il fotografo intende trasmettere. Questa competenza appare essenziale nelle esperienze con metodologie visuali come il photovoice, in particolare se si desidera promuovere una lettura più consapevole di contenuti fotografici: in tal senso, occorre partire dal presupposto che, sebbene immersi in un mondo di immagini, non tutti i bambini sono abituati a osservarle in profondità e a riflettere su di esse; per questo motivo, risulta cruciale progettare e preservare occasioni preliminari di avvicinamento a tali contenuti. Gillen & Hall (2013) sottolineano infatti che l'uso di segni, simboli e modalità di comunicazione inedite come quella visuale da parte dei bambini non può essere arbitrario o casuale, poiché rappresenta un sistema strutturato che riflette scelte strategiche e consapevoli, che pertanto occorre interiorizzare nel tempo attraverso esperienze mirate. A tale scopo, la letteratura suggerisce, per esempio, di accompagnare i bambini a mostre fotografiche (Strack, Magil & McDonagh, 2004), mentre la ricerca sul campo ha messo in luce che l'esposizione a un'osservazione continuativa di immagini di varia natura, tratte per esempio da album fotografici o da documentazioni pedagogiche di natura fotografica già presenti in sezione o in classe, possa rivelarsi altrettanto interessante per procedere in questo senso.

Si ricava poi che la possibilità di ripetere più volte le esperienze previste dal protocollo metodologico del photovoice nel corso dell'intero anno scolastico, introducendo le macchine fotografiche quale oggetto permanente nel contesto, parrebbe un'attenzione capace non solo di realizzare le condizioni sopra descritte, ma consentirebbe a bambine e bambini di documentare una gamma di esperienze decisamente più ampia e variegata, rispondendo a interessi e piste di indagine personali. Tale prassi può permettere anche ai bambini di restituire la specificità, la variabilità e la complessità di quanto vissuto nei contesti educativi, in particolare quelli all'aperto, maggiormente influenzati da variabili contestuali più imprevedibili come ritmi stagionali e condi-

zioni climatiche in costante trasformazione, tutti fattori che possono condizionare profondamente le esperienze e quindi le rappresentazioni delle stesse.

Invece, proporre esperienze lampo, decontestualizzate, poco continuative o non reiterate nel tempo, potrebbe ostacolare una comprensione profonda delle potenzialità e delle caratteristiche dello strumento, inibendo pertanto la possibilità di prendere parte significativamente alla produzione di conoscenza attraverso l'utilizzo consapevole di codici multimodali.

Il tempo rappresenta quindi un'altra variabile imprescindibile di cui l'adulto dovrebbe tenere conto per la progettazione di contesti di ascolto, dialogo e libertà di espressione, condizioni che possono concretizzarsi anche grazie alla scelta consapevole di preservare con cura ritmi rallentati, per permettere a ognuno di esprimersi secondo tempi e linguaggi diversi e di maturare, nel tempo, maggiori consapevolezze.

Progettare il contesto fisico

Come precedentemente anticipato, non si tratta solo di condizioni socio-relazionali che possono contribuire alla realizzazione di contesti di ascolto in esperienze partecipate con photovoice, ma anche fisiche e materiali.

Infatti, sia la letteratura esplorata (Barker & Weller, 2003; Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005) che l'esperienza sul campo mettono in luce che le caratteristiche fisico-strutturali di spazi e contesti entro i quali proporre le esperienze della prassi metodologica, possono profondamente influenzare il clima relazionale, che dovrebbe configurarsi disteso ma fervido per garantire il benessere e la piena partecipazione dei bambini (Hill, 1997; O'Keane, 2000; Scott, 2000; Punch, 2002a; Barker & Weller, 2003).

Appare proficuo, in prima istanza, condurre le esperienze in un luogo appartato, esterno alla classe o alla sezione e possibilmente invariato nel tempo, per evitare confusione e distrazione, favorendo il dialogo in uno spazio tranquillo e raccolto. La letteratura suggerisce di progettare ambienti informali e familiari che possono garantire contributi vivaci e più spontanei da parte dei bambini (Darbyshire, MacDougall, & Schiller 2005), poiché consentono di minimizzare le asimmetrie di potere (Hoppe *et al.*, 1995; Butschi & Hedderich, 2021) e di realizzare, di conseguenza, una situazione fisica e relazionale nella quale incontrarsi democraticamente (Joubert, 2012).

Per esempio, ritrovarsi in giardino o in cortile e sedere a terra può permettere a tutti di guardarsi reciprocamente in un contesto poco strutturato, in cui gli sguardi di intesa tra gli interlocutori possono circolare senza barriere

(Butschi & Hedderich, 2021), restituendo efficacemente quella simmetria relazionale che si intende preservare nel processo. Infatti, la possibilità di essere tutti allo stesso livello, in ambienti non immediatamente riconducibili a specifiche esperienze didattiche, sembrerebbe capace di promuovere una simmetria dialogica e relazionale che passa anche dalla posizione fisica assunta da ciascuno (ivi).

Pertanto, dedicare un'attenzione peculiare alla progettazione di un contesto ad hoc, accogliente e familiare (Hoppe *et al.*, 1995; Joubert, 2012), appare una prassi significativa per garantire la creazione di un clima etico-relazionale equo e partecipativo, poiché capace di far immergere i bambini in una dimensione intima e raccolta, che può mediare concentrazione e desiderio di scambio. Contrariamente, collocarsi in ambienti dispersivi o associati ad altre esperienze specifiche, potrebbe compromettere le possibilità partecipative, poiché i bambini potrebbero ricollegare alcuni contesti ad esperienze differenti, che possono generare distrazione e desiderio di svago: per esempio, dalle osservazioni raccolte durante l'esperienza sul campo, in particolare nel corso di un momento di discussione di gruppo condotto in una palestra - l'unico ambiente della scuola disponibile in quel momento della giornata - si nota che un gruppo di bambine di 3 e 4 anni, dopo pochi minuti dall'avvio della proposta, inizia ad alzarsi e a rotolare sui tappeti, probabilmente perché il contesto viene associato a esperienze di sperimentazione motoria.

In più, poter connotare alcune aree del servizio con l'introduzione di materiali e oggetti riconducibili all'esperienza specifica che si sta realizzando, sembrerebbe capace di garantire quel senso di continuità e coerenza che può ulteriormente incoraggiare la partecipazione dei bambini: per esempio, individuare un angolo della classe o della sezione appartato, destinato alla raccolta, all'esposizione, all'osservazione e alla riflessione sulle immagini, in cui mettere a disposizione dei bambini libri fotografici, fotografie scattate nel tempo, un tavolo e alcune sedie in cui potersi ritrovare per riflettere insieme, può permettere loro di avvicinarsi all'esplorazione del mondo fotografico, generando un continuum tematico che connette con coerenza pratiche e medium implementati nell'esperienza, tutti raccolti in un angolo speciale della scuola, della classe o della sezione.

Infine, anche il luogo e la modalità di esposizione delle documentazioni realizzate da bambini e adulti, in particolare se disposte in verticale, sembrerebbe facilitare la loro lettura, consentendo ai più piccoli di ritornare più facilmente sulle proprie esperienze, sfruttando piani di appoggio che garantiscono una visibilità più appropriata per la loro età: grazie alla ricerca sul campo si riscontra infatti che alcuni criteri di esposizione si rivelano più efficaci di altri, evidenziando che disporre le foto transitando dal piano oriz-

zontale al piano verticale, può consentire ai bambini di ritornare più agevolmente sui propri scatti, perché possono godere di una panoramica di insieme più funzionale.

Un contesto siffatto potrebbe dunque supportare l'avvicinamento graduale e l'interiorizzazione consapevole di un linguaggio caratterizzato da codici e norme diverse da quello verbale, consentendo al contempo a bambine e bambini di avvicinarlo all'interno di uno spazio accogliente e destinato a tale scopo.

È dunque possibile dedurre che i contesti fisici in cui si sviluppano le esperienze, in particolare quelle caratterizzate da un impianto progettuale partecipato come il photovoice, rappresentano un elemento di fondamentale importanza da considerare seriamente (O'Keane, 2000). Ciò invita a riflettere sull'impatto che le variabili spaziali e materiali possono avere sulla partecipazione dei bambini e sulle loro possibilità espressive, influenzando significativamente gli esiti del processo.

La scelta e la gestione dello strumento fotografico

Seppure la scelta della macchina fotografica da utilizzare nelle esperienze di ricerca con photovoice rappresenti un aspetto centrale nel processo poiché, come verrà meglio descritto, può profondamente condizionare la proposta partecipativa, nella letteratura esplorata viene fatto raramente riferimento esplicito alla scelta della macchina fotografica implementata e alle dirette conseguenze in termini espressivi.

Alcune ricerche condotte in ambito internazionale evidenziano che spesso si suggerisce l'utilizzo di macchine fotografiche 'usa e getta', sia per la loro convenienza economica (Zartler & Richter, 2014; Alaca, Roca & Maggi, 2016; Adams, Savahl & Fattore, 2017; Bartie *et al.*, 2017), sia perché più semplici da utilizzare. Anche nella ricerca condotta da Fargas-Malet *et al.*, (2010) vengono usate macchine fotografiche 'usa e getta' o macchine istantanee, perché relativamente economiche e, anche in questo caso, considerate più semplici da utilizzare. Ma per esempio, nello studio condotto da Allmark, Stevenson & Stotzer (2013), sono state implementate macchine digitali perché, da un lato, più vicine agli strumenti utilizzati dai fotografi professionisti e perché, dall'altro lato, hanno il potenziale di garantire un'esperienza di apprendimento più ricca e significativa. Questi strumenti sono relativamente più costosi se paragonati alle macchine 'usa e getta', ma tale scelta enfatizza un senso di fiducia nei confronti delle potenzialità dei bambini, che si esprime anche attraverso la proposta di un'attrezzatura più sofisticata, in continuità con l'opera da loro prodotta, considerata ugualmente

raffinata e di valore. Infatti, in accordo con le ricerche condotte da Fargas-Malet *et al.* (2010), Allmark, Stevenson & Stotzer (2013), Zartler & Richter (2014) e Alaca, Roca & Maggi (2016), utilizzare macchine fotografiche digitali compatte simili dal punto di vista dell'esito della qualità delle immagini (con una risoluzione di minimo 8 megapixel)², anche l'esperienza di ricerca sul campo mette in luce che tale scelta si rivela funzionale per una serie di motivazioni, connesse perlopiù al costo, alla qualità dell'esito fotografico e all'immediatezza di utilizzo dello strumento.

Tuttavia, anche altre tipologie di macchine fotografiche possono rivelare un potenziale interessante, pertanto ciò che si intende proporre in questa sede non è tanto suggerire uno strumento anziché un altro, quanto piuttosto attenzionare il processo stesso di scelta, nella consapevolezza che ciascuno strumento possa mediare attivazioni differenti da parte di chi ne fa uso. Infatti, le caratteristiche specifiche della macchina fotografica, che concorrono ad aspetti quali la risoluzione e la qualità delle immagini, o le dimensioni stesse dello strumento, potrebbero rappresentare dei fattori impattanti sull'espressione dei bambini. Per esempio, osservare che le fotografie prodotte possono presentare caratteristiche estetiche, tecniche e formali differenti (colori meno brillanti; minore nitidezza dell'immagine, ecc.), tutte componenti dell'immagine che, come si vedrà nei paragrafi a venire, rappresentano degli oggetti di attenzione sensibili per bambini e bambini, potrebbe far insorgere dei dubbi rispetto alla propria capacità di realizzare delle 'buone' immagini, così come generare un senso di insoddisfazione e inadeguatezza per non essere riusciti a riprodurre quanto desiderato, non tanto per incapacità o scarsa intenzionalità, quanto piuttosto per caratteristiche intrinseche della macchina fotografica: in questo senso potrebbe essere utile proporre l'utilizzo di strumenti quanto più simili in termini di risoluzione e caratteristiche sia tecniche che estetiche, al fine di mitigare eventuali conflittualità o confronti tra pari.

Infine, gli strumenti fotografici a disposizione, se presenti in numero limitato rispetto al numero di partecipanti, costringono a lavorare in piccoli gruppi, un vincolo che può in realtà rivelarsi un punto di forza della proposta: infatti, la possibilità di lavorare in piccolo gruppo può favorire processi di osservazione e documentazione che possono essere accompagnati con maggiore cura ed attenzione da parte dell'adulto. Tuttavia, disporre di una quantità limitata di fotocamere rispetto al numero di bambini coinvolti nell'esperienza, comporta un'attenta pianificazione relativa all'utilizzo degli strumenti, affinché le immagini di ciascun bambino non vadano perse o confuse con quelle di altri: in questo senso appare indispensabile, affinché la voce di

² Informazione ricavata alla luce del percorso formativo svolto dall'autrice, promosso dall'organizzazione <https://photovoice.org/>.

tutte e tutti possa trovare piena espressione anziché essere condizionata da limitazioni tecniche, numerare le macchine, tenere traccia delle immagini realizzate da ciascuno e caricarle giornalmente in cartelle dedicate, preventivamente realizzate e nominate, per evitare che le memorie interne si riempiano e impediscono la produzione di altri scatti.

Privacy ed etica della fotografia

Ma per realizzare un contesto partecipativo, che per essere rispettoso della voce di tutti dovrebbe preservarne la riservatezza, in particolare quando l'identità di ognuno può essere rappresentata e al contempo esposta attraverso il linguaggio fotografico, appare cruciale sensibilizzare bambine e bambini rispetto all'etica della fotografia, ragionando sulla possibilità, frequentemente negata o data per assodata, di sottrarsi a scatti fotografici altrui: bambine e bambini spesso e volentieri sono soggetti di scatti fotografici adulti, sia in contesti educativi che familiari, in cui difficilmente si pensa di interpellarli per ricevere un loro assenso informato. In questo senso, sensibilizzare sin dal principio dell'esperienza partecipata a un impiego etico della fotografia, ricordando loro in situazioni contestualizzate che qualora desiderino fotografare altre persone, dovrebbero chiedere il loro permesso, perché non è detto che tutti vogliano essere ritratti nelle loro documentazioni, si configura un'attitudine cruciale da coltivare nel tempo: in particolare tale pratica si rivela sostanziale alla luce degli utilizzi, talvolta impropri, di scatti fotografici con contenuti potenzialmente sensibili, che si rischia di diffondere pubblicamente senza che il soggetto protagonista dell'immagine possa avere una voce in capitolo, mettendo conseguentemente in discussione il concetto stesso di autorialità dell'immagine, infranto attraverso un'esposizione non consenziente della stessa. Questa attenzione trova pieno riconoscimento nella letteratura, avvalorando la necessità di promuovere un impiego etico della fotografia, ponendo l'attenzione su temi legati al concetto di autorità, responsabilità e potere conferito a bambine e bambini che utilizzano in autonomia macchine fotografiche (Wang & Redwood-Jones, 2001).

Pertanto si deduce che, nella piena realizzazione di contesti che intendono basarsi sul rispetto e sulla libertà di espressione di ognuno, alcune accortezze sull'etica della fotografia partecipativa dovrebbero essere adottate, non solo dagli adulti ma anche da parte dei bambini stessi, in particolare per garantire la privacy dei membri della comunità: nello specifico, i partecipanti dovrebbero essere sensibilizzati relativamente ai punti chiave della normativa vigente sulla privacy (Fargas-Malet *et al.*, 2010; Luttrell, 2010) attraverso modalità e linguaggi accessibili anche ai più piccoli, riflettendo a partire dalla

loro esperienza diretta, per esempio, su come si sentono nel momento in cui vengono rappresentati nelle fotografie che ci sono a scuola, senza che nessuno abbia domandato loro se vogliono o meno essere ritratti, o su come potrebbero sentirsi gli altri nell'essere immortalati nei loro scatti, senza che sia stato espresso il loro consenso.

Dall'esperienza di ricerca sul campo si evince che anche i bambini molto piccoli sono pienamente capaci di assumersi questa responsabilità, applicando tale accortezza con consapevolezza ogni volta che desiderano immortalare una persona, adulta o bambina: questa pratica può favorire un impiego più consapevole della fotografia, nel pieno rispetto di chi, cosa e come viene ritratto, rappresentando un'altra attenzione ancora attraverso cui è possibile incoraggiare un contesto partecipativo fondato sul rispetto dell'immagine e dell'identità dell'altro, poiché consapevoli delle potenzialità così come dei rischi legati all'esposizione di materiali visivi non consensuali.

In tal senso, è possibile immaginare che tale attenzione possa essere adottata anche dagli adulti, che si impegnano a chiedere a bambine e bambini se, in che misura e a quali condizioni desiderano essere ritratti nelle loro documentazioni fotografiche. Anche in questo caso è possibile interpretare il concetto di assenso informato come un processo che si costruisce nel tempo, all'interno di rapporti dialogici e di fiducia tra adulti e bambini, rispetto a tutte le questioni che li riguardano. Un processo che, in ottica autenticamente partecipata, si impegna a considerare le posizioni non solo degli adulti familiari ma anche e soprattutto quelle dei bambini: in tale prospettiva è fondamentale che gli adulti riconoscano l'assenso informato quale processo in divenire, in cui, come detto, l'esposizione a materiale fotografico dovrebbe essere volontaria (Joubert, 2012; Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022) e in cui appare plausibile esprimersi anche attraverso un dissenso, accolto quale parte integrante del processo.

Per concludere, i dati raccolti nel corso dell'esperienza sul campo, che trovano spesso riscontro nella letteratura sul tema, permettono dunque di intuire come tutte le condizioni, le attenzioni e le attitudini preliminari che vengono promosse prima ancora di entrare nel vivo dell'esperienza del photovoice, rivestono un ruolo cruciale nel consentire (o meno) a bambine e bambini di attraversare un'esperienza pienamente partecipata, la quale sembrerebbe amplificata in virtù di alcune caratteristiche contestuali favorevoli, rappresentate tanto dalle dinamiche relazionali tra le persone, quanto dai contesti fisici e materiali che vengono messi a disposizione per sostenere pratiche di ascolto.

Il processo di documentazione

Alla luce delle premesse appena descritte, photovoice può configurarsi quale processo capace di rendere visibili le esperienze di bambine e bambini anche e soprattutto grazie alla natura multimodale dell'approccio (Wang & Burris, 1997), che consente di esprimere pienamente se stessi e di rendere manifeste le proprie relazioni con i contesti partecipando a un processo aperto, flessibile ma al contempo complesso che prende forma, in prima istanza, attraverso l'esperienza di documentazione (Latz & Mulvihill, 2017).

Questo capitolo intende pertanto descrivere e tematizzare in che modo l'azione documentale realizzata autonomamente da bambine e bambini, insieme alle specificità del medium fotografico, anche questo dettagliatamente approfondito alla luce dell'esperienza peculiare con i più piccoli, possa promuovere la loro partecipazione, rendendo visibili prospettive personali e collettive.

È possibile dunque immaginare che, una volta realizzate le condizioni precedentemente descritte, le quali definiscono i presupposti a supporto dell'esperienza partecipata, sia possibile avviare quella che viene definita fase di documentazione (ivi) che, come suggerito dal nome stesso, prevede la realizzazione di una documentazione fotografica da parte dei bambini, con l'obiettivo di rispondere ad alcune domande-stimolo, ovvero dei focus di indagine che, come a breve si vedrà, possono essere formulati da adulti, bambini o bambini e adulti insieme.

Documentare per raccontare con un'altra voce

Una volta osservato un buon livello di padronanza nell'utilizzo degli strumenti da parte di bambine e bambini, è dunque possibile introdurli all'oggetto di indagine della ricerca, volutamente formulato attraverso delle domande aperte, per consentire a tutte e tutti, attraverso un approccio altamente

inclusivo, di dare priorità alle cose che, dal punto di vista specifico dei partecipanti, sono importanti.

L’azione documentale (ivi), anche definita ‘missione fotografica’, dovrebbe dunque essere piuttosto ampia per incoraggiare una libera e spontanea produzione fotografica, piuttosto che essere dettata, guidata o eccessivamente orientata dall’adulto, favorendo al contempo la promozione di tempi distesi (Strack, Magil & McDonagh, 2004), infatti appare fondamentale sostenere lo sviluppo di una cornice di lavoro che consenta di sfruttare appieno il proprio potenziale creativo per rispondere efficacemente alle domande di ricerca: proprio in questo senso appare auspicabile formulare obiettivi *open-ended*, che offrano ai bambini la libertà di fare scelte significative rispetto ai contesti e alle esperienze che desiderano mostrare, consentendo loro di includere narrazioni inedite nelle loro immagini (Samanova, Devine & Luttrell, 2022).

Le documentazioni fotografiche possono dunque prendere forma in modo spontaneo, rispondendo o assecondando gli interessi di bambine e bambini, oppure possono prendere il via per rispondere a domande più specifiche formulate dai bambini, dagli adulti o dai bambini e dagli adulti insieme. In questo senso, la tipologia di domande-stimolo che possono essere poste per avviare l’esperienza di documentazione fotografica, può favorire un’ulteriore apertura di sguardi e possibilità comunicative: come realizzato durante l’esperienza di ricerca sul campo, ipotizzare domande-stimolo aperte si rivela un’opportunità in continuità con quanto riscontrato nella letteratura scientifica che suggerisce la formulazione di domande aperte per consentire ai partecipanti di scegliere che cosa rappresentare attraverso le proprie immagini, godendo di un certo grado di interpretabilità entro la proposta (Wang & Burris, 1997). In questa prospettiva, le missioni fotografiche dovrebbero delimitare un campo di indagine, non tanto con l’intenzione di ridurlo, quanto piuttosto di circoscriverlo per identificare un focus e favorire approfondimenti, senza inibirne declinazioni possibili (Guerra, 2019). Per esempio, nel corso della ricerca sul campo, i bambini e le bambine di scuola dell’infanzia sono stati invitati a produrre una documentazione fotografica rispondendo alle seguenti proposte-stimolo: fotografa il tuo gioco preferito in giardino; fotografa un gioco che non ti piace fare in giardino; fotografa un gioco che è vietato dalle persone adulte ma che tu vorresti comunque provare a fare; fotografa tutti i giochi che puoi fare in giardino, immaginandone anche alcuni che non ha mai sperimentato prima. Si tratta di domande, dunque, sufficientemente ampie e al contempo comprensibili per bambine e bambini, connesse alla loro esperienza quotidiana nel servizio e che, progressivamente, possono favorire processi di astrazione, sostenendo la ricerca non

solo di oggetti fisici e materiali nel giardino della scuola ma anche la formulazione di ipotesi immaginative, facendosi suggestionare dalle caratteristiche del contesto e provando a visualizzare, attraverso gli scatti, delle prime supposizioni trasformative.

Le attenzioni sopra descritte possono dunque permettere di sperimentare contesti inclusivi e flessibili poiché caratterizzati da un certo grado di interpretabilità entro dei confini tematici sfumati che accolgono tante risposte differenti, ciascuna portatrice di valori e significati profondi, capaci pertanto di incoraggiare una libera e spontanea produzione fotografica, piuttosto che essere eccessivamente orientate dall'adulto, (Strack, Magil & McDonagh, 2004), affinché i bambini possano generare, attraverso le loro immagini, delle narrazioni personali (Samanova, Devine & Luttrell, 2022).

Dunque si ricava che anche dedicare un'attenzione particolare alle modalità di formulazione delle domande e alle rispettive scelte lessicali, può favorire possibilità espressive: in questo senso, nelle parole stesse contenute nelle domande, i bambini possono trovare un loro spazio di interpretazione e decodifica soggettivo che può orientare le specifiche scelte fotografiche di ognuno. Per esempio dalle osservazioni tratte nel corso della ricerca sul campo si legge che alla domanda “Fotografa qualcosa che vorresti fare ma che è vietata dai ‘grandi’³” alcuni bambini hanno fotografato un materiale ludico il cui utilizzo è limitato dai compagni più grandi della sezione (e non dagli adulti), una pista interpretativa che ha svelato un retroscena significativo e del tutto inaspettato della loro esperienza, un bisogno latente, sino a quel momento inespresso, reso così visibile sia al gruppo dei pari che alle educatrici della sezione. Pertanto si ricava che, anche solo una parola all'interno di una domanda, se concessa la libertà di declinarla, può determinare delle interpretazioni inaspettate, le quali possono svelare aspetti interessanti rispetto all'esperienza vissuta dei bambini.

Ciò che è possibile dedurre da questa esemplificazione è che, ponderare la scelta delle parole e delle domande rivolte ai bambini, così come immaginare di offrire loro uno spazio di interpretazione delle stesse, può permettere di scoprire dimensioni inaspettate e altrimenti sfuggenti della loro esperienza, interessanti non solo ai fini di processi di ricerca ma anche e soprattutto in relazione al loro benessere quotidiano che, come in questo caso, può essere influenzato da ingiustizie, e in tal senso appare fondamentale permettere loro di sperimentare degli spazi di dialogo e confronto per individuare strategie funzionali alla trasformazione di alcune condizioni di vita.

³ Tale domanda, originariamente formulata in: “Fotografa un gioco che è vietato dalle persone adulte ma che tu vorresti comunque provare a fare”, si è progressivamente trasformata, con l'aspettativa di diventare maggiormente comprensibile per i bambini, sostituendo l'espressione ‘persone adulte’ con ‘i grandi’.

La natura di alcune domande, in particolare quelle più astratte, può risultare complessa e non del tutto comprensibile per alcuni bambini, rivelandosi potenziale espediente di esclusione piuttosto che occasione dialogica ed espressiva: infatti i bambini più piccoli o che non padroneggiano la lingua italiana, possono sentirsi spiazzati o disorientati di fronte ad alcune proposte, manifestando delle difficoltà nella loro comprensione. Tuttavia, come sarà possibile evincere dalla lettura del successivo capitolo, la possibilità di prendere parte a un processo di co-costruzione di significati, che non si esaurisce nella produzione di documentazioni fotografiche ma va ben oltre, dispiegandosi in esperienze tra loro complementari, può consentire anche a bambine e bambini più in difficoltà nella comprensione di alcune domande di ancorare le proprie risposte alle immagini prodotte da altri componenti del gruppo, sfruttando le voci della collettività quale potenziale spazio di espressione.

La letteratura mette poi in luce che la possibilità di scattare fotografie stimola azioni spontanee e creative, rivelando parte dell'attrattività e della piacevolezza intrinseca della metodologia del photovoice per bambine e bambini: tale azione sembrerebbe potenzialmente capace di catturare l'essenza delle esperienze, mantenendo vivi interesse, attenzione e partecipazione (Bartie *et al.*, 2015) entro un'azione guidata dai bambini piuttosto che dall'adulto (Driessnack, 2005), che rappresenta il risultato di una presa di posizione restituita attraverso una serie di azioni intenzionali.

Infatti, le osservazioni raccolte sul campo confermano che la presenza dell'adulto esercita un impatto relativamente basso durante la fase di documentazione: con la macchina fotografica i bambini parrebbero più liberi di esprimere la propria opinione al di là di condizionamenti e/o pressioni adulte, perché il bambino può agire quale protagonista del processo. Il momento stesso dello scatto fotografico rappresenta dunque un'esperienza coinvolgente, nel corso della quale ciascuno assume una vera e propria attitudine esplorativa: si osserva, per esempio, che spesso i bambini iniziano a muoversi nello spazio, a distanziarsi fisicamente dall'adulto, guardandosi intorno con curiosità, alla ricerca di qualcosa di significativo da imprimere nello scatto che, una volta individuato, li invita a fermarsi e a fermare nel tempo l'immagine prediletta. Per quanto un adulto possa suggerire o presumere le questioni più interessanti da documentare, è proprio il bambino in prima persona che guida il processo di creazione di conoscenza, dissolvendo quasi del tutto l'asimmetria di potere tra adulto e partecipante, poiché sarà proprio quest'ultimo ad avere voce autorevole in capitolo. Tuttavia, seppure con un impatto inferiore, anche durante gli scatti si può incorrere nel rischio sovrainterpretante perché è possibile guidare i bambini a scattare le immagini che si presume debbano essere scattate, orientando fisicamente o suggerendo verbalmente verso cosa o chi direzionare l'obiettivo. La vera sfida sta dunque

nel permettere di raccontare se stessi con le immagini che si preferisce, senza assoggettare, condizionare o invitare a dare le risposte che gli altri si aspettano, abbracciando nel corso di tutto il processo quell'attitudine adulta sopra descritta, che prova in tutte le fasi a non sovrapporre o sovraffollare la voce dei bambini con i propri pensieri: a questo proposito Dell (2018) invita a mantenere, anche nella documentazione, un atteggiamento improntato all'imparzialità, valorizzando il coinvolgimento attivo dei bambini nel processo interpretativo, riconoscendo loro la possibilità di esprimersi, aggiungere prospettive e rielaborare le letture adulte del loro agire, attraverso occasioni di dialogo e condivisione.

In questo senso, se l'adulto riesce a mantenere una postura subordinata e di sfondo alle esperienze documentative dei bambini, fatte di tentativi, errori e scoperte inattese, può lasciare spazio a relazioni collaborative spontanee di tutoring tra pari in cui bambini più competenti sostengono i compagni maggiormente in difficoltà, guidandoli rispettosamente, entro una dinamica relazionale più simmetrica, nell'interiorizzazione di competenze fotografiche: è infatti possibile osservare interazioni di mutuo scambio tra pari in cui i bambini possono imparare spontaneamente l'uno dall'altro piuttosto che seguire direttive adulte, entro processi capaci di incoraggiare relazioni positive, che sembrerebbero generarsi nel momento in cui gli adulti riescono a fare un passo indietro e a porsi accanto a bambini e bambine (Guerra & Luciano, 2023). Per esempio si è osservato che alcuni bambini più grandi si avvicinano ai bambini più piccoli o apparentemente impacciati nella manipolazione dello strumento, mostrando loro come compiere alcuni azioni (impugnare correttamente la fotocamera; ricordare loro quale è il tasto preposto alla funzione dello scatto; offrire suggestioni per generare esiti fotografici soddisfacenti, come restare immobili mentre si intende scattare, ecc.). O ancora, quando tutte le macchine fotografiche sono occupate, i compagni in attesa del proprio turno restano vicino ai bambini che scattano, offrendo consigli, pareri e supporto ai fotografi, che non sembrano infastiditi dalla presenza di un amico; quest'ultimo non tenta di sottrarre lo strumento, ma sostiene il processo facendo domande interessate o chiedendo di rivedere insieme le immagini realizzate per poi commentarle, favorendo così l'instaurarsi di un clima collaborativo, simmetrico e dialogico. A questo proposito emerge un ulteriore aspetto di interesse, espressamente connesso all'azione documentale: come appena anticipato, in alcuni casi si è osservato che l'azione in sé per sé sembrerebbe capace di sostenere la verbalizzazione di bambine e bambini, non solo all'interno di scambi dialogici tra bambini ma anche tra adulti e bambini. Infatti gli ultimi, quando impegnati nell'esperienza stessa di produzione fotografica, spesso descrivono accuratamente azioni, esperienze e oggetti, guidano l'adulto nell'esplorazione dello spazio,

lo invitano a seguire il processo, contestualizzano sinteticamente le loro scelte e immortalano progressivamente i soggetti ritenuti più significativi. Come riscontrato in letteratura, rendere esplicite le proprie visioni attraverso la produzione di immagini può favorire lo sviluppo di capacità comunicative poiché i bambini hanno modo di avviare un processo di ricerca della propria voce proprio attraverso l'esplorazione e la sperimentazione dei suoi diversi utilizzi (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013), coerentemente con alcune esperienze promosse nell'approccio a mosaico (Clark & Moss, 2011), durante il quale bambine e bambini assumono un ruolo protagonista durante delle visite guidate che conducono gli adulti nella scoperta degli spazi educativi, realizzando simultaneamente degli scatti fotografici per immortalare questioni importanti, contestualizzate verbalmente.

Oltre a ciò, la realizzazione di scatti fotografici può permettere a bambini anche molto piccoli di svelare spiegazioni profonde in merito ad alcune situazioni dei loro contesti di vita (Foster-Fishman *et al.*, 2010; Montreuil, Boggossian, & Laberge-Perrault, 2021), comunicando attraverso le immagini: infatti, documentare fotograficamente sostiene la comunicazione anche di quei bambini che non si esprimono solo con le parole. Ricevere la loro immagine, anche se non descritta oralmente, può offrire uno spaccato della loro esperienza travalicando gli ostacoli comunicativi e dando voce alle loro esperienze, consentendo di sperimentare possibilità espressive maggiori o comunque amplificate rispetto a quelle possibili con il canale comunicativo verbale. Questa esperienza infatti appare particolarmente promettente per i bambini e le bambine per i quali la comunicazione orale può generare fatiche di varia natura, rappresentando una voce alternativa attraverso la quale è possibile rendere visibile il proprio punto di vista: in questo senso, nella ricerca sul campo si osserva che i bambini più in difficoltà da un punto di vista comunicativo desiderano produrre un alto numero di fotografie per comunicare attraverso la produzione di immagini. In questo modo la fotocamera può rappresentare uno strumento documentativo che ha il potenziale di rendere visibile ciò che altrimenti rischierebbe di rimanere celato (Clark & Moss, 2011; Rasmussen & Smidt, 2002; Clark, 2005a; Einarsdóttir, 2007; Loizou, 2011, Merewether, 2015; Kinnunen & Puroila, 2016): photovoice dunque può coinvolgere efficacemente soggetti per cui l'esclusiva comunicazione verbale può essere difficoltosa, rivelandosi un importante strumento capace di garantire una maggiore inclusione nelle esperienze educative quotidiane (Alaca, Rocca & Maggi, 2016), in particolare per coloro i quali rischiano altrimenti di sperimentare condizioni di marginalizzazione in contesti in cui la parola ha la supremazia.

Dai dati raccolti sembrerebbe infatti possibile dedurre che tale esperienza possa garantire l'inclusione di quei bambini che in contesti comunicativi

prettamente verbali faticano a prendere parte a processi decisionali mediati dalle parole. In accordo con quanto riscontrato sul campo, la letteratura internazionale afferma che utilizzare strumenti visuali consente di esplorare modalità di espressione più coerenti con bisogni e desideri dei più piccoli, trasformando il processo di condivisione in un'esperienza piacevole (Thomas & O'Keane, 1998; Young & Barrett, 2001; Mitchell, 2008) e più inclusiva, poiché anche bambini non alfabetizzati possono prendervi parte (Young & Barrett, 2001): questo strumento può dunque svelare delle possibilità inclusive promettenti, consentendo anche a bambini con poca padronanza della comunicazione orale di condividere pensieri ed esperienze.

Alcuni autori evidenziano poi che la creazione di un oggetto simbolico come la fotografia è un'azione che spesso può essere accompagnata da sentimenti di orgoglio e influenza sociale (Butschi & Hedderich, 2021), in linea con le osservazioni dei bambini coinvolti nell'esperienza di ricerca qui presa in esame, che spesso riguardano le immagini realizzate e appaiono soddisfatti nel poterle condividere con altri interlocutori, sia grandi che piccoli. Proprio in virtù del divertimento, del compiacimento e del senso di meraviglia connesso a questa azione, i bambini spesso realizzano moltissime fotografie: coerentemente, nella ricerca condotta da Samanova, Devine & Luttrell (2022) si osserva l'entusiasmo e il desiderio di scattare molte immagini, mentre nello studio realizzato da Joubert (2012) emerge la volontà di mettere alla prova le proprie competenze fotografiche realizzando diversi scatti, esperienza connessa con un senso di empowerment dettato dalla consapevolezza di saper padroneggiare intenzionalmente uno strumento di valore. Da una ricerca condotta da Allen (2012) si rileva che, invece, il fatto di suggerire un numero limitato di fotografie da scattare può permettere ai bambini di focalizzarsi sulle cose principali su cui desideravano concentrare l'attenzione e che vogliono condividere con gli altri, un'operazione di circoscrizione dello sguardo ed esercizio osservativo che aiuta altresì a facilitare i processi dialogici durante le conversazioni e le discussioni, altrimenti più difficoltosi in presenza di numeri ingenti di immagini.

La possibilità di sperimentare soluzioni creative, assumendo posture diverse e inquadrando oggetti e soggetti da prospettive inedite, intercettando anche la dimensione ludica e sperimentale dell'esperienza, sostiene le possibilità expressive e interpretative dei bambini, consentendo loro di divertirsi alla scoperta di esiti fotografici differenti, alla luce del punto di vista adottato quando si scatta. Per esempio si osserva che in un'esplorazione fotografica alcuni bambini hanno realizzato una sequenza di immagini inquadrando un albero del giardino da prospettive diverse, allontanandosi sempre di più dall'oggetto: tale sperimentazione ha interrogato i bambini, i quali hanno ini-

ziato a porsi domande e a formulare prime ipotesi in relazione agli esiti fotografici generati da prospettive e distanze di scatto differenti, che alterano in modo non sempre prevedibile la fisionomia del soggetto immortalato. Oppure, in un'altra occasione è stato ritratto un oggetto tubolare inquadrandolo dall'interno, realizzando un'immagine evocativa e difficilmente riconducibile all'oggetto di partenza, ma piuttosto assimilabile, come gli stessi bambini hanno poi dichiarato, “all'interno di una grotta di ghiaccio [...], a un soffitto in ghiaccio [...], alla galleria di un treno”, svelando delle affascinanti attribuzioni di significati ad uno scatto apparentemente “normale”, nel senso che ritrae un oggetto della quotidianità che, se immortalato da una prospettiva inedita, restituisce altri significati metaforici.

Per concludere, anche la fase di documentazione fotografica comporta impegno e tempi di lavoro distesi se comparati a quelli impiegati per realizzare delle rapide successioni fotografiche che possono essere scattate acriticamente, per esempio, con un cellulare dotato di fotocamera e nel corso di esperienze spot. La scelta dell'angolazione da cui scattare, la composizione dell'immagine desiderata, l'intenzionalità comunicativa dietro a ciascuno scatto e altro ancora, sono tutti processi che coinvolgono una riflessione critica e artistica, che incoraggiano i bambini a comporre consciamente l'immagine attivandosi in esperienze guidate da loro stessi piuttosto che dall'adulto, frutto di scelte personali che restituiscono contenuti simbolici ed evocativi sfruttando appieno le potenzialità del linguaggio fotografico, anche attraverso sperimentazioni ludiche e inusuali dello strumento, da esplorare nel tempo in modo autodiretto anche grazie al prezioso supporto dei pari.

Rappresentare e risignificare: il potere trasformativo della fotografia

Come anticipato, l'utilizzo di una fotocamera ingaggia i bambini in esperienze partecipate di creazione di significati (Robinson, 2011; Varvantakis, Nolas & Aruldoss, 2019), offrendo un senso di controllo sul processo: l'atto stesso di scattare una fotografia prendendo parte alla documentazione fotografica, rappresenta infatti il risultato di una presa di posizione, di una decisione che si realizza attraverso una serie di micro-azioni intenzionali.

Come afferma Harper (2002), la fotografia contribuisce alla riformulazione di esperienze familiari, rappresentando un interessante strumento di ricerca con i bambini, capace di portare luce sulla loro prospettiva (Luttrell, 2010; Böök & Mykkänen, 2014) attraverso un'azione intuitiva, che li coinvolge attivamente nella creazione e disseminazione di significati personali (Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022). In continuità con i pensieri di autori

e autrici appena citati, l’analisi dei dati empirici, tratti dall’osservazione dei bambini coinvolti nella ricerca e impegnati nell’esplorazione del linguaggio fotografico, ha permesso innanzitutto di comprendere alcune sue potenzialità intrinseche: si tratta infatti di un medium connotato da logiche, componenti e qualità peculiari che, come precedentemente anticipato, nonostante l’indubbia immediatezza, occorre esplorare, comprendere e interiorizzare attraverso delle esperienze di graduale avvicinamento (Strack, Magil & McDonagh, 2004), per sfruttarne appieno le peculiarità in termini comunicativi ed espressivi, dando corpo e visibilità materica alle proprie esperienze.

Una prima considerazione tratta dall’esperienza di ricerca sul campo consente di affermare che le fotografie prodotte da bambini in prima persona sono capaci di sostenere l’espressione e la partecipazione, consentendo loro di condividere significati soggettivi, associazioni metaforiche e ricordi personali legati all’immagine. È dunque possibile constatare quanto le immagini possano trasformarsi in uno strumento visibile, una base significativa a cui agganciarsi per rievocare ricordi ed esperienze soggettive, che riflettono stati d’animo e pensieri profondi, facilitando processi riflessivi ed espressivi che rispecchiano modalità di pensiero soggettive (Ciolan & Manasia, 2017; Shaw, 2021). Le produzioni fotografiche, in questo senso, fungono da veri e propri varchi di accesso ai mondi interiori di ciascuno (Driessnack, 2005): i bambini infatti, possono condividere ipotesi e osservazioni personali, ricollegare quanto visto nell’immagine con esperienze pregresse, sia spontaneamente che guidati da alcune domande aperte poste dall’adulto, così come esplicitare associazioni metaforiche che rispecchiano le interpretazioni attribuite da ciascuno all’immagine. In questo senso è possibile intravedere uno tra i potenziali più affascinanti di questo linguaggio, che è capace di rendere esplicativi contenuti astratti e di prestarsi a letture molteplici, configurandosi quale codice in parte ambiguo, proprio per la sua incredibile interpretabilità, ma anche simbolico ed evocativo, veicolo di significati variegati, che può consentire ad ognuno di osservare, leggere ed interpretare messaggi personali potenzialmente infiniti, che risuonano con il proprio sentire, con gli interessi e con i bisogni personali.

Si riscontra infatti che durante l’osservazione di documentazioni fotografiche l’attenzione dei bambini sia spesso catalizzata su soggetti e oggetti differenti, su piccoli dettagli inattesi, spesso impercettibili o di poco conto per gli adulti, che invece catturano l’attenzione dei bambini e consentono a ciascuno di leggere e interpretare le immagini, qui intese quali oggetti ricchi di significazioni stratificate più o meno visibili, secondo modalità sempre nuove. Pertanto è possibile dedurre che la lettura di un’immagine può variare tra grandi e piccoli, evidenziando in modo spiccatamente talvolta le cose

importanti per i bambini non necessariamente corrispondano con le aspettative degli adulti. Per esempio, durante un’esperienza di osservazione di alcuni scatti fotografici, l’attenzione dei bambini è stata catturata da piccoli dettagli di cielo ritratti sullo sfondo: in alcuni casi questo sembrava più scuro, mentre in altri casi appariva totalmente bianco. La gradazione cromatica ha quindi invitato la formulazione di ipotesi differenti, connesse al momento della giornata e alle condizioni climatiche in cui era stato realizzato lo scatto, consentendo ai bambini di confrontarsi tra di loro e di ipotizzare per quale ragione il cielo delle loro fotografie avesse assunto dei colori diversi. In questo senso, la letteratura esplorata evidenzia che fotografie apparentemente banali possono innescare dialoghi inaspettati e riflessioni profonde che amplificano la qualità delle discussioni (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005; Carter & Ford, 2012) poiché l’osservazione di immagini guidata da criteri scelti dai bambini può promuovere processi riflessivi e immaginativi (Butschi & Hedderich, 2021), sostenuti efficacemente proprio dalla valenza simbolica della fotografia.

Ancora, la possibilità di osservare e riflettere su immagini differenti (Latz & Mulvihill, 2017) permette ai bambini e alle bambine di costruire narrazioni sulle proprie esperienze e di richiamare ricordi personali. Questo processo favorisce lo sviluppo di un’alfabetizzazione visiva e l’esplorazione della propria voce, sperimentandone le diverse modalità espressive (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013). Le considerazioni tratte dalla ricerca sul campo raccontano infatti che l’osservazione delle immagini consente di riattraversare le esperienze vissute, concentrando l’attenzione su aspetti dell’esperienza trascurati o marginali nel compiersi della stessa ma che, se riletti a posteriori, possono destare curiosità ed interesse da parte dei bambini, favorendo nuove letture della realtà. Poder rivivere l’esperienza fatta e poter tornare su piccoli dettagli tratti dallo scatto, notati dai bambini stessi in un secondo momento, rappresenta una risorsa che può stimolare processi osservativi profondi, la formulazione di nuove ipotesi, e, non da ultima, l’insorgenza di discussioni e di scambi di punti di vista diversi, sostenendo il desiderio di continuare a fare ricerca. La fotografia può dunque regalare una modalità altra per osservare e risignificare la realtà, offrendo un’altra voce per esprimere sentimenti, bisogni ed intuizioni, consentendo a voci diverse di essere ascoltate (Shaw, 2021) attraverso la condivisione di domande, credenze, esperienze e apprendimenti (Ciolan & Manasia, 2017).

La fotografia è inoltre un oggetto simbolico, caratterizzato non solo da una potenza visuale ma anche da una concretezza tangibile, che, nella sua materialità, garantita dalla stampa su carta fotografica, può arricchire ulteriormente l’esperienza di incontro e di riflessione sull’immagine stessa: ad

esempio la scelta di stampare le immagini su carta fotografica nel tradizionale formato 10x15 evidenzia come tale decisione influenzi inevitabilmente la lettura e l'interpretazione dell'immagine stessa. Questa scelta, infatti, trasmette implicitamente determinati significati predefiniti, derivanti proprio dal tipo di carta e dal formato selezionati, i quali potrebbero non rispecchiare necessariamente le aspettative e le preferenze dei bambini. Non a caso questi ultimi, quando coinvolti nell'osservazione di materiale fotografico, spesso si interrogano sul motivo per cui alcune immagini risultino stampate su formati più grandi di altre. La stampa delle immagini può quindi favorire incontri di natura non solo visuale ma anche tattile, che conferiscono ancora più valore all'esperienza o ai soggetti ritratti: la fisicità delle relazioni con gli oggetti fotografici rappresenta in questa prospettiva la prova fisica di ciò che il fotografo considera importante (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013). In tal senso, è possibile dedurre che scelte apparentemente tecniche come la disposizione delle immagini, il formato, il tipo di carta, l'oggetto o il luogo in cui vengono conservate, raccontano contenuti impliciti di cui occorre essere consapevoli: la concretezza materica delle fotografie, infatti, rappresenta un elemento significativo anche per i bambini più piccoli, e le combinazioni visive adottate veicolano messaggi che possono variare tra adulti e bambini, costituendo un ulteriore livello comunicativo oltre il soggetto ritratto. Riflettere insieme ai partecipanti su questi aspetti e negoziare alcune decisioni, compatibilmente con il loro interesse, può dunque dare ancora più valore a tali scelte, trasformandole da azioni automatiche dell'adulto in esiti di un processo condiviso e consapevole.

E ancora, lo stupore e la sorpresa manifestate dai bambini nell'osservazione e nella manipolazione di immagini stampate su carta fotografica, può rappresentare un altro elemento di interesse nell'esperienza di incontro con prodotti visuali, in particolare per bambine e bambini più piccoli che, come si evince dalle osservazioni raccolte, potrebbero non aver mai incontrato prima delle immagini restituite su carta fotografica. La possibilità insita nella loro manipolazione ed esplorazione sensoriale, in aggiunta al senso di meraviglia connesso all'esperienza di visione di una fotografia che, dall'essere immaginata viene poi trasferita nella macchina fotografica per poi, in ultima istanza, trovare realizzazione concreta su carta lucida e satura di colore, rappresenta un processo affascinante: questo può rendere concretamente manifesta la produzione di significati e contenuti, i quali trovano così una loro visibilità fisica, facilitando l'emersione di ricordi emozionali latenti (Harper, 2002; Riddett-Moore & Siegesmund, 2012), e offrendo a ciascuno l'opportunità di riallacciare il proprio vissuto a elementi tangibili della propria esperienza (Roberts, 2000).

Apprendimenti collaterali

La libertà di sperimentazione favorita dalle macchine fotografiche sembrerebbe sostenere l’acquisizione di prime abilità e competenze di natura formale, così come una maggiore sensibilità etico-estetica connessa all’utilizzo contestualizzato di questi strumenti: pertanto è possibile osservare che, come già anticipato in altri passaggi di questo lavoro, diversi bambini sono in grado, piuttosto rapidamente e attraverso delle esperienze destrutturate, di produrre degli scatti fotografici interessanti in termini di qualità, gradevolezza estetica e correttezza formale, attivando quelli che possono essere definiti degli apprendimenti collaterali (Dewey, 1916) che, se colti, sostenuti e rilanciati dall’adulto, possono favorire l’interiorizzazione di competenze a lungo termine, spendibili in altri contesti.

Da questo punto di vista, nella ricerca condotta da Allmark, Stevenson & Stotzer (2013), i ricercatori hanno dedicato un tempo per presentare ai giovani partecipanti alcuni principi di base della fotografia, mentre dai dati raccolti sul campo sembrerebbe che alcuni apprendimenti possano avvenire anche in maniera spontanea, informale e meno direttiva, radicandosi maggiormente all’esperienza vissuta da ciascuno. Alcune riflessioni condivise dai bambini e dalle bambine, apparentemente ingenue e nate in modo naturale da sperimentazioni dirette che si misurano sulle questioni più significative per ognuno, se sostenute dal gruppo dei pari e supportate da un adulto mediatore, possono generare conoscenze contestualizzate e, per questo, più durature nel tempo.

In primo luogo le considerazioni di bambine e bambini spesso parrebbero convergere sulla prospettiva di scatto, che è capace di generare esiti contenutistici e stilistici inediti, infatti i bambini deducono progressivamente che la posizione da cui viene scattata l’immagine può modificare sensibilmente la rappresentazione dell’oggetto immortalato. Alcuni bambini coinvolti nella ricerca, per esempio, in più occasioni notano di aver ritratto uno stesso materiale ludico da prospettive differenti, in un caso da molto vicino, per cui l’oggetto si vedeva molto grande, mentre nell’altro da molto lontano rimpicciolendo di conseguenza il soggetto: attraverso momenti di confronto tra pari, che hanno permesso loro di far circolare idee e pensieri, i bambini hanno gradualmente maturato la consapevolezza che uno stesso oggetto, se inquadrato da lontano o da vicino, assume sembianze differenti, interiorizzando di conseguenza una prima competenza significativa relativa all’utilizzo della macchina fotografica quale strumento comunicativo.

Sulla scia di questa prima osservazione, si raffronta che spesso i bambini condividono ipotesi e riflessioni raffinate intorno agli esiti formali delle proprie immagini, come nel caso dell’esemplificazione di seguito riportata, in cui i bambini si scambiano considerazioni e congetture a partire dall’osservazione

di un prodotto fotografico, ragionando ancora una volta su come la posizione di scatto e alcune funzioni della macchina fotografica, come il flash, possono condizionare gli esiti: nello specifico, durante un momento di osservazione di gruppo su alcune immagini, a un certo punto l'attenzione dei bambini viene catturata dalla fotografia di una palla piuttosto sfocata e che occupa tutta la superficie della carta fotografica. Un bambino afferma: "Palla grande" mentre un altro compagno avanza delle ipotesi per provare a dare una spiegazione di questo fenomeno: "Forse ha usato il flash? Oppure ha fatto la foto a questa palla molto da vicino?", mettendo in luce come possano avvalersi di sperimentazioni pregresse per provare a giustificare alcuni risultati fotografici.

Sempre relativamente alla prospettiva di scatto, i bambini possono poi comprendere autonomamente che la persona che scatta, difficilmente comparirà nella propria immagine, a meno che non si sfrutti la tecnica dell'autoritratto fotografico (selfie). Per esempio, nel contesto di ricerca si rileva che alcune riflessioni in questa direzione abbiano preso avvio grazie al contributo di una bambina di 3 anni che, osservando una propria fotografia, afferma: "Ma io non ci sono!". Un compagno più grande le fa notare che lei non può comparire nell'immagine perché impegnata in prima persona nello scatto. La bambina, però, ricorda una fotografia realizzata qualche giorno prima dallo stesso compagno, in cui lui era riuscito a ritrarsi scattandosi un selfie con la sua macchina fotografica: un chiaro esempio che mostra come, pur essendo autore dello scatto, sia riuscito a inquadrare se stesso. Così, seguendo le indicazioni premurose del compagno, che mentre parla le mostra come ruotare la macchina fotografica per puntare l'obiettivo verso il proprio volto, la bambina prova a sua volta a scattarsi una fotografia, imitando il gesto e orientando l'obiettivo su di sé. Con stupore i bambini coinvolti nell'esperienza, resa possibile grazie all'osservazione e all'emulazione di un compagno più competente che ha utilizzato la fotocamera in modo insolito, probabilmente traendo ispirazione da alcune delle azioni fotografiche tipicamente realizzate con gli smartphone, hanno riscontrato che in questo modo possono comparire i loro volti anche nelle foto scattate da loro stessi.

Un altro aspetto che sembrerebbe incuriosire i bambini, sia nella fase di documentazione fotografica che di osservazione degli scatti prodotti, riguarda la possibilità di realizzare delle immagini a fuoco: i bambini per esempio domandano perché un'immagine esca più o meno a fuoco, e, poter godere del supporto di compagni più esperti, parrebbe permettere di comprendere che, per realizzare un'immagine nitida, sia necessario che il fotografo sia immobile o che il soggetto immortalato, che sia esso una persona o un animale, sia fermo per poter essere ritratto distintamente. Questa semplice esemplificazione mette nuovamente in luce come nel corso di esperienze ancorate al vissuto del gruppo, bambine e bambini più competenti siano in

grado di fornire spiegazioni ed esemplificazioni efficaci a supporto di compagni curiosi ma più in difficoltà nell'esplorazione dello strumento, innescando dinamiche relazionali simmetriche di co-costruzione di apprendimenti collaterali che, quando non sono mediati da spiegazioni direttive dell'adulto ma sostenute da osservazioni e rilanci tra pari, mettono in evidenza gli interessi più profondi dei bambini coinvolti nell'azione documentativa e favoriscono apprendimenti radicati.

Bambine e bambini, inoltre, spesso manifestano una certa sensibilità, più o meno consapevole, verso la dimensione estetica dell'immagine, realizzando buoni scatti fotografici sia in modo libero che mirato, ovvero guidati da specifiche domande. In questo senso, come suggerito dalla ricerca condotta da Dell (2018), nel processo di produzione fotografica è possibile assistere all'acquisizione di abilità legate all'estetica fotografica: dal lavoro dell'autrice infatti emerge che bambine e bambini, sin dalla prima infanzia, spesso producono fotografie con intenzionalità e sensibilità artistica, e che le immagini scelte sono frequentemente selezionate alla luce di criteri estetici. Si evince pertanto che la progressiva esplorazione del linguaggio fotografico consenta ai bambini, in base all'interesse e alle competenze di ciascuno, di fare delle ipotesi in merito a caratteristiche formali ed estetiche delle fotografie, realizzando scatti sempre più efficaci da un punto di vista artistico-espressivo. La condivisione di pareri come "Mi piace questa foto perché si vedono i colori", oppure "Questa mi piace perché ci sono i fiori, sono come la mia giacca" lascia infatti trasparire un primo interesse verso una dimensione puramente estetica dell'immagine, aldilà del soggetto che vi è ritratto, dimostrando, in questa specifica esemplificazione, una spiccata attenzione verso le sfumature cromatiche.

Infine, come accennato in altre sezioni del capitolo, si osserva che i bambini, in particolare i più grandi, siano capaci di produrre immagini particolarmente evocative: questi infatti riescono a realizzare delle immagini con contenuti più astratti, non dovendo necessariamente agganciarsi a un oggetto fisico per raccontare qualcosa, sfruttando gli elementi del contesto per veicolare significati più ampi, che rappresentano qualcosa di maggiormente simbolico. Per esempio, per raccontare un'attività ludica poi descritta come "Fare le minestre", alcune bambine hanno fotografato dei materiali naturali che normalmente usano per questa esperienza di gioco, realizzando un'immagine che non ritrae dei bambini che, concretamente, sono impegnati in quel gioco, ma piuttosto dei materiali che mediano la rappresentazione simbolica dell'esperienza, in tal senso visualizzata e documentata attraverso una raffigurazione più emblematica, frutto di un primo processo di astrazione.

Queste ultime considerazioni rivelano pertanto un potenziale intrinseco del linguaggio fotografico: un medium espressivo capace di andare oltre la

forma concreta delle cose e di svelare un non-detto implicito che può rendere, come verrà di seguito descritto, gli scambi comunicativi più inclusivi e complessi, consentendo ai più piccoli di sperimentare progressivamente una voce alternativa con la quale raccontare efficacemente le proprie esperienze, attivando una serie di apprendimenti collaterali che, se colti dall'adulto, possono suggerire modalità di utilizzo e funzionalità degli strumenti fotografici più significative per i bambini.

Peculiarità metodologiche dello strumento fotografico

Ma parte dell'attrattività di photovoice con bambine e bambini risiede proprio nello strumento fotografico in sé stesso: un oggetto intrigante poiché capace di catalizzare l'attenzione, di incuriosire, di invogliare i bambini ad esplorarne le funzionalità, al contempo intuitivo e spesso facile da manipolare. Si osserva infatti che, come constatato anche in altri passaggi del presente lavoro, si tratta di uno strumento nuovo che affascina, per alcuni incontrato per la prima volta e, forse proprio per questo, ancora più intrigante. L'osservazione dei bambini nella ricerca sul campo illustra che la stragrande maggioranza mostra interesse e curiosità verso lo strumento stesso: alcuni bambini, in particolare i più piccoli, in un primo incontro chiedono di cosa si tratti e danno l'impressione di non aver mai visto prima una macchina fotografica. Si riscontra poi che i bambini più grandi mostrano sin dal principio grande interesse e discreta padronanza nell'utilizzo dello strumento, senza che si rendano necessarie particolari spiegazioni rispetto al suo funzionamento di base. Molti di loro, infatti, attraverso prime esplorazioni, intuiscono rapidamente le funzioni rudimentali, senza che occorra descrivere le finalità specifiche di ogni tasto.

Queste considerazioni, che trovano riscontro nella letteratura esplorata, evidenziano che i bambini imparano intuitivamente ad utilizzare le fotocamere, mettendo in campo competenze relativamente all'utilizzo di strumenti digitali (Blagojevic & Thomas, 2008; Byrnes & Wasik, 2009) utili alla realizzazione di fotografie di buona qualità: pertanto la macchina fotografica, nello specifico le macchine digitali compatte, sembrerebbero caratterizzate da un funzionamento semplice, spesso compreso dai bambini in modo immediato e spontaneo, anche attraverso l'osservazione reciproca tra pari, grazie alla quale possono dedurre, per esempio, l'impugnatura corretta dello strumento, senza che l'adulto debba condividere delle spiegazioni frontali in merito, se non in risposta a specifiche domande, perlopiù di conferma: in questo senso, la mediazione dell'adulto appare necessaria in rare occasioni, in particolare per interventi di

supporto di natura tecnica (per esempio quando la fotocamera si spegne, in presenza di memoria piena o batteria scarica).

In generale si osserva un'attitudine curiosa, non solo nella fase di manipolazione personale dello strumento, ma anche nel momento in cui la macchina fotografica viene utilizzata da altri, come nel caso dell'esemplificazione di seguito riportata, che enfatizza ancora una volta le potenzialità dello strumento fotografico come catalizzatore di attenzione dei bambini, uno strumento inedito, prezioso e connotato da uno specifico funzionamento, che si discosta, per esempio, dai telefoni cellulari, che seppure permettano di realizzare scatti fotografici, non presentano alcune peculiarità: durante i momenti di osservazione partecipante, quando viene realizzata una fotografia da un compagno o una compagna, si nota che i bambini non solo manifestano il desiderio di provare a scattare immagini, ma mostrano anche una forte curiosità verso ciò che appare sul piccolo schermo della fotocamera. Nel momento dello scatto, l'attenzione dei bambini sembra concentrarsi proprio su questo aspetto, portandoli a confrontare l'immagine visualizzata con la scena reale che intendono riprodurre. Lo sguardo viene così spostato ripetutamente dallo schermo alla realtà, e viceversa. I bambini, inoltre, osservano con interesse che, quando è l'adulto a realizzare documentazioni fotografiche, l'obiettivo della macchina che utilizza (nello specifico, nel caso delle esemplificazioni riportate, una fotocamera Mirrorless) viene ruotato per regolare l'inquadratura e modificare la distanza dal soggetto: mentre seguono il processo con curiosità, pongono domande per comprenderne il funzionamento, affascinati dal meccanismo che permette di orientare e delimitare lo sguardo del fotografo, intuendo progressivamente le possibilità offerte da queste regolazioni di prospettiva che mettono in evidenza alcune caratteristiche peculiari e funzionalità specifiche delle macchine fotografiche digitali.

Coerentemente con quanto descritto, la ricerca condotta da Luttrell (2010) ribadisce che per molti bambini la fotocamera non solo può rappresentare uno strumento di documentazione, ma è anche un oggetto interessante in sé per sé, caratterizzato da un determinato funzionamento che può investire i bambini di un senso di responsabilità, infatti il suo utilizzo richiede cura e attenzione raffinata (ivi). In questo senso, in accordo con l'esperienza di ricerca condotta da Samanova, Devine & Luttrell (2022) la maggior parte dei bambini manipola con cura le fotocamere, tutte preventivamente dotate di un cordino affinché possano essere facilmente messe al collo, consentendo ai bambini di alternare a momenti di esplorazione del contesto la fase di documentazione fotografica, impugnando con riguardo lo strumento quando necessario.

Ma un altro aspetto che è possibile ricavare proprio dall'osservazione dei bambini, anticipato in termini generali nel capitolo precedente ma qui ricontestualizzato rispetto all'uso specifico della macchina fotografica, riguarda

ancora una volta il rispetto dei ritmi di ognuno nella promozione di alcune esperienze che, affinché possano rivelarsi occasioni privilegiate di espressione e partecipazione, occorre siano presidiati: nello specifico le esperienze fotografiche, in particolare se ripetute e protratte nel tempo, attraverso la proposta di pratiche graduali, reiterate e che possano connettersi agli interessi personali di ciascuno, possono svelare tutte le loro potenzialità espressive in alternativa alla parola, ugualmente se non più potenti. In particolare, l'abilità manipolatoria dello strumento e, conseguentemente, l'efficacia dello scatto, dipendono proprio dal tempo di familiarizzazione che viene destinato a tale esperienza. I dati raccolti in questo senso permettono di intuire che quando le macchine fotografiche entrano a far parte stabilmente della quotidianità del contesto educativo o scolastico, oltre ai vantaggi metodologici precedentemente descritti, consentono di acquisire sempre più dimestichezza, padronanza e consapevolezza nell'utilizzo flessibile e polifunzionale che ne può essere fatto, capace di rispondere a propensioni e piste di indagine differenti, a seconda del gruppo o del singolo individuo che vi si approccia: infatti, l'introduzione permanente delle macchine fotografiche in un contesto educativo quale strumento di osservazione, documentazione e narrazione delle esperienze, svela delle possibilità interessanti. Si osserva per esempio che, se nei giorni successivi alle prime sperimentazioni i bambini hanno modo di accedere in modo libero allo strumento, possono immortalare istintivamente elementi che catturano la loro attenzione, come per esempio una radice nodosa nel giardino che, agli occhi di una bambina, può sembrare "L'impronta di un piede grande". Oppure ancora, documentare isole selvatiche nel giardino della scuola, utilizzando la fotografia come strumento per conservare la memoria dei cambiamenti che avvengono nel tempo, permette di cogliere variazioni cromatiche, processi di crescita di vegetali e persino la presenza di piccoli animali, suscitando meraviglia e stupore. La possibilità di fissare tali trasformazioni e passaggi all'interno di un'immagine, consente di catturare un frammento di realtà vissuta, che potrà essere successivamente riattraversato senza il rischio di perderne i dettagli. Questa immagine, non scaricata dalla rete ma frutto di un'esperienza diretta che restituisce la prospettiva dei bambini, rimane ancorata al loro vissuto, rafforzando il legame tra processi osservativi e memoria, individuale e collettiva.

Tali esemplificazioni restituiscono pertanto alcuni possibili esiti derivanti dall'introduzione delle macchine fotografiche quale parte integrante della quotidianità di un servizio educativo, diventando uno strumento capace di restituire la prospettiva di ognuno sui piccoli-grandi incontri che quotidianamente avvengono nei contesti scolastici, invitando ad osservare e risignificare la realtà da prospettive inedite, offrendo al contempo la possibilità di

conservare nella memoria del tempo oggetti, elementi, situazioni ed esperienze significative per i bambini.

Queste modalità di utilizzo libere e spontanee, che esulano dal protocollo metodologico poiché frutto di ricerche estemporanee, enfatizzano la flessibilità dell'approccio fotografico, che si presta ad adattamenti spontanei da parte dei bambini, i quali possono utilizzare le macchine fotografiche per rispondere a bisogni ed interessi personali, quali strumenti di osservazione e di documentazione anche di esperienze ludiche diverse, in cui le fotografie autoprodotte possono permettere di tenere traccia di cose successe, che altrimenti rischiano di andare perdute. In tal senso, dalla ricerca sul campo emerge che un gruppo di bambini, alternandosi nell'uso dello strumento fotografico, realizza diversi scatti di elementi che attirano la loro attenzione durante un gioco immaginativo in cortile, basato sulla ricerca di tracce intese come indizi del passaggio di un "personaggio misterioso". La macchina fotografica viene utilizzata per tutta la durata dell'esperienza all'aperto: le bambine, a turno, la indossano al collo e scattano liberamente fotografie di elementi del contesto. Questa modalità rappresenta dunque un uso personale dello strumento, poiché, da un'esplorazione apparentemente libera, è emersa una produzione mirata, guidata da specifici interessi di gioco. Le bambine, con notevole consapevolezza, hanno infatti utilizzato la macchina fotografica per rispondere a obiettivi comunicativi situati e significativi.

Da questi esempi è quindi possibile dedurre che le macchine fotografiche si prestano a possibilità di utilizzo diverse che possono essere interpretate dai bambini e dalle bambine, incontrando gli interessi e le esigenze di ognuno: infatti, quando interiorizzano una serie di competenze rispetto al loro utilizzo, queste vengono evidentemente applicate e trasposte anche in contesti non strutturati per rispondere a inclinazioni soggettive.

Si evidenzia tuttavia che alcuni bambini potrebbero non essere interessati agli strumenti fotografici, manifestando scarso coinvolgimento verso la proposta, considerandola un'esperienza noiosa se non addirittura imbarazzante rispetto alle proprie competenze fotografiche, realizzando di conseguenza un numero ridotto di scatti, poco rappresentativi (Barker & Weller, 2003). In questo senso, Fargas-Malet *et al.* (2010) confermano che alcuni bambini potrebbero non sentirsi a proprio agio con alcuni strumenti e per questo, come anticipato, si suggerisce di consentire loro di partecipare alla loro scelta, mettendo a disposizione un'ampia gamma di possibilità che possono enfatizzare quel senso di controllo sul processo di produzione e disseminazione di conoscenza (Dell, 2018), positivamente connesso con l'espressione di agency. Per esempio, nel corso della ricerca sul campo, l'osservazione di un gruppo di bambini restituisce una conferma di questa ipotesi: si riscontra infatti che alcuni bambini non siano particolarmente interessati alla proposta di utilizzare macchine

fotografiche, infatti, se invitati a partecipare vi prendono parte, ma senza troppo trasporto e con tempi di attenzione che si esauriscono in breve.

O ancora, è possibile riscontrare un disinteresse per la possibilità di realizzare documentazioni fotografiche mirate, infatti spesso nei bambini più piccoli, ancora alle prime armi nell'esplorazione della macchina fotografica, si riscontra una propensione per il funzionamento in sé per sé dello strumento piuttosto che per la possibilità di realizzare produzioni iconografiche rappresentative: questo aspetto sembrerebbe inibire le possibilità espressive di chi parrebbe invece maggiormente concentrato nell'osservazione e nella comprensione del funzionamento dello strumento. In quest'ottica, lasciare ampio spazio alla manipolazione del dispositivo, concedendo un ritmo lento di esplorazione - perché è proprio quando diventa non più tanto interessante in qualità di oggetto che può svelare il suo potenziale comunicativo - può rappresentare una prima attenzione metodologica in questo senso.

Quindi, promuovere l'introduzione permanente di dispositivi fotografici può mitigare parte della loro attrattività ed agency intrinseca (Magnusson, 2018), consentendo anche ai bambini più piccoli di saggierne appieno potenzialità a fronte di ripetute esperienze di incontro. Tali osservazioni suggeriscono un'attenzione da parte dell'adulto affinché i bambini possano sfruttare il potenziale documentativo e quindi comunicativo che le macchine fotografiche possono mettere loro a disposizione: anche in questo caso, ripetere le esperienze fotografiche e far sì che gli strumenti possano entrare a far parte della quotidianità del contesto educativo o scolastico, può consentire ai bambini di prendersi del tempo per osservare l'oggetto tecnologico, fare ipotesi rispetto alle funzioni dei tasti che catturano la loro curiosità, e sperimentare per tentativi ed errori gli esiti fotografici che derivano dalle loro azioni, senza necessariamente avere, da principio, una chiara intenzionalità comunicativa.

È poi possibile riscontrare delle difficoltà oggettive nella manipolazione degli strumenti, che possono rendere difficoltoso l'utilizzo, scoraggiandolo. Da questo punto di vista, in particolare con bambine e bambini più piccoli o con disabilità motorie, si osserva che l'utilizzo puntuale delle macchine fotografiche può rappresentare un'esperienza complessa che richiede tempi più prolungati di esplorazione e familiarizzazione per comprendere e padroneggiare il suo funzionamento. Per esempio, per chi presenta un impaccio motorio che rende faticosa la manipolazione delle macchine fotografiche, soprattutto nel premere il tasto di scatto, potrebbe essere utile optare per strumenti alternativi, come dei tablet: questi sono caratterizzati dalla presenza di uno schermo più grande, in cui la corrispondenza realtà-immagine potrebbe risultare più immediata, in virtù di una scarto dimensionale meno spiccato, consentendo al contempo di scattare senza utilizzare un pulsante, bensì sfrut-

tando lo schermo touch. Anche con alcuni bambini di tre anni questa esperienza potrebbe essere complessa se affrettata, infatti è possibile osservare delle difficoltà nel coordinare tutte queste azioni operative che, pur essendo scontate e immediate per alcuni, per altri bambini potrebbero richiedere uno sforzo e una concentrazione particolare. Infatti, in alcune osservazioni si riporta che talvolta i bambini più piccoli possono faticare ad armonizzare tutte le azioni coinvolte nella produzione di uno scatto: alcuni faticano a tenere la fotocamera con entrambe le mani e a guardare contemporaneamente nello schermo, che spesso viene avvicinato molto al viso, facendo perdere la visuale complessiva sulla realtà. O ancora, qualcuno può aver bisogno di tempo per capire in che modo impugnare la fotocamera senza sovrapporre le dita all'obiettivo, azione per molti spontanea per poter afferrare con più sicurezza la fotocamera, che nonostante sia di piccole dimensioni, non sempre si presta ad essere tenuta in mano in sicurezza.

Pertanto è possibile dedurre che in alcuni casi possa essere complesso attivare una serie di micro-azioni di coordinamento oculo-manuale per bambine e bambini, in particolare di 3 anni, e/o con difficoltà motorie: infatti, quello che si osserva nella realtà si rivede ridimensionato e modificato nello schermo della macchina fotografica, ed è proprio a partire da quello che si vede nello schermo che ci si ferma e si scatta. Si tratta quindi di un'azione fisica istantanea, caratterizzata da alta precisione, utile per fermare nel tempo quell'immagine, prima mentale, poi fisica e concerta. Anche in questo caso, poter ripetere nel tempo le esperienze fotografiche, promuovendo un graduale avvicinamento allo strumento, sembrerebbe essere una strategia efficace per consentire a tutte e tutti, anche ai bambini più maldestri in queste azioni ma incuriositi dal dispositivo fotografico, di appropriarsi dello strumento con più padronanza. Infatti, l'esperienza di ricerca sul campo ha evidenziato che proporre momenti ulteriori di confronto e sperimentazione, sia individualmente che in piccolo gruppo, per esempio con due bambini di cui uno più esperto che può assumere il ruolo di tutor, può incrementare e consolidare la sicurezza dei bambini.

Alla luce di queste considerazioni si evince pertanto la necessità di esplicare e approfondire ulteriormente le considerazioni relative alla scelta degli strumenti fotografici e le loro possibili implicazioni nelle pratiche sia educative che di ricerca con la metodologia del photovoice con bambine e bambini: da quanto descritto è infatti possibile intuire che la scelta della macchina fotografica e la sua funzionalità intrinseca siano implicitamente portatrici di processi di familiarizzazione, esiti fotografici, possibilità espressive ma anche eventuali barriere comunicative molto diverse, tutti aspetti che meritano di essere presi in esame e problematizzati da ricercatori, educatori o insegnanti che si approcciano a pratiche documentali realizzate da bambini e bambine.

La narrazione sulle immagini

Photovoice si sta delineando sempre più come un vero e proprio processo, complesso e sfaccettato, che nelle sue diverse attivazioni può favorire pratiche graduali di ascolto delle esperienze di bambine e bambini. Ciò avviene non solo attraverso la produzione di materiale fotografico, ma anche grazie alla proposta di esperienze dialogiche, sia individuali che collettive, scritte e orali, che prendono avvio dalle immagini realizzate da ciascuno.

Tali azioni, spesso realizzate all'interno di un contesto di gruppo, favoriscono processi di messa a fuoco, approfondimento e riflessione critica, garantiti dalla possibilità di poggiare pensieri ed ipotesi astratte all'oggetto fotografico, caratterizzato, come visto, da una sua matericità, che rende visibili e tangibili le esperienze dei bambini. Questi processi, inoltre, mettono in luce la natura multimodale dell'approccio: la combinazione e il dialogo costante tra codici e linguaggi differenti permette di incontrare bisogni, interessi e competenze eterogenee, sostenendo la partecipazione e le possibilità espresive dei bambini. Questo, come meglio descritto nel capitolo, è particolarmente significativo in presenza di eventuali difficoltà, che a loro volta richiedono specifiche attenzioni metodologiche da parte di chi accompagna l'esperienza.

La suddetta fase, che prende il nome di narrazione (Latz & Mulvihill, 2017), prevede la condivisione di pensieri, ipotesi, desideri ed esperienze durante interviste o focus group, a partire dall'osservazione del materiale fotografico autoprodotto nella precedente esperienza documentale.

Le narrazioni sulle immagini, che possono offrire uno spazio di dialogo, appartenenza culturale e consapevolezza critica (Luttrell, 2010), si realizzano specificatamente entro tre momenti del processo di photovoice: la fase di selezione delle immagini, che avviene in una situazione conversazionale simile a quella di un'intervista, è seguita da momenti di discussione di gruppo sulle fotografie selezionate, le quali possono essere accompagnate dalla scrittura di didascalie, ovvero parole o brevi restituzioni narrative abbi-

nate a ciascuna immagine. Questi racconti, che come meglio descritto possono essere scritti dai bambini o dettati a un adulto, sono essenziali per approfondire ulteriormente le prospettive dei partecipanti, i contesti delle fotografie scattate e, in generale, le esperienze vissute (Dell, 2018).

Dalla revisione della letteratura emerge che tali narrazioni, sia scritte che parlate, possono essere intese come delle tipologie particolari di discorso intersoggettivo, in cui significati diversi vengono attribuiti, condivisi ed eventualmente contestati rispetto a un'esperienza (ivi). Queste, inoltre, possono essere considerate retrospettive, nel senso che hanno il potenziale di riordinare e modificare le esperienze passate, consentendo di riorganizzare eventi e oggetti in un tutto significativo. In particolare, utilizzare materiale visuale autoprodotto durante interviste o discussioni, permette ai bambini di scegliere di cosa parlare, conferendo un ancoraggio per il dialogo e un focus di attenzione che agisce da stimolo chiaro e tangibile, permettendo di rievocare più efficacemente le esperienze.

La letteratura in questo senso suggerisce che la produzione e la lettura di immagini offre modalità differenti per descrivere fatti quotidiani e per attribuire interpretazioni a luoghi, spazi e relazioni: più precisamente, quando questo materiale è combinato alle narrazioni, è possibile ritrarre in modo più ricco le diverse sfumature dell'esperienza umana (Collier, 1957). Infatti, quando le immagini vengono utilizzate come strumento per supportare dialoghi e narrazioni, possono aprire spiragli di riflessione inattesi, rappresentando degli ancoraggi concreti per la discussione che mantengono alta l'attenzione dei partecipanti e permettono a ciascuno di assumere il ruolo di esperti delle proprie vite, in virtù degli scatti personali selezionati da ogni componente del gruppo.

Le fotografie consentono, per finire, una maggiore e più profonda riflessione rispetto ai temi che ciascun fotografo ha fatto emergere con i propri fotogrammi, promuovendo un'analisi critica delle condizioni e delle caratteristiche dell'intera comunità (Foster-Fishman *et al.*, 2010; Montreuil, Bogosian, & Laberge-Perrault, 2021) da una prospettiva prima individuale e poi corale, in particolare se gli adulti che accompagnano il processo adottano una postura sensibile ad alcune accortezze metodologiche e relazionali.

Dialoghi sulle immagini: potenzialità, limiti e accortezze metodologiche

Come evidenziato in letteratura, le esperienze narrative sulle fotografie, così come la realizzazione consapevole di scatti fotografici, sono azioni che presuppongono l'interiorizzazione di alcune competenze di base, tra cui la

capacità di leggere le immagini (Strack, Magil & McDonagh, 2004; Latz & Mulvihill, 2017). La letteratura da questo punto di vista evidenzia che sia importante considerare che non tutti i bambini potrebbero essere avvezzi a queste pratiche; perciò, come anticipato, occorre progettare esperienze di avvicinamento a contenuti iconografici, proponendo l’osservazione consapevole di immagini differenti, azione che può consentire di interiorizzare nel tempo l’uso di simboli e segni tipici della comunicazione visuale (Gillen & Hall, 2013).

L’osservazione sul campo mette in luce che nel momento in cui i bambini acquisiscono familiarità con questo tipo di linguaggio, esso rivela delle potenzialità interessanti anche dal punto di vista dei dialoghi e delle narrazioni che è capace di sostenere, sia parlate sia scritte, che prendono forma attraverso conversazioni individuali, discussioni di gruppo, o scritture di brevi testi di accompagnamento delle immagini.

In primo luogo, l’esperienza di selezione delle immagini (Latz & Mulvihill, 2017), che può avvenire individualmente o a coppie per preservare spazi di espressione personale e garantire che le scelte fotografiche rappresentino il pensiero di ciascuno, può realizzarsi condividendo le immagini su PC o tramite proiettore. La stampa delle immagini, infatti, viene generalmente riservata alla fase successiva di discussione, poiché può risultare onerosa in caso di un grande numero di scatti. Questa prima esperienza narrativa è particolarmente significativa, poiché permette a ogni partecipante di rivedere la documentazione fotografica prodotta e di selezionare, attraverso un primo processo dialogico tra adulto e bambino, le immagini ritenute più rappresentative per rispondere alle domande di ricerca. Come descritto più dettagliatamente nel paragrafo successivo, le domande formulate in questa fase, così come l’atteggiamento complessivo adottato dall’adulto facilitatore, possono influenzare profondamente le scelte di ciascuno, configurandosi quindi come elementi cruciali da curare nell’esperienza.

La ricerca sul campo dimostra anzitutto che l’osservazione di immagini nel corso di processi di selezione sostiene le produzioni verbali di bambini e bambine con competenze linguistiche differenti: utilizzare le fotografie in contesti conversazionali, sia di piccolo che di grande gruppo, consente di scegliere in modo consapevole gli argomenti di discussione. Le immagini offrono infatti un ancoraggio concreto al dialogo: uno stimolo tangibile che, come visto, permette di rivisitare le esperienze e attribuire loro nuovi significati, in relazione alla padronanza linguistica di ciascun partecipante. Si osserva infatti che le conversazioni sulle immagini aiutano a parlare anche chi parla poco e, il fatto di essere coinvolti in una conversazione di gruppo con i propri compagni, sostiene ancor più l’immersione nel processo. Nello spe-

cifico, l'osservazione di immagini da parte di bambini non italofoni sembrerebbe stimolare tentativi di verbalizzazione più o meno articolati, molto più spesso e con una intensità maggiore di quanto non accada in contesti conversazionali più tradizionali, in cui il dialogo passa attraverso interazioni comunicative prettamente verbali. A questo proposito, si osservano generalmente livelli di scambio e coinvolgimento superiori, che variano in base all'età e alle competenze linguistiche dei bambini. Ad esempio, in merito all'osservazione di due bambine arabofone di 3 anni, si nota che esse provano a verbalizzare parole, anche se poco riconoscibili, oppure scorrono semplicemente le immagini scambiandosi sguardi di intesa divertiti, sia con la riceratrice sia con la compagna coinvolta nel processo di selezione. Entrambe pronunciano spontaneamente vocaboli come "giardino" o "foto", riconoscendo che le fotografie sono state scattate nel giardino della scuola. In un altro caso, un bambino arabofono di 3 anni, estremamente riservato e silenzioso, a partire dall'osservazione delle sue fotografie, indica spontaneamente e nomina sia un compagno ritratto sia la riceratrice. Nonostante molteplici tentativi di interazione verbale, prima di questa occasione non si era mai ottenuta una risposta vocale, e la sua reazione all'interazione linguistica risultava generalmente resistente. In questa situazione, l'immagine si rivela un terreno di scambio meno stressante, poiché l'assenza di contatto visivo diretto e la possibilità di partire da un materiale prodotto dal bambino stesso - sul quale probabilmente percepisce un maggiore senso di controllo e confidenza - hanno presumibilmente contribuito ad alleviare la fatica derivante da una conversazione uno a uno. In questo senso Harper (2002) sostiene quanto riscontrato sul campo, affermando che il supporto visuale possa aiutare soggetti diversi a superare la tensione che può derivare da conversazioni più convenzionali, mentre Allmark, Stevenson & Stotzer (2013) riscontrano che i bambini, quando possono dialogare a partire dall'osservazione di immagini, diventano progressivamente più vocali, esprimendosi sempre più liberamente per parlare delle loro immagini.

Un'esperienza, quella appena descritta, che appare proficua non solo per bambine e bambini con difficoltà nella verbalizzazione orale, ma per tutte e tutti, offrendo a ognuno un'amplificazione della propria voce, sostenuta e fatta risuonare sia dalle proprie immagini che da quelle degli altri. Si osserva infatti che un'osservazione attenta del materiale fotografico, unitamente al dialogo tra pari mediato soprattutto dalle immagini piuttosto che dall'adulto, genera una ricca proliferazione di idee all'interno di uno scambio sentito e partecipato, in cui i bambini, con intensità variabile, manifestano il desiderio di contribuire al dialogo stesso. Si può dunque affermare che l'osservazione delle immagini sostiene i pensieri e le riflessioni dei bambini, invitandoli a prendere parola: quando le immagini vengono

utilizzate come strumento per incoraggiare narrazioni, possono aprire scenari descrittivi e narrativi, rappresentando degli approdi concreti per processi di dialogo, che mantengono viva l'attenzione dei partecipanti e permettono loro di scegliere di che cosa parlare.

In tal senso, al termine della fase di selezione, le immagini scelte da ciascun partecipante possono essere stampate e utilizzate per discussioni in piccolo o grande gruppo (Latz & Mulvihill, 2017). Queste occasioni di confronto collettivo prevedono la disposizione delle immagini a terra o su una superficie, consentendo ai partecipanti di avere una panoramica complessiva delle rappresentazioni visive del gruppo e di avviare scambi riflessivi volti a mettere a fuoco le questioni più significative per la collettività. L'osservazione comune delle immagini, come verrà a breve descritto, può favorire un maggior livello di consapevolezza, consentendo di rendere esplicativi ricordi latenti nella memoria, di natura sia emozionale che sensoriale (Harper, 2002; Riddett-Moore & Siegesmund, 2012), e permette a ciascuno di riconnettersi ad elementi concreti della propria esperienza (Roberts, 2000). Poder vedere più immagini nello stesso momento, scattate da più persone e da punti di osservazione differenti, a partire da un medesimo focus di attenzione, permette effettivamente di allargare gli scenari di pensiero, di attingere a prospettive, punti di vista e sguardi altri, per arricchire, completare e far spaziare le proprie idee, consentendo a ciascuno di attribuire significati differenti alle immagini della quotidianità (Collier, 1957). Un'occasione, peraltro, che risulta coinvolgente anche per i bambini più piccoli, i quali mostrano una partecipazione curiosa agli scambi dialogici di gruppo basati sulle proprie fotografie. Queste esperienze si configurano perciò come occasioni motivanti, capaci di generare un senso di orgoglio e soddisfazione, conseguenza diretta dell'opportunità di vedere e toccare il proprio prodotto fotografico, che, nell'attesa della stampa, acquisisce ancora più valore agli occhi dei bambini.

Inizialmente la lettura delle immagini può basarsi su aspetti immediatamente visibili e più superficiali, ma con il ritmo incalzante della conversazione, sostenuto dall'apporto significativo del gruppo, viene favorita una contaminazione di prospettive. Di conseguenza, lo sguardo si affina ed emergono osservazioni e interpretazioni che rivelano una comprensione più profonda di quanto indagato. Da questo punto di vista, è interessante notare come le immagini, spesso rappresentanti oggetti concreti e della quotidianità, possano stimolare riflessioni profonde e apparentemente slacciate dall'immagine stessa, consentendo a adulti e bambini di comprendere meglio le esperienze di vita dei più piccoli e di acquisire maggiore consapevolezza su alcune questioni altrimenti implicite. Tali passaggi aprono finestre su universi intimi e a volte nascosti, fatti di esperienze più o meno visibili agli occhi degli adulti, che possono invece emergere proprio attraverso questo

processo visuale, dialogico e riflessivo, portando all'attenzione situazioni complesse, bisogni personali e desideri di cambiamento che, se supportati dalla forza del gruppo, possono effettivamente trovare spazi di ascolto e trasformazione. Quest'ultimo aspetto, in continuità con le radici epistemologiche di photovoice, che si pone tra gli altri l'obiettivo di stimolare la riflessione tra pari e il dialogo critico per promuovere cambiamenti sociali (Wang & Burris, 1997), trova pieno riscontro nell'esperienza sul campo, che esemplifica in più occasioni in che modo i bambini e le bambine abbiano preso parola, attraverso le proprie immagini e i dialoghi su di esse, per denunciare delle situazioni problematiche in ottica trasformativa: i dialoghi progressivi sulle immagini permettono infatti di far emergere non solo i desideri dei bambini, ma anche dinamiche relazionali latenti e possibili situazioni conflittuali, che in occasione di momenti di confronto profondi, possono essere svelate, accolte e rimesse in gioco. La narrazione di storie personali attraverso le fotografie si configura dunque come un importante strumento di espressione e denuncia, nonché un'occasione di approfondimento delle dinamiche relazionali tra i bambini. Questi ultimi hanno così l'opportunità di verbalizzare e discutere le proprie esperienze con i pari e con gli adulti di riferimento, i quali possono in tal modo ascoltare, negoziare e co-costruire eventuali soluzioni, ma anche valorizzare legami affettivi e dinamiche relazionali positive. Infatti, come rilevato nelle ricerche di Foster-Fishman e collaboratori (2010) e Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault (2021) le narrazioni, sia individuali che collettive rispetto alle proprie fotografie, favoriscono una riflessione più profonda rispetto ai temi che ciascun fotografo ha fatto emergere con i propri scatti, promuovendo un'analisi critica delle condizioni e delle caratteristiche dell'intera comunità da prospettive sia soggettive che gruppali. Questi momenti permettono di fare un brainstorming di idee e di identificare argomenti significativi che vorrebbero essere approfonditi attraverso il confronto e il dialogo critico con gli altri partecipanti al processo (Foster-Fishman *et al.*, 2010; Ciolan & Manasia, 2017).

Infine, la possibilità di cimentarsi in esperienze di scrittura di didascalie (Latza & Mulvhill, 2017) appare un'altra situazione dialogica promettente, in cui i partecipanti hanno modo di sfruttare anche il medium grafico. Il processo del photovoice, sotto questo profilo, può infatti consentire di dettagliare, chiarire e contestualizzare il contenuto della propria immagine attraverso la composizione di parole di accompagnamento, che fungono da cornice e rendono il contenuto dello scatto leggibile anche ad altri. La letteratura esplorata da questo punto di vista non definisce specifiche tecniche di narrazione scritta e tematizza solo sommariamente l'esperienza di scrittura di didascalie, in particolare se redatte da bambine e bambini (Dell, 2018), seppure

parrebbe un'occasione particolarmente interessante per le sue intrinseche potenzialità comunicative, che consentono di sfruttare un altro codice il quale, se proposto secondo delle modalità libere, spontanee, non meramente riconducibili alla scrittura standardizzata e codificata, si rivela un'esperienza espressiva emozionante per molti bambini.

A seconda dell'età, il processo può presentare delle caratteristiche diverse ma, alla luce di quanto osservato sul campo, i bambini comunemente partecipano in modo attivo e responsabile alla proposta, manifestando curiosità e motivazione. Prendersi il tempo per osservare immagini e scegliere delle parole per accompagnarle sembra permettere di adottare uno sguardo sempre più raffinato e profondo, capace di scorgere dettagli e questioni salienti. L'esperienza di scrittura può rilevarsi in tal senso particolarmente interessante: chi lo desidera, può provare a cimentarsi in tentativi di scrittura spontanea, tentare di ricopiare le parole scritte dall'adulto o, ancora, procedere con grafiche improvvise, sulla base delle competenze maturate da ognuno. In alcuni casi si osserva che anche i bambini piccoli si sperimentano con curiosità in questa fase di lavoro, provando a realizzare con cura, concentrazione e dedizione dei segni grafici non sempre riconoscibili ma per loro evidentemente significativi, che si distinguono chiaramente per forma e intenzionalità dai disegni, lasciando trasparire un intento comunicativo differenziato restituito proprio dalla specificità del tratto grafico realizzato. Bambine e bambini più grandi, invece, spesso riescono a scrivere parole o semplici frasi in autonomia, più facilmente comprensibili dagli adulti; tuttavia, proprio come i più piccoli, in alcuni casi potrebbero non mostrare interesse o curiosità verso il processo: in tale circostanza, invitare loro a dettare le proprie didascalie ad un adulto che accompagna il processo, può rivelarsi una strategia efficace. Anche in questa esperienza, in cui i giovani partecipanti affidano pensieri e parole a mani adulte, appare auspicabile evitare di modificare in alcun modo forme e contenuti, rimanendo il più possibile fedeli alle scelte stilistiche, lessicali e contenutistiche originarie, anche quando appaiono "errate" o inappropriate.

Tale attenzione metodologica suggerisce, ancora una volta, un atteggiamento adulto rispettoso e sensibile, impegnato a restituire con rigore il pensiero dei bambini, senza la presunzione o la leggerezza di affrontare questa operazione mancando della dovuta cura, consapevole della rilevanza del proprio ruolo e del potenziale impatto sulla partecipazione dei bambini. In generale, abbracciare l'interpretabilità dell'esperienza che, come detto, non viene chiaramente definita in letteratura e pertanto si presta a riletture soggettive, può porre le basi per creare un terreno fertile di dialogo, accettazione e rispetto delle strategie comunicative di ognuno, nel tentativo di preservare

l'autenticità e la ricchezza delle voci dei bambini, piuttosto che omologarne gli esiti, rispondendo ad aspettative adultocentriche.

Da queste ultime considerazioni è dunque possibile ricavare che si tratti di un percorso inclusivo, poiché in un setting conversazionale aperto e flessibile - che verrà descritto più dettagliatamente nei paragrafi a seguire - i partecipanti possono sperimentare modalità comunicative inedite e multimodali, particolarmente rilevanti per i bambini più 'silenziosi'. Tale esperienza sembra infatti favorire l'apertura di scambi in cui anche il loro punto di vista trova adeguato spazio di rappresentazione, permettendo loro di partecipare al dialogo attraverso strategie comunicative alternative non esclusivamente verbali, che combinano simultaneamente immagini, parole e linguaggio non verbale.

Come accennato, potersi agganciare a uno stimolo visivo, ovvero un oggetto concreto prodotto dai bambini, sostiene la discussione in modo più efficace rispetto a domande dirette poste in interviste o conversazioni uno a uno. I bambini, infatti, utilizzano spontaneamente le immagini come supporto al proprio pensiero, indicando oggetti per rispondere alle domande o per portare all'attenzione aspetti o elementi nuovi da introdurre nella conversazione. In questo modo sfruttano modalità comunicative multicodecali, ovvero combinano più codici simultaneamente, arricchendo il dialogo, migliorando la comprensione delle esperienze e soprattutto aumentando l'accessibilità degli scambi comunicativi attraverso la combinazione di stili, strategie e medium. Per esempio si osserva che bambini timidi o silenziosi, per cui la comunicazione linguistica appare in via di acquisizione, possono trovare delle strategie alternative per definire gli oggetti che desiderano descrivere e sottoporre all'attenzione del gruppo. Osservando una fotografia che ritrae degli innaffiatoi, un bambino, per esempi, dice: "Questi sono per l'acqua". In questo senso, seppure non risalga al lessico specifico che vorrebbe utilizzare per descrivere l'esperienza, l'oggetto rappresentato nell'immagine riesce a integrare efficacemente il contenuto comunicativo verbale condiviso, che, seppure parziale, restituisce chiaramente quello di cui il bambino desidera parlare.

Emerge quindi l'importanza di accogliere espressioni comunicative multimodali, utili a comprendere intenzionalità e contenuti, un'attitudine che invita a osservare con maggiore sensibilità anche la comunicazione non verbale, altresì utile a monitorare lo stato emotivo di bambine e bambini che partecipano al dialogo, i quali in alcune circostanze potrebbero non sentirsi pienamente a proprio agio. Secondo Carter & Ford (2012), in effetti, i processi partecipativi più interessanti nascono proprio dall'incontro tra strumenti multimodali: la loro combinazione può stimolare il coinvolgimento dei giovani partecipanti, creando opportunità per una co-costruzione di informazioni significative e offrendo l'occasione di rappresentare le proprie idee in tanti

modi possibili piuttosto che solo ed esclusivamente con le parole (Barone & Eisner, 2011). A tal proposito, sulla base dell’esperienza condotta sul campo, sembra auspicabile favorire la sperimentazione di tecniche e stili personali, diversi per ciascun partecipante e coerenti con età, interessi e competenze, affinché anche questa esperienza diventi un’occasione realmente partecipativa, promuovendo forme di espressione familiari e in sintonia con le abilità cognitive e comunicative individuali (Butschi & Hedderich, 2021).

Sebbene i processi narrativi sulle immagini siano accattivanti e potenzialmente inclusivi, possono in alcuni casi rivelarsi impegnativi, poiché richiedono ai partecipanti specifiche competenze sociali e linguistiche, motivo per cui ci si interroga sull’adeguatezza di alcune di queste proposte per i più piccoli (Butschi & Hedderich, 2021). A tal proposito, gli autori (ivi) sottolineano come anche questi ultimi possano essere coinvolti nelle esperienze di narrazione, a condizione che vengano adottate alcune accortezze, meglio descritte nel paragrafo successivo e già anticipate nel testo, come la creazione di un contesto conversazionale naturale, caratterizzato da comunicatività e apertura, elementi che risultano essenziali sia nelle discussioni di gruppo che, più in generale, negli approcci partecipativi. Ciononostante, la possibilità di prendere parte agli scambi dialogici, sebbene sostenuta dalla natura multimodale dell’approccio e dalla presenza di adulti attenti e rispettosi della voce di ciascuno, può risultare comunque impegnativa. Questo vale soprattutto per quei bambini che, per motivi differenti, come una limitata padronanza linguistica o una marcata timidezza, incontrano difficoltà nella comunicazione verbale. In questi casi, la presenza di barriere linguistiche può rendere gli scambi comunicativi particolarmente complessi, richiedendo da parte dell’adulto mediatore una sensibilità ancora più marcata: a tal riguardo, nella ricerca sul campo si osserva per esempio che la difficoltà comunicativa per alcuni gruppi è lampante, non solo a livello di produzione orale, ma già a partire dalla comprensione di alcune proposte, per cui appare complesso promuovere il loro coinvolgimento e cogliere pienamente i loro interventi. Dalla letteratura scientifica esplorata emerge, come anticipato, che strumenti e processi basati sulla produzione verbale possono ostacolare la comprensione di ciò a cui i bambini attribuiscono significato (Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022). Per questo motivo, le fasi del processo di photovoice che privilegiano lo scambio orale rischiano di generare difficoltà, in particolare nella comprensione delle prospettive infantili, trasformandosi in momenti potenzialmente stressanti e inibenti per quei partecipanti che, per vari motivi, presentano vulnerabilità comunicative.

Da questo punto di vista, come meglio approfondito nel seguente paragrafo, alcune attenzioni comunicative ed etico-relazionali promosse dall’adulto possono avere un impatto benefico sul processo narrativo, mitigando alcune delle criticità sopra accennate.

L’atteggiamento dell’adulto nelle esperienze dialogiche

Dalle ultime considerazioni condivise si deduce dunque quanto, anche in questo caso, l’attitudine dell’adulto e, più in generale, le caratteristiche del contesto conversazionale progettato, giochino un ruolo cruciale in esperienze dialogiche nel processo del photovoice.

La figura del mediatore nelle esperienze di narrazione, tratteggiata in modo generico nel terzo capitolo e qui approfondita in modo più articolato, in funzione delle peculiarità proprie delle interazioni dialogiche, appare fondamentale (Wang, 1999): questa dovrebbe essere abbastanza flessibile da essere in grado di accompagnare il flusso dialogico dei gruppi, cogliere le dinamiche relazionali e comprendere le aree di interesse su cui i bambini spostano la loro attenzione. Pertanto, come evidenziato nel lavoro di Darbyshire, MacDougall e Schiller (2005), è fondamentale che il mediatore possieda una solida esperienza pregressa nelle interazioni di gruppo con bambine e bambini. Tale esperienza è orientata alla creazione di un contesto narrativo centrato su sensibilità e apertura dell’adulto (Butschi & Hedderich, 2021), che si realizza quando è in grado di fare un passo indietro, mettendosi in ascolto autentico delle parole condivise dai bambini, senza mirare all’interpretazione, bensì all’accoglienza attenta e sensibile.

La tentazione di indirizzare o enfatizzare alcuni contenuti a discapito di altri è spesso difficile da evitare: tuttavia, contenere questo impulso interpretativo è essenziale per mantenere un atteggiamento aperto e ricettivo, poiché l’obiettivo non è modificare, strumentalizzare o incanalare le parole del gruppo, bensì accoglierle nella loro forma originaria, per accedere a uno spaccato autentico della prospettiva infantile.

In continuità con quanto affermato, accogliere le esperienze dei bambini significa anche riconoscere che piccoli e grandi possiedono visioni spesso differenti della realtà. Queste differenze possono emergere, ad esempio, nella selezione delle immagini, guidata da criteri estetici o contenutistici diversi: l’attenzione dei bambini può infatti focalizzarsi proprio su quelle immagini che, dal punto di vista dell’adulto, dovrebbero essere scartate a priori. Immagini tecnicamente “sbagliate”, come quelle che vengono prodotte con un dito davanti all’obiettivo, possono invece rivelarsi occasioni di scambio e di sorpresa, come nel caso dell’esemplificazione tratta dall’esperienza sul campo.

Un bambino osserva una fotografia e afferma: “Ma sembra un sole al tramonto!”. Una compagna rinforza la sua affermazione e indicando l’immagine dichiara: “Guarda, questo è il centro del sole e qui c’è la luce”, mostrando quella sorta di aura più chiara che si crea attorno all’immagine del suo dito impresso sull’obiettivo. Alla fine del processo dialogico, questa fotografia, seppure scorretta sul piano tecnico, è stata indicata come la preferita: la scelta è stata guidata da un criterio basato sull’associazione di significati metaforici condivisi tra pari, piuttosto che da parametri canonici, puramente estetici o formali, forse più “adatti” per gli adulti, ma evidentemente poco coerenti con la prospettiva dei bambini. Una prospettiva orientata da altri criteri di scelta, che diventa fondamentale riconoscere, rispettare e valorizzare se si intende promuovere un processo realmente partecipato.

La letteratura suggerisce poi, in particolare per assecondare gli stili comunicativi di quei bambini maggiormente in difficoltà negli scambi verbali, di porsi in ascolto anche e soprattutto del non detto, osservando se ci sono dei momenti di silenzio, di riluttanza a rispondere, dei cambiamenti nella postura o nell’inflessione della voce (Fargas-Malet *et al.*, 2010), segnali sottili ma carichi di significato che potrebbero far trasparire disagio o disinteresse per l’esperienza. Inoltre sembrerebbe importante attenzionare anche il proprio atteggiamento non verbale, che implicitamente rischia di invitare o scoraggiare delle risposte, attenuando la portata partecipativa dell’esperienza (Waterman, Blades & Spencer, 2001; Cameron, 2005).

Con alcuni bambini si osserva che quando l’adulto pone domande dirette o se, più in generale, si rivolge direttamente all’interlocutore, in particolare in situazioni conversazionali “uno a uno”, il bambino o la bambina che partecipa al dialogo potrebbe interrompere lo scambio comunicativo verbale, che spesso riprende proprio quando l’adulto è in relazione con altri bambini o altre persone del contesto: in una delle osservazioni raccolte si legge che una bambina risponde o prende parola solo quando l’attenzione e - probabilmente - l’implicita aspettativa di risposta si distoglie da lei (per esempio quando la ricercatrice prende appunti o si interfaccia con gli altri bambini presenti al dialogo). Oppure, in modo simile, un’altra bambina sembra incuriosita dalla proposta, ma verbalizza poco, soprattutto nei momenti in cui percepisce una certa pressione implicita a dover rispondere: è proprio quando il clima si distende e viene meno l’attesa di una risposta immediata che si lascia andare e condivide i suoi pensieri. Da ciò si può dedurre che alcuni partecipanti appaiono più propensi a intervenire quando sono altri bambini ad assumere un ruolo centrale e quando l’attenzione adulta è rivolta altrove. Queste osservazioni permettono di ipotizzare alcune accortezze da adottare durante le esperienze dialogiche con i bambini, mettendo in luce come le dinamiche di potere, sebbene si tenti di attenuarle, risultino comunque presenti e radicate

nell’esperienza stessa. Un’esperienza in cui gli interlocutori, per età e ruolo, occupano posizioni inevitabilmente impari nel processo. In questo senso, in accordo con i risultati di tre revisioni della letteratura su esperienze partecipative con bambine e bambini (Shamrova & Cummings, 2017) emerge che ci siano ancora conoscenze limitate rispetto alle strategie per coinvolgere i bambini nei processi dialogici e sulle rispettive implicazioni etiche, lasciando aperte diverse sfide (Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021) dettate proprio dalle asimmetrie anagrafiche e linguistiche tra adulti e bambini (Jørgenson & Sullivan, 2010).

Alla luce di quanto condiviso e in continuità con la letteratura, sembrerebbe tuttavia che alcune strategie relazionali e dialogiche possano rivelarsi particolarmente proficue, anche per bambine e bambini che manifestano più fatiche in questa fase di lavoro: ad esempio appare utile avviare il dialogo invitando i giovani partecipanti a esplorare aspetti noti o osservabili nel loro ambiente (Cameron, 2005), così come proporre momenti di narrazione libera, ponendo domande progressivamente più complesse, ancorate a elementi concreti del contesto. Tali momenti di narrazione libera possono infatti fungere da “rompighiaccio”, aiutando i bambini a sentirsi a proprio agio e consentendo all’adulto di comprendere meglio lo stile comunicativo del proprio interlocutore. Ma anche ridurre il contatto visivo e non lasciar trasparire tensioni o aspettative implicite, coinvolgendo eventualmente altri partecipanti nello scambio dialogico, sembrerebbe una pratica efficace per bilanciare le asimmetrie relazionali.

Oltre a questi aspetti, è fondamentale prestare attenzione sia alla propria comunicazione non verbale, sia ai contenuti espressi nelle interazioni orali. Espressioni come “Dimmi di più” segnalano un interesse autentico verso il racconto del bambino, mentre esclamazioni eccessivamente entusiaste, come “Fantastico!”, potrebbero indurre i partecipanti a selezionare solo le parti piacevoli della storia, omettendo elementi meno gradevoli (ivi).

È consigliabile inoltre evitare domande chiuse, che potrebbero indurre il bambino a indovinare le risposte piuttosto che esprimersi liberamente (Watterman, Blades & Spencer, 2001); qualora siano necessarie, è preferibile integrarle con domande di approfondimento, garantendo così uno spazio di espressione adeguato. Inoltre, un numero equilibrato di domande appare un’altra caratteristica essenziale: troppe o troppo poche potrebbero infatti compromettere la qualità dell’interazione (Mauthner, 1997; Cameron, 2005).

La chiarezza del linguaggio rappresenta, infine, un ulteriore elemento chiave (Punch, 2002a): è auspicabile evitare sia termini eccessivamente complessi che formule troppo semplicistiche, che rischierebbero di limitare le possibilità espressive dei bambini e delle bambine (Alderson, 2012; Fargas-Malet *et al.*, 2010).

Wang (1999), rifacendosi al protocollo metodologico tradizionale, suggerisce di introdurre tecniche di dialogo strutturato per supportare le discussioni di gruppo, attraverso le quali i partecipanti possono selezionare le fotografie preferite e prendere parte a momenti dialogici. Tra queste la letteratura fa diffusamente riferimento alla tecnica SHOWeD, un acronimo che indica un insieme di domande analitiche ed orientate all'azione (Simmonds, Roux & Ter Avest, 2015) tra cui: “Cosa vedi nella fotografia?”, “Cosa sta succedendo nella fotografia?”, “In che modo questa immagine è in relazione con la tua vita?”, “Perché esiste questa situazione, preoccupazione o punto di forza?”, “Cosa possiamo fare a riguardo?”. Tuttavia, pare che la tecnica non sia efficace in tutti i contesti. Ad esempio, McIntyre (2003) ha riscontrato che il modello si è rivelato troppo costrittivo per bambine e bambini, e per questo suggerisce approcci meno strutturati, entro i quali i partecipanti possano spiegare perché hanno scelto una fotografia, orientandosi nella riflessione grazie a domande più personali e costruite in progress, come ad esempio: “Cosa significa questa fotografia per te?”, provando ad ancorarsi saldamente al flusso conversazionale del gruppo accompagnato.

Nella ricerca condotta da Ciolan & Manasia (2017) si suggerisce invece di combinare la tecnica SHOWeD con tecniche proiettive per rivelare sentimenti, credenze, atteggiamenti e pensieri che alcuni partecipanti possono trovare difficili da articolare in relazione a tematiche astratte. Roos, Maine & Khumalo (2008; 2012) in questo senso hanno sviluppato una tecnica proiettiva-espressiva denominata *Mmoho-Method TM* per accedere in un modo culturalmente sensibile alle interazioni dinamiche tra persone, in relazione alla loro comunità: tale metodo, tuttavia, si è dimostrato efficace con studenti universitari e post-laurea, ma non con bambini e ragazzi di fasce d'età inferiori.

In una ricerca realizzata in Grecia (Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022) sono state condotte interviste individuali, in cui i bambini hanno parlato delle proprie fotografie, visionate su PC. La prima domanda posta per iniziare le conversazioni è stata: “Che cosa hai fotografato?”, seguita da una serie di interrogativi aperti volti ad incoraggiare i partecipanti a parlare di quello che consideravano importante, per poi interpretarlo, per esempio: “Che cosa puoi dirmi di questa fotografia?”, “Perché hai scattato questa fotografia?”, “C’è qualcosa di importante per te in questa fotografia?”. Similmente, nelle ricerche condotte da Luttrell (2010) e Salamon (2012), sono state proposte interviste semi-strutturate in cui sono state poste domande analoghe alle precedenti, come: “Perché hai selezionato proprio queste foto?”, “Cosa ti piace fare qui?”, “Quali sono le cose che puoi imparare qui?”, “Come ti fa sentire giocare qui?”.

La letteratura internazionale, che si concentra prevalentemente su esperienze partecipative condotte con bambini e bambini dai 6 anni in su, delinea dunque una serie di tecniche strutturate per favorire il dialogo tra pari (Simmonds, Roux & Ter Avest, 2015; Ciolan & Manasia, 2017; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022). Tuttavia, le ancora limitate evidenze disponibili (Butschi & Hedderich, 2021) riferite alla fascia d'età 3-6 anni, descrivono la progettazione di situazioni conversazionali *child-friendly*, ovvero sensibili alle competenze, agli interessi e ai livelli di attenzione dei bambini, con l'obiettivo di mitigare il divario di potere tra adulto e bambino.

Da questa prospettiva, promuovere contesti dialogici flessibili, poco strutturati e aperti all'ascolto delle suggestioni che emergono spontaneamente da bambini e bambini, piuttosto che proporre un set di domande prestabilite - non sempre significative per i partecipanti - sembrerebbe una strategia efficace. Un approccio di questo tipo consente infatti di rispettare i ritmi individuali e di gruppo, valorizzando le aree di interesse di ciascuno, piuttosto che esplorare significati decisi a priori, che rischierebbero di risultare distanti dalle esperienze vissute.

In continuità, anche la ricerca condotta da McIntyre (2003) ha evidenziato che modelli conversazionali troppo costrittivi inibiscono la comunicazione, pertanto suggerisce tecniche meno strutturate che si basano su domande costruite in divenire. Questa scelta implica un'attitudine fluida e aperta all'imprevedibile, attenta a cogliere e rilanciare ciò che può risultare significativo per i bambini: in questo modo si sostengono efficacemente scambi democratici e una contaminazione di sguardi tra pari, che si muovono in un flusso conversazionale aperto (Strack, Magil & McDonagh, 2004; Bartie *et al.*, 2015; Butschi & Hedderich, 2021), all'interno di un processo guidato, anche in questo caso, dal bambino piuttosto che dall'adulto.

In questo senso, non seguire un protocollo di domande da porre ai partecipanti ma farsi guidare dal flusso conversazionale del gruppo - poiché presumere delle domande troppo mirate rischia di chiudere, di circoscrivere eccessivamente la conversazione - permette di sostenere scambi più ricchi. In accordo con la letteratura esplorata, si osservano dialoghi più lunghi e appassionati quando i bambini possono confrontarsi a partire da esperienze che hanno vissuto insieme, mentre emerge che sia più complesso sostenere conversazioni quando l'oggetto di discussione non è collegato ad esperienze pregresse (Butschi & Hedderich, 2021). Infatti, mantenere uno sguardo aperto e una postura attenta ai bisogni, agli interessi e alle esperienze vissute, delegando progressivamente la responsabilità al gruppo per lasciare che la conversazione segua le direzioni desiderate dai partecipanti, rappresenta un'acortezza imprescindibile. Quando messa in pratica, questa modalità permette ai bambini di esprimere agency (Luttrell, 2010) ed empowerment, oltre a

controllare maggiormente i contenuti delle conversazioni, vivendo così un'esperienza in cui possono assumere un ruolo attivo, protagonista ed esperto nel processo (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013).

Le narrazioni, alla luce di queste condizioni, possono così rivelarsi un'occasione per stimolare dialoghi spontanei tra pari che, autonomamente e sulla base di curiosità sincere, possono porre delle domande all'altro, volte a comprendere le intenzioni dei "fotografi" e le ragioni delle loro scelte, così come esprimere un parere personale, legato al proprio gusto estetico, rispetto all'immagine scelta dall'altro. Questa attenzione, come evidenziato da Luttrell (2010), consente anche ai più piccoli di intessere discorsi in modo autonomo, soprattutto se si sostiene il flusso della conversazione in un clima di fiducia e accettazione reciproca, evitando di interrompere con incursioni invasive volte a chiedere chiarimenti o specificazioni (ivi). Da questo punto di vista si osserva che i bambini in tal modo possono realizzare dei dialoghi *self-running* (Strack, Magil & McDonagh, 2004), in forma spontanea e non direttiva, a partire da ciò che interessa loro.

Certamente anche i criteri di composizione dei gruppi e le loro dimensioni possono influenzare le dinamiche dialogiche e relazionali tra pari: infatti, a seconda del gruppo di compagni e compagne con cui si avvia un confronto, possono o meno realizzarsi contesti dialogici fondati sulla libertà comunicativa sopra descritta, che come anticipato può rappresentare un terreno fertile per lo scambio e la contaminazione di sguardi in un clima sicuro. Le scelte, in questo senso, possono essere condizionate da una conoscenza profonda del gruppo di bambini con cui si collabora nell'esperienza partecipata: queste spesso variano con il mutare delle dinamiche relazionali che si osservano, con l'obiettivo di favorire dialoghi riflessivi e scambi proficui, in cui tutte e tutti possano confrontarsi efficacemente, esprimendo liberamente il proprio punto di vista. È fondamentale assicurarsi che ciascuno si senta libero di esprimere se stesso, e non assoggettato al pensiero altrui, sia esso espresso da adulti o da pari.

Da questa prospettiva, la dimensione dei gruppi riveste un ruolo significativo nell'esperienza partecipata. Lavorare con gruppi ampi ed eterogenei per età e competenze presenta, infatti, sia vantaggi che sfide: da un lato, il grande gruppo consente di coinvolgere l'intera sezione o classe nella discussione sulle immagini, rafforzando il senso di appartenenza a una comunità più ampia, che altrimenti potrebbe affievolirsi nel corso delle esperienze frammentarie attivate nel corso del processo. Tuttavia, questa modalità richiede tempi di attenzione prolungati e capacità di concentrazione raffinate. D'altro canto, i piccoli gruppi favoriscono un'interazione più equilibrata, permettendo a tutti di esprimersi e di modulare il ritmo delle proposte in base alle esigenze dei bambini più piccoli, un aspetto che tende a essere meno

presidiato nelle discussioni in grande gruppo. In questo senso, considerare la variabilità dei tempi di attenzione, legata sia all’età sia al grado di coinvolgimento, può incidere positivamente sulla partecipazione e sull’espressione di ciascun bambino. Per questo motivo, un approccio armonioso potrebbe prevedere momenti di discussione in grande gruppo, seguiti da approfondimenti in piccoli gruppi su temi specifici: in questo modo, i bambini interessati possono esplorare ulteriormente alcune questioni, senza imporre agli altri tempi di ascolto prolungati.

Un altro criterio che può essere tenuto in considerazione per la composizione dei gruppi è rappresentato delle amicizie: i bambini, quando possono dialogare con persone di fiducia, si sentono maggiormente a proprio agio nell’esprimere le proprie idee, anche in caso di disaccordo. Questa cautela facilita lo scambio di pensieri in un clima più rilassato in cui, una relazione pregressa di qualità, sostiene ancor di più il flusso conversazionale dei bambini.

Pertanto si ritiene che, anche in questa fase - così come nel corso dell’intero processo metodologico - sia essenziale prestare attenzione a una serie di variabili di tipo etico e relazionale, che permettono di monitorare la propria postura, nel tentativo di sostenere lo scambio di opinioni e l’ascolto reciproco. In questo senso, in sintesi, evitare domande decontestualizzate o interpretazioni che suggeriscano risposte desiderate, e provare invece a condividere interrogativi ancorati alle immagini e alle esperienze dirette dei bambini, intese come terreno democratico in cui incontrarsi, rappresentano attitudini capaci di generare contesti di dialogo partecipato tra bambini e adulti. Le proposte riflessive, in questa logica, non dovrebbero chiudere le risposte né circoscrivere in modo eccessivo le aree di indagine, ma piuttosto spalancare nuovi scenari.

Mettere a fuoco obiettivi comunicativi attraverso dialoghi critico-riflessivi

Come accennato, appare interessante osservare come ogni fase che si attraversa nel corso del processo partecipato possa aiutare bambini e bambine a mettere sempre più a fuoco il proprio pensiero, con l’obiettivo finale di renderlo fruibile e comprensibile anche ad altri. Infatti, le fasi progettuali del protocollo metodologico, nella loro ricorsività e grazie all’utilizzo di codici comunicativi differenti, consentono ai partecipanti, attraverso un processo riflessivo graduale, di visualizzare progressivamente i propri obiettivi comunicativi, focalizzando l’attenzione su ciò che realmente conta e che deside-

rano trasmettere ad altri. In particolare, i dati empirici raccolti durante l'esperienza sul campo mettono in luce che le esperienze dialogiche sulle immagini rivestono un ruolo particolarmente significativo in questo senso, consentendo ai bambini di trovare uno spazio di espressione che va ben oltre il prodotto fotografico, sfruttando l'amplificazione di pensieri e la contaminazione di sguardi che si sperimenta durante conversazioni e discussioni di gruppo su immagini autoprodotte. Nel corso di queste esperienze è infatti possibile osservare una reciproca influenza positiva tra pari, che non sembra condizionare i pensieri del singolo, ma piuttosto li rende visibili e conferisce loro una forza concreta. Questo avviene sia nelle immagini prodotte da ciascuno, che diventano prodotti collettivi, sia nello scambio di pensieri, idee e prospettive che, nel passaggio da una voce all'altra, assumono via via più vigore.

In primo luogo, la transizione dalla dimensione individuale a quella collettiva e viceversa, mediata dalle esperienze di selezione, discussione di gruppo e scrittura, rappresenta un'occasione significativa per prendere parola e rendere esplicativi desideri comunicativi. La possibilità di esprimersi inizialmente in uno spazio individuale consente potenzialmente a tutti di condividere il proprio punto di vista, poiché nel grande gruppo qualche opinione rischia inevitabilmente di andare persa. Al tempo stesso, è proprio nel confronto corale, reso attraverso il dialogo e la forza generativa della collettività, che prende forma qualcosa di più complesso e profondo. Infatti, è proprio a partire dalle riflessioni di gruppo che si innescano quelle dinamiche socio-relazionali capaci di promuovere primi cambiamenti personali e collettivi (Ciolan & Manasia, 2017), connessi al conseguimento di una maggiore co-scientizzazione (Freire, 1970).

Durante il dialogo si osserva che i bambini hanno la possibilità di mettere a fuoco bisogni e istanze comunicative, che trovano così uno spazio sicuro in cui prendere forma, all'interno di un clima relazionale e dialogico favorevole alla riflessione profonda e allo scambio di punti di vista, talvolta contrastanti, consentendo a ciascuna posizione di esprimersi. Le discussioni di gruppo rappresentano infatti un momento cruciale nelle esperienze con il photovoice, poiché permettono ai bambini di far fluire idee e pensieri che, nella dimensione dialogica del gruppo, si arricchiscono reciprocamente. Questa pratica consente inoltre di identificare argomenti significativi o situazioni problematiche che gli *insider* desiderano esplorare, comprendere, approfondire ed eventualmente trasformare attraverso il confronto e il dialogo riflessivo con gli altri partecipanti (Ciolan & Manasia, 2017), un'esperienza che - come riportato nelle note di campo - valorizza l'espressione e la riflessione critica (Foster-Fishman *et al.*, 2010).

Si osserva dunque che queste esperienze consentono di identificare e visualizzare con maggiore cognizione le proprie urgenze, dialogando insieme

ai pari e agli adulti di riferimento. Questa consapevolezza crescente prende forma, come detto, attraverso un iter di passaggi che prendono avvio con la selezione consapevole delle immagini ritenute più significative da ciascuno: da questo punto di vista si osserva che bambini e bambine dimostrano di ponderare con attenzione le proprie scelte, identificando riflessivamente le immagini più appropriate per dare voce a pensieri, preferenze e bisogni personali. Nel diario osservativo tenuto sul campo si legge che parrebbe che le scelte fotografiche siano frutto di decisioni consapevoli, infatti quando i bambini selezionano uno scatto, spesso condividono motivazioni ponderate, offrendo spiegazioni appropriate rispetto al contesto conversazionale, alla luce dell'osservazione dell'immagine.

È dunque possibile dedurre che il momento della selezione delle fotografie è spesso vissuto con particolare responsabilità e ingaggio anche da parte dei più piccoli, come se percepissero implicitamente la portata dell'esperienza e il desiderio di ascolto da parte di chi facilita il processo. Si tratta di un'esperienza che, inoltre, consente di dare avvio ad una prima riflessione profonda sulle immagini realizzate, ponderando scelte ed esplicitando motivazioni che hanno guidato la realizzazione degli scatti e la loro selezione quali oggetti simbolici per rispondere a questioni personali, dando forma sempre più concreta a idee sotse. Il dialogo può infatti consentire di contestualizzare la propria scelta fotografica, rendendo sempre più chiara e visibile la propria intenzionalità comunicativa, dapprima a se stessi e poi ad altri, descrivendo con cura e motivando le scelte fotografiche.

Questo movimento riflessivo di circoscrizione e affinamento dello sguardo si esprime anche attraverso la scrittura di parole a corredo della propria immagine, che diventa occasione per mettere a fuoco e rendere esplicativi significati ulteriori, rendendoli leggibili anche ad altri. Bambine e bambini, forti delle esperienze pregresse con le immagini, sembrano comprendere con chiarezza che le fotografie sono oggetti simbolici ed evocativi, capaci di veicolare molteplici significati impliciti, e che, proprio per questo, può diventare necessario esplicitarli per entrare in dialogo con altri interlocutori.

L'esperienza sul campo mostra come l'esigenza di accompagnare ogni fotografia con parole o frasi contestualizzanti emerga già durante le discussioni, quando l'ambiguità comunicativa delle immagini può generare spiazzamento. Riflettere sul fatto che una fotografia priva di didascalia possa essere interpretata in modi molto distanti dal significato originario permette di comprendere l'importanza delle parole affiancate alle immagini, affinché il loro significato risulti accessibile anche a un pubblico esterno. Si evidenzia perciò che le didascalie, scritte dai bambini o dettate a un adulto, possono

svolgere un ruolo fondamentale nel far emergere prospettive e dettagli nascosti, così come esperienze vissute e motivazioni alla base delle scelte compiute.

I bambini dimostrano così di cogliere, spesso spontaneamente, l'importanza delle parole nella costruzione di un senso complessivo: esse possono raccontare ciò che l'immagine non dice esplicitamente, chiarendone il significato sia per sé che per gli altri, rendendo visibile la propria narrazione da un punto di vista personale. In questo senso, immagini e parole si completano a vicenda in una dinamica sinergica e multimodale, dove ciascun codice integra e arricchisce l'altro, suggerendo letture stratificate.

Come anticipato, questo aspetto appare ancora poco indagato nella letteratura sul photovoice con bambini e bambine: tra le ricerche analizzate, solo una (Dell, 2018) vi fa esplicito riferimento, sottolineando il valore della scrittura quale operazione capace di completare e chiarire il significato dell'immagine, in continuità con quanto riscontrato nei contesti educativi presi in esame nell'esperienza dottorale.

Un ulteriore elemento che emerge riguarda l'inclinazione dei bambini a individuare tematiche ricorrenti, attraverso l'elaborazione spontanea di criteri di categorizzazione differenti. Dalle osservazioni raccolte è infatti possibile dedurre che alcuni bambini manifestano un'attitudine osservativa ricercata, che consente loro, al di là delle categorizzazioni che vengono fatte, di soffermarsi ulteriormente su immagini diverse che questa volta, lette complessivamente, mostrano altro ancora rispetto a quanto messo in luce con una prima e più rapida lettura. Questo processo consente loro di avviare una forma embrionale di quella che in letteratura viene definita analisi partecipativa (Latz & Mulvhill, 2017). Come evidenziato da alcune ricerche con il metodo photovoice, l'interpretazione e l'analisi dei materiali prodotti in processi partecipativi che utilizzano fotografie, rappresentano azioni fondamentali per evitare che il coinvolgimento dei partecipanti si limiti alla sola produzione di informazioni (Joubert, 2012), ma possa proseguire anche nella sua analisi. Questa azione risulta particolarmente significativa dal punto di vista riflessivo e comunicativo, poiché implica una rilettura collettiva dell'esperienza: grazie ai processi attivati in precedenza, il gruppo cerca di attribuire nuovi significati al materiale partendo dall'analisi dei prodotti individuali, ora rivisitati attraverso ragionamenti condivisi che consentono a ciascuno di appropriarsene maggiormente, facendo sintesi tramite l'individuazione di nuclei tematici rilevanti. Tale esperienza consente di rileggere ulteriormente le immagini, superando il semplice contenuto visivo, per cogliere invece significati più profondi che tentano di intercettare l'essenza delle esperienze rappresentate.

Alcune ricerche internazionali, come per esempio i lavori condotti da Ciolan & Manasia (2017) e da Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault (2021), invitano a coinvolgere i bambini in un’analisi partecipativa della documentazione prodotta, allo scopo di rivelare ulteriori significazioni attraverso un’esperienza partecipata capace di dare voce attraverso un ulteriore processo riflessivo e dialogico di gruppo. Anche in questo caso si osserva che i bambini adottano criteri di lettura e analisi talvolta diversi da quelli degli adulti, poiché la l’attenzione dei più piccoli spesso si concentra su dettagli impercettibili a educatori, insegnanti o ricercatori. In questo senso si osserva che un primo criterio che può guidare i bambini nella lettura delle immagini può essere dettato dall’osservazione di piccoli dettagli, non necessariamente in primo piano: per esempio, due bambine di 5 anni, nell’ambito di un momento di riflessione di gruppo sulle immagini, hanno identificato tematiche ricorrenti creando delle categorie inaspettate. In particolare, l’ipotesi analitica della ricercatrice avrebbe riguardato i soggetti ‘macro’ ritratti nello scatto, ovvero persone-oggetti, mentre le bambine hanno spontaneamente categorizzato le fotografie in base alla presenza di luci e ombre, in proporzione decisamente più marginali. Si desume pertanto che bambine e bambini mettono in campo un’attitudine osservativa raffinata capace di guidare un’organizzazione originale del materiale documentale, che rende possibili delle letture inedite dello stesso: anche questa esperienza parrebbe capace di valorizzare la prospettiva dei bambini, favorendo spazi di ascolto rispetto alle possibilità interpretative insite in ciascuna immagine, dapprima letta singolarmente ma poi considerata entro un corpus di dati più corposo e complesso. In questo senso, riportando un’altra osservazione a titolo esemplificativo, si nota come un bambino di 4 anni abbia iniziato a spostare le fotografie e a disporle sul pavimento secondo un criterio apparentemente casuale. Dopo aver chiesto in che modo si potessero suddividere le immagini, con l’aiuto di alcuni compagni, le ha organizzate in due categorie: fotografie in cui si vedono gli alberi e fotografie in cui è presente l’erba. A questo punto, un bambino di 5 anni è intervenuto indicando una fotografia in cui, dal suo punto di vista, era presente un albero, sebbene non fosse immediatamente visibile. Osservando con maggiore attenzione, si è compresa la sua intuizione: la presenza dell’ombra dell’albero nell’immagine indicava che nelle vicinanze doveva esserci tale elemento, anche se non direttamente visibile nella fotografia.

L’analisi partecipativa delle immagini appare un’esperienza inclusiva anche per bambine e bambini poco comunicativi dal punto di vista della verbalizzazione orale, come si legge nell’osservazione di seguito riportata: un bambino di 5 anni che manifesta mutismo selettivo nel contesto scolastico, osservando le fotografie disposte a terra inizia a spostarle con delicatezza,

ma allo stesso tempo con sicurezza, creando due gruppi distinti, rispettivamente composti da immagini raffiguranti persone e da fotografie di oggetti, tra cui l’edificio scolastico e una grata. In un primo momento l’organizzazione delle immagini sembra apparentemente accidentale, finché una compagna interviene spostando la fotografia della grata per raggruppare tutte le immagini che ritraggono la scuola o alcune sue parti, lasciando la grata leggermente da parte. Il bambino, tuttavia, riprende l’immagine e la riporta nella posizione iniziale: questo scambio si ripete più volte, con un rispettoso avanti e indietro di immagini, privo di conflitto, ma segnato da un’intesa silenziosa fatta di sguardi e osservazioni reciproche tra i due. Tale esempio mette ancora una volta in luce, da un’altra prospettiva, come il prodotto iconografico possa sostenere scambi di prospettive entro un dialogo costruttivo che, come in questo caso, non passa necessariamente attraverso le parole dichiarate, ma da micro-gesti che ciascuno orchestra nella dinamica di gruppo, co-creando delle strategie per far convivere la propria voce con quella degli altri.

In altri casi ancora è possibile che bambine e bambini più grandi procedano con l’individuazione di temi ricorrenti facendosi guidare da categorie di analisi più astratte, che si rifanno non tanto all’oggetto fisico ritratto nello scatto, quanto piuttosto alle esperienze vissute, sfruttando l’immagine per avviare processi di astrazione: alcuni bambini, per esempio, possono procedere nella classificazione delle fotografie identificando esperienze ludiche simili, rese possibili attraverso materiali diversi, i quali, seppure differenti da un punto di vista fisico-strutturale, suggeriscono attività analoghe in termini funzionali.

Si evince quindi che tale esperienza sia particolarmente appropriata per bambini più grandi, e che possa rivelarsi invece più faticoso ragionare su significati astratti per bambini più piccoli. Ma soprattutto si ricava che sia sfidante ragionare su numeri ingenti di immagini: appare pertanto auspicabile avviare questa esperienza con un numero contenuto di scatti per favorire l’osservazione della documentazione nel suo complesso, garantendo dei tempi di attenzione che siano rispettosi dell’età e dei bisogni di ognuno.

Infine, l’organizzazione del materiale documentale secondo criteri e classificazioni individuati direttamente dai bambini, alla luce delle urgenze percepite da ciascuno, può diventare un principio attraverso cui predisporre la disseminazione della documentazione. Questa esperienza appare fondamentale per entrare in dialogo e rendere visibili prospettive e processi attivati: infatti, le categorie scelte dai bambini possono essere utilizzate per allestire mostre fotografiche, in cui le immagini vengono raggruppate secondo i macro-temi di interesse da loro stessi identificati.

Tale pratica sembrerebbe capace di condensare i principali significati attribuiti all’esperienza e ai contributi discussi, canalizzando l’attenzione sulle questioni che contano davvero per bambine e bambini, consentendo loro di organizzare le documentazioni secondo criteri estetici e contenutistici per loro significativi: pertanto, i processi appena descritti, nella loro consequenzialità, sino ad approdare all’ultima esperienza di analisi partecipata, possono permettere di fare un’ultima sintesi, alla luce dei processi precedentemente attivati, che consentono nel loro insieme di accorpate e quindi di mettere maggiormente in luce questioni e istanze salienti che ciascun gruppo intende sottoporre all’attenzione di un pubblico.

La presentazione della documentazione multimediale

L’ultima fase del protocollo metodologico prevede proprio una presentazione (Latz & Mulvhill, 2017), ovvero la disseminazione della documentazione realizzata, con la possibilità di partecipare a processi trasformativi che coinvolgono sia i contesti fisici che la comunità stessa. Questo momento, come verrà meglio descritto, rappresenta un’occasione per bambine e bambini di dare corpo e forma concreta alle proprie prospettive attraverso un processo partecipato, che consente innanzitutto di acquisire una maggiore consapevolezza del proprio ruolo all’interno dei contesti che attraversano. In questo senso, anche i più piccoli possono assumere la posizione di co-costruttori attivi di conoscenza, entrando in dialogo con la comunità: una rete di soggetti materiali e non con cui relazionarsi per generare cambiamenti significativi nella vita di tutti e di ciascuno.

Infatti, il processo del photovoice prevede un momento di presentazione del materiale documentativo prodotto durante l’esperienza: uno degli obiettivi principali di questa metodologia è proprio quello di incidere sulle condizioni di vita dei partecipanti, generando un cambiamento sociale e culturale attraverso il confronto con decisori politici e altri soggetti ritenuti significativi da chi ha preso parte alla pratica (ivi). È proprio durante questa fase espositiva che le prospettive individuali e collettive possono emergere, entrare in dialogo e trovare piena espressione, grazie al rinforzo reciproco tra immagini e didascalie che, nella loro combinazione multimodale, si configuran come strumenti capaci di ritrarre e restituire non solo i risultati dell’esperienza, ma anche i processi che si sono attivati.

Pertanto, la disseminazione partecipata della documentazione e, conseguentemente, i processi trasformativi che si concretizzano a partire dall’esperienza espositiva, possono rappresentare un’ulteriore occasione attraverso cui bambine e bambini possono dare voce alle proprie prospettive, prendendo parte a esperienze progettuali, allestimenti e diffusioni partecipate del

materiale prodotto. Tutti questi processi, nella loro specificità, permettono di riflettere consapevolmente sulle prime azioni utili a generare cambiamento.

Progettazioni e allestimenti partecipati: alcune possibilità

La presentazione del materiale documentativo (Latz & Mulvhill, 2017) può avvenire attraverso la realizzazione di manufatti artistici di vario tipo, come mostre fotografiche, cataloghi, brochure, poster e altri supporti ancora.

Uno degli obiettivi del photovoice è proprio quello di avere un impatto su pubblici diversi, intento che spesso si concretizza proprio durante il processo espositivo. In questa fase, immagini e parole, materiali che in questa fase acquisiscono un valore ancora più significativo sotto il profilo artistico-espressivo, si configurano come mezzi efficaci per rappresentare esiti e processi di ricerca, con il potenziale di suscitare risposte emotive anche negli spettatori.

La letteratura esplorata rispetto all'utilizzo dell'approccio con bambini e bambini rivela solo in parte la significatività dell'esperienza di progettazione partecipata: questa infatti, quando menzionata, viene descritta sommariamente (Luttrell, 2010; Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021) e senza evidenziarne la potenziale portata partecipativa, espressiva e di concreta influenza sociale. Mitchell (2008), in questo senso, osserva che quest'ultimo aspetto della ricerca partecipativa visuale non ha ancora ricevuto adeguato approfondimento: infatti, nonostante una parziale attenzione, ricercatori e ricercatrici che hanno scelto di implementare metodologie come il photovoice con l'infanzia, non sempre hanno riconosciuto le mostre come un potenziale sito di indagine, né come parte integrante dell'esperienza partecipativa stessa. Appare dunque indispensabile interrogarsi su come i partecipanti vivano le mostre di photovoice ed esplorare ulteriormente le potenzialità e i benefici legati alla possibilità di co-progettare con bambini e bambine la realizzazione concreta di artefatti fotografici (Latz & Mulvhill, 2017).

Dalla letteratura internazionale che affronta questo aspetto della ricerca emerge che la curatela, per esempio, di mostre fotografiche con i bambini, può rappresentare un'occasione di dialogo rispetto ai criteri scelti per definire un 'buon' allestimento dal punto di vista emozionale, estetico e contenutistico. In uno degli studi selezionati, la realizzazione di una mostra fotografica in forma partecipata si è rivelata un'opportunità per mettere insieme immagini e parole, e per pianificare il formato espositivo discutendo insieme ai bambini rispetto al modo più efficace per comunicare le proprie documentazioni (Luttrell, 2010). Anche nei lavori condotti da Montreuil, Bogossian e Laberge-Perrault (2021) la fase di presentazione e disseminazione dei dati

appare significativa: gli autori evidenziano come la progettazione di una mostra fotografica, capace di rendere visibili processi ed esiti documentali a un pubblico, possa rappresentare in modo più concreto il contributo dei bambini alla creazione di conoscenza. Latz & Mulvihill (2017), infine, che descrivono caratteristiche e potenzialità del photovoice con giovani e adulti, evidenziano che disseminazioni di varia natura dovrebbero coinvolgere i partecipanti nella loro progettazione, ove possibile, con la finalità di restituire l'eterogeneità delle esperienze vissute e degli obiettivi comunicativi in termini di forme e localizzazioni, permettendo ai partecipanti di prendere parte a una serie di processi decisionali.

L'esperienza sul campo mostra come la possibilità di progettare in modo partecipato manufatti di varia natura, destinati a dialogare con pubblici scelti insieme a bambine e bambini, possa rappresentare un'esperienza significativa in termini di empowerment e coinvolgimento. Si tratta di un'occasione contestualizzata per prendere parola e raccontare storie di vita al di fuori delle mura scolastiche, rendendo visibile il contributo dei più piccoli: infatti, curare allestimenti di natura artistico-espressiva, come mostre fotografiche in contesti pubblici significativi per bambine e bambini, può rappresentare un'opportunità per impegnarsi collettivamente nella ricerca di destinatari, luoghi e strategie comunicative efficaci. In quest'ottica, riflettere insieme sul valore della condivisione di immagini, che esprimono le visioni dei bambini sul mondo, e riconoscere l'importanza del processo partecipativo come occasione per far sentire la propria voce anche ad altri, si configura come una pratica coerente con il diritto all'ascolto, alla partecipazione e alla libertà di espressione.

In primo luogo, scegliere partecipativamente i propri interlocutori, ovvero il pubblico che si desidera raggiungere con le proprie questioni, ponendosi domande come: "Chi vogliamo invitare a prendere parte alla nostra esperienza? Chi desideriamo informare e con quale intenzionalità?" può rappresentare per i bambini un'occasione per confrontarsi e riflettere su chi potrebbero essere i destinatari privilegiati della loro documentazione, nonché per ragionare collettivamente sulle motivazioni che orientano alcune scelte progettuali ed estetiche. Nel caso di bambine e bambini, possono essere nominati, solo per citarne alcuni a titolo esemplificativo, insegnanti, compagni di altre classi o sezioni, amici, adulti familiari o abitanti del quartiere in cui si trova la scuola. La scelta di coinvolgere parenti e amici sembra motivata da legami affettivi, mentre il desiderio di invitare anche le persone del quartiere denota un'apertura verso la dimensione pubblica e la consapevolezza che anche chi sta fuori dalla scuola può essere implicato nel processo, contribuendo significativamente alla vita dei più piccoli. Si può dunque dedurre che queste persone possano progressivamente occupare un posto speciale nei

pensieri dei bambini, che iniziano a sviluppare legami affettivi anche per coloro i quali incontrano regolarmente negli spazi pubblici che circondano la scuola.

Ragionare poi sulle possibili strategie di coinvolgimento degli invitati all'esperienza può investire bambine e bambini di un senso di responsabilità e appartenenza, conferendo maggior valore all'esperienza partecipata vissuta fino a quel momento. Ciò che conta non è tanto la presentazione di un prodotto finale, quanto piuttosto la possibilità di condividere con interlocutori significativi le esperienze documentate, coinvolgendoli attivamente nel processo di ricerca. In questo senso, i bambini possono immaginare, ad esempio, di realizzare inviti ad hoc per coinvolgere il loro pubblico, capaci di catturare l'attenzione attraverso strumenti diversi come lettere o locandine. A tal proposito appare interessante esplorare le percezioni dei pubblici coinvolti nell'esperienza partecipata, poiché questa azione può favorire un dialogo intergenerazionale tra adulti e bambini, in cui i più piccoli possono porre domande come: "Hai mai visto una mostra di fotografie fatta da bambini? Qual è la tua fotografia preferita e perché?". Ciò consente di formulare interrogativi, ad esempio, attraverso micro-interviste composte da quesiti che mirano a indagare l'impatto emotivo e cognitivo di tale esperienza sugli interlocutori coinvolti, all'interno di un contesto pubblico. Infatti, in accordo con i lavori di Wang, Burris & Ping (1996) e di Latz & Mulvihill (2017), le fotografie possono rappresentare la comunità che le ha prodotte anche in contesti urbani, evidenziando situazioni problematiche percepite e denunciate che, seppur apparentemente individuali e situate, possono in realtà essere profondamente pubbliche. Proprio per questa loro dimensione collettiva, è fondamentale che tali questioni vengano disseminate e condivise oltre i confini della scuola, coinvolgendo la comunità allargata.

Provare a dare forma a un'idea, attraverso la scelta dell'artefatto, del supporto su cui poggiare le immagini, del formato e del tipo di carta fotografica, nonché del dialogo che si intende generare tra immagini e parole, rappresenta un insieme di azioni riflessive che, nel loro dispiegarsi, conferiscono una concretezza materica ai processi attivati nella ricerca e all'intenzionalità comunicativa del gruppo. Tali pratiche si fondano sulla consapevolezza che ogni oggetto e ogni strumento veicola, più o meno esplicitamente, significati determinati da forme, dimensioni e collocazioni nello spazio. D'altra parte, il confronto riflessivo tra pari può far emergere dubbi o prospettive alternative, stimolando la riattivazione di pensieri e ipotesi rispetto a come rendere accessibile un'esposizione anche a chi non può essere fisicamente presente. In alcuni casi, possono essere ipotizzate soluzioni alternative come l'invio delle fotografie in formato digitale o cartaceo, oppure la creazione di supporti documentali, come dei cataloghi, pensati per essere condivisi con destinatari

lontani geograficamente. Tali riflessioni, in alcuni casi maturate proprio dai bambini e dalle bambine, contribuiscono ad ampliare lo sguardo progettuale, tenendo conto delle diverse modalità attraverso cui entrare in dialogo con interlocutori eterogenei.

È dunque possibile avviare processi di riflessione rispetto ai significati della progettazione e dell'allestimento di una mostra, attraverso la condivisione di ipotesi riguardanti la scelta del luogo più adatto per garantire la visibilità delle opere, e la selezione del supporto più idoneo a valorizzare immagini e parole, dando così forma concreta alla documentazione del gruppo. Tali questioni possono dunque impegnare significativamente bambini e bambine nella progettazione della struttura fisica di allestimenti, ricercando combinazioni tra immagini e parole che ne esaltino l'interdipendenza. In questo contesto è possibile cogliere le proposte dei partecipanti realizzando dei veri e propri sopralluoghi negli spazi, quali il giardino, il cortile, il salone, il quartiere, il parco cittadino o altri luoghi ancora, per decidere insieme dove e come allestire l'esposizione.

Parallelamente, la chiarezza e la sinergia tra i contenuti proposti possono costituire un aspetto centrale su cui soffermarsi per favorire un dialogo efficace con la comunità: infatti, dalle osservazioni sul campo emerge come immagini e didascalie debbano risultare chiare ed evocative anche per un osservatore esterno. Tale riflessione invita bambini e bambine a riconoscere che le didascalie necessitano di essere sintetiche e comunicative, in modo da trasmettere pienamente i significati e i contenuti impliciti nelle fotografie, evitando ambiguità o ripetizioni di contenuti.

Queste ultime esemplificazioni richiamano dunque le capacità riflessive dei bambini che, collettivamente, possono ragionare sulla forma più appropriata da attribuire alle proprie documentazioni, in virtù degli scopi e delle persone che intendono raggiungere. Come evidenziato da Wang, Burris & Ping (1996) e da Latz & Mulvihill (2017), rifacendosi ad esperienze partecipate con ragazzi, ragazze e adulti, si deduce che le fotografie e le scelte espansive nei processi di ricerca con photovoice dovrebbero essere intese quali oggetti attivi, capaci di restituire una comunicatività simbolica che può suscitare letture e risposte emotive differenti nelle persone che le osservano, proprio per la loro natura evocativa. In questo senso, confrontarsi con bambine e bambini attraverso un dialogo attivo anche sui criteri scelti per definire un'esposizione efficace da un punto di vista emotivo, contenutistico ed estetico, può rappresentare un'occasione di scambio preziosa, in cui le ipotesi dei più piccoli possono poi trovare manifestazione concreta, influenzando notevolmente la fruizione e la leggibilità dei prodotti realizzati.

Pertanto, la diffusione della documentazione può essere valorizzata quale spazio generativo di criteri estetici e bisogni comunicativi (Montreuil, Bogossian & Laberge-Perrault, 2021), rendendo visibili i processi di ricerca dei bambini in spazi pubblici e restituendo valore, concretezza e tangibilità al contributo di ciascuno nella creazione di conoscenza. Tale pratica può pertanto rappresentare un'ulteriore occasione partecipativa, consentendo ai più piccoli di giocare un ruolo protagonista anche in questa ultima fase del processo, non solo immaginando, documentando e ragionando su vissuti personali, ma anche conferendo forma concreta alla stessa esperienza documentale.

Dalle osservazioni raccolte si evidenzia pertanto che la co-progettazione di mostre fotografiche può permettere ai bambini di condividere e celebrare diverse espressioni del sé in un contesto pubblico, riconoscendo pienamente il diritto di tutte e tutti a partecipare attraverso l'esplorazione di diversi linguaggi artistico-espressivi. Questo processo valorizza il significato di progettare insieme e di abitare spazi in cui, solitamente, è inusuale vedere all'opera bambine e bambini. Un'esperienza, dunque, che è capace di favorire scambi e incontri anche fuori dai luoghi educativi più tradizionali, dando corpo e voce alle esperienze dei bambini, rese fruibili non solo alle famiglie ma anche alla cittadinanza tutta (Guerra & Ottolini, 2019; Guerra, 2023). Pertanto, la realizzazione partecipata di artefatti, tra cui mostre fotografiche, può in questo senso rappresentare un'esperienza democratica per i singoli e per la comunità più ampia, consentendo ai bambini di esercitare il proprio diritto di partecipazione attraverso pratiche di empowerment e di co-progettazione artistica, rendendo maggiormente visibile una cultura dell'infanzia non solo negli spazi che vi sono espressamente dedicati ma anche in contesti pubblici (Guerra, 2023), diventando questione e responsabilità collettiva (Luini & Guerra, 2025).

Questa esperienza enfatizza quindi il ruolo di co-ricercatori e co-progettisti creativi che i bambini possono assumere in processi di ricerca partecipati come il photovoice, acquisendo consapevolezza del valore delle proprie azioni e prendendo iniziative capaci di generare esiti inaspettati, nello specifico rispetto alla disseminazione della loro documentazione.

Questo aspetto, ancora poco esplorato nella letteratura che utilizza lo strumento con i bambini, si rivela particolarmente promettente poiché tale pratica consente a ciascuno di esprimere il proprio sentire e, allo stesso tempo, stimola sguardi inediti sugli spazi, valorizzando il senso di appartenenza ai luoghi e rafforzando la relazione con gli abitanti del quartiere (Guerra, 2023). Non da ultimo, contribuisce ad accrescere il senso di responsabilità verso la società e a potenziare le competenze sociali dei partecipanti, rappresentando un'opportunità preziosa per informare le comunità su questioni rilevanti per

chi partecipa al processo (Strack, Magil & McDonagh, 2004). I bambini, insieme agli adulti che li accompagnano, danno così forma concreta a pensieri e ipotesi che, attraverso la loro collocazione spaziale e la loro forma materiale, restituiscono la complessità delle esperienze vissute e favoriscono scambi tra grandi e piccoli, tra dentro e fuori la scuola.

Poter ragionare in questa direzione insieme ai bambini e alle bambine, nel tentativo di visualizzare aspetti solo apparentemente logistici e pragmatici, può in realtà conferire loro un senso di responsabilità e di agency attraverso l'impegno in azioni concrete che consentono loro di prendere parola rispetto al destino delle proprie documentazioni: si tratta di un'occasione, dunque, per esprimere pienamente la propria agentività in spazi e contesti dove solitamente, come anticipato, i bambini assumono posizioni subordinate agli adulti, impegnandosi invece in uno spazio pubblico per generare processi trasformativi su ambienti e immaginari collettivi.

Bambine e bambini co-costruttori di significati

Le considerazioni appena esplicite possono dunque concorrere alla creazione di un clima relazionale di ascolto e riconoscimento della specificità della voce di ciascuno, oltre a valorizzare il ruolo di potenziali co-costruttori di significati che bambine e bambini dovrebbero poter rivestire nel corso di processi partecipativi: le esperienze promosse dal photovoice infatti, in una o più fasi, sembrerebbero capaci di consentire ai bambini di produrre e condividere attivamente significati personali (Luini, 2024) attraverso la combinazione di immagini e parole, in particolare se si realizzano alcune condizioni preliminari precedentemente descritte.

In tal senso i bambini, anziché essere oggetti di immaginari, concezioni e interpretazioni adulte, possono partecipare attivamente alla risignificazione delle proprie esperienze, rese visibili, discusse e rilette criticamente a partire dalle produzioni fotografiche realizzate da ciascuno, tutte azioni che intercettano significativamente l'espressione dell'agency (Strack, Magil & McDonagh, 2004; Ciolan & Manasia, 2017; Samanova, Devine & Luttrell, 2022). Contrariamente ai principi della tradizione documentaristica che ritrae soggetti che assumono posizioni di subalternità, photovoice può favorire il loro ascolto e riposizionamento in qualità di produttori attivi, interpreti e diffusori competenti delle proprie prospettive (Luttrell, 2010), promuovendo un'immagine di bambino e di bambina protagonista della propria esperienza di vita e dei propri processi di apprendimento (Grunewald, 2014).

Come diffusamente trattato in altri capitoli di questo contributo, la consapevolezza che i bambini siano oggi riconosciuti come soggetti competenti

e co-costruttori esperti delle proprie vite (Mauthner, 1997; Kellett & Ding, 2004; Joubert, 2012) invita ad attivare percorsi, esperienze e pratiche pervasive capaci di cogliere le loro visioni della realtà (Matthews, 2007), nonché a creare condizioni che permettano a ciascuno di partecipare attivamente ai processi decisionali, offrendo contesti adeguati affinché tali potenzialità possano concretizzarsi.

Nello specifico, attraverso l'esperienza partecipata del photovoice i bambini possono assumere, se lo desiderano, un ruolo attivo in tutti i processi decisionali, poiché la metodologia promuove codici ed esperienze che possono sollecitare anche i più piccoli a prendere parola e a documentare esperienze che, dal loro punto di vista, potrebbero essere trasformate alla luce del loro sentire. Tuttavia, in ragione dell'età e della maturità dei partecipanti, è importante evidenziare che possono emergere difficoltà nella comprensione della portata stessa dell'esperienza partecipativa e trasformativa: photovoice rappresenta infatti un processo di ricerca intensivo e prolungato nel tempo, con obiettivi e strumenti che, se decontestualizzati, possono indebolire le potenzialità trasformative individuali, collettive e contestuali insite in tale approccio.

Queste considerazioni, tratte dall'esperienza di ricerca sul campo, hanno portato ad interrogarsi su questo specifico aspetto che peraltro è in parte confermato dalla letteratura sul tema: come evidenziato nella ricerca condotta da Shaw (2021), bambine e bambini che prendono parte a esperienze partecipate con photovoice, talvolta sembrano più attratti dalla possibilità di manipolare ed esplorare le macchine fotografiche piuttosto che di avviare documentazioni fotografiche con finalità comunicative, in particolare per l'alta probabilità di distrazione che potrebbe far dimenticare gli obiettivi della ricerca nel tempo. In questo senso, è possibile ipotizzare che se l'adulto non rilancia, non dà tempo, se lascia che l'esperienza rimanga un'occasione a sé stante e decontestualizzata rispetto alla quotidianità educativa, è possibile che i bambini non colgano appieno il potenziale del processo. Come anche suggerito nella ricerca condotta da Dell (2018), potrebbe rivelarsi utile negoziare progressivamente con il gruppo gli obiettivi e le finalità dell'esperienza, riattraversandone periodicamente il senso per i giovani partecipanti, affinché non sfumi nel tempo il potenziale trasformativo. Pertanto, rilanciare, rimodulare e rifocalizzare progressivamente il percorso attraverso un dialogo co-costruito con bambine e bambini si configura come una pratica capace di sostenere una rivisitazione concettuale dell'esperienza, che può conferirle un senso più profondo.

Questo processo valorizza il ruolo attivo dei bambini, coinvolgendoli nuovamente e promuovendo strategie volte a incrementare il loro senso di responsabilità e il livello di ingaggio: ne consegue che il richiamo allo scopo

dell’esperienza può favorire nei bambini un rinnovato impegno, generando una nuova spinta motivazionale e una maggiore partecipazione al processo (Luini, 2023). Appare quindi rilevante implementare strategie efficaci che, nel tempo, sostengano una comprensione profonda dell’esperienza partecipativa, permettendo ai bambini, con gradualità e in base all’età e agli interessi di ciascuno, di coglierne appieno la significatività.

Coloro che decidono consensualmente e consapevolmente di partecipare all’esperienza diventano veri e propri protagonisti di una riconcettualizzazione, grazie alla nuova posizione che questo processo consente loro di assumere: i bambini coinvolti, infatti, da oggetti di osservazione si trasformano progressivamente in soggetti attivi di processi di condivisione delle proprie esperienze, raccontando le loro prospettive di vita attraverso molteplici modalità comunicative.

La prassi metodologica, nel suo dispiegarsi, può perciò consentire ai partecipanti di prendere parte a un processo dialogico e riflessivo capace di generare un impatto concreto sulle loro vite. Si osserva, infatti, che per chi attraversa tutte le fasi progettuali, l’esperienza risulta particolarmente coinvolgente. Ogni momento, con le sue specificità, permette ai bambini di raggiungere livelli via via più articolati di lettura e analisi della realtà, come se il processo seguisse la forma di un imbuto: a ogni passaggio lo sguardo si affina, consentendo sia al singolo che al gruppo di mettere gradualmente a fuoco le proprie istanze espressive. Questo avviene attraverso l’implementazione di strategie comunicative complementari, utili a definire e condividere le esperienze, fino a individuare le immagini e le parole più efficaci per raccontarle ad altri, quale sintesi condensata dell’intero percorso.

Si tratta di un processo metodologico, dunque, che può permettere di comunicare idee, collaborare attivamente e suggerire trasformazioni attraverso pratiche che danno voce anche a coloro i quali appaiono tradizionalmente meno considerati nelle pratiche decisionali (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013).

Tali riflessioni consentono di cogliere la portata partecipativa del processo: un’esperienza che mira sì a generare trasformazioni nei contesti fisici attraversati quotidianamente da bambine e bambini, ma che non si esaurisce in questo solo aspetto. Photovoice, infatti, può favorire cambiamenti più sottili ma potenzialmente più radicati: non è tanto la trasformazione materiale degli ambienti educativi a risultare centrale, quanto piuttosto la percezione di cambiamento vissuta dalle persone. Infatti, attraverso una sequenza progressiva di pratiche ed esperienze, i partecipanti hanno l’opportunità di far sentire la propria voce e di sperimentare spazi autentici di ascolto. Questo è reso possibile, come evidenziato, da alcune condizioni fondamentali, tra cui la proposta di linguaggi, codici ed esperienze differenziate, entro cui, sin

dall'inizio, i bambini possano esercitare una reale possibilità di scelta. Poter dichiarare liberamente di non voler partecipare a una proposta progettata dall'adulto, selezionare il canale espressivo più adatto a sé, nella consapevolezza che ogni codice, anche non verbale, è legittimo e benvenuto, e avere la certezza che gli adulti accoglieranno con apertura e rispetto le inclinazioni di ciascuno, rappresentano elementi centrali all'interno di contesti dialogici più paritetici.

E ancora, l'impegno condiviso nella disseminazione pubblica delle proprie proposte, frutto di un percorso di dialogo critico, costituisce un'occasione preziosa per trasformare concretamente il ruolo di bambine e bambini nei contesti educativi (e non solo), riconoscendo loro una posizione attiva, competente, creativa, consapevole, riflessiva e aperta all'incontro con l'altro, in cui ciascuno, in momenti diversi, si assume la responsabilità delle parole dette e non dette, sentendosi parte di un processo significativo che può diventare esercizio contestualizzato e continuativo di cittadinanza attiva e democrazia diretta.

Alcune riflessioni conclusive

Per concludere, le riflessioni riportate nel testo consentono di avviare alcune considerazioni in merito al processo metodologico del photovoice quale approccio potenzialmente capace di incrementare le possibilità di ascolto delle esperienze di bambine e bambini, mettendo in luce la flessibilità con-naturata a tale approccio (Wang & Burris, 1997) e le sue potenzialità metodologiche con bambini sia di scuola dell’infanzia che di scuola primaria. Le esperienze sopra descritte permettono infatti di intuirne le risorse che, nelle sue diverse fasi progettuali e attraverso la promozione preliminare di alcune condizioni materiali e non, possono favorire la realizzazione di contesti di ascolto e partecipazione, qui intesi quali spazi fisici e simbolici di presa di parola, espressione personale e partecipazione corale.

In questo senso, un impegno collettivo per ascolti sensibili (Tuck, 2007; Palaiologou, 2014), fondato su presupposti di natura etica e relazionale, può contribuire a concretizzare quelle premesse che rendono possibile la costruzione di un clima partecipativo, in cui sperimentare la propria agentività all’interno di esperienze democratiche contestualizzate.

Da questa prospettiva, come si è potuto evincere, l’adulto riveste una posizione cruciale, in quanto può determinare la qualità delle interazioni e delle relazioni. Ciò avviene attraverso l’adozione di una postura flessibile, caratterizzata - come visto - da apertura e ascolto, nonché da attitudini osservative e riflessive (Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022). Tali atteggiamenti permettono di ponderare azioni, facilitare dialoghi aperti e calibrare la natura di parole e domande formulate, affinché queste incoraggino produzioni spontanee, evitando di orientare verso risposte distanti dal mondo dei bambini (Strack, Magil & McDonagh, 2004), consentendo loro di generare le proprie risposte di senso quale frutto di processi riflessivi (Samanova, Devine & Luttrell, 2022). Una posizione, dunque, orientata a quella che è stata definita un’etica della cura (Palaiologou, 2014), la quale promuove una ridistribuzione di poteri tra bambini e adulti attraverso processi di co-costruzione della conoscenza, basati su continue negoziazioni di ruoli e responsabilità. Tali processi permettono di concepire la partecipazione non solo come un insieme

di compiti assegnati dagli adulti ai bambini (Malone & Hartung, 2009; Norðahl & Einarsdóttir, 2015), bensì come percorsi progressivi di responsabilità.

Pertanto, mitigare le aspettative di risposta, manifestare accoglienza verso esiti inattesi, farsi guidare dal flusso conversazionale valorizzando dialoghi spontanei tra pari e delegando progressivamente responsabilità al gruppo, in virtù della sua composizione e dei tempi di attenzione di ognuno, può contribuire a lenire le intrinseche asimmetrie di potere tipiche dei contesti educativi che, come evidenziato da Montreuil e collaboratori (2021), potrebbero inibire le possibilità partecipative dei più piccoli. In più, cogliere il non detto, le risposte emotive che si rendono manifeste nella postura del corpo, nel tono della voce, nella mimica facciale, nei silenzi e altro ancora (Alaca, Rocca & Maggi, 2016), rappresenta un'attitudine che può svelare in toto l'espressività dei bambini. E ancora, proporre esperienze in armonia con le prassi quotidiane in essere nei contesti educativi e valorizzare tanti e diversi linguaggi (Palaiologou, 2014) che appaiono coerenti rispetto agli interessi dei bambini (Einarsdóttir *et al.*, 2009; Hernandez, Shabazian & McGrath, 2014), sfruttando pratiche affini alle competenze e alle intelligenze di ognuno, nella consapevolezza che non tutti potrebbero essere interessati o sentirsi a proprio agio nell'esplorazione del linguaggio fotografico, può garantire spazi di ascolto accoglienti e inclusivi.

Da questo punto di vista, mettere a disposizione strumenti e oggetti di diversa natura può consentire a tutte e tutti di decidere se e come approcciarsi al canale comunicativo privilegiato, godendo peraltro dell'opportunità di scegliere in maniera informata come e in che misura prendere parte alle esperienze: in quest'ottica, preservare tempi di lavoro lenti, volti a garantire un progressivo avvicinamento allo strumento fotografico (Strack, Magil & McDonagh, 2004), caratterizzato da un funzionamento specifico a cui appare appropriato approcciarsi con gradualità per consentire utilizzi caratterizzati da una specifica intenzionalità comunicativa, risulta essere un'ulteriore attenzione metodologica volta all'teriorizzazione consapevole di alcune competenze di base (Strack, Magil & McDonagh, 2004; Latz & Mulvihill, 2017). Infatti, introiettare costrutti e abilità connessi alla specificità del linguaggio fotografico può consentire di esprimere significati personali e ripercorre esperienze vissute, rivelandosi un canale particolarmente adeguato per coloro i quali preferiscono sfruttare codici non prettamente verbali (Ciolan & Manasia, 2017; Shaw, 2021). La fotografia svela dunque il suo potenziale quale linguaggio evocativo e simbolico (Butschi & Hedderich, 2021), poiché in grado di favorire l'insorgenza di associazioni metaforiche ardite, l'osservazione di dettagli inattesi e la manifestazione di apprendimenti collaterali derivanti da sperimentazioni autodirette, relativamente, per esempio, alla

prospettiva di scatto, alla messa a fuoco o alla ricerca di una gradevolezza estetica nella composizione dell’immagine.

Parte dell’attrattività intrinseca di questo medium sembrerebbe proprio favorita dalla macchina fotografica stessa, strumento versatile, intuitivo, specifico e prezioso, che affascina i bambini e li investe di un forte senso di responsabilità e soddisfazione (Butschi & Hedderich, 2021), infatti il suo utilizzo richiede cura e attenzione raffinata affinché non venga danneggiata o utilizzata in modo inappropriate (Luttrell, 2010).

Per quanto riguarda invece l’azione documentale, in continuità con i risultati delle ricerche condotte da Joubert (2012) e Samanova, Devine & Luttrell (2022), è stato possibile constatare che si tratti di un’esperienza inclusiva (Alaca, Rocca & Maggi, 2016) e coinvolgente, soprattutto per coloro i quali rischiano altrimenti di sperimentare condizioni di marginalizzazione, poiché capace di suscitare entusiasmo e desiderio di scattare un numero ingente di immagini quale occasione espressiva: tale esperienza consente ai bambini di assumere un ruolo da protagonista all’interno di un processo di creazione della conoscenza, guidato da loro stessi piuttosto che dall’adulto (Driessnack, 2005). Essa rappresenta, inoltre, il risultato di una precisa scelta che, nel suo realizzarsi, attiva processi di verbalizzazione motivati dal desiderio di contestualizzare il proprio scatto, permettendo a ciascuno di riconoscersi come esperto della propria vita (Clark & Moss, 2011).

Infatti, la possibilità di realizzare scatti fotografici e di commentarli, grazie alla promozione di momenti di osservazione delle proprie produzioni iconografiche, sostiene interazioni verbali e sguardi sulle cose sempre più raffinati e profondi, che consentono di comprendere maggiormente i mondi interiori di ciascuno: pertanto il supporto visuale, coerentemente con la letteratura esplorata (Harper, 2002; Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013), aiuta i più piccoli a superare lo stress che può derivare da situazioni conversazionali tradizionali e permette anche ai più timidi, silenziosi o poco alfabetizzati di diventare progressivamente più ‘vocali’. Appare tuttavia rilevante mettere in evidenza che le discussioni possono risultare sfidanti, in particolare in presenza di importanti barriere linguistiche: anche in questo caso, come accennato, valorizzare la dimensione non verbale, resa manifesta, per esempio, da cambiamenti di postura o dell’inflessione della voce dei giovani partecipanti (Fargas-Malet *et al.*, 2010), o ancora, mettere a disposizione medium comunicativi diversi tra cui poter scegliere, può consentire a bambini e adulti di sintonizzarsi, permettendo agli ultimi di rimodulare di conseguenza i propri atteggiamenti nel tentativo di realizzare un contesto di ascolto accogliente.

Inoltre, la possibilità di confrontarsi a partire dall’osservazione di un prodotto condiviso e significativo per il gruppo può stimolare la riflessione e il dialogo critico tra pari, promuovendo cambiamenti sociali (Wang & Burris,

1997). Queste azioni conferiscono potere alla collettività nel denunciare situazioni problematiche e, proprio attraverso il confronto, favoriscono l'acquisizione di una maggiore consapevolezza (Foster-Fishman *et al.*, 2010; Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021). Tale processo genera riflessioni più profonde sui temi emersi dagli scatti di ciascun partecipante, promuovendo un'analisi critica delle condizioni e delle caratteristiche dell'intera comunità, da una prospettiva sia individuale che collettiva.

Infine, la disseminazione partecipata della documentazione (Luttrell, 2010; Latz & Mulvihill, 2017; Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021) e, conseguentemente, i processi trasformativi che possono attivarsi proprio a partire dall'esperienza espositiva, rappresentano un'ulteriore occasione grazie alla quale bambine e bambini danno voce e corpo alle proprie prospettive (Montreuil, Bogossian, & Laberge-Perrault, 2021). In questo senso, anche i bambini possono partecipare attivamente a esperienze progettuali e a processi di diffusione partecipata del proprio materiale documentale, assumendo - anche in quest'ultima fase - il ruolo di co-costruttori attivi di significati, che da oggetti di pratiche si trasformano in soggetti con agency, capaci di generare esiti trasformativi sulle proprie esperienze di vita (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013). Questo, naturalmente, richiede un'attenzione sensibile alle specificità e agli interessi di ogni bambina e ogni bambino che, in ragione dell'età, potrebbe non cogliere pienamente la portata partecipativa e trasformativa dell'esperienza (Dell, 2018). Da questo punto di vista, si rivela particolarmente utile la possibilità di negoziare progressivamente con il gruppo obiettivi, finalità e significati dell'esperienza, riattraversandone periodicamente il senso e i contenuti con e per il gruppo stesso. Questo processo richiede un'attitudine aperta, sensibile e rispettosa dei bisogni di tutti, e consente di rinnovare nel tempo pratiche e strumenti affinché possano entrare a pieno titolo nella quotidianità del servizio.

Anche queste ultime attenzioni metodologiche, che ancora una volta mettono in risalto il clima relazionale, sociale e culturale come premessa fondamentale per l'attivazione di processi autentici di ascolto e co-costruzione di saperi, possono valorizzare il ruolo di bambine e bambini quali potenziali costruttori creativi di significati, sia nei contesti di ricerca sia nelle pratiche educative quotidiane.

Come messo in luce nel testo, tutto questo può avvenire attraverso processi partecipativi come il photovoice: una prassi che, se consolidata nei servizi educativi e scolastici, può rappresentare l'effettivo impatto trasformativo del processo stesso, al quale bambini e bambine possono prendere parte in modo attivo. Ascoltare la loro voce, qui intesa come costrutto complesso che racchiude interpretazioni e significati eterogenei, è una pratica che invita ad accoglierne le molteplici sfaccettature, implicando il riconoscimento e la

valorizzazione di tutte le sue forme espressive, siano esse verbali o non verbali, nel rispetto delle individualità e dei ritmi di ciascuno.

Ed è così che da questo lavoro emerge una visione secondo la quale le esperienze di bambini e bambine sono preziose, degne di ascolto e profondamente influenzate dalle qualità e dalle caratteristiche socio-relazionali dei contesti che li circondano. Allo stesso tempo si deduce l'importanza di rispettare e valorizzare la loro agency nelle pratiche educative quotidiane, attraverso progettazioni orientate alla partecipazione attiva, che coinvolgono i bambini stessi in processi di co-costruzione e risignificazione delle proprie esperienze.

In questo senso, è possibile promuovere una specifica accezione di ascolto dei bambini: un processo complesso e articolato, contraddistinto da una profonda sensibilità etica, che si realizza attraverso l'attivazione di presupposti, condizioni e atteggiamenti volti a creare situazioni quotidiane in cui i bambini possano trovare spazi adeguati per esprimersi e partecipare alla vita della comunità, con modalità, tempi, linguaggi ed esperienze pensati per rispondere con attenzione alle attitudini e ai desideri di ciascuno. Si genera così un clima partecipativo, favorito da una progettazione aperta e dall'introduzione di strumenti di documentazione e dialogo multimodali, che rendono visibile e amplificano la voce dei bambini, promuovendo cambiamenti sociali, culturali ed educativi basati sulla testimonianza delle loro competenze, capacità e intenzionalità.

Attraverso il processo metodologico del photovoice, appare dunque possibile osservare il proseguimento di una transizione paradigmatica già in atto (James, Jenks & Prout, 1998), che si manifesta anche - ma non solo - attraverso scelte lessicali. Si tratta di una trasformazione che contribuisce al progressivo riposizionamento dei bambini, i quali passano da una posizione di subordinazione, che rischia di enfatizzare la supremazia dell'adulto, ancora troppo spesso orientato a 'dare voce' generosamente ai più piccoli (Pillow, 2003; Spyrou, 2011), a una condizione più democratica, equa e giusta, orientata invece all'attivazione di processi di ascolto. Le attenzioni metodologiche descritte intendono quindi generare contesti in cui ci si impegna a realizzare alcuni presupposti necessari alla promozione di dinamiche di ascolto e coinvolgimento, che si fondano soprattutto sul riconoscimento di ruoli, posizioni e possibilità che valorizzano i bambini e le bambine in qualità di soggetti capaci e desiderosi di manifestare la propria *voce* su tutte le questioni che li riguardano.

Bibliografia

- Adams, S., Savahl, S., & Fattore, T. (2017). Children's representations of nature using photovoice and community mapping: perspectives from South Africa. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12, 1-22.
- Agbenyega, J.S. (2014). Beyond alienation: Unpacking the methodological issues in visual research with children. In M. Fleer, & A. Ridgeway (Eds.), *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming visually* (pp. 153–168). Cham: Springer.
- Akyol, T. (2020). 'Teachers Decide Because They Are Adults': The Views of Turkish Preschoolers About Participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 659–674.
- Alaca, B., Rocca, C., & Maggi, S. (2016). Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1095–1113.
- Alderson, P. (2012). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In *Research with children* (pp. 253-269). Routledge.
- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middleclass male youth. *Qualitative Research*, 12(4), 443–458.
- Allmark, P., Stevenson, K., J., & Stotzer, T. (2013). Having a voice and being heard: photography and children's communication through photovoice. *Edith Cowan University, Research Online*, 1, 1-14.
- Askouni, N., Fakou, E., & Vouvousira, S. (2022). 'My World, a click': preschool children photograph spaces of their daily lives. *National Children's Bureau and John Wiley & Sons Ltd.*, 5, 1-23.
- Barker, J. & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centered research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33–58.
- Barone, T., & Eisner, E.W. (2011). *Arts-based research*. Thousand Oaks: Sage.
- Bartie, M., Dunnell, A., Kaplan, J., Oosthuizen, D., Smith, D., van Dyk A., Cloete, L., & Duvenage, M. (2015). The play experiences of preschool children from a low socio-economic rural community in Worcester, South Africa. *Wiley Online Library*, 23, 91-102.

- Biffi, E., Palaiologou, I., & Zucoli, F. (2021). The use of pedagogical documentation and artistic languages in research with young children. *Research through Play*, 147-162.
- Blagojevic, B., & Thomas, K. (2008). Young Photographers. *Young Children*, 63, 66-72.
- Böök, M.L., & Mykkänen, J. (2014). Photo-narrative processes with children and young people. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5(4.1), 611-628.^[1]_[SEP]
- Bove, C. (2007). Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali. *Educazione Interculturale*, 5, 341-359.
- Butschi, C., & Hedderich, I. (2021). How to involve young children in a photovoice project. Experiences and results. *Forum: qualitative social research*, 22(1), 1-27.
- Byrnes, J., & Wasik, B.A. (2009). Picture this: Using photography as a learning tool in early childhood classrooms. *Childhood Education*, 85(4), 243-248.
- Cameron, H. (2005) Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597-610.^[1]_[SEP]
- Cappello, M. (2005). Photo-Interviews: Eliciting Data Through Conversations with Children. *Field Methods*, 17 (2), 170-182.^[1]_[SEP]
- Carnevale, F. (2020). A “Thick” conception of children’s voices: A hermeneutical framework for childhood research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.
- Carter, B., & Ford, K. (2012). Researching children’s health experiences: the place for participatory, child-centred, arts-based approaches. *Research in Nursing & Health*, 36(1), 95-107.
- Catalani, C., & Minker, M. (2009). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 20(10), 1-28.
- Chio, V., & Fandt, P. (2007). Photovoice in the diversity classroom: Engagement, voice and the ‘Eye/I’ of the camera. *Journal of Management Education*, 31, 484-504.
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with children*. Oxford: Taylor & Francis.
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research.
- Clark, A. (2005a). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Childhood Development and Care*, 175(6), 489-505.^[1]_[SEP]
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Collier, J. (1957). Photography in anthropology: A report on two experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: Sage Publications.

- Dahlberg, G., & Moss, P. (2009). *Ethics and Politics in early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dalli, C., & Te One, S. (2012). Involving children in educational research: Researcher reflections on challenges. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 224–233.^[1]_[SEP]
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative research*, 5(4), 417-436.
- Davis, J., Watson, N., & Cunningham-Burle, S. (2008). Disabled children, ethnography and unspoken understandings: The collaborative construction of diverse identities. In Pia Christensen & Allison James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (2nd ed., pp.220-238). New York: Routledge.
- Dell, L. (2018). *Nature Preschool through the eyes of children* [Doctoral Dissertation]. Ohio. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=ucin153546562106319.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derr, V., & Yilmaz, S. (2015). Effective means of communication for children and youth to have a voice in environmental decisions in their city. *The conference of communication and environment*, Boulder, Colorado, June 11-14.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). “You need to know how to play safe”: children’s experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4–18.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2012). Young children’s decisions about research participation: Opting out. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 244–256.^[1]_[SEP]
- Driessnack, M. (2005). Children’s drawings as facilitators of communication: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Nursing*, 20, 415–423.
- Eckhoff, A. (2015). Ethical considerations of children’s digital image-making and image-audiancing in early childhood environments. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1617-1628.
- Edwards, C.P., Gandini, L., & Forman, G.E. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.^[1]_[SEP]
- Einarsdóttir, J. (2005). We can decide what to play! Children’s perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469-488.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children’s perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.^[1]_[SEP]

- Elden, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and “children’s voices.” *Childhood*, 20(1), 66–81.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children’s perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 1-9.^[1]
- Ewald, W. (1985). *Portraits and Dreams: Photographs and Stories by Children of the Appalachians*. London: Writers & Readers.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, C., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Flannery Quinn, S.M., & Manning, J.P. (2013). Recognising the ethical implications of the use of photography in early childhood educational settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 270–278.
- Ford, K., Sankey, J., & Crisp, J. (2007). Development of children’s assent documents using a child- centered approach. *Journal of Child Health Care*, 11, 19–28.
- Foster-Fishman, P.G., Law, K.M., Lichty, L.F., & Aoun, C. (2010). Youth ReACT for social change: A method for youth participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 67–83.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.^[1]
- Gibson, J.E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children’s developing competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4, 148–159.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (pp. 3–17). London: SAGE.
- Giroux, H.A. (2017). Critical theory and educational practice. In A. Darder, R.D. Torres, & M.A. Baltodano (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 31-55) New York: Routledge.
- Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (Eds.). (2009). *Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children’s experience: methods and methodological issues. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children’s experience: Approaches and methods* (pp. 1–21). London: Sage.^[1]
- Greig, A., Taylor, J., & Mackay, T. (2007). *Doing Research with Children*. London: Sage.^[1]
- Groundwater-Smith, S., Bottrell, D., & Dockett, S. (2014). *Participatory research with children and young people*. New York: Sage Publications.
- Grunewald, L.J. (2014). *The use of photographic documentation in a United States Early childhood setting* [Doctoral Dissertation]. Oakland University <https://www.proquest.com/openview/1c174305e2df59832baa624ef1c34ab7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.

- Guerra, M. (2008). *Progettare esperienze e relazioni. Azioni, contesti, sperimentazioni e formazione nei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2014). La documentazione come strategia di partecipazione. In M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 61-79). Bergamo: Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose: l'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Ottolini, L. (2019). In Strada. Azioni partecipate in spazi pubblici. Mantova: Corraini.
- Guerra, M., & Luciano, E. (2023). *Accanto a bambini e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*. Junior-Spaggiari.
- Gwyther, G., & Possamai-Inesedy, A. (2009). Methodologies a la carte: An examination of emerging qualitative methodologies in social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 12, 99–115.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Heiferman, M. (2012). *Photography Changes Everything*. New York: Aperture Foundation Books.
- Hendrick, H. (2008). The child as a social actor in historical sources: Problems in identification and interpretation. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 40–65). New York: Routledge.
- Hernandez, K., Shabazian, A., & McGrath, C. (2014). Photovoice as a Pedagogical Tool: Examining the Parallel Learning Process of College Students and Preschool Children through Service Learning. *Creative education*, 5(22), 1947-1957
- Heydon, R. (2015). Multimodality and governmentality in kindergarten curricula. In M. Hamilton, R. Heydon, K. Hibbert, & R. Stooke (Eds.), *Negotiating spaces for literacy learning: Multimodality and governmentality* (pp. 57–76). London: Continuum.
- Hill, M. (2005) Ethical considerations in researching children's experiences. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp61-86). Thousand Oaks: Sage.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171.
- Hoppe, M.J., Wells, E.A., Morrison, D.M., Gillmore, M.R., & Wilsdon, A. (1995). Using focus groups to discuss sensitive topics with children. *Evaluation Review*, 19(1), 102 114.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in sociological study of childhood*. London: Falmer.

- James, A., & Prout, A. (Eds.) (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johnson, G., Pfister, A.E., & Vindrola-Padros, C. (2012). Drawings, photos and performances: using visual methods with children. *Visual Anthropology Review*, 28(2), 164-178.
- Jones, A. (2004). Involving Children and Young People as Researchers. In V.L.S. Fraser, S. Ding, M. Kellet, & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 113-131) London: Sage.
- Jørgenson, J., & Sullivan, T. [SEP] (2010). Accessing Children's Perspectives through Participatory Photo Interviews, *Forum Qualitative Social Research*, 11(1), 1-19. [SEP]
- Joubert, I. (2012). Children as photographers: life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, 32(4), 449- 464.
- Kallio, K.P., & Häkli, J. (2011). Are there politics in childhood? *Space and Polity*, 15(1), 21-34.
- Keat, J.B., Strickland, M.J., & Marinak, B.A. (2009). Child voice: How immigrant children enlightened their teachers with a camera. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 13- 21. [SEP]
- Kellett, M., & Ding, S. (2004). 'Middle childhood'. In S. Fraser, V.
- Kemmins, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). New York: Routledge.
- Kendrick, M., Rogers, T., Toohey, K., Marshall, E., Mutonyi, H., Hauge, C., & Rowsell, J. (2010). Experiments in visual analysis: (Re)positionings of children and youth in relation to larger sociocultural issues. *59th National Reading Conference Yearbook*, 395-408.
- Kinnunen, S., & Puroila, A.M. (2016). 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(2), 236- 254.
- Kirova, A., & Emme, M. (2006). Using photography as a means of phenomenological seeing: "doing phenomenology" with immigrant children. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(Special Issue), 1-12.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. New York: Routledge.
- Kuratani, D.L., & Lai, E. (2011). *Photovoice literature review*. Los Angeles: USC TYEAMLab.
- Lane, D., Blank, J., & Jones, P. (2019). Research with children: context, power and representation. *The qualitative report*, 24(4), 693-704.
- Latz, O., & Mulvihill, T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A Practical Guide from Theory to Exhibition*. New York: Routledge. [SEP]

- Liljestrand, J., & Hammarberg, A. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 39–54.
- Lindgren, A.L. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327–340.
- Löfdahl, A. (2014). Teacher-parent relations and professional strategies: A case study on documentation and talk about documentation in a Swedish preschool. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 103–110.
- Loizou, E. (2011). Disposable cameras, humor and children's abilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 148–162.
- Lopez, E.D.S., Eng, E. Robinson, N., & Wang, C.C. (2005). Photovoice as a community-based participatory research method: A case study with African American breast cancer survivors in rural eastern North Carolina. In B.A. Israel, E. Eng, A.J. Schulz, & E.A.
- Luini L. (2024). Esperienze democratiche ed emancipative attraverso photovoice. *CULTURA PEDAGOGICA E SCENARI EDUCATIVI*, 1(2), 53-59.
- Luini L. & Guerra, M. (2023). Children's perspective on educational context through photovoice. In *EDULEARN23 Conference Proceedings* (pp.7499-7504). Valencia: IATED Academy.
- Luini L. & Guerra, M. (2025). *Re-designing schoolyards through photovoice. A participatory experience with preschoolers*. In Scuola democratica (a cura di), Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change (pp. 829-835).
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations convention on the rights of the child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736.
- Luttrell, W. (2010). 'A camera is a big responsibility': a lens for analyzing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 1-15.
- MacNaughton, G., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Young Children's Rights and Public Policy: Practices and Possibilities for Citizenship in the Early Years. *Children and Society*, 21, 458–469.^{SEP}
- Magnusson, L. (2018). Photographic agency and agency of photographs: three-year old and digital camera. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 34-42.
- Malone, K., & Hartung, C. (2009). Challenges of participatory practice with children. In B. Percy-Smith, & N.P. Thomas (Eds.), *A Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 24-38). London: Routledge.
- Matthews, H. (2007). A Window on the "New" Sociology of Childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334.
- Matthews, H., & Tucker, F. (2000). Consulting children. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 299-310.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children & Society*, 11, 16–28.

- Mayall, B. (2006). Values and assumptions underpinning policy for children and young people in England. *Children's Geographies*, 4, 9–17.
- McIntyre, A. (2003). Through the eyes of women: Photovoice and participatory action research as tools for reimagining place. *Gender, Place and Culture*, 10, 47–66.^[17]
- Melvin, R., & Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, C. (2008). Getting the picture and changing the picture: visual methodologies and educational research in South Africa. *South African Journal of Education*, 28, 365–383.
- Montà, C.C., Carriera, L., & Biffi, E. (2020). The United Nations Convention on the Rights of the Child: a milestone for a pedagogical reflection on the meanings of childhood and democracy. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–17.
- Montreuil, M., Bogossian, A., & Laberge-Perrault, E. (2021). A Review of Approaches, Strategies and Ethical Considerations in Participatory Research with Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–15.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2(5), 5–20.
- Morrow, V. (1999). We are people too: children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England, *The international journal of children's rights*, 7(2), 149–170.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2010). La ricerca con i bambini. *Rassegna bibliografica. Infanzia e Adolescenza*, 4, 5–29.
- Mungford, R., & Sanders, J. (2004). Recruiting diverse groups of young people to research: agency and empowerment in the consent process. *Qualitative Social Work*, 3(4), 69–82.
- O'Keane, C. (2000). The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James, A. (Eds.), *Research with children* (pp. 136–159) New York: Falmer Press.
- Oliveira-Formoshino, J. & de Sousa, J. (2019). Developing pedagogical documentation. In J. Formoshino and J. Peeters (Eds.), *Understanding Pedagogical Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting High Quality Learning and Teaching* (pp. 32–51). London: Routledge.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Retrieved from <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved from a <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Pain, H. (2012). A Literature Review to Evaluate the Choice and Use of Visual Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303–319.^[17]

- Palaiologou, I. (2014). ‘Do we hear what children want to say?’ Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Childhood Development and Care*, 184(5), 689–705. [SEP]
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Education Research Journal*, 17(2), 249–262. [SEP]
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Bergamo: Spaggiari-Junior.
- Pepe, A., & Addimando, L. (2023). Image-based research as a culturally sensitive approach. In R. Tseliou *et al.*, (Eds.), *The Routledge International Handbook of Innovative Qualitative Psychological Research* (pp. 261–273) London: Routledge.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196. [SEP]
- Prosser, J. (2007). Visual Methods and the Visual Culture of Schools. *Visual Studies*, 22(1), 13–30.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Children*, 9(3), 321–341. [SEP]
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2002). *Childhood in photographs: children's photographs as commentary of culture in motion*. København: Hans Reitzel.
- Reavey, P., & Brown, S.D. (2021). Visual data. *Analyzing qualitative data in psychology*, 100–121.
- Riddett-Moore, K., & Siegesmund, R. (2012). Arts-based research: Data are constructed, not found. In S.R. Klein (Ed.), *Action research methods: Plain and simple* (pp. 105–132). London: Palgrave Macmillan.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? In C. Giudici & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible, Children as individual and group learners* (pp. 78–89). Cambridge: Project Zero and Reggio Emilia, Reggio Children. [SEP]
- Roberts, H. (2000). Listening to Children: And Hearing Them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 225–240). London: Falmer Press.
- Robinson, A. (2011). Giving voice and taking pictures: Participatory documentary and documentary and visual research. *People, Place & Policy Online*, 5(3), 115–134.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. [SEP]
- Roos, V., Maine, M.K., & Khumalo, I.P. (2008). Processes and functions in higher education students adjusting to a new learning environment: Applying the MmogoTM-method. *Journal of Psychology in Africa*, 18, 293–300.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Rose, G. (2014). On the relation between “visual research methods” and contemporary visual culture. *The Sociological Review*, 62(1), 24–46.

- Samanova, E., Devine, D., & Luttrell, W. (2022). Under the Mango Tree: Photovoice with primary school children in Rural Sierra Leone. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-12.
- Sanders, J., & Munford, R. (2005). Activity and reflection: research and change with diverse groups of young people. *Qualitative Social Work*, 4(2), 197–209. [11] [SEP]
- Scott, J. (2000). Children as Respondents: The Challenge for Qualitative Researchers. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 98-119). London: Falmer Press.
- Shamrova, D.P., & Cummings, C.E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400–412.
- Sharples, M., Davison, L., Thomas, G.V., & Rudman, P.D. (2003). Children as photographers: An analysis of children's photographic behavior and intentions at three age levels. *Visual Communication*, 2(3), 303–30.
- Shaw, P.A. (2021). Photo-elicitation and photovoice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(4), 337-35.
- Simmonds, S., Roux, C., & Ter Avest, I. (2015). Blurring the boundaries between photovoice and narrative Inquiry: A narrative photovoice methodology for gender-based research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14, 33–49.
- Sparrman, A., & Lindgren, A. L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 7(3/4), 248–261.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Strack, R.W., Magil, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion practice*, 5(1), 49-58.
- Sutton-Brown, C. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography & Culture*, 7, 169–186.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children and Society*, 12, 336–48. [11] [SEP]
- Thomson, P. (2008). Children and Young People: Voices in Visual Research. In P. Thomson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp.1-19). London: Routledge. [11]
- Tuck, E. (2007). Inner angles of ethical responses to/with indigenous and decolonizing theories. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.), *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge* (pp. 145–168). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Vallberg-Roth, A.C. (2012). Different forms of assessments and documentation in Swedish Preschools. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1–18.
- Varvantakis, C., Nolas, S.M., & Aruldoss, V. (2019). Photography, politics and childhood: exploring children's multi- modal relations with the public sphere. *Visual Studies*, 34(3), 266–280.

- Walsh, C. (2007). Creativity as capital in the literacy classroom: Youth as multimodal literacy designers. *Literacy*, 41(2), 79–85.
- Wang, C.C., & Redwood-Jones Y.A. (2001). Photovoice Ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572
- Wang, C.C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8, 185-192.
- Wang, C.C., & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C.C., & Redwood-Jones, Y.A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560–572.
- Wang, C.C., Burris, M.A., & Ping, X.Y. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers. *Soc Sci Med*, 42(10), 391-400.
- Waterman, A.H., Blades, M., & Spencer, C. (2001). Interviewing children and adults: the effect of question format on the tendency to speculate. *Applied Cognitive Psychology*, 15(3), 301–20.
- Wilson, N., Minkler, M., Dasho, S., Wallerstein, N., & Martin, A.C. (2008). Getting to social action: The youth empowerment strategies (YES!) Project. *Health Promotion Practice*, 9, 395–403.
- Woodhouse, B. (2004). Re-Visioning Rights for Children. In P. Pufall & R. Unsworth (Eds.), *Rethinking Childhood* (pp. 229–243). New Jersey: Rutgers University Press.
- Woolner, P., Clark, J., Hall, E., Tiplady, L., Thomas, U., & Wall, K. (2010). Pictures are necessary but not sufficient: Using a range of visual methods to engage users about school design. *Learning Environments Research*, 13(1), 1–22.
- Wright, J.A. (2015). *Through the looking glass: A case study of photovoice and digital storytelling with fourth grade English learners* [Doctoral Dissertation]. Kennesaw State University, <http://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/669>.
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Adapting Visual Methods: Action Research with Kamala Street Children, *Area*, 33(2), 141–152.
- Young, S., & Gillen, J. (2010). Musicality. In J. Gillen & C. A. Cameron (Eds.), *International perspectives on early childhood research: A day in the life* (pp. 59–76). Hounds Mills, England: Palgrave Macmillan.
- Zartler, U., & Richter, R. (2014). My family through the lens: Photo Interviews with children and sensitive aspects of family life. *Children & Society*, 28, 42–54.

Educazione e politiche della bellezza
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva

Ultimi volumi pubblicati:

LUCIA CARRIERA, LETIZIA LUINI, FRANCA ZUCCOLI (a cura di), *Di arte in arte. Linguaggi artistici per la formazione e la cura.*

FRANCESCA ANTONACCI, *Puer ludens.* Poetica e politica del gioco.

FRANCA ZUCCOLI, *Didattica dell'arte.* Riflessioni e percorsi.

ANDREA MARAGLIANO (a cura di), *Edu-larp.* Game Design per giochi di ruolo educativi (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica.*

MONICA GUERRA, *Le più piccole cose.* L'esplorazione come esperienza educativa.

GIULIA SCHIAVONE, *Le radici nel cielo.* La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore.

MONICA GUERRA (a cura di), *Fuori.* Suggerimenti nell'incontro tra educazione e natura (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA, EMANUELA MANCINO (a cura di), *Dietro le quinte.* Pratiche e teorie tra educazione e teatro (disponibile anche in e-book).

LAURA FORMENTI (a cura di), *Le regole della bellezza.* Pedagogia sistemica in azione.

DANIELE BRUZZONE, ROBERTO DIODATO (a cura di), *Quale bellezza?.* Idee per un'educazione estetica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, VERONICA BERNI (a cura di), *Le arti dell'educare* (disponibile anche in e-book).

GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Praticare l'Aperto.* Per una progettualità scolastica condivisa possibile e sostenibile (disponibile anche in e-book).

ALBA G.A. NACCARI, *Crescere danzando.* La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamovimentoterapia.

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una Scuola Condivisa.* Per una cultura della felicità! (E-book).

CARLO RIVA, ELISA ROSSONI (a cura di), *La ludotecnica inclusiva.* Giocare con i bambini con disabilità come metodologia educativa.

EMANUELA MANCINO, *Il filo nascosto.* Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo.

FRANCESCA ANTONACCI, GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Poetiche del gioco.* Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici.

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Metabolè.* Speranza, resilienza, complessità.

COSIMO DI BARI (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile.* Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA, *Coltivare l'Arte.* Educazione Natura Agricoltura (disponibile anche in e-book).

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Curare, guardare. Espistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina* (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*.

GIANNI NUTI, *Vorrei una scuola con i suoni del mare*. Due giorni a Stigliano, a colloquio con Luigi Berlinguer (disponibile anche in e-book).

MARIA TOMARCHIO, GABRIELLA D'APRILE, VIVIANA LA ROSA, *Natura Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica* (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola* (disponibile anche in e-book).

ALIX ZORRILLO, GIULIANO PALLAVICINO, *Relazione educativa e contesto sonoro. Un approccio epistemologico all'estetica dell'ascolto*.

FRANCESCA ANTONACCI, MASSIMO DELLA MISERICORDIA (a cura di), *Il cielo e i violenti. Simboli del sacro e dell'iniziazione*.

FRANCESCA ANTONACCI, ELISA ROSSONI (a cura di), *Intrecci d'infanzia*.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA (a cura di), *Keywords. Decalogo per una formazione all'arte contemporanea* (disponibile anche in e-book).

Open Access

diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva - Open Access

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA, MANUELA TASSAN, FRANCA ZUCCOLI (a cura di), *Open-Air Lab*. Un laboratorio partecipato per la sostenibilità.

MADDALENA SOTTOCORNO, *Il podcast come mediatore pedagogico*. Riflessioni ed esperienze a partire da Sustainability and the city.

GRETA PERSICO, MONICA GUERRA, ANDREA GALIMBERTI (a cura di), *Educare per la biodiversità*. Approcci, ricerche e proposte.

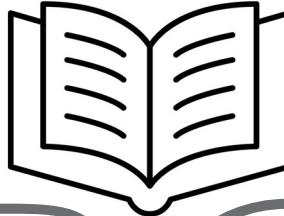
NICOLETTA FERRI, GIULIA SCHIAVONE, *Danza e innovazione scolastica*. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo.

MAJA ANTONIETTI, FABRIZIO BERTOLINO, MONICA GUERRA, MICHELA SCHENETTI, *Educazione e Natura*. Fondamenti, prospettive, possibilità.

EMANUELA MANCINO (a cura di), *Trame sottili*. Voci diverse per un vestiario sentimentale.

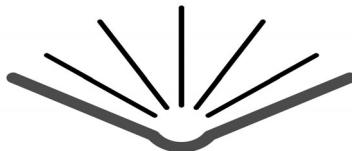
BEATE WEYLAND, ULRIKE STADLER-ALTMAN, ALESSANDRA GALLETTI, KUNO PREY, *Scuole in movimento*. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184539

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



Il volume propone una riflessione teorico-metodologica sul *photovoice* quale approccio partecipativo e multimodale, capace di promuovere processi di ascolto delle bambine e dei bambini nei contesti educativi e scolastici. Nato nell’ambito della ricerca-azione partecipativa, il *photovoice* viene qui esplorato e declinato nella sua valenza pedagogica, come strumento volto a valorizzare la soggettività infantile, favorendo l’espressione attraverso processi di documentazione e co-costruzione della conoscenza.

A partire da un impianto teorico intrecciato all’esperienza empirica, il testo indaga il potenziale partecipativo e trasformativo del *photovoice* come metodologia in grado di ridurre le barriere comunicative e sostenere l’*agency* di bambine e bambini. La fotografia è valorizzata non solo come linguaggio visivo, ma anche come mezzo artistico-espressivo, capace di accogliere forme comunicative eterogenee, che proprio per questa sua natura diventa strumento evocativo e stimolo dialogico capace di favorire riflessioni collettive e partecipazione attiva nei processi educativi. In un’ottica multimodale, che intreccia immagini e parole, il *photovoice* amplia le possibilità comunicative, restituendo legittimità a linguaggi molteplici e soggettivi.

Il volume, inoltre, sottolinea l’importanza di predisporre contesti educativi fondati su un’etica della cura, sulla negoziazione dei ruoli e sull’ascolto attivo delle voci di ciascuna e ciascuno, dove l’adulto è il facilitatore di processi riflessivi e dialogici, che presidia alcune pre-condizioni necessarie a promuovere la partecipazione e la progettazione di ambienti inclusivi.

Rivolto a ricercatrici/ori, insegnanti ed educatrici/ori, il testo si colloca nel solco delle più recenti prospettive culturali sull’infanzia e propone il *photovoice* come strumento di ricerca e azione educativa, offrendo suggestioni metodologiche per ripensare i dispositivi dell’ascolto, della partecipazione e della trasformazione nei servizi educativi e nelle scuole.

Letizia Luini è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. È membro del gruppo di ricerca *BEAT* nel progetto *National Biodiversity Future Center* e del laboratorio di ricerca *PEPALab - Laboratorio di arti espressive, performative e partecipate per l’educazione e la formazione*. Si occupa in particolare di approcci di ricerca partecipativi, processi di documentazione multimodale, *agency* di bambine e bambini e *affordances* nella prima infanzia.