

SAGGI – ESSAYS

LA METODOLOGIA DEL *PHOTOVOICE* NEI CONTESTI
PER LA PRIMA INFANZIA: UN APPROCCIO
PARTECIPATO E CRITICO PER ABITARE IL PRESENTE

THE PHOTOVOICE METHODOLOGY IN EARLY
CHILDHOOD CONTEXTS: A PARTICIPATORY AND
CRITICAL APPROACH TO LIVING THE PRESENT

Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*)
<https://orcid.org/0000-0002-3160-7206>

Letizia Luini (*Università di Milano-Bicocca*)*
<https://orcid.org/0000-0003-4007-1391>

Il contributo esplora il potenziale pedagogico del *photovoice* come metodologia partecipativa e critica, che riconosce a bambini e bambine un ruolo attivo nella co-costruzione di saperi. In una società adultocentrica, dove i più piccoli sono spesso marginalizzati, il *photovoice* promuove l'ascolto di voci sottorappresentate e un uso consapevole dei media visivi. Inserita in un contesto di cambiamenti sociali e tecnologici, la metodologia favorisce espressione, partecipazione e riflessione critica. Attraverso fotografie autoprodotte, i bambini esprimono il proprio sguardo sul mondo, rendendo visibili prospettive trascurate. Ne derivano processi di empowerment e dialoghi democratici intergenerazionali, contribuendo a un'educazione più inclusiva, giusta e partecipativa.

The paper explores the pedagogical potential of photovoice as a participatory and critical methodology that recognizes children as

* L'articolo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, i paragrafi *Introduzione*, *Photovoice con bambini e bambine: potenzialità e questioni aperte* e *Metodologia, contesto di ricerca e partecipanti* sono da attribuire a Monica Guerra e i paragrafi *Alcuni risultati* e *Alcune riflessioni conclusive* a Letizia Luini.

active agents in the co-construction of knowledge. In an adult-centered society, where children are often marginalized, photovoice promotes listening to underrepresented voices and encourages a conscious use of visual media. Situated within a context of social and technological change, the methodology fosters expression, participation, and critical reflection. Through self-produced photographs, children express their perspectives on the world, making visible viewpoints that are often overlooked. This process generates empowerment and democratic intergenerational dialogue, contributing to a more inclusive, just, and participatory education.

1. Introduzione

Il riconoscimento di bambini e bambine come soggetti di diritto e interlocutori competenti ha trasformato il modo di intendere i processi educativi e di ricerca che li coinvolgono. In questa direzione, la Convenzione ONU (1989) ha rappresentato un passaggio cruciale, sancendo il diritto dei più piccoli a esprimere le proprie opinioni sulle questioni che li riguardano (art. 12) e a farlo attraverso linguaggi plurali (art. 13). Tali principi hanno contribuito a mettere in discussione una visione adultocentrica dell'infanzia, entro la quale i bambini vengono ancora collocati in una posizione di marginalità, con ridotto potere espressivo e decisionale, per riconoscerli invece come partecipanti attivi nella costruzione di significati (Clark & Moss, 2011).

Assumere questa prospettiva implica riconoscere le persone più piccole come co-costruttrici delle proprie esperienze e portatrici di visioni situate (Matthews, 2007). La partecipazione infantile, in questo senso, non può essere ridotta a una semplice presa di parola, ma va intesa come possibilità concreta di incidere sui processi decisionali (Lundy, McEvoy & Byrne, 2011). Tuttavia, tali processi sono spesso attraversati da assetti asimmetrici, che attribuiscono agli adulti il potere di definire cosa sia considerato sapere e attraverso quali forme esso debba essere espresso (Punch, 2002; Spyrou, 2011).

È proprio entro questa tensione che la nozione di *agency* assume un ruolo centrale: essa è definita come la capacità dei soggetti di agire entro contesti socio-culturali, negoziando ruoli, significati e possibilità di azione (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rainio, 2016). Riconoscere l'*agency* dei bambini significa anche attribuire valore alle molteplici forme attraverso cui essa si esprime, superando una concezione di espressione limitata alla dimensione verbale e aprendo l'esperienza conoscitiva a una pluralità di linguaggi (Gillen & Hall, 2013).

In questa direzione, le metodologie visuali (Prosser, 2007) offrono modalità di indagine che consentono di accedere a prospettive meno visibili attraverso dispositivi tradizionali e di promuovere forme di partecipazione più inclusive. Tra queste, il *photovoice* si configura come un approccio capace di attivare processi di narrazione e riflessione critica a partire dalla produzione di documentazioni fotografiche (Wang & Burris, 1997).

2. *Photovoice con bambini e bambine: potenzialità e questioni aperte*

La letteratura definisce il *photovoice* come una metodologia partecipativa-visuale significativa per il coinvolgimento attivo dei soggetti nei processi di ricerca. Nato con l'obiettivo di dare voce a gruppi marginalizzati e sottorappresentati, il metodo si è progressivamente diffuso in diversi ambiti disciplinari, emergendo come un approccio capace di sostenere processi di partecipazione, consapevolezza critica e trasformazione (Sutton-Brown, 2014).

Nell'ambito della prima infanzia, il *photovoice* risulta ancora poco esplorato, in particolare per quanto riguarda le implicazioni metodologiche della sua implementazione, che assumono una rilevanza peculiare in questa fascia d'età. Alcune ricerche con bambine e bambini tra i 3 e i 6 anni (Alaca, Rocca & Maggi, 2017; Butschi & Hedderich, 2021; Gilbert, 2023) ne evidenziano alcune potenzialità. Particolare rilievo assume la dimensione partecipativa: la possibilità di produrre immagini, selezionarle e discuterle consente ai bambini di contribuire attivamente alla costruzione dei dati e dei

significati ad essi attribuiti, favorendo forme di coinvolgimento nei processi di ricerca (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012). Il *photovoice* può così sostenere un riposizionamento dei soggetti da oggetti di indagine a co-ricercatori, contribuendo a mettere in discussione assetti adultocentrici e aprendo a forme di co-costruzione della conoscenza (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005).

Emerge inoltre il valore dei linguaggi visuali come mediatori di espressione: la produzione di documentazioni fotografiche consente di accedere a dimensioni dell'esperienza difficilmente intercettabili attraverso il solo linguaggio verbale, ampliando le possibilità comunicative e favorendo l'emersione di contenuti meno filtrati sul piano cognitivo (Collier, 1967). Alcuni studi evidenziano infatti come la fotografia possa funzionare come mediatore generativo (Luttrell, 2010), capace di attivare ricordi, stimolare interpretazioni e sostenere processi dialogici attraverso cui i significati vengono negoziati (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005). Tale dimensione assume una rilevanza peculiare nella prima infanzia, fase in cui le competenze linguistiche sono ancora in via di sviluppo e in cui i bambini ricorrono a una pluralità di codici – corporei, visivi e materiali – per esprimere significati. In questa prospettiva, il *photovoice* può essere inteso come un approccio intrinsecamente multimodale (Walsh, 2007) e inclusivo, che integra immagini, parole scritte e narrazioni orali, sostenendo processi di costruzione di significati plurali (Luttrell, 2010).

Infine, un ulteriore elemento di interesse concerne il rapporto tra *photovoice* e dinamiche di potere: affidare ai partecipanti la possibilità di orientare lo sguardo per rappresentare ciò che ritengono significativo, implica una redistribuzione, seppur parziale, di un potere interpretativo (Lundy, McEvoy & Byrne, 2011). In questo senso, il metodo può contribuire a mettere in discussione la centralità dello sguardo adulto nei processi di produzione della conoscenza, favorendo l'emersione di prospettive alternative rispetto a quelle dominanti (Cook & Hess, 2007; Shaw, 2021).

Alla luce di tali premesse, il presente contributo esplora il potenziale del *photovoice* nei contesti della prima infanzia, mettendo in evidenza come le sue dimensioni partecipative e critiche emergano

in relazione a specifiche condizioni, capaci di sostenere forme situate di *agency* e di contribuire alla costruzione di contesti educativi più democratici e riflessivi.

3. Metodologia, contesto di ricerca e partecipanti

Dal punto di vista metodologico, è stata condotta una ricerca qualitativa, orientata da un paradigma partecipativo-trasformativo (Mortari & Ghirotto, 2019), con l'obiettivo: da un lato, di ascoltare il punto di vista dei bambini rispetto alle possibilità di azione colte negli spazi all'aperto dei loro servizi; dall'altro, di esplorare le potenzialità del *photovoice* nei contesti educativi per la prima infanzia.

La ricerca sul campo, della durata di sei mesi (dicembre 2022-maggio 2023) ha coinvolto 44 bambini e bambine tra i 3 e i 6 anni di due scuole dell'infanzia del Comune di Milano. Particolare attenzione è stata dedicata alle dimensioni etiche della ricerca (Alderson & Morrow, 2011), attraverso il consenso informato degli adulti familiari e delle educatrici, l'assenso dei bambini e un uso delle immagini nel rispetto della privacy.

L'implementazione del *photovoice* è stata adattata alle caratteristiche dei partecipanti coinvolti, seguendo le sue principali fasi progettuali (Latz & Mulvihill, 2017; Strack, Magil & McDonagh, 2004), ma traducendole in pratiche coerenti con le modalità comunicativo-relazionali dei bambini coinvolti. Le quattro educatrici delle due sezioni hanno partecipato alla progettazione e all'implementazione dell'esperienza, prendendo parte alla rimodulazione di fasi di lavoro, tempi e modalità, alla luce di un'osservazione congiunta di bambini e bambine.

Il lavoro sul campo si è articolato in più momenti: una fase iniziale di familiarizzazione con lo strumento fotografico, volta a promuoverne un uso più consapevole da parte dei bambini; una fase di documentazione fotografica, in cui ciascun bambino ha prodotto scatti per rappresentare gli spazi all'aperto del proprio servizio; momenti di selezione e discussione collettiva delle immagini, accompagnate da brevi didascalie dettate dai bambini agli adulti;

una fase finale di rielaborazione della documentazione e di restituzione pubblica attraverso la progettazione e la realizzazione partecipata di mostre fotografiche (Luini, 2025).

Nel lavoro sul campo sono state raccolte 158 fotografie e didascalie realizzate dai bambini, 43 conversazioni individuali e 16 discussioni di gruppo, oltre alle annotazioni del diario riflessivo e alla trascrizione del *focus group* con le educatrici.

I dati sono stati analizzati attraverso un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2022), articolata nelle fasi di familiarizzazione, codifica, generazione e revisione dei temi.

L'analisi si è sviluppata lungo due filoni paralleli: da un lato, per rispondere alla prima domanda di ricerca sono stati analizzati i materiali multimodali prodotti dai bambini (fotografie, brevi testi e narrazioni orali) in cui, la triangolazione delle diverse fonti, ha inteso valorizzare la complessità del dataset; dall'altro, per esplorare le potenzialità del *photovoice* sono stati analizzati il diario riflessivo della ricercatrice e il *focus group* con le educatrici.

4. Alcuni risultati

L'analisi del diario riflessivo e del *focus group* ha fatto emergere dei nuclei tematici che evidenziano il potenziale metodologico del *photovoice* anche nei contesti per la prima infanzia. Tali temi, tra loro interconnessi, riguardano: il valore del processo nel sostenere forme situate di partecipazione e *agency*; la possibilità di ascoltare la “voce” dei bambini attraverso linguaggi plurali e strategie multimodali; la capacità del metodo di attivare processi di rinegoziazione delle dinamiche di potere, aprendo spazi dialogici intergenerazionali più democratici.

Nei paragrafi che seguono, ciascun nucleo verrà approfondito alla luce dei dati empirici e in dialogo con la letteratura, evidenziando come le dimensioni partecipative ed espressive del *photovoice* nella prima infanzia prendano forma in relazione a specifici assetti

materiali e relazionali. Tali elementi aprono una riflessione metodologica sulle attenzioni e sulle questioni aperte nell'uso dell'approccio con bambine e bambini di 3-6 anni.

4.1. *Partecipare ed esprimere agency*

I dati evidenziano in primo luogo come il *photovoice* si configuri come uno strumento capace di rendere più concreta la partecipazione dei bambini nei contesti educativi. In linea con la letteratura che li riconosce come co-costruttori attivi delle proprie esperienze, la proposta della metodologia nei servizi per la prima infanzia ha consentito ai e alle partecipanti di esercitare scelte progressivamente più consapevoli. La partecipazione si è attivata fin dall'inizio, a partire dalla raccolta dell'assenso dei bambini (Alderson & Morrow, 2011) a prendere parte – o meno – alla proposta di ricerca, e si è successivamente espressa nella possibilità di scegliere come e in che misura partecipare alle diverse tappe del percorso: dall'individuazione dei soggetti da fotografare alla selezione delle immagini da condividere, fino alla costruzione di narrazioni collettive su tematiche emergenti significative per il gruppo.

In questo quadro, la partecipazione si è resa manifesta in prima istanza nella possibilità di dissentire dalle proposte adulte (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2012): in certi momenti, infatti, alcuni bambini hanno scelto di non aderire alle esperienze proposte, rendendo necessario un continuo lavoro di sospensione delle aspettative adulte, affinché ciascuno potesse decidere liberamente se e quando partecipare.

In secondo luogo, l'interazione diretta con dispositivi fotografici (Magnusson, 2018), attraverso esplorazioni per tentativi ed errori piuttosto che mediante istruzioni frontali (Luini, 2025), ha favorito modalità di sperimentazione progressivamente più autonome, nonché lo sviluppo di un senso di cura e responsabilità (Butschi & Hedderich, 2021). Ciò ha contribuito a rafforzare il riconoscimento di sé come soggetti competenti e a promuovere un uso dei media digitali più critico e intenzionale. Tali aspetti emergono,

ad esempio, nelle attenzioni rivolte alla macchina fotografica, maneggiata con cura e attenzione, ma anche nelle dinamiche di supporto tra pari: in alcune situazioni, bambini più esperti mostravano ai compagni come ottenere immagini “a fuoco”, suggerendo di restare fermi o di attendere che il soggetto si immobilizzasse, attivando forme di co-costruzione di competenze digitali (Luini, 2025) non direttamente guidate dall’adulto, bensì mediate dallo scambio tra pari. Da questo punto di vista, nel corso dell’esperienza l’attenzione si è progressivamente spostata dal “cosa” fotografare al “come” farlo: bambine e bambini hanno iniziato a sperimentare diverse inquadrature, a ripetere gli scatti e, in alcuni casi, a esplorare possibilità tecniche (Dell, 2018), ad esempio nel tentativo di includere sé stessi nell’immagine, sperimentando modalità di scatto analoghe al selfie.

Nella fase di selezione delle immagini (Butschi & Hedderich, 2021; Luttrell, 2010), i bambini esplicitavano le ragioni delle proprie scelte, collegando le fotografie a elementi affettivamente o simbolicamente rilevanti – ad esempio, in merito a un gioco descritto come il preferito, un bambino ha affermato: «Questa è perfetta, perché l’abbiamo costruita insieme» – mostrando una capacità di attribuire significati personali alle proprie produzioni fotografiche. In questo modo, le immagini hanno reso visibili prospettive soggettive, contribuendo a orientare i contenuti delle discussioni nei momenti di dialogo previsti dal protocollo metodologico. Le questioni emerse dalle fotografie dei bambini sono state riprese dalle educatrici, che hanno promosso ulteriori momenti di confronto finalizzati a ripensare in ottica trasformativa aspetti degli spazi o delle routine quotidiane alla luce di quanto documentato, aprendo a prime forme di rielaborazione condivisa dell’esperienza (Samanova, Devine & Luttrell, 2022). In questa prospettiva, lungo le diverse fasi del *photovoice*, si osserva l’emergere di forme di *agency* (Varpanen, 2019) che si esprimono nella possibilità di prendere decisioni, attribuire significati e contribuire attivamente alla ridefinizione di pratiche educative.

Tali processi di partecipazione, tuttavia, risultano intrecciati alle condizioni organizzative, temporali e relazionali del contesto educativo, che rendono possibili o al contrario vincolano le possibilità di espressione (Luini, 2025). In particolare, una certa postura assunta dagli adulti, orientata a un decentramento intenzionale, implica il porsi accanto ai bambini, sostenendo ciò che emerge piuttosto che anticiparlo o orientarlo verso direzioni ritenute, entro cornici predefinite, più significative.

I dati mostrano infatti come la metodologia possa contribuire a rendere visibili prospettive altrimenti sottorappresentate in ragione della capacità degli adulti di fare spazio, di mettere a disposizione e di accogliere modalità alternative di manifestazione del sé, di sospendere letture predeterminate e di riconoscere interpretazioni divergenti della realtà. La metodologia invita dunque l'adulto a rinunciare a una posizione di controllo sui significati attribuiti alle esperienze per assumere invece un ruolo di accompagnamento e facilitazione. Tale postura implica apertura, ascolto profondo (Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022), così come disponibilità a confrontarsi con l'ambiguità delle espressioni infantili, riconoscendo come alcuni elementi possano non essere immediatamente accessibili allo sguardo adulto ma che possano invece emergere nello spazio del dialogo (Cook & Hess, 2007) e attraverso un'osservazione costante, orientata a cogliere gli interessi dei bambini che, in particolare nella prima infanzia, possono rendersi manifesti anche attraverso micro-manifestazioni non verbali.

La partecipazione, così come l'espressione dell'*agency*, si ridefiniscono in tal modo come processi negoziati e situati, che si costruiscono progressivamente entro sistemi sociali e culturali, attraverso pratiche di ascolto e riconoscimento reciproco (Adams, Savahl & Fattore, 2017), piuttosto che come esiti garantiti dall'adozione della metodologia in sé. Tale prospettiva si colloca in continuità con una visione di infanzia che concepisce i bambini come soggetti attivi, capaci di contribuire alla co-costruzione di saperi e di incidere in modo significativo su contesti ed esperienze (Corsaro, 1997; James, Jenks & Prout, 1998), se messi nelle condizioni effettive per esercitare tale intenzionalità.

4.2. *Verso una costruzione multimodale di significati*

A partire da quanto sopra esposto, i dati evidenziano come la metodologia del *photovoice* contribuisca ad ampliare le modalità attraverso cui la “voce” (Punch, 2002) dei bambini può esprimersi nei contesti educativi. In particolare, emerge come tale espressione si realizzi nell’intreccio tra linguaggi differenti, assumendo un carattere multimodale (Luini, 2025), che introduce una diversa configurazione dei processi di co-costruzione della conoscenza.

Nel corso della ricerca le immagini si sono configurate come mediatori espressivi privilegiati (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013; Shaw, 2021) ma non esclusivi, capaci di attivare dinamiche narrative e riflessive che coinvolgono una pluralità di modalità comunicative, non limitate alla dimensione visiva ma estese anche a componenti verbali e corporee, supportando così la comunicazione e ampliando le possibilità di espressione e riflessione critica (Luttrell, 2010; Shaw, 2021).

In diversi momenti, le fotografie sono state accompagnate da narrazioni verbali, ma anche da gesti, espressioni e manifestazioni corporee: per prendere parola, ad esempio, alcuni bambini mostravano al gruppo alcune delle immagini stampate o ne indicavano specifici elementi, ripercorrevano con il corpo le azioni rappresentate o aggiungevano dettagli non immediatamente visibili nello scatto. In questi scambi, anche elementi meta-comunicativi, quali espressioni facciali, posture e tono della voce hanno contribuito a chiarire l’intenzionalità comunicativa, talvolta non esplicitata sul piano verbale. Le documentazioni fotografiche hanno dunque agito come supporti capaci di attivare processi di rievocazione e di elaborazione personale (Butschi & Hedderich, 2021), assumendo la funzione di ancoraggio per il pensiero (Luttrell, 2010; Prosser, 2007), consentendo ai bambini di soffermarsi su aspetti specifici dell’esperienza e di sviluppare narrazioni più articolate, verbali e non, rispetto a quanto osservabile nello scatto.

La presenza dell’immagine ha inoltre sostenuto la continuità dei discorsi, permettendo di ritornare sui contenuti e di arricchirli pro-

gressivamente nel corso delle interazioni di gruppo. Le conversazioni generate a partire dalle immagini hanno infatti permesso di mettere in relazione prospettive differenti, producendo letture plurali e talvolta divergenti (Luini, 2025) di uno stesso fenomeno: a partire dalla medesima fotografia, ad esempio, un bambino ha descritto l'oggetto rappresentato come "un posto dove nascondersi", mentre un altro lo ha identificato come "un posto dove giocare insieme", ampliandone il significato attraverso il confronto. In questi scambi, il senso dell'immagine non risultava stabilito a priori, ma prendeva forma nel dialogo co-costruito tra i partecipanti.

Questa ambiguità, intrinsecamente parte del linguaggio fotografico, ha reso necessario accompagnare gli scatti con altri elementi capaci di amplificarne il significato: i bambini stessi hanno osservato come una fotografia, se non contestualizzata, possa essere interpretata in modi differenti rispetto alle intenzioni originarie, manifestando così il desiderio di affiancare ai propri scatti brevi delle didascalie (Dell, 2018; Luini, 2025). Questo processo ha reso visibile il ruolo complementare dei diversi linguaggi nella costruzione di senso: immagini e parole si integrano reciprocamente (Carter & Ford, 2012; Luttrell, 2010), restituendo una rappresentazione più articolata dell'esperienza e mettendo in luce il potenziale di una documentazione multimodale e dialogica (Luini, 2025).

Tali modalità, considerate nel loro insieme, hanno contribuito ad ampliare le possibilità di espressione, in particolare per i bambini che facevano minor affidamento sul linguaggio verbale (Alaca, Rocca & Maggi, 2017; Askouni, Fakou & Vouvousira, 2022). L'intreccio tra immagini, parole (Barone & Eisner, 2011) e componenti corporee consente infatti di intercettare dimensioni dell'esperienza difficilmente accessibili attraverso la sola parola, portando alla luce prospettive altrimenti invisibili: la possibilità di appoggiare prime intuizioni o ipotesi più articolate a un oggetto concreto come la propria fotografia (Luini, 2025) ha sostenuto processi di espressione e riflessione condivisa, rendendo le esperienze più facilmente comunicabili e discutibili nel gruppo.

Ne emerge così un'immagine di "voce" dei bambini come un processo multidimensionale, che prende forma attraverso l'intreccio tra linguaggi differenti e si costruisce nelle interazioni con mediatori materiali e relazionali, tra pari e con gli adulti. In questo quadro, il *photovoice* rende visibili modalità diversificate di espressione, mostrando come i significati attribuiti alle esperienze emergano attraverso scambi multiformi, alimentati dal contributo delle voci plurali dei partecipanti.

Affinché tale potenzialità possa essere pienamente sviluppata nella fascia d'età qui considerata, tali esiti risultano sostenuti da una solida consapevolezza progettuale dell'adulto, che riconosce immagini, parole e gesti come forme validate di produzione di conoscenza, senza ridurre tutto alla sola verbalizzazione né imporre un linguaggio dominante, ma mettendo a disposizione molteplici forme espressive, tutte di pari dignità. Contemporaneamente, le figure adulte sostengono tempi di esplorazione distesi (Luini, 2025), che permettono di ritornare sui materiali, di ripetere e rielaborare le esperienze, consentendo di transitare tra un codice e un altro.

Anche in questo caso, l'efficacia espressiva dell'approccio appare strettamente legata alla costruzione di contesti che sostengano un uso graduale e situato dei linguaggi, nei quali l'esplorazione libera e non direttiva, il confronto tra pari e la possibilità di declinare in chiave personale l'utilizzo di codici e strumenti emergono come condizioni fondamentali per sostenere processi di significazione più articolati.

4.3. *Rinegoziazione delle asimmetrie di potere*

Alla luce dei processi descritti, i dati evidenziano come l'introduzione del *photovoice* abbia contribuito a modificare, in alcuni momenti, le dinamiche relazionali tra bambini e figure adulte, aprendo spazi di parziale rinegoziazione delle asimmetrie di potere (Lundy, McEvoy & Byrne, 2011).

In particolare, la possibilità per i bambini di produrre significati in più modi e di orientare i contenuti delle discussioni ha concorso

a ridurre le disparità comunicative, tipiche dei sistemi adultocentrici. Ciò ha favorito un decentramento dello sguardo adulto, mettendo così in discussione modelli di costruzione di conoscenza tradizionalmente top-down (Pepe & Addimando, 2023) e rendendo visibili prospettive non immediatamente accessibili attraverso forme comunicative più tradizionali.

In diversi momenti del lavoro sul campo, ad esempio, le fotografie hanno disatteso le aspettative delle educatrici e della ricercatrice: immagini apparentemente marginali, come micro-dettagli di oggetti, angoli nascosti, esperienze quotidiane poco visibili, o non conformi a criteri formali, poiché sfocate o parzialmente coperte da dita che in fase di scatto sono state messe davanti all'obiettivo, si sono invece rivelate nelle narrazioni dei bambini come dense di significato. Talvolta, fotografie inizialmente considerate "poco riuscite" sono state descritte come le preferite, poiché mostravano elementi o soggetti rilevanti del contesto, spostando l'attenzione dal valore estetico a quello dell'esperienza vissuta. In altre situazioni ancora, l'ambiguità delle immagini ha reso evidente come il significato non fosse immediatamente accessibile allo sguardo adulto: ciò che veniva inizialmente interpretato in un certo modo richiedeva di essere esplicitato dal bambino o dalla bambina, evidenziando uno scollamento tra lettura adulta e intenzionalità espressiva infantile.

In questo quadro, le immagini, proprio in ragione del loro potenziale interpretativo, hanno invitato a sospendere letture predefinite, sollecitando negli adulti un atteggiamento di ascolto, di riconsiderazione e di valorizzazione di prospettive alternative. In alcune conversazioni di gruppo, ad esempio, le figure adulte, a fronte di immagini non immediatamente comprensibili, hanno esplicitamente chiesto ai bambini di "raccontare cosa volevano condividere", riconoscendo la necessità di affidarsi al loro punto di vista per accedere al significato profondo dello scatto, piuttosto che determinarlo a priori.

Ciononostante, i dati evidenziano come in alcune situazioni sia comunque emersa la tendenza degli adulti a ricondurre le interpretazioni dei bambini entro cornici di senso già note o ritenute più

pertinenti, per esempio orientando le conversazioni verso significati attesi o riformulando i contributi dei bambini, segnalando una persistenza, seppure in parte mitigata, di un'asimmetria relazionale.

Si può dunque osservare che, quando gli adulti lasciano ai bambini la possibilità di guidare lo sguardo, le conversazioni tendono a ridefinirsi a partire dalle questioni di interesse via via sollevate. In questi momenti, sono i bambini stessi a decidere su quali aspetti soffermarsi, quali elementi evidenziare e quali significati attribuire alle esperienze documentate, facilitando una parziale ridefinizione delle posizioni all'interno della relazione educativa, in cui gli adulti assumono una postura meno direttiva e maggiormente orientata all'ascolto (Luini, 2025).

Emerge, dunque, come il *photovoice* contribuisca a rendere visibili le dinamiche di potere presenti nei contesti educativi e, al contempo, a promuovere spazi di scambio e negoziazione più democratici, gettando così le basi per una parziale rinegoziazione delle asimmetrie relazionali (Dell, 2018): gli atteggiamenti sopra descritti contribuiscono alla costruzione di contesti relazionali più democratici ma alcune dinamiche interpretative e di ri-orientamento delle conversazioni dei bambini, spesso attivate in modo poco consapevole, mostrano come le posizioni adulte continuino implicitamente a esercitare un'influenza significativa sui processi di costruzione di conoscenza. Il valore metodologico del *photovoice* risiede allora anche nella sua capacità di attivare una riflessione critica rispetto ai poteri adulti nelle dinamiche educative, offrendo uno spazio di sperimentazione in cui le gerarchie tradizionali di produzione di conoscenza possono essere riconosciute, messe in discussione e parzialmente redistribuite (Palaiologou, 2014; Spyrou, 2011).

5. Alcune riflessioni conclusive

Sebbene i risultati presentati evidenzino il potenziale partecipativo del *photovoice*, la sua introduzione spesso avviene entro tessuti relazionali segnati da disparità relazionali. La possibilità che tale

potenziale si traduca in spazi concreti di visibilità, ascolto e rinegoziazione critica dei ruoli tra adulti e bambini dipende, pertanto, dalle condizioni della sua implementazione (Samanova, Devine & Luttrell, 2022). In questa prospettiva, l'efficacia della metodologia nella fascia d'età 3-6 anni è strettamente connessa alle condizioni materiali, relazionali, temporali e organizzative entro cui si realizza (Luini, 2025).

La partecipazione dei bambini attraverso forme plurali di espressione non coincide dunque con il semplice coinvolgimento in una proposta metodologica strutturata con strumenti dedicati, ma richiede la predisposizione di contesti e l'adozione di posture che permettano ai bambini di esercitare scelte lungo l'intero processo.

Tali elementi suggeriscono dunque che il *photovoice* con bambine e bambini si delinea come una metodologia intensiva, che richiede tempo, continuità, un'attenta progettazione delle proposte (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013; Butschi & Hedderich, 2021), e che pertanto non possa essere ridotto alla mera introduzione di uno strumento, ma chiami in causa una riconfigurazione più ampia delle pratiche educative e di ricerca, orientate a sostenere processi di ascolto, negoziazione e co-costruzione critica dei significati. In questa direzione, la metodologia assume il ruolo di attivatore di forme plurali di ascolto delle voci dei bambini e di spazio generativo in cui tale voce può emergere, essere riconosciuta e contribuire alla ridefinizione delle pratiche educative, aprendo a forme di partecipazione più eque e dialogiche (Samanova, Devine & Luttrell, 2022).

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.
- Alaca B., Rocca C., & Maggi S. (2017). Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early child development and care*, 187(7), 1095-1113.
- Alderson P., & Morrow V. (2011). *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Essex: Barnado's.

- 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.
- Barone T., & Eisner E.W. (2011). *Arts based research*. Thousand Oaks: Sage.
- Braun V., & Clarke V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3.
- Butschi C., & Hedderich I. (2021). How to involve young children in a photovoice project. Experiences and results. *Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research*, 22(1).
- 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.
- 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.
- Dell L. (2018). *Nature Preschool through the eyes of children*. Doctoral Dissertation. Ohio.
- 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.
- Gilbert B. (2023). Young children as artists: photovoice in an Early Childhood Classroom. *International Journal of Early Childhood Learning*, 30(2), 19-34.
- 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.
- 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.
- Latz A., & Mulvihill T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A Practical Guide from Theory to Exhibition*. New York: Routledge.

- Luini L. (2025). *Photovoice con bambine e bambini. Un approccio per ascolti sensibili e dialoghi multimodali*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Magnusson L. (2018). Photographic agency and agency of photographs: three-year old and digital camera. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 34-42.
- Matthews H. (2007). A window on the "new" sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322-334.
- Mortari L., & Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- 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.
- Pepe A., & Addimando L. (2023). Image-based research as a culturally sensitive approach. In E. Tseliou, C. Demuth, E. Georgaca & B. Gough (Eds.), *The Routledge International Handbook of Innovative Qualitative Psychological Research* (pp. 261-273). London: Routledge.
- 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.
- 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.
- 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), 337-351.
- 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.

- Varpanen J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28, 100288.
- Wang C.C., & Burris M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.