



The voice of the image: Theoretical considerations and practical experiences in the use of photography as analytical and practical tool in research and education

La voce dell'immagine: Considerazioni teoriche ed esperienze pratiche nell'uso della fotografia come strumento analitico e pratico in contesti di ricerca e formazione

Cinzia Zadra

Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione – cinzia.zadra@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-7925-9899>

Gerwald Wallnöfer

Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione –
gerwald.wallnoefer@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0003-3384-0885>

ABSTRACT

This contribution explores a practice of educational research, the use of visual data, as a strategy for researching and reflecting on one's own ways of perception and analysis of educational experiences. The use of images, as in the practice of photovoice, combined with descriptive captions and group discussions is a valuable tool for developing a reflective and open gaze and a pedagogical stance of a responsible educator-researcher in documenting and analysing educational experiences. Within educational research, visual data provide access to a participatory and active dimension and, accompanied by photo captions and discussions, enable theory and practice to be held together and the relationship between context, subjects and readers to be addressed, recognising the self-educational and awareness-raising effect for those who collect and write the data.

Questo contributo esplora una pratica della ricerca formativa, l'utilizzo dei dati visuali, come strategia di ricerca e di riflessione sulle proprie modalità di percezione e di lettura delle esperienze educative. L'utilizzo di immagini, come nella pratica del photovoice, combinato con didascalie descrittive e discussioni di gruppo è uno strumento prezioso per sviluppare uno sguardo riflessivo e aperto e una postura pedagogica di educatore-ricercatore responsabile nel documentare e analizzare le esperienze educative. All'interno della ricerca formativa i dati visuali danno accesso a una dimensione partecipativa e attiva e, accompagnati da didascalie e discussioni, permettono di tenere

* Cinzia Zadra è autrice dei *paragrafi 2, 3, 4, 5*; Gerwald Wallnöfer è autore dei *paragrafi 1 e 6*.

insieme teoria e pratica e di affrontare il rapporto tra contesto, soggetti e lettori riconoscendo l'effetto di autoformazione e di consapevolizzazione per chi raccoglie e scrive i dati.

KEYWORDS

Formative research, Visual Data, Phenomenological Pedagogical Stance, Photovoice

Ricerca formativa, Dati visuali, Postura pedagogica fenomenologica, Photovoice

1. Introduzione

Agli strumenti e agli aspetti visuali nel contesto della comunicazione ed interazione sociale sono sempre stati attribuiti ruoli di ricerca e meriti formativi minori rispetto alle dimensioni verbali e alla scrittura. Il visuale, così come la sensorialità, sono rimasti per molto tempo, al margine degli interessi accademici e pratici in ambito pedagogico (Bruzzone, 2022). Nella realtà quotidiana, invece, soprattutto nelle vite delle giovani generazioni, le immagini e i linguaggi visuali sono diventati preponderanti tramite i social media. Per questo è sempre più importante tenerne conto nell'ambito della ricerca e della prassi pedagogica. Negli ultimi anni molte ricerche in ambito sociale ed educativo sembrano avere riportato al centro del dibattito il ruolo delle tecniche visuali facendone emergere ambiguità, prospettive e soprattutto opportunità di arricchimento delle possibilità di conoscenza all'interno di una dimensione di ricerca certamente distante dalle tradizioni epistemologiche ed ontologiche di tipo positivista (Ripamonti & Boniforti, 2019; Santinello et al., 2022).

In questo contributo non si vuole tanto riflettere sui dati visuali, in particolare modo sulla fotografia, come strumento di «rappresentazione fedele della realtà» (Marano, 2007, p. 36), ma soprattutto leggerli da una prospettiva teorica e da un utilizzo pratico per rifletterne criticamente le potenzialità per la conoscenza delle esperienze educative e il rapporto che delineano fra i soggetti, gli strumenti di formazione e di ricerca ed i fenomeni.

A proposito di prodotti visuali e del loro contributo in termini di conoscenza Tabucchi conclude il suo libro *Notturmo indiano* con una scena che si sviluppa attorno ad una fotografia e fa affiorare le questioni della cultura visuale del nostro tempo. Il protagonista del libro, alla fine di un viaggio alla ricerca di un amico scomparso, cena con una fotografa che gli parla di un libro fotografico che ha appena pubblicato. Il libro si apre con un ingrandimento della fotografia di un giovane nero, «un corpo atletico, sul viso l'espressione di un grande sforzo, le mani alzate come in segno di vittoria: sta evidentemente tagliando il traguardo, per esempio i cento metri» (Tabucchi, 2010, p. 101). Alla pagina successiva la fotografia è stampata per intero e include nella scena un poliziotto con un casco di plexiglas sul viso, che sta sparando al ragazzo. Sotto la fotografia compare una didascalia: «Méfiez-vous des morceaux choisis¹» (Tabucchi, 2010, p. 102).

Questa scena introduce suggestivamente questo percorso di riflessione non solo sui 'pezzi scelti' della fotografia, ma anche sul ruolo del visuale, in particolar

1 Diffidate dei pezzi scelti.

modo della fotografia come strumento di raccolta dati e come strumento di riflessione nella formazione socio-pedagogica, mettendo al centro dell'attenzione non solo il procedere metodico ma soprattutto i significati, le prospettive e i limiti legati ai processi di individuazione dei significati. Il punto di partenza è certamente la constatazione di base del diffidare dei 'pezzi scelti', di 'ingrandimenti' che escludono dal focale il contesto, la storia pregressa, le informazioni marginali perché l'immagine non può essere letta come se contenesse un messaggio, un'unica storia; vanno considerati contesti in cui essa nasce e viene prodotta, le relazioni sociali entro cui è incorporata e la varietà dei processi di decodifica.

Riteniamo inoltre cruciale riflettere su potenziali e limiti di strumenti che hanno come orizzonte di senso la necessità di rendere i/le partecipanti protagonisti, riconoscendone le competenze e il ruolo attivo nella descrizione dei fenomeni socioeducativi. Nel momento in cui si riconosce il loro ruolo se ne devono riconoscere le diverse forme di espressione e di conoscenza, i loro modi di esprimersi e di comunicare, prendendo in considerazione così la relazione tra produttori e fruitori del visuale e le tecniche di ricerca visuale (Rose, 2014). Alla ricerca qualitativa, infatti, spetta non solo il compito di raccogliere voci diverse, ma anche di rendere giustizia ai modi in cui queste voci si esprimono, mettendo in luce competenze, potenzialità dei mezzi di espressione che non sono solo verbali, e trovando le strategie per permettere ai soggetti di ricerca di descrivere la loro vita nei loro termini e di delinearne prospettive anche non immediatamente visibili.

2. Promuovere partecipazione e liberare il molteplice

Questo paragrafo presenta il quadro di partenza per l'utilizzo dei dati visuali non soltanto come strumento di raccolta dati ma anche come lente con cui educiamo a guardare ai fenomeni intra- e interpersonali e sociali e quindi come strumento di formazione.

Da un punto di vista teorico gli strumenti visuali hanno le loro radici nella ricerca partecipativa (Reason & Bradbury, 2008). L'utilizzo della fotografia nel photovoice da parte di Wang e del suo gruppo di ricerca ha fatto emergere le potenzialità dello strumento per consentire ai partecipanti, e quindi ai soggetti delle ricerche di registrare i punti di forza della loro comunità e, allo stesso tempo, di promuoverne una riflessione critica evidenziando il punto di vista dei soggetti stessi e contribuendo a raggiungere i responsabili politici (Wang, 1999). Il metodo si fonda sulla capacità di un'immagine di fungere da punto di partenza, da stimolo materiale per il dialogo e la riflessione, per la nascita di storie che attraversano diversi punti di vista e diverse capacità di espressione, ma che riguardano l'esperienza, la percezione e la voce dei soggetti rispetto a esperienze e problemi da loro stessi vissuti, sia a livello individuale che collettivo (Santinello, 2008; Sutton-Brown, 2014). La partecipazione attiva dei soggetti, sia nel decidere cosa e quando fotografare, sia nell'ottenere le foto, stimola il pensiero critico, promuove il cambiamento e li responsabilizza (Liebenberg, 2018).

Il metodo si differenzia dalla fotografia documentaria perché permette alle persone di prendere in mano il mezzo attraverso cui può avvenire una rappresentazione della realtà: la macchina fotografica è infatti nelle loro mani e il loro interesse è da intendersi come possibilità di andare oltre le evidenze empiriche dei dati raccolti da ricercatori, permettendo alle persone protagoniste dei loro vissuti di far emergere con voce diversa intuizioni, punti di vista e prospettive per il futuro. I soggetti della ricerca o della formazione possono comunicare e 'dire'

con un linguaggio che non è quello verbale, che si delinea soprattutto come una ricerca di tracce che conducono alla molteplicità, multidimensionalità e ambiguità dei fenomeni. I protagonisti, attraverso il photovoice, imparano a mostrare, descrivere ciò che è nei loro occhi, a divenire consapevoli delle loro esperienze, perché come afferma la maestra della fotografia sociale americana, Dorothea Lange, ogni fotografia racchiude in sé l'autoritratto di chi la scatta (Lange, 1996).

Fare ricerca partecipativa significa quindi fare ricerca non su ma con i soggetti con l'obiettivo di una collaborazione tra ricercatori professionisti e soggetti co-ricercatori in una dimensione di riconoscimento e considerazione reciproca. La ricerca partecipativa guarda a molte tradizioni, alle correnti critiche, alla community based research e agli studi femministi che hanno come obiettivo la partecipazione di soggetti vulnerabili e marginalizzati e la valorizzazione dei saperi locali (Rhodes et al., 2009). Una delle caratteristiche della ricerca partecipativa è anche la sua aspirazione all'essere capace di modificare la realtà sociale. La partecipazione alla ricerca permette infatti oltre che una responsabilizzazione individuale anche una partecipazione alla società e un impegno per essa. Dietro questo obiettivo si celano, quindi, concetti che hanno una base valoriale come la giustizia sociale e ambientale, i diritti umani, la promozione di una cultura democratica.

La ricerca partecipativa caratterizza spesso progetti transdisciplinari che si sviluppano negli interstizi di sistemi diversi, fa spazio a prospettive teoriche di riferimento plurime e sposta in primo piano la dimensione dello sviluppo di conoscenza nei contesti speciali, nell'interazione e nella relazione con gli altri e le cose.

La ricerca partecipativa viene collegata alla ricerca azione partecipativa, ma se ne distingue per la particolare attenzione che presta sia alla dimensione sociale della ricerca, sia all'utilizzo del partenariato collaborativo e della ricerca empirica per capire criticamente i contesti sociali, politici e organizzativi in cui si inserisce e per l'idea di cambiamento che ha in sé, mettendo l'accento sulla generazione di saperi all'interno di un processo che parte dal singolo caso e la formulazione di risultati generalizzabili in senso inter-sogettivo (Orefice, 2006).

La conoscenza pratica ed esperienziale e l'orientamento all'azione sono sicuramente i punti focali di molti metodi di ricerca qualitativa e in questo senso è quindi cruciale che i protagonisti che utilizzano strumenti visuali siano consapevoli del loro sistema di riferimento. Vedere i soggetti come attori individuali e sociali attivamente coinvolti nei processi di comprensione del mondo, considerarli come soggetti di ricerca, cioè come co-ricercatori attivi in situazioni di ricerca significa ovviamente riconoscerne diritti e competenze. La sfida metodologica dei metodi visuali consiste nel riconoscere le diverse forme di espressione dei soggetti e nel tenerne conto in modo metodologicamente corretto, riflettendo non solo su ciò che i soggetti ci dicono ma anche sul come lo dicono. La forma in cui si esprimono e comunicano documenta anche il contesto in cui affrontano un argomento e il significato che gli attribuiscono.

Inoltre, gli strumenti visuali si collocano all'interno del discorso che amplia i processi di ricerca e formativi oltre la dimensione linguistica includendone la dimensione performativa e quella corporea-spaziale e materiale e anche oltre una concezione dell'immagine con un significato intrinseco. I soggetti della ricerca riescono a fornire informazioni sulle loro esperienze in forme plurime. In questo senso il corpo spesso supplisce le difficoltà linguistiche e verbali: spesso i protagonisti fanno affidamento a conoscenze implicite, incorporate a un sapere che difficilmente si può ingabbiare in strutture linguistiche e pertanto non sono in grado di spiegare regolarità in termini concettuali o teorici, perché questa cono-

scenza non è stata interiorizzata sotto questa forma. Il processo con i mezzi visuali diventa così intersoggettivo e permette il dilatarsi della comprensione individuale, permette di aprirsi alla pluralità, di accogliere le molteplici possibilità, e quindi di «reimparare a vedere il mondo» (Merleau-Ponty, 2003, p. 30), cogliendo ciò che è nuovo, inconsueto e non familiare allo sguardo del singolo, vedendo anche ciò che prima non appariva immediatamente evidente o visibile nella consapevolezza che i significati vengono definiti dalle diverse esperienze che si hanno.

3. Le possibilità combinatorie del photovoice

Il photovoice permette molteplici declinazioni e vari ambiti di applicazione. Il metodo è di tipo combinatorio perché si presta a connettere la fotografia con altri strumenti, associando diverse strategie per descrivere, discutere e analizzare i fenomeni.

Il metodo, nella sua procedura classica, prevede che le persone di una comunità o di un gruppo, attraverso una macchina fotografica o uno smartphone, scattino foto dei loro ambienti di vita, le raccolgano, eventualmente le stampino e le corredino con una didascalia. La scrittura della didascalia è un passaggio importante della raccolta dei dati: la didascalia non riprende tanto il suo significato etimologico di 'istruire qualcuno' riguardo a qualcosa da fare come nell'antico coro greco nelle azioni del 'didascalò'. Nel photovoice la didascalia può fungere da microstoria o breve narrazione che fornisce informazioni interessanti e rilevanti per chi ha scattato la foto ma anche per chi la utilizza. Alle informazioni visuali vengono accostati dati narrativi, che possono assolvere la funzione di «innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti» (Striano, 2020, p. 166). Queste narrazioni non sono automaticamente generate dalla semplice osservazione della fotografia: la didascalia è, piuttosto, un secondo sguardo gettato sulla fotografia, è un ritornare di nuovo alla fotografia per vedere qualcosa di nuovo. Questo 'sguardo da pittore', che si allontana di un passo dall'immagine per coglierne la complessità o la dimensione globale, permette di scavare rispetto all'esperienza fatta nel catturare la situazione, ma consente anche di cogliere le tracce per leggere tutta la storia che accompagna la fotografia. La didascalia ci dice qualcosa di chi ha scattato le foto, ci racconta che cosa viene descritto nella foto e quindi quale storia o quale evento stava succedendo quando è stata scattata, dove e perché; ma soprattutto attira un secondo sguardo da parte di chi osserva, permette di vedere nell'immagine qualcosa di nuovo, offrendo la possibilità di un diverso viaggio visivo, di toccare la scena rappresentata e di farne di nuovo esperienza. La didascalia è il completamento della storia di una fotografia che non ribadisce quello che è già evidente, ma permette di liberare una narrazione molteplice che in connessione con l'immagine attiva diversi e differenziati spazi di riflessione, contestualizzazione, percezione, analisi e lettura.

Le immagini e le didascalie vengono poi condivise, osservate, discusse e valutate in gruppo. Uno degli obiettivi del metodo è infatti stimolare i processi di cambiamento offrendo ai partecipanti l'opportunità di usare le loro immagini e le loro storie come portavoce e di rivolgersi alla comunità di appartenenza (Ripamonti & Boniforti, 2019). Il dato visuale non può quindi esaurirsi nello scatto della fotografia e nella descrizione, ma si sviluppa e dilata nel processo della discussione dialogica tra chi scatta le fotografie e gli altri partecipanti del gruppo di ricerca o apprendimento. È nello scambio dialogico del gruppo inteso come soggetto di

azione-costruzione-trasformazione (Dozza, 1999) che si approfondisce la comprensione dell'esperienza e che si completa il processo di sensibilizzazione, per la capacità insita nelle immagini di generare dialogo fra i partecipanti e produrre prospettive e analisi plurime, circoscrivendo i 'pezzi scelti'.

Le molte ricerche condotte con il photovoice (Wang 1999; Wang & Burris, 1994; Wang & Burris, 1997) mettono in luce le potenzialità di un'ulteriore fase del metodo: la disseminazione e la presentazione pubblica del lavoro per arrivare ad attirare l'attenzione e a smuovere le coscienze e le azioni dei decisori politici (Wang, 1999). La voce dei partecipanti che ci giunge attraverso le immagini costituisce un percorso di empowerment (Wang & Burris, 1994) dei soggetti stessi che prendono coscienza di questioni che riguardano il loro benessere e la qualità della loro vita. L'empowerment è connotato dalla promozione della capacità di riflettere su sé stessi, perché produrre e utilizzare dati visuali costituisce un complesso insieme di azioni in cui osservare, percepire, modellare e analizzare che avvengono in un processo inter- e intrapersonale che sviluppa un'immaginazione proiettiva. La duplice osservazione di questo processo - una volta come esame individuale di sé stessi (immagine intra-sé) e, in secondo luogo, nell'interazione con gli altri (immagine inter-altri) - è percorso di percezione, interpretazione, comprensione e reinterpretazione attraverso l'azione (Wallnöfer & Zadra, 2020). In questo senso la fotografia allarga lo spettro dell'attenzione e della percezione proprio come afferma Susan Sonntag, ampliando «le nostre nozioni di ciò che vale la pena guardare e di ciò che abbiamo il diritto di osservare» e le fotografie diventano «l'arma ideale di una consapevolezza di tipo acquisitivo» (1978, p. 76).

4. Un inquadramento teorico: la fotografia come pratica analitica

I dati visuali nelle scienze della formazione rappresentano sicuramente un potenziale che è stato per lungo tempo trascurato da ogni attenzione e a cui sono state preferite forme di conoscenza scritte. Come i processi di ricerca anche i processi di insegnamento-apprendimento nei diversi contesti sono prevalentemente definiti da processi verbali. Promuovere la capacità di docenti e discenti di comprendere e modellare in modo consapevole e riflessivo processi di lettura e analisi di significato delle immagini è un obiettivo essenziale della ricerca e delle proposte formative in ambito educativo.

Non è un caso, infatti, che Wittgenstein sia andato oltre le questioni di filosofia del linguaggio e si sia occupato di fotografia in modo approfondito, partendo da presupposti filosofici.

Gli approcci teorici di Wittgenstein puntano, oltre la dimensione del linguaggio, all'importanza della capacità di leggere e decifrare le immagini. Per questo risultano illuminanti l'uso e la comprensione che Wittgenstein propone della fotografia come pratica analitica. La fotografia secondo Wittgenstein va sempre inserita in un contesto che ne definisce anche il suo contenuto, nel senso che determina ciò che viene rappresentato e permette di trasformare delle tracce in qualcosa di comprensibile. Il significato della foto nasce in un contesto d'uso attraverso un'azione di documentazione ma anche di espressione artistica, memoria e ricordo e non va cercato negli elementi fisici ma nelle sue potenzialità espressive da parte di chi ha scattato la foto osservando una determinata scena: va individuato quindi al di là del dato fisico, dell'oggetto e del segno. La fotografia come mera riproduzione del reale è il punto da cui si dipanano anche le osservazioni di Barthes che sostiene che l'immagine non è il reale, ma ne è quantomeno

«l'*analogon* perfetto» (2001, p. 7). Per Barthes la fotografia è una copia del referente, ma si trova in un altrove temporale. Barthes distingue poi, riguardo all'interesse che una foto suscita nello *spectator*, un livello che è quello dello *studium* e uno del *punctum*. Il concetto di *studium* fa riferimento all'interesse suscitato dalla partecipazione culturale all'informazione o all'emozione che l'immagine convoglia: si tratta di un accesso alla fotografia come oggetto interessante per il proprio sapere. Il *punctum*, invece, è una sorta di 'puntura', un piccolo taglio che costituisce l'elemento trafiggente che certe immagini comunicano. Il *punctum* non dipende dalle intenzioni di chi scatta la fotografia, ma dipende dall'incontro con chi la guarda. In realtà nel momento in cui ci chiediamo come funziona questo *analogon*, facciamo emergere i primi problemi: ci rendiamo conto che la fotografia è una sorta di traduzione, è un passaggio e come ogni passaggio opera una trasformazione, mette in luce qualche cosa d'altro di un fenomeno. Barthes sembra costeggiare una visione fenomenologica della fotografia che in modo inatteso ci 'punge' e ci offre una prospettiva che traduce una visione, un linguaggio che rinuncia a definire un universale fotografico.

Wittgenstein si pone il problema di tracciare un limite a quello che può essere detto ed entro questo limite riuscire a capire come il linguaggio può esprimere il mondo. Le parole non sono etichette, ma costrutti fluidi il cui significato muta a seconda delle situazioni e dei contesti. Gli elementi linguistici non descrivono o raffigurano, ma permettono di entrare in relazione: una lingua non definisce gli oggetti ma serve per entrare in relazione e in azione con gli altri e con il mondo. Come il linguaggio anche la fotografia è un agire, non è fine a sé stessa nel rispetto di regole formali. La fotografia, fuori da una dimensione autoreferenziale in cui ha un ruolo solo la struttura formale, è un'espressione, è comunicazione che va oltre la raffigurazione della realtà: può essere documentazione, ricordo, ricerca estetica. In ogni caso si apre poi alla lettura di altri, che attribuiscono alla foto significati diversi perché l'attribuzione di significato non è data da quello che appare ma dalla relazione che si instaura con chi guarda, dando traccia di nuovi significati oltre il visibile.

Nell'opera *Zettel. Lo spazio segregato della psicologia* (2007), Wittgenstein ripercorrendo alcuni temi di fondo delle sue ricerche, riprende un'interessante definizione di rappresentazione: il rappresentare è per il filosofo più un concetto del fare che del ricevere. Quando vediamo qualcosa non «riceviamo» in modo empiricamente passivo soltanto una rappresentazione di qualcosa, ma compiamo un «atto creatore» in cui il vedere diventa una comprensione dell'aspetto che «si mostra ed emerge» (Wittgenstein, 2007, p. 45). In questo senso quindi l'immagine è uno strumento conoscitivo ricchissimo proprio perché strumento relazionale. Nell'immagine non emerge tanto la proprietà di un oggetto ma la sua relazione interna con altri oggetti; come per Merlau-Ponty anche per Wittgenstein il vedere non è mai un vedere qualcosa ma «vedere secondo» (*voir selon*), sottolineando così la forma che ogni volta attribuiamo al nostro vedere e che è relativa alla nostra esperienza nel mondo. Wittgenstein riprende come esempio la figura bistabile di Jastrow della lepre-anatra per sottolineare come non ci sia una percezione o una visione neutra e la possibilità di un'interpretazione successiva, ma si veda sempre secondo una forma perché «vedere come» (*sehen als*) è uno stato esperienziale del soggetto e non un'interpretazione. Nessuno vede questa figura senza vedere qualcosa, senza «vederla come»: il vedere come è quindi una capacità, una capacità di vedere qualcosa come qualcosa'altro, di far emergere una forma attraverso somiglianze e differenze (Wittgenstein, 1999, p. 130), qualcosa che si può solo mostrare e non dimostrare.

5. Sensibilizzazione dello sguardo: le percezioni di studentesse e studenti

Attualmente i dati visuali e la fotografia, in particolare, sono utilizzati in molti modi nella ricerca qualitativa delle scienze sociali (Mason, 2005; Marano, 2007; Rose, 2014). I metodi visuali partecipativi si caratterizzano in questo contesto, come abbiamo già sottolineato, per il fatto che coinvolgono maggiormente i partecipanti nella raccolta e nell'analisi dei dati, sostengono i processi di empowerment e hanno un vantaggio pratico che va oltre l'acquisizione di conoscenze.

I lavori antropologici degli anni '50, che utilizzano i metodi visuali, descrivono come le fotografie possano essere utilizzate come dati o come stimolo per produrre narrazioni nelle interviste (Richard & Lahman, 2015). Negli anni '70, Freire ha utilizzato immagini, disegni e foto per stimolare la discussione e la riflessione critica nei processi di gruppo (Freire, 2002) e a partire dagli anni '80 il lavoro formativo con i giovani ha descritto la misura in cui la fotografia di ritratto, co-creata dai giovani, possa essere adatta a promuovere processi di auto-guarigione e di sviluppo individuale (Williams, 1987; Wallnöfer & Zadra, 2020).

Alcune volte come nel photovoice sono i partecipanti stessi a scattare le foto, ma non sempre la discussione e l'analisi delle fotografie avviene in modo partecipativo in un gruppo, ma, per esempio, con l'aiuto di interviste individuali basate su linee guida predisposte dal gruppo di ricerca accademico. In questi casi si parla di fotografia partecipativa, fotografia riflessiva e di gruppo (Allen, 2012).

I dati visuali costituiscono anche uno strumento di formazione, attraverso cui i partecipanti raccolgono i dati come co-ricercatori vedendo anche coinvolti nella formulazione della domanda, nella valutazione e nell'utilizzo dei dati. Per questo riteniamo che l'uso dei dati visuali sia nella ricerca che nella formazione abbia bisogno di un'attenta fase di pianificazione e di preparazione. Stabilendo una serie di passi di lavoro che costituiscono la cassetta degli attrezzi abbiamo cercato di seguire le indicazioni metodologiche di Wang e Burris (1997) ma anche quelle di più recenti studi e progetti che hanno utilizzato il photovoice (Leipert & Smith, 2009; Ripamonti & Boniforti, 2019; Santinello et al., 2022), aprendoci alle suggestioni di un approccio qualitativo creativo (Gobo & Tota, 1994; Pinto Minerva & Vinella, 2012; Wildemeersch, 2019) con un orientamento fenomenologico inteso come condizione indispensabile per potersi porre dinanzi alla realtà, descrivendone la fisionomia e cercando di coglierne l'essenza (Mortari, 2016). Uno sguardo fenomenologico richiede l'esplicitazione degli assunti preesistenti, delle precomprensioni del senso comune, nonché la valorizzazione dell'esperienza sensibile, perché attraverso i sensi, come sottolinea Merleau-Ponty (2003), le nostre reazioni e le nostre risposte a ciò che ci circonda, che ci accade, avvengono ancora prima che sul piano mentale e linguistico sul piano corporale, sotto forma di un'emozione che percepiamo.

Rispetto alla combinazione di dati raccolti attraverso le immagini, l'efficacia della ricerca e della formazione è documentata dall'utilizzo combinato di diverse tecniche (Marano, 2007) in particolare di quelle narrative (Striano, 1999; Riva, 2007; Biffi, 2014). Anche van Manen (1990) rimarca la proficuità della combinazione dei dati visuali con la scrittura di testi: descrivere un fenomeno attraverso i processi di scrittura e riscrittura (ripensare, riflettere, riconoscere) è un indicare una traccia, per cogliere quello che è singolare perché sono proprio la sensibilità interpretativa, l'inventiva e il talento della scrittura a determinare la qualità dell'indagine (van Manen, 1997). Ulteriori combinazioni di strategie come la discussione e il dialogo di gruppo fra i partecipanti e/o con i ricercatori a partire dai dati visuali e narrativi permette poi di ampliare e arricchire la visione. Dato che siamo sostanzialmente

dialogo e il significato si sviluppa nella relazione con l'altro, nell'«inframmezzo tra me e l'altro» (Waldenfels, 2008), allora il dialogo di gruppo sull'esperienza dello scrivere con la luce e poi del descrivere approfondisce la comprensione dei significati.

Abbiamo utilizzato il photovoice organizzandolo secondo questa combinazione di tre tipi di strategie in più corsi e laboratori con gruppi di studenti e studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano per sensibilizzare la percezione sulle esperienze in ambito educativo, raccogliendo in un portfolio riflessivo le osservazioni e i feedback di studenti e studentesse riguardanti l'esperienza di studente-ricercatore.

Il metodo utilizzato è stato quindi organizzato secondo alcune fasi:

1. Preparazione teorica dei/delle partecipanti riguardo ai metodi e riguardo agli strumenti da usare (macchina fotografica, modalità di scrittura delle didascalie);
2. Lavoro sul campo (sessione di scatto);
3. Lavoro alle didascalie delle fotografie selezionate;
4. Discussioni di gruppo sulle fotografie e sulle corrispondenti didascalie, registrate e poi trascritte.

Agli studenti/alle studentesse è stata offerta l'occasione di partecipare alla raccolta dati attraverso il photovoice come esercizio di metodologia, ma soprattutto come occasione per sensibilizzare una postura pedagogica e di ricerca e una attenzione alla percezione.

Utilizzare il photovoice ha rappresentato un investimento personale e professionale: da una parte chi apprende diventa agente attivo del proprio apprendimento tenendo conto del proprio bagaglio di consuetudini e conoscenze implicite. Dall'altra parte utilizzare un metodo di ricerca in modo attivo e interattivo, anche se solo come esercizio metodologico, permette di catturare esperienze stimolando nuovi pensieri e ricordi innescati, ma non necessariamente contenuti nell'immagine racchiusa nella fotografia, rendendo quindi visibile l'invisibile e permettendo così di accedere ad una diversa lettura di fenomeni o esperienze e arricchire il processo riflessivo (Padgett et. al, 2013).

In un primo momento, i partecipanti sono stati informati sullo strumento di ricerca e ne hanno acquisito familiarità attraverso approfondimenti teorici ed esempi di progetti. Questa fase si è fondata soprattutto sulla riflessione intorno a quella che Waldenfels definisce *epoché* iconica per mettere in luce il carattere dell'immagine e il vedere riflessivo, per mostrare che

«non si deve partire dall'appartenenza delle immagini a u mondo già costituito, all'interno del quale esse sono cose visibili come tante altre. Nel senso più genuino dell'*epoché* husserliana non si tratta di comprendere le cose come fatte e finite, bensì di chiedersi come giungano all'apparenza. Noi vediamo in modo prospettico senza inizialmente accorgercene; per rendere visibile la prospettività del nostro vedere è necessaria un'*epoché*, un'estraniamento del normale modo di guardare, cosicché la particolarità del guardare stesso diventi visibile» (Waldenfels, 2011, pos. 2354).

Infine, è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di concentrarsi durante un periodo abbastanza lungo (quattro settimane) sulle situazioni didattiche e sui luoghi dello studio che ritenevano avessero contribuito, in qualche modo, allo sviluppo di competenze specifiche per la loro professionalizzazione.

È stato chiesto loro di fotografare e di scrivere le didascalie delle foto che avevano scattato. Non sono state imposte limitazioni sul numero o sul materiale da fotografare, ma è stato suggerito di fotografare oggetti o luoghi legati al loro processo di professionalizzazione, piuttosto che persone, al fine mantenere l'anonimato, nonché di rinunciare al consenso etico. Dagli studenti e dalle studentesse che hanno voluto partecipare allo studio sono stati ottenuti l'autorizzazione e il consenso all'uso delle foto e delle didascalie e dei commenti registrati durante i dialoghi di gruppo, dopo che sono stati spiegati loro gli obiettivi dello studio e la garanzia di anonimato.

È stata inoltre proposta una breve sessione di orientamento sulle implicazioni pratiche ed etiche della fotografia. In una seconda fase, dopo la scelta delle fotografie e la scrittura delle didascalie, le foto catturate e i temi identificati sono stati discussi, analizzati e convalidati con il gruppo. In questa fase di elicitazione fotografica, basata sulla riflessione critica attraverso il dialogo e l'azione, è stata adottata la tecnica SHOWeD (Wang, 1999). L'acronimo SHOWeD si riferisce alle domande da porre per parlare delle fotografie, descriverle e ad analizzarle criticamente.

Le domande poste sono state: Cosa ti ha portato a scattare questa foto? Racconta qualcosa di questa fotografia. Di cosa parla questa fotografia? Qual è la cosa più importante in questa fotografia? Cosa volevi esprimere? Che cosa significa questo momento/elemento rispetto al percorso di professionalizzazione intrapreso con lo studio presso questa università? In che modo questo momento è legato all'acquisizione di abilità e capacità legate alle professioni pedagogiche?

In conclusione alle esercitazioni di metodo non abbiamo tratto risultati di una ricerca, ma abbiamo riflettuto insieme agli studenti su quanto il photovoice abbia portato in termini di valore professionalizzante e sviluppo personale. Gli studenti e le studentesse hanno raccolto le loro riflessioni in un portfolio riflessivo, rispondendo a delle domande guida e approfondendo le loro considerazioni con esperienze personali e un feedback globale sulle attività svolte attraverso il photovoice.

6. Conclusioni

L'analisi dei feedback degli studenti e delle studentesse fa emergere alcuni temi interessanti che aprono nuove prospettive di ricerca formativa e di riflessioni sulle prassi didattiche nell'educazione terziaria.

Per i/le partecipanti non è stato facile mantenere la scrittura ad un livello della descrizione e di un *deuten*, in senso gadameriano (Gadamer, 1986) che, benché spesso il concetto sia tradotto in maniera errata, non si riferisce ad un interpretare, ma ad un far vedere, a mantenere la descrizione del senso in *statu nascendi*, come affermava Merleau-Ponty (2003). Gli studenti e le studentesse faticano ad assumere un atteggiamento di stupore continuo, perché abituati ad un atteggiamento di interpretazione, di ricerca della verità, ma colgono comunque il valore dell'apertura ad altre prospettive e della sensibilizzazione alla polivalenza delle esperienze.

«Ho notato come spesso i miei compagni di corso avessero scattato fotografie molto simili alle mie, ma le avessero descritte in modo molto diverso. La discussione condotta poi insieme ha dischiuso nuove prospettive, nuovi significati che mi hanno aperto gli occhi su altre possibilità di vedere e guardare. Si è trattato per me di un esercizio di apertura e di sensibilizzazione verso nuovi modi di vedere» (Ester).

Questa studentessa, Ester, descrive la consapevolezza raggiunta di quante e quali possibilità di visione di un'immagine si aprono alla sua consapevolezza.

La vastità degli orizzonti di percezione e comprensione si arricchisce inoltre soprattutto nella discussione discorsiva. L'esperienza della discussione con il gruppo permette di cogliere altri punti di vista, e di far proprie nuove prospettive nello spazio del discorso e dell'apertura dialogica. Questa moltiplicazione di significati arricchisce le possibilità e le opzioni di risposta e di azione nelle situazioni della propria vita professionale o, come più volte sottolineato, personale.

Il photovoice contribuisce alla riflessione sugli atteggiamenti e sulla professionalizzazione. Gli studenti e le studentesse, alla domanda su come utilizzeranno lo strumento del photovoice nella pratica, danno risposte diverse, che vanno dall'uso concreto nelle esperienze di tirocinio fino ai processi di auto-riflessione. Il photovoice con la sua pluralità di passi metodologici permette un diverso orientamento all'azione pedagogica rivalutando le esperienze vissute e le relazioni. La relazione socioeducativa viene riorientata da momenti unici, profondamente personali, che mettono al centro la relazione e la partecipazione, offrono visioni alternative dell'educazione attraverso il coinvolgimento delle esperienze vissute dai singoli soggetti. Le voci dei/delle partecipanti che vengono rese visibili sollevano questioni importanti che portano a ulteriori domande in modi che mettono a fuoco il mondo pratico e quotidiano di educatori e educandi, non restringendo a «pezzi scelti», ma liberando la molteplicità e polivalenza delle prospettive.

«Quando ho descritto le mie fotografie, ho potuto lasciar correre i miei pensieri e descrivere e valutare le foto come le ho sentite nel momento in cui sono state scattate. Le prospettive emerse poi nella discussione con gli altri mi hanno aperto gli occhi su alcune situazioni che ora metterei ancora più in discussione e probabilmente analizzerei e valuterei in modo diverso. Questo sarà di grande importanza anche per il mio futuro lavoro educativo, per entrare in empatia con le diverse situazioni e prospettive di chi mi prendo cura ed essere così in grado di sostenere e promuovere in modo appropriato. Da un lato, devo formarmi un'immagine personale di una certa situazione, dall'altro devo anche essere aperto a nuovi modi e prospettive» (Alessandro).

La capacità di cambiare prospettiva sembra essere un prerequisito essenziale per un'interazione di successo e per costruire legami educativi e professionali che permettano di svolgere in modo efficace il proprio lavoro, per capire e ispirare, per creare spazi di nuovi significati e quindi di nuovo e diverso agire pedagogico riflessivo e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative research*, 12(4), 443–458. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794111433088>
- Barthes, R. (2001). *L'ovvio e l'ottuso*. Einaudi.
- Biffi, E. (2014). La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, 18(39), 117–134. <https://dx.doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4560>
- Bruzzone, D. (2022). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. FrancoAngeli.
- Dozza, L. (1999). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. La Nuova Italia.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ega. (Original work published 1970)

- Gadamer, H. G. (1986). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gobo, G., & Tota, A. (1994). Creatività e riflessività. Memorie di un Gruppo di Ricerca. In A. Melucci (Ed.), *Creatività: Miti, Discorsi* (pp. 206-223). Feltrinelli.
- Lange, D. (1996). *Photographs of a Lifetime*. Millerton.
- Leipert, B., & Smith, J. (2009). Using photovoice to explore rural older women's health promotion needs and resources. *Women's health: Intersections of policy, research and practice*, 135–150.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Marano, F. (2007). *Camera etnografica: storie e teorie di antropologia visuale* (Vol. 2). FrancoAngeli.
- Mason, P. (2005). Visual data in applied qualitative research: Lessons from experience. *Qualitative research*, 5, 325-346. <https://doi.org/10.1177/1468794105054458>
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Opera originale 1976)
- Merriam, S. B. (2003). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci. (Prima edizione 2007)
- Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*. Liguori.
- Padgett, D. K., Smith, B. T., Derejko, K.-S., Henwood, B. F., & Tiderington, E. (2013). A picture is worth...? Photo elicitation interviewing with formerly homeless adults. *Qualitative Health Research*, 23(11), 1435–1444. <https://doi.org/10.1177%2F1049732313507752>
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). Sage.
- Rhodes, S. D., Cowan, C. A., Bardhoshi, G., & Pula, S. (2009). Photovoice as community-based participatory research: A qualitative review. *American journal of health behavior*, 33(6), 686–698. <https://doi.org/10.5993/ajhb.33.6.6>
- Richard, V. M., & Lahman, M. K. (2015). Photo-elicitation: Reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Ripamonti, E., & Boniforti, D. (2019). Dotarsi di strumenti per l'ascolto della comunità locale. Tecniche di collaborazione 1: Photovoice. *Animazione Sociale*, 1(324), 51–62.
- Riva, M. G. (2007). La scrittura dei casi pedagogici come pratica della ricerca formativa. In D. Demetrio (Ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 409–423). Unicopli.
- Rose, G. (2014). On the relation between 'visual research methods' and contemporary visual culture. *Sociological Review*, 62(1), 24–46. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12109>
- Santinello, M. (2008). Quando la fotografia sviluppa empowerment. Il photovoice: il potere di una metodologia. *Animazione sociale*, 38(222), 75–80.
- Santinello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Erickson.
- Sonntag, S. (1978). *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Einaudi.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi.
- Striano, M. (2020). La ricerca narrativa. In L. Mortari & L. Ghirrotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. (pp. 161–185). Carocci.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169–185. <https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165>
- Tabucchi, A. (2010). *Notturmo indiano*. Sellerio.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Althouse Press.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed). Althouse Press.
- Waldenfels, B. (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Raffaello Cortina. (Opera originale 2006)
- Waldenfels, B. (2011). *Estraneo, straniero, straordinario. Saggi di fenomenologia responsiva*. Rosenberg & Sellier. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.openedition.org/6540>

- Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2020). Disegnare con la luce. Il laboratorio di fotografia tra azione, interazione e riflessione. In L. Dozza (Ed.), *Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*. Zeroseiup.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health, 8*(2), 185–192. <https://doi.org/10.1089/jwh.1999.8.185>
- Wang, C. & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation, *Health Education & Behavior, 21*(2), 171–186. <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wildemeersch, D. (2019). What Can We Learn from Art Practices? Exploring New Perspectives on Critical Engagement with Plurality and Difference in Community Art Education. *The International Journal of Art & Design Education, 38*(1), 168–181. <https://doi.org/10.1111/jade.12168>
- Williams, B. E. (1987). Reaching adolescents through portraiture photography. *Child and Youth Care Quarterly, 16*(4), 241–248. <https://doi.org/10.1007/BF01085827>
- Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche filosofiche*. Einaudi.
- Wittgenstein, L. (2007). *Zettel: Lo spazio segregato della psicologia*. Einaudi.