

# Una partecipazione possibile

## Progetto di Photovoice sviluppato con un gruppo di ragazzi con la sindrome di Down

Massimo Santinello  
Professore ordinario di Psicologia di Comunità

Daniele Rossetti  
Psicologo, frequentatore del DPSS

cantiere  
aperto

### Sommario

Photovoice è uno dei metodi di ricerca-azione partecipata maggiormente utilizzati dalla Psicologia di Comunità: attraverso l'utilizzo di immagini fotografiche, esso si propone di «dare voce» a coloro che sono posti normalmente ai margini dei processi decisionali e dei flussi informativi, di creare la conoscenza di una comunità dall'interno, fornendo ai partecipanti il vissuto di una «partecipazione possibile». L'articolo descrive un progetto di Photovoice proposto a 15 ragazzi con sindrome di Down di età compresa fra i 19 e i 26 anni, tutti frequentanti il progetto «House and Work» dell'Associazione «Down Dadi» di Padova, con l'obiettivo di fornire nuovi strumenti di espressione, verificare come questi possano attivare dei canali comunicativi, valutare come l'esperienza possa fare esperire un vissuto di partecipazione e di appartenenza nella comunità.

### Una partecipazione possibile

Negli ultimi decenni l'aspettativa di vita delle persone con la sindrome di Down ha subito una radicale progressione, passando dai circa 10 anni di un secolo fa ai 62 attuali. Questo è da attribuirsi sia, in campo medico, agli sviluppi della chirurgia neonatale, sia a un processo di sensibilizzazione e di profonda riflessione sviluppatosi attorno al tema della disabilità: grazie infatti all'attivazione di progetti di informazione e di socializzazione, si è arrivati oggi a una prospettiva di reale ridimensionamento della condizione di marginalità, in cui la persona in condizioni di

disabilità intellettiva è stata storicamente relegata, andando a intaccare quell'approccio discriminatorio che l'ha sempre vista sostanzialmente identificarsi con la propria condizione.

Ciò che rappresenta, infatti, uno degli indici più rilevanti di cambiamento è quello relativo al miglioramento della qualità della vita: nel corso di pochi decenni si è passati in Italia da una condizione di sostanziale segregazione, con genitori senza alcuna rete di sostegno sociale e nessuna prospettiva di reale integrazione, alla realtà attuale che vede la persona con disabilità potenzialmente beneficiaria di una serie di provvedimenti legislativi che ne

garantiscono il sostegno socio-economico, e che promuovono politiche di integrazione e di salvaguardia della dignità di ognuno come persona e cittadino (vedi figura 1).



*Fig. 1* «È il vivaio dove due volte alla settimana faccio lo stage. Prima lavoravo in ufficio, ma lavorare all'aperto mi piace di più» (Nico).

Si può ritenere che soprattutto questo processo di socializzazione sia alla base delle mutate aspettative di vita: l'attivazione di percorsi di stimolazione precoce, sia clinica che affettivo-relazionale, l'inserimento in contesti di socializzazione come gli asili nido, la possibilità di frequentare percorsi scolastici «normali», durante i quali apprendere modelli comportamentali «altri» rispetto a quelli legati alla disabilità, ha permesso alle persone con la sindrome di Down di sviluppare competenze, in particolare affettivo-relazionali, che permettano loro di guardare al proprio futuro con una prospettiva e una progettualità fino a pochi anni fa difficilmente auspicabile (Vianello, 1998) (vedi figura 2).



*Fig. 2* «Prendo il tram» (Emanuele).

A consolidare questa prospettiva, possiamo citare studi che sono andati a esaminare gli effetti delle politiche di integrazione scolastica attivate in Italia: si è evidenziato come gli allievi con sindrome di Down inseriti in percorsi scolastici integrati presentassero prestazioni intellettive del 13% superiori rispetto alla media internazionale, con risultati ancora più marcati sul campo affettivo-relazionale (Vianello, 1997). Ciò che può essere evidenziato è, inoltre, come le politiche inclusive rappresentino un'esperienza formativa e di arricchimento anche per gli alunni «normodotati»:

La presenza degli alunni con disabilità nel gruppo classe ha promosso un rinnovamento dei metodi didattici tradizionali che ha aiutato tutti gli allievi ad approcciarsi ai contenuti scolastici con più forte interesse e motivazione. Il benessere degli allievi è aumentato, l'attenzione alla persona è stata sollecitata dalle richieste di continue e necessarie premure da parte dell'alunno con disabilità: ciò ha avuto come conseguenza l'acquisizione da parte degli insegnanti di specifiche sensibilità per i bisogni di ciascun soggetto. (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009, p. 20)

## **Il processo di inclusione sociale in Italia**

Il lungo percorso verso l'inclusione delle persone con disabilità (in particolare quella intellettiva) trova origine all'inizio del secolo

scorso dalla posizione culturale che vedeva i disabili come individui «difettosi», verso i quali quindi provvedere con modalità «speciali» e riparatorie: tale approccio ha fatto sì che fino alla fine degli anni Sessanta in Italia, come nel resto d'Europa, le scuole speciali fossero ritenute ancora una proposta educativa d'eccellenza (Dovigo, 2007).

Il primo vero strappo ideologico-culturale a tale paradigma fu reso possibile dal processo di rivendicazione dei diritti di uguaglianza e partecipazione democratica che investì l'Europa verso la fine degli anni Sessanta: protagonisti furono in primo luogo i movimenti studenteschi e sindacali, così come i movimenti associazionistici di genitori e insegnanti, fra i quali ricordiamo il Movimento di Cooperazione Educativa, formato da insegnanti elementari e attivo fino dagli anni Cinquanta, che contribuì attivamente a portare all'interno della scuola le spinte verso un'educazione integrata.

Da qui si susseguì una serie di trasformazioni legislative che andarono gradualmente ad accogliere le istanze espresse: nel 1968 venne promulgata la prima legge che prevedesse l'inserimento lavorativo obbligatorio delle persone disabili.

Le famiglie iniziarono nel frattempo a inserire in maniera sempre più diffusa i figli con disabilità negli istituti normali, ma si dovette attendere il 1971 perché venisse approvata la legge 118, che prevedeva l'obbligatorietà per tutti dell'istruzione (anche se a eccezione delle condizioni «più gravi»), fino a giungere nel 1977 alla definizione del principio di inclusione per tutti gli alunni disabili, con l'obbligo a provvedere ad adeguati programmi formativi.

Nel 1992 la legge quadro 104 fissò infine per la prima volta l'obbligatorietà dell'inclusione come diritto costituzionale di ogni cittadino (Ianes, 2007).

Negli ultimi decenni si è assistito a un acceso confronto sul tema della disabilità, anche nei termini di una sua ridefinizione epistemologica: nel 2001 l'OMS ha pubblicato la *International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF), che va a definire la disabilità considerando il funzionamento della persona inserita nel proprio contesto ambientale.

Le condizioni da cui dipende una condizione di disabilità vanno ricercate entro le problematiche con cui, in un determinato ambiente, entrano in relazione condizioni di salute e persona. L'etiogenesi della disabilità non va più ricondotta alla gravità del deficit, ma alle forme e modalità con cui determinate condizioni di salute interagiscono con determinati fattori ambientali e personali. (Lascioli, 2011, p. 17)

## La ricerca

In tale scenario si inserisce questo progetto di Photovoice, che mira a costituire un momento ulteriore nel percorso extrascolastico di integrazione, marcando la necessità di creare ambiti di incontro, di riflessione e di reciproca conoscenza tra le persone in condizione di disabilità, e nello specifico con sindrome di Down, e la popolazione «normale» (vedi figura 3).

I piani di intervento possono essere duplici: da un lato, fornire a questi ragazzi uno strumento semplice e accessibile come la fotografia può favorire le condizioni perché essi sviluppino un sentimento di possibile e reale partecipazione alla vita della propria comunità; dall'altro, attivare un luogo di incontro diretto, non mediato, «intimo» con la popolazione può contribuire alla creazione di quel contatto «caldo» e personale che sembra possa costituire la base per il superamento delle rappresentazioni stereotipiche e dei conseguenti atteggiamenti discriminatori (Pettigrew, 1998).



Fig. 3 «È l'orologio di Piazza dei Signori, mi serve per orientarmi quando sono in giro per Padova. Quando lo vedo so subito dove sono» (Claudia).

## Il Photovoice

Il Photovoice è uno degli strumenti di ricerca-azione partecipata maggiormente utilizzati dalla Psicologia di Comunità: nato negli anni Novanta a opera di C. Wang e M. Burris, ricercatrici statunitensi, esso riassume nel nome il proprio tratto distintivo: coniugare cioè immagini (*photo*) e parole (dall'acronimo *Voicing Our Individual and Collective Experience*), al fine di facilitare nelle persone una riflessione su se stesse e sul proprio ambiente, in un percorso di conoscenza di sé e di condivisione con la propria comunità.

Photovoice utilizza la fotografia, uno strumento semplice, intuitivo e immediato: superando ogni finalità estetica, l'immagine arriva a veicolare contenuti e significati in grado di entrare in profonda risonanza con

l'osservatore. La fotografia diviene così mezzo comunicativo, e le immagini assumono senso attraverso le parole che brevemente le descrivono.

Come per ogni strumento di ricerca-azione partecipata, il Photovoice interviene a diversi livelli: è uno strumento che tende a restituire un'immagine della comunità *dall'interno*, permettendo l'acquisizione di una conoscenza non-mediata e co-costruita; permette cioè un approccio ai problemi dal punto di vista degli *esperti residenti*, ai quali viene riconosciuto il ruolo di «primi conoscitori», di veri esperti della propria condizione («Ciò che gli esperti o i politici pensano sia importante, potrebbe non esserlo per le persone comuni») (Wang, 2003).

Il Photovoice permette ai partecipanti di porsi nella condizione privilegiata di essere, al tempo stesso, osservatori esterni e artefici pienamente coinvolti in ciò che si va a narrare: l'attività di raccolta, selezione e commento delle immagini impone loro un processo di chiarificazione e di costruzione di senso della propria quotidianità, aiutandoli a tracciare, progressivamente, un profilo di loro stessi la cui definizione stimola la ricerca di modalità comunicative sempre più adeguate ed evolute.

Al tempo stesso, il processo di analisi può favorire l'attivazione di una maggiore consapevolezza delle problematiche e risorse della propria comunità, portando allo sviluppo di un sentimento positivo di appartenenza che motivi a un agire orientato al cambiamento sociale (Santinello et al., 2008) (vedi figura 4).

Questa propensione sociale dello strumento si concretizza con la realizzazione di un evento, di una esposizione, nella quale i co-ricercatori creano un'opportunità di dialogo con la comunità e le istituzioni.



*Fig. 4* «La mia bicicletta ha tre ruote: quando me l'hanno regalata ero felicissima, ma vorrei averne una con due ruote come tutti. Mi dà fastidio essere diversa dagli altri» (Tania).

Utilizzando questo strumento vengono implementati progetti con gruppi di lavoratori immigrati, persone in condizione di disabilità, bambini, donne in condizioni di disagio socio-economico: scopo di ognuno di questi è di favorire nei partecipanti la possibilità di dare spazio e centralità alla propria storia, di comunicare, di informare, di influenzare il cambiamento (vedi figura 5).



*Fig. 5* «Autonomia vuole dire anche fare la spesa da soli, avere contatto con la gente» (Silvia).

## Le fasi del progetto

La ricerca ha preso spunto da una duplice riflessione sviluppatasi in seno all'Associazione «Down Dadi»: da una parte su quali siano le concrete possibilità di inclusione delle persone con sindrome di Down in una rete sociale «vera», che superi cioè la tendenza a una loro «ghettizzazione» in ambiti riservati e protetti; dall'altra, su quali siano le condizioni che possano consentire loro di assumere il ruolo di cittadini, coinvolti attivamente nello sviluppo della propria comunità.

Gli obiettivi della ricerca sono stati declinati su diversi livelli (Freedman, Pitner e Powers, 2011):

- fornire ai ragazzi le competenze per utilizzare lo strumento fotografico, un mezzo espressivo in grado di superare la barriera della comunicazione verbale e di veicolare parti di sé altrimenti difficilmente esprimibili (vedi figura 6);
- stimolare, attraverso le fasi di raccolta, selezione e descrizione delle immagini, un processo di riflessione su di sé e sulla propria identità, favorendo lo sviluppo di competenze comunicative e di percezione di autoefficacia;
- verificare se l'attivazione di tale canale comunicativo possa costituire di per sé un elemento motivante ad attivare una qualche iniziativa progettuale;
- rilevare uno sviluppo di consapevolezza di sé in quanto membro di una comunità.

Il progetto si è articolato in quattro fasi principali:

1. presentazione della ricerca ai partecipanti e ai loro genitori;
2. definizione del compito e uso dello strumento fotografico;
3. produzione e condivisione delle foto;
4. allestimento dell'evento finale.

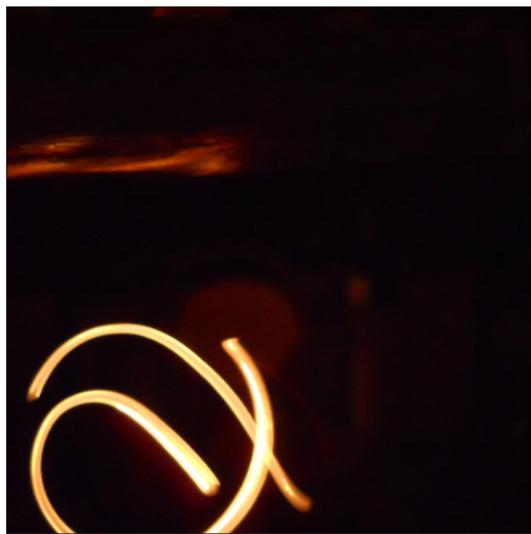


Fig. 6 «Si può giocare con la luce» (Gloria).

### Presentazione della ricerca

La prima azione intrapresa è stata la presentazione del progetto ai genitori dei ragazzi: era essenziale che vi fosse l'adesione formale da parte delle famiglie, sia per la necessità di acquisto dell'apparecchiatura fotografica, sia, soprattutto, perché i ragazzi avrebbero dovuto, per un lungo periodo, tenere con sé la strumentazione anche fuori casa. Il progetto è stato accolto con favore, senza nessuna critica sostanziale; i fattori che hanno avuto maggiore presa sono risultati:

- la possibilità fornita ai ragazzi di imparare a utilizzare la macchina fotografica;
- il fatto che non si trattasse di un percorso che privilegiasse il lato estetico;
- la libertà di espressione;
- l'essere finalizzato a un evento.

Anche l'adesione dei ragazzi è stata unanimemente positiva: per tutti l'aspetto maggiormente motivante è stato rappresentato dall'opportunità di imparare a utilizzare la macchina fotografica, cosa che solo una piccola parte di loro già faceva.

### Definizione del compito e uso dello strumento fotografico

La parte iniziale del progetto è stata dedicata alla familiarizzazione con lo strumento: i ragazzi hanno imparato a utilizzare la fotocamera e a sperimentare come ogni immagine potesse avere un senso e un valore personale. Sono stati proposti momenti esperienziali per permettere loro di superare il modello comune di «foto in posa» e di approcciare così il soggetto da un punto di vista individuale (vedi figura 7).



Fig. 7 «Sono io allo specchio. Mi piace guardarmi, mi piace come sono» (Martina).

È stato inoltre espanso il concetto di ciò che può «meritare» di essere fotografato: utile in questo senso è stato riportare a sé il metro di valutazione, definendo il parametro di «ciò che per me è importante». Al termine di questa fase esplorativa, si è vista la necessità

di ricondurre i ragazzi al tema focale del progetto, in modo che questo potesse attribuire direzione e concretezza alla loro esperienza: è stato proposto loro di rivolgersi idealmente a delle persone che ancora non conoscevano, ma che avrebbero avuto modo di incontrare durante la mostra finale, per parlare di sé, delle cose che fanno o vorrebbero fare, delle loro abilità e difficoltà; del loro mondo personale, quindi. Per facilitare lo sviluppo della loro ricerca, è stato strutturato con ognuno un progetto individuale che definisse, visualizzandole, delle aree di interesse tematiche particolarmente salienti.

### Produzione e condivisione delle foto

I ragazzi, suddivisi in gruppi di lavoro, si sono incontrati settimanalmente per condividere e commentare le foto realizzate: le parole con cui i ragazzi hanno «raccontato» le immagini proposte sono state trascritte puntualmente dai facilitatori del progetto e riportate nelle didascalie che hanno accompagnato le foto esposte nella mostra (vedi figura 8).



Fig. 8 La condivisione delle foto.

Massima importanza è stata data alla necessità di non influenzare i ragazzi nella

loro esposizione, cercando unicamente di creare le condizioni che potessero favorire una libera espressione del proprio vissuto. Si è riscontrato come la quasi totalità dei ragazzi abbia accolto le possibilità offerte dall'uso dello strumento fotografico, riuscendo ad andare oltre l'idea comune della foto intesa come mera documentazione di un evento, e arrivando in molti casi a proporre una *narrazione* che vedesse se stessi come artefici e protagonisti (vedi figura 9).

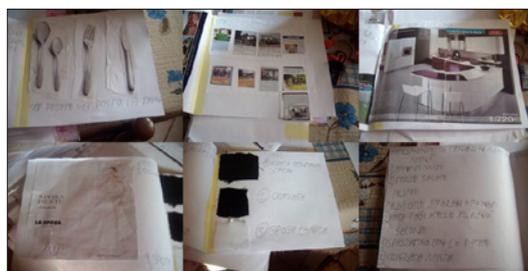


Fig. 9 Proposta di narrazione attraverso le foto.

L'appuntamento settimanale è stato vissuto come un momento atteso, una situazione familiare che ha portato all'identificazione con il gruppo. Si è colto chiaramente come il fattore maggiormente motivante fosse rappresentato dalla possibilità di condivisione settimanale: l'obiettivo della mostra, probabilmente per il suo essere differito nel tempo, veniva spesso posto in secondo piano.

I ragazzi hanno espresso frequentemente il piacere e l'importanza del «raccontare» le proprie foto: è stato, in questa fase, costruito un rapporto privilegiato con gli operatori, ai quali veniva indirizzata la quasi totalità degli scambi comunicativi. Si è riscontrato comunque come i compagni costituissero un nucleo affettivo importante: sono sempre state marcate le eventuali assenze e le descrizioni dei compagni venivano seguite comunque con attenzione.

## Allestimento dell'evento

Sono state selezionate circa 150 foto in base alla rilevanza data loro dagli autori in sede di condivisione. Di queste, 50 sono state stampate su pannelli, le rimanenti montate in un video nel quale è stato possibile registrare i commenti letti dai partecipanti stessi.

Si è ritenuto importante dare alla mostra finale una collocazione che fosse facilmente accessibile e in un luogo significativo per la comunità: il Comune di Padova ha offerto degli spazi all'interno del palazzo comunale, luogo centrale e di ampia visibilità.

Si è strutturata una mostra costituita da 28 pannelli riportanti le foto selezionate e le relative descrizioni dei ragazzi. Il giorno dell'inaugurazione è stato proiettato il video *Abili sguardi - Immagini e parole per parlare di noi*, che riporta una più ampia selezione delle foto, con i commenti audio degli stessi autori. È possibile visualizzare il video collegandosi in internet all'indirizzo: <http://www.youtube.com/watch?v=4GSsqSV8vtE>.

## Risultati della ricerca

Al termine dell'evento, durato dieci giorni, si è creato un momento di condivisione fra tutti i partecipanti, al fine di rilevare come il progetto nella sua globalità fosse stato vissuto, e quali eventuali nuovi atteggiamenti fossero riscontrabili nelle restituzioni dei partecipanti.

Il dato comune è come tutti si siano dichiarati soddisfatti dell'esperienza, e molti di loro abbiano espresso il desiderio di continuare a utilizzare la macchina fotografica. Alcuni hanno dichiarato esplicitamente l'importanza di *uscire fuori*, di come ci possa essere un percorso di conoscenza reciproca da compiere, come Silvia: «Così abbiamo potuto farci conoscere, dire chi siamo, anche a chi non ci conosceva» (vedi figura 10).



Fig. 10 «Quando andiamo a fare gli spettacoli abbiamo la tuta con la scritta della compagnia: è importante, così facciamo vedere chi siamo» (Silvia).

Concetto questo evidenziato anche da Claudia, che sembra cogliere con consapevolezza l'esistenza di una separazione, di un gap da colmare fra il loro mondo, quello della disabilità, e quello delle persone «normali». Claudia: «Noi siamo persone, sappiamo fare molte cose, ma se non lo diciamo, gli altri non lo sanno». Il sentimento comune è stato di orgoglio e di forte emozione nel vedere il proprio lavoro esposto, ma proprio per questo coinvolgimento emotivo alcuni hanno espresso delle perplessità sulle modalità di condivisione. Tania dice: «Non so se sono contenta di fare vedere le foto a persone che non conosco, sono cose personali».

La lettura, avvenuta in seguito, dei feedback lasciati dai visitatori della mostra nel guestbook, che in gran parte veicolavano un'intensa partecipazione emotiva, ha comunque ridimensionato il timore iniziale, lasciando spazio a espressioni di sorpresa e compiacimento per l'apprezzamento ricevuto.

Alcuni ragazzi hanno espresso in modo marcato l'importanza attribuita al loro essere parte attiva nel tessuto sociale, in particolare nel sapere fruire autonomamente dei servizi offerti dalla città, e nel percepirsi competenti

e «adeguati» nello svolgere un'attività lavorativa. In questo si è notata una notevole disomogeneità nella scala valoriale espressa dai partecipanti, e come solo per alcuni fosse prioritaria una loro «immagine sociale» (vedi figura 11).



*Fig. 11* «È il primo giorno del mio nuovo lavoro, ero molto emozionata: per la prima volta sono stata assunta e vengo pagata per quello che faccio» (Claudia).

Traspare inoltre in molte foto la centralità data ai temi delle relazioni amorose e amicali, con un'ampia enfasi data all'ambizione di costruire una propria relazione di coppia indipendente, pur nella consapevolezza delle difficoltà contingenti (vedi figura 12).

Ritornando a quanto espresso dal gruppo all'inizio della ricerca circa il concetto di comunità, sembra sostanzialmente rimanere immutata la definizione data: un insieme, cioè, di persone affettivamente significative,

conosciute, che non rappresentino un pericolo incognito.



*Fig. 12* «È la foto dei miei genitori quando si sono sposati: mi piacerebbe avere anch'io una famiglia, ma è difficile per noi che siamo disabili» (Tania).

Sembra permanere anche una tendenza a focalizzare su se stessi l'esperienza: alla proposta di ricordare le immagini che più li abbiano colpiti, i ragazzi tendono a riportare sempre quelle scattate da loro stessi, e anche quando la richiesta è esplicitamente rivolta verso altri, rievocano immagini in risonanza con loro esperienze dirette.

## Conclusioni

I risultati della ricerca possono fare ritenere che l'uso dello strumento fotografico abbia aumentato nei ragazzi la propria percezione di autoefficacia: in molti casi la

possibilità stessa di condivisione ha costituito uno stimolo motivante sufficiente per la realizzazione di progetti originali, anche elaborati, sviluppati con l'esplicita finalità di essere fotografati e condivisi: un esempio sono le foto di Tania (vedi figure 9 e 13), dove è evidente un'intenzione comunicativa attorno alla quale si è sviluppato un progetto assolutamente originale. Come Tania ha più volte sottolineato, la sensazione di padronanza del mezzo espressivo, l'aver percepito la possibilità di condividere l'esperienza in un gruppo accogliente e non giudicante, ha attivato un processo di sintesi descrittiva che le ha permesso di comunicare in modo compiuto ed esaustivo la propria domanda di autonomia abitativa e affettiva.



Fig. 13 «Sono le chiavi di casa mia. Io non le ho» (Tania).

Anche Giampietro ha sfruttato pienamente le risorse fornite dallo strumento, superando le proprie difficoltà nell'uso della comunicazione verbale e riuscendo a veicolare in modo sorprendentemente efficace il

proprio sentire: si è notato anche in questo caso l'utilizzo del mezzo fotografico in modo vicario, andando a esprimere una progettualità finalizzata, consapevolezza comunicativa, senso «dell'altro» (vedi figura 14).



Fig. 14 «Io amo» (Giampietro).

Tale spinta motivazionale ha favorito nei ragazzi l'uscita dalla loro tipica tendenza all'egocentrismo, al ripiegarsi su se stessi, spingendoli a *uscire fuori* e fisicamente dirigere lo sguardo verso l'esterno per poi, in un movimento dinamico di sintesi e riflessione progettuale, attivare un processo di traduzione narrativa che li proiettasse, nuovamente, verso il fuori, l'altro, la comunità.

Riprendendo i possibili obiettivi che ci siamo posti all'inizio della ricerca, sembra in ogni caso di potere affermare come l'opportunità di apprendere e sviluppare nuove competenze, e attraverso queste di riuscire a padroneggiare uno strumento semplice e stimolante, di avere attorno a sé una platea potenziale con cui condividere le proprie immagini, la centralità data da queste alla propria storia personale, abbia fornito all'esperienza un valore affettivo e uno slancio motivazionale.

Per quanto riguarda la capacità di trasformare una percezione di potenziale e generica *possibilità* di partecipazione in un'esperienza

di cambiamento, riteniamo necessario che vengano in primo luogo accolte «culturalmente» le istanze, le speranze, i bisogni espressi dai ragazzi attraverso le loro foto: che si attivi cioè un processo di sensibilizzazione che parta in primis dai genitori e dagli operatori, e contestualmente coinvolga la società a ogni suo livello. È necessario «credere» in loro, sospendere il giudizio e sciogliere i limiti che spesso vengono loro imposti in modo stereotipato; in questo modo si potranno creare le condizioni per quel processo di cambiamento culturale che potrà in futuro coinvolgere chi riveste, nelle istituzioni, un ruolo decisionale, consentendo così a questi ragazzi un vissuto di vera accettazione, rispetto, e di compiuta *inclusione*.

## Bibliografia

- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (a cura di) (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, University Press.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Freedman D., Pitner R. e Powers M. (2011), *A Photovoice Facilitator's Manual*, University of South Carolina.
- Ianes D. (2007), *Gli indicatori di integrazione/inclusione, la ricerca e la definizione di «Livelli essenziali di Qualità»*. In F. Dovigo, *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in Psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna, il Mulino.
- Pettigrew T.F. (1998), *Intergroup contact theory*, «Annual Review of Psychology», vol. 49, pp. 65-85.
- Santinello M., Dallago L. e Vieno A. (2009), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Bologna, il Mulino.
- Santinello M., Facci S., Lenzi M. e Aleotti I. (2008), *Quando la fotografia sviluppa empowerment. Il Photovoice: il potere di una metodologia partecipativa*, «Animazione Sociale», vol. 4, pp.75-80.
- Vianello R. (1997), *OLC. Dal pensiero intuitivo al pensiero operatorio concreto: prove per la valutazione del livello di sviluppo*, Bergamo, Junior.
- Vianello R. (1998), *Difficoltà di apprendimento, situazione di handicap, integrazione*, Bergamo, Junior.
- Vianello R. (2006), *Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Bergamo, Junior.
- Wang C. (2003), *Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor*. In M. Minkler e N. Wallerstein (a cura di), *Community-based participatory research for health*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, pp. 179-196.
- Wang C. (2006), *Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change*, «Journal of Community Practice», vol. 7, pp. 147-161.

## Abstract

*Photovoice is one of the most widely used participatory action research methods in Community Psychology; through the use of photographic images it aims to «give a voice» to those who are normally marginalised from information flows and decision-making processes and to create community awareness from within, providing participants with a lived experience of «possible participation». The article describes a Photovoice project carried out with 15 young adults with Down's syndrome aged between 19 and 26, all attending the «House and Work» project run by the «Associazione Down Dadi» in Padua, with the aim of providing new tools for expression, checking how these can activate communicative channels and evaluating how the project can lead to a lived experience of participation and community belonging.*