



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN
TRADUZIONE, INTERPRETAZIONE E INTERCULTURALITÀ

Ciclo 37

Settore Concorsuale: 10/G1 - GLOTTOLOGIA E LINGUISTICA

Settore Scientifico Disciplinare: L-LIN/02 - DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

APPRENDERE ACCANTO: SCUOLA, DOPOSCUOLA, CITTÀ. UNO STUDIO IN
PROSPETTIVA ETNOGRAFICA E INTERAZIONALE SULLE CULTURE
EDUCATIVE, LE PRATICHE DI SOCIALIZZAZIONE LINGUISTICA E LA
COSTRUZIONE DEI SAPERI IN UN DOPOSCUOLA DI QUARTIERE

Presentata da: Alessandro D'Altoè

Coordinatore Dottorato

Chiara Elefante

Supervisore

Francesca Gatta

Co-supervisore

Rosa Pugliese

Abstract

Lo studio indaga la realizzazione dei processi educativi e di apprendimento in contesto non-formale e informale, quale è un Doposcuola di quartiere, considerato nelle relazioni che si attuano con la scuola e la comunità urbana in cui è situato. L'indagine tematizza, infatti, l'*accanto*, in una duplice accezione: quale rapporto di prossimità tra le realtà associative e le organizzazioni di comunità rispetto alle istituzioni preposte al processo di accoglienza, istruzione e formazione, e quale realizzazione dialogica, anche tra pari, dei processi di socializzazione linguistica alla cittadinanza in un contesto di apprendimento non-formale. Adottando l'approccio fenomenologico allo studio degli eventi educativi e di apprendimento linguistico e integrando la metodologia etnografica con le risorse micro-analitiche offerte dell'Analisi Conversazionale, la ricerca vuole gettare luce su un contesto sociale di apprendimento tutt'ora poco indagato da questa prospettiva.

Lo studio si basa su un *fieldwork* di circa un anno in un Doposcuola di quartiere gestito da educatori volontari, che offrono affiancamento didattico ed educativo e sostegno nello svolgimento dei compiti a casa a ragazzi e ragazze tra i 10 e i 15 anni. Durante il periodo di osservazione sul campo sono state raccolte circa 30 ore di audio e video-registrazioni, successivamente trascritte ed analizzate seguendo l'approccio sopra esposto. I fenomeni individuati sono riconducibili a tre aree: (a) le forme di riflessività e socializzazione alla cultura scolastica che si realizzano in interazione tra i partecipanti; (b) la costruzione interazionale dell'identità etnica e linguistica dei partecipanti; (c) l'ecologia interazionale entro la quale vengono costruiti i saperi disciplinari, ovvero i ruoli, le risorse discorsive e gestuali e gli strumenti adottati dai partecipanti nel gestire e co-costruire la conoscenza in interazione.

Il contributo di uno studio in questa prospettiva può essere ricondotto, da un lato, ad una lacuna conoscitiva relativa alle realizzazioni discorsive delle pratiche di sostegno all'apprendimento in un contesto non-formale e, dall'altro, alla rilevanza che assume questo contesto nel percorso di inserimento sociale e nel supporto all'apprendimento e alla carriera scolastica per studenti provenienti da contesti migratori. Il Doposcuola si rivela infatti

un'arena di socializzazione ai valori e alle pratiche della cultura scolastica, uno spazio di negoziazione dei presupposti che informano una 'cultura dell'apprendimento linguistico' e le relative categorizzazioni di apprendente e "appartenente" linguistico, nonché un contesto nel quale alcune sue caratteristiche contestuali rivelano favorire l'esercizio di agentività da parte dei ragazzi e delle ragazze e la loro negoziazione di ruoli sociali ed asimmetrie interazionali consolidate nel contesto scolastico, permettendo di individuare, in questo, indici di un apprendimento in atto. Possibili implicazioni dei risultati della ricerca sono infine discusse.

INDICE

1. Introduzione	7
1.1 Struttura della tesi	9
 I. QUADRO TEORICO	
 2. Una cultura pragmatica	15
2.1. Il paradigma interculturale	19
2.1.1. Alcune coordinate dell'educazione nell'eterogeneità	20
2.1.2. Eterogeneità dei contesti e conformazioni culturali	23
2.2. La cultura in interazione	25
2.2.1. Nessi culturali: lingua e identità	28
2.2.1.1. <i>Second Language Acquisition</i> e identità	31
2.2.2. La costruzione interazionale dell'identità	33
2.2.2.1. La narrazione come costruzione congiunta dell'identità	37
 3. Prospettiva socio-culturale dell'apprendimento e della conoscenza	41
3.1. La dimensione sociale dello sviluppo e dell'apprendimento	43
3.2. Il linguaggio come strumento di mediazione	47
3.3. Il paradigma della socializzazione linguistica	49
3.3.1. Riproduzione e alterazione	54
3.3.2. La socializzazione linguistica in L2	58
3.4. La conoscenza in interazione	62
3.4.1. Epistemica nel parlato in interazione	64
3.4.2. Territori epistemici	65
3.4.3. Autorità e asimmetria epistemica	68
 4. Spazi di apprendimento e formazione	71
4.1. La scuola come contesto di ricerca	73
4.2. La scuola come contesto di apprendimento	76
4.3. La scuola come contesto discorsivo	79
4.3.1. Modelli di interazione in classe	82
4.4. Oltre la scuola: i compiti a casa	85
4.4.1. I compiti a casa come interazione sociale	89
4.5. Fuori dalla scuola	91

4.5.1. La comunità come spazio di apprendimento	98
4.5.2. Ecologia dei contesti di apprendimento	102
4.6. Nel doposcuola	106
4.7. Il Doposcuola. Stato dell'arte	109
4.7.1. Il rapporto scuola-doposcuola-famiglia	110
4.7.2. Risorse ed efficacia nel sostegno scolastico e allo sviluppo	111
 II. METODOLOGIA E CONTESTO	
5. Metodologia	116
5.1. Etnografia	117
5.1.1. Presupposti epistemologici	121
5.1.2. Implicazioni estetiche	124
5.1.3. Considerazioni etiche	126
5.2. Analisi della conversazione	128
5.2.1. Principi e unità d'analisi	135
5.2.2. Nodi epistemologici	141
5.3. Affinità e divergenze tra etnografia e CA	144
 6. Il contesto e la ricerca	148
6.1. Lo spazio e i partecipanti.	148
6.1.1. La quotidianità del Doposcuola	156
6.1.2. Attività didattiche e laboratoriali	159
6.1.3. 'Piccola cultura' tra le culture	167
6.1.3.1. Strumenti di transizione tra i contesti	171
6.2. Resoconto della ricerca	172
6.2.1. Definizione ed ingresso nel campo	173
6.2.2. Coinvolgimento dei partecipanti	177
6.2.3. <i>Fieldwork</i>	182
6.2.4. Raccolta dati e trascrizione	185
6.2.5. Analisi	188
 III. ANALISI	
7. Forme di riflessività e socializzazione alle culture scolastiche	192
7.1. Contesto locale	193
7.2. Analisi	194

7.2.1. La classe scolastica come luogo discorsivo: forme, interdetti e norme	195
7.2.2. Pratiche di allineamento e disallineamento dalle culture scolastiche	207
7.3. Considerazioni conclusive	221
8. La costruzione interazionale dell'identità etnica	224
8.1. Contesto locale	225
8.2. Analisi	226
8.2.1. Presupposizioni di competenza linguistica e negoziazioni di appartenenza	227
8.3 Considerazioni conclusive	244
9. La distribuzione e la gestione della conoscenza in interazione. I ruoli, i contesti e gli oggetti	246
9.1. Contesto locale	249
9.2. Analisi	250
9.2.1. Distribuzione e negoziazione dell'autorità epistemica	252
9.2.2. Dispositivi e risorse discorsive nella legittimazione dello status epistemico	260
9.2.3. Conoscenza mediata da artefatti cognitivi. I ruoli e gli orientamenti dei partecipanti rispetto all'uso dello smartphone nello svolgimento dei compiti	276
9.3. Considerazioni conclusive	291
IV. CONCLUSIONI	
10. Discussione conclusiva	298
10.1. Le interazioni al Doposcuola come arena di socializzazione linguistica alla cittadinanza	299
10.2. Apprendenti e appartenenti linguistici. La co-costruzione delle identità dei parlanti	301
10.3. L'ordine sociale del Doposcuola e le forme dell'apprendimento in interazione	303
10.4. Considerazioni metodologiche e limiti della ricerca	305
10.5. Ricadute operative e possibili sviluppi della ricerca	308

Bibliografia	314
Appendice 1	393
Appendice 2	394

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il tema della prossimità educativa, del coinvolgimento comunitario nei processi di apprendimento e di sviluppo dei giovani ha guadagnato una centralità nel discorso pubblico e scientifico che sembra riaprire un'epoca di riflessioni, critiche e tentativi di trasformazione delle istituzioni avviatasi nella seconda metà del secolo scorso. Declinata, tuttavia, oggi, nel discorso pubblico, forse, più in una sfiducia e delegittimazione generale dell'autorità e del ruolo delle istituzioni (Caronia 2021b), piuttosto che in una critica consapevole che prenda le mosse da istanze socio-politicamente connotate, anche la scuola non è esentata da questo discorso. Non è difficile incontrare, nel dialogo scientifico e in quello ordinario, quotidiano e mediatico, una nostalgia d'un passato remoto ai limiti dell'esotismo che invoca "il villaggio" che è necessario a crescere un bambino, o affermazioni apodittiche che, invece, attribuendo una centralità incondizionata a quello stesso bambino, riescono ad oscurare il contesto sociale e relazionale che non ha mai cessato di esistere e crescere il soggetto in apprendimento. In questo presente – che è Occidente –, la scuola sembra alcune volte uscire dimessa, criticata ed usurpata, eppure resta il luogo precipuo di elaborazione tanto della conoscenza, quanto dell'oggetto del proprio mandato educativo, ovvero quella controparte istituzionale che istituisce i diritti e i doveri del vivere assieme, i presupposti di una cittadinanza attiva. Ma in questo stesso presente, la scuola non è (la) sola, le sue responsabilità sono condivise e distribuite, e fuori da essa esiste un *accanto* di organizzazioni comunitarie con cui poter aprire un dialogo e di cui sono i suoi stessi partecipanti, gli studenti e le studentesse, a tracciare quotidianamente i sentieri utili a raggiungerle.

Seguendo dunque quei percorsi quotidiani di ragazzi e ragazze che usciti da scuola, nel pomeriggio, vanno a fare i compiti e stare insieme in un Doposcuola di quartiere, la ricerca restituisce la conduzione di un lavoro etnografico svolto durante un anno di attività di un Doposcuola del nord Italia, in un quartiere popolare abitato da un alto numero di famiglie con passato migratorio, facendo emergere il ruolo nevralgico che questo contesto svolge nel percorso di inserimento sociale e nel supporto all'apprendimento e alla carriera scolastica per studenti provenienti da contesti migratori.

La rilevanza che assume un'indagine di questo spazio di apprendimento risulta, ad un primo livello, duplice: da un lato, si pone in continuità con la crescente letteratura che indaga i processi di apprendimento e socializzazione durante le attività di aiuto-compiti in famiglia come possibile attività di implementazione di una collaborazione tra i due contesti (Caronia, Colla 2024; Colla, Caronia 2020; Caronia, Colla 2021; Bolognesi, Dalledonne Vandini 2020; Montalbetti, Lisimberti 2020; Pontecorvo *et al.* 2013), ma, dall'altro, porta a tema il caso tutt'altro che isolato in cui tale collaborazione possa essere resa complicata da alcune caratteristiche dei contesti famigliari, come la scarsa conoscenza linguistica da parte dei genitori e la difficoltà di un loro coinvolgimento in un contesto socio-culturalmente connotato come quello scolastico. Assumendo dunque una prospettiva ecologica dello sviluppo e dell'apprendimento (Bronfenbrenner 1979), l'obiettivo è quello di far emergere il contributo di attori plurimi, non scolastici e non famigliari (Noam, Biancarosa, Dechausay 2003), nel mediare i termini di una 'incongruenza culturale' (Erikson, Mohatt 1982) che gli studenti e le stesse famiglie possono trovarsi a dover affrontare.

Ad un secondo livello, che pertiene all'orientamento metodologico assunto dalla ricerca, lo studio vuole far luce sui contesti di apprendimento non-formale, i quali, sebbene abbiano guadagnato una crescente attenzione nell'ambito degli studi di psicologia culturale e dello sviluppo e delle forme di apprendimento situato (Lave, Wenger 1991; Gutiérrez, Baquedano-López, Alvarez 2001; vedi "The Fifth Dimension program", Cole, Distributed Literacy Consortium 2006; Cole, Lecusay, Rosero 2012), meritano tutt'ora un approfondimento in chiave interazionale e micro-analitica. Lo studio adotta infatti un approccio qualitativo basato sul metodo osservativo dell'etnografia ed integrato dagli strumenti d'analisi offerti dall'Analisi Conversazionale, al fine di offrire sia una descrizione – attraverso le pratiche discorsive, linguistiche, incarnate e gli strumenti – delle possibili realizzazioni delle attività didattiche ed educative di un Doposcuola di quartiere sia un'interpretazione dell'orientamento esibito dai suoi partecipanti rispetto a modelli culturali, sistemi di valori, norme ed attese specifiche.

Focalizzando lo studio sulle pratiche discorsive naturali, dunque, la ricerca individua tre maggiori foci analitici: (a) le forme di riflessività e le pratiche di socializzazione alla cultura

scolastica che si realizzano in interazione tra i partecipanti; (b) la costruzione interazionale dell'identità etnica dei parlanti; (c) l'ecologia interazionale entro la quale vengono costruiti i saperi disciplinari, ovvero i ruoli, le risorse discorsive e gestuali e gli strumenti adottati dai partecipanti nel gestire e co-costruire la conoscenza in interazione. Entro questa cornice interpretativa, lo studio tematizza dunque l'*accanto* in una duplice prospettiva: quale rapporto di prossimità tra le realtà associative e le organizzazioni di comunità rispetto alle istituzioni preposte al processo di accoglienza, istruzione e formazione, e quale realizzazione dialogica, anche tra pari, dei processi di socializzazione linguistica e di apprendimento.

Gli obiettivi dello studio consistono, dunque, nel fornire un approfondimento dei diversi aspetti legati alle strutture partecipative, alle identità, ai ruoli e alle asimmetrie, nonché alla diversità culturale dei suoi partecipanti, così come realizzate discorsivamente in interazione all'interno del Doposcuola; nel ricavare in questo modo una base descrittiva di alcune caratteristiche chiave di interventi educativi *place-based*, ovvero delle modalità con cui viene co-costruita una cultura educativa nell'ambiente del volontariato, che permetta di problematizzare gli assunti e l'immaginario relativi all'apprendimento e all'acquisizione linguistica. L'implicazione pratica che anima l'intero progetto, infine, è quella di individuare modi di coordinamento tra attori sociali formali e non-formali, nonché possibili configurazioni della collaborazione scuola-famiglia-comunità come sistema interrelato.

1.1. Struttura della tesi

La tesi è strutturata in 4 parti. Nella prima parte viene presentato il quadro teorico e la prospettiva che guidano il presente lavoro. La seconda parte delinea, invece, e discute la metodologia di ricerca adottata, introducendo il contesto in cui è stata condotta l'etnografia ed offrendo un resoconto di questa fase del lavoro. La terza parte è dedicata all'analisi condotta sui dati interazionali raccolti. Chiude il lavoro la quarta parte, nella quale vengono ripresi i risultati della ricerca ed avanzate alcune considerazioni d'ordine metodologico e relative ad

eventuali implicazioni operative e sviluppi della ricerca. Di seguito vengono presentati brevemente i contenuti di ogni capitolo.

Il capitolo 2 tematizza la prospettiva dalla quale è intesa la diversità culturale, definendo i paradigmi interpretativi che sostengono una sua declinazione in termini *pragmatici*, ovvero che assuma la diversità come prodotto dell'interazione. Tale declinazione permette infatti di cogliere le molteplici traiettorie affilative che contribuiscono a definire l'identità dei parlanti e a superare una lettura *essenzialista* della cultura, in favore invece di dimensioni euristiche utili alla sua comprensione quali quelle di 'conformazioni culturali situate'. Entro questa prospettiva è presentato il tema della costruzione dell'identità del parlante una lingua seconda e la sua elaborazione nel campo della *Second Language Acquisition*.

Il capitolo 3 presenta le radici fenomenologiche alla base dell'approccio interazionale allo studio della realtà sociale, nonché il *milieu* intellettuale in cui la tesi si iscrive. Vengono infatti illustrati l'approccio socio-culturale allo studio dell'apprendimento e allo sviluppo del soggetto e il contributo dell'approccio etnometodologico allo studio delle interazioni sociali. Viene inoltre illustrato il paradigma della socializzazione linguistica e il suo portato interpretativo nello studio dell'acquisizione di una seconda lingua. In questo capitolo è poi presentato il tema della costruzione e della gestione della conoscenza in interazione così come indagato negli studi informati dagli approcci sopra presentati.

Il capitolo 4 guida progressivamente ad una presentazione del contesto di indagine della ricerca che, seguendo la traiettoria compiuta dai ragazzi e dalle ragazze del Doposcuola, parte da una presentazione degli studi e delle concettualizzazioni relativi al contesto scolastico (come contesto di ricerca, contesto di apprendimento e contesto discorsivo) che hanno permesso di mettere in luce la sua architettura interazionale, presenta poi il contesto interazionale dei 'compiti-a-casa' così come indagato dalle ricerche sulle interazioni in ambito familiare, per poi approdare al doposcuola. Questo è prima presentato nella sua accezione 'spaziale' e 'temporale', come luogo e tempo non scolastico, offrendo alcune chiavi interpretative del senso e del valore che assume ciò che sta 'fuori dalla scuola' nel campo della pedagogia e della psicologia sociale e dello sviluppo. Sono qui presentate la 'teoria

ecologica dello sviluppo e dell'apprendimento' e il modello delle 'sfere di influenza', le quali sostengono l'estensione del campo di indagine dei contesti e dei processi di apprendimento alla base della ricerca. Il capitolo conduce, infine, allo specifico contesto indagato: il Doposcuola, inteso ora come realtà fisica e socio-culturale. Viene dunque presentata una rassegna degli studi inerenti.

Nel capitolo 5 sono discusse le scelte metodologiche che hanno guidato la ricerca e l'analisi. Nello specifico sono presentate le caratteristiche del metodo etnografico, i suoi presupposti epistemologici, le sue implicazioni estetiche e le considerazioni etiche che solleva. Viene poi presentato l'approccio analitico dell'Analisi della Conversazione, nelle sue origini disciplinari, le sue strategie analitiche e, anche qui, i suoi nodi epistemologici. Dato l'approccio integrato di metodo etnografico e risorse micro-analitiche offerte dell'Analisi della Conversazione adottato dalla presente ricerca, sono discusse le loro affinità e le loro divergenze.

Il capitolo 6 presenta il contesto che ha ospitato la ricerca etnografica mediante le informazioni che la sua conduzione mi ha permesso di raccogliere. Sono presentati gli spazi, i partecipanti, la quotidianità del Doposcuola e le attività che lo animano, nonché alcune caratteristiche contestuali che aiutano a comprendere la sua *piccola cultura*. A questo segue un resoconto della ricerca. Questo presenta alcune fasi fondamentali della sua realizzazione che permettono di ricostruirne lo sviluppo, dall'ingresso in campo e la definizione del *setting* di ricerca, il coinvolgimento dei partecipanti, il *fieldwork*, la raccolta dati e la loro trascrizione e, infine, l'analisi. Il resoconto permette di problematizzare alcuni aspetti incontrati durante la realizzazione della ricerca ed offre una comprensione della risorsa offerta dalle informazioni etnografiche per la comprensione dei fenomeni sociali analizzati.

Il capitolo 7 raccoglie la prima sezione analitica della tesi. Qui il Doposcuola emerge quale spazio di riflessione in grado di istituire un piano "metascolastico" che permette agli studenti, congiuntamente con le figure educanti, di elaborare alcuni aspetti della cultura scolastica ed avviare pratiche di socializzazione linguistica ai suoi valori, e, in una più ampia accezione, a valori riconducibili a principi di cittadinanza attiva. L'orientamento delle figure adulte mostra

infatti una legittimazione del ruolo agentivo degli studenti e il favorire l'assunzione di una postura *riflessiva* rispetto alle norme e agli interdetti scolastici.

Se già rispetto al confronto sul contesto scolastico emerge la rilevanza che assume per i ragazzi e le ragazze del Doposcuola il suo discorso, le sue pratiche linguistiche e gli interdetti che lo costituiscono, il capitolo 8 analizza come la lingua diviene tema nei fenomeni di comunicazione interculturale individuati. Attraverso la sua valutazione e l'esibizione dei presupposti che informano un "cultura dell'apprendimento linguistico" vengono infatti costruite categorizzazioni dei parlanti non nativi. Questi, per le caratteristiche del contesto socio-situazionale che accoglie e che realizzano le interazioni che hanno luogo nel Doposcuola, trovano ampi margini di negoziazione di categorie identitarie costruite su base etnica e linguistica, e che testimoniano dell'intersezione di molteplici livelli di affiliazione che concorrono agli atti di identificazione e che sono altrettante dimensioni di un'eterogeneità che favorisce la relativizzazione del dato etnico in favore di una interpretazione pragmatica della cultura dei parlanti.

Il capitolo 9, infine, assume la gestione della conoscenza in interazione per leggere sulla superficie del parlato l'ordine sociale del Doposcuola, i suoi quadri partecipativi, i ruoli e le voci che lo animano e lo trascorrono, nonché gli strumenti che concorrono a dar forma alla sua ecologia interazionale e ai processi di co-costruzione della conoscenza disciplinare. Emerge il valore emico di categorie di studente competente/non competente nella costruzione dell'ordine sociale del Doposcuola, tra pari come nel dialogo con le figure adulte, le risorse derivate dal contesto scolastico per legittimare la propria autorità epistemica, le voci autorevoli da lì evocate, e lo strumento dello smartphone come ubiquo alle attività. È analizzato il suo uso in interazione come fonte di autorità epistemica, nel suo contributo a dar forma a specifici corsi d'azione e ordini sociali, nonché nell'orientamento dei parlanti rispetto al valore morale associato al suo uso nell'attività scolastica. Nell'analizzare la co-costruzione interazionale del sapere disciplinare all'interno del Doposcuola, i gesti e le risorse utilizzate dagli studenti, emerge inoltre una progressiva legittimazione e centralità della partecipazione di questi che permette di riconoscere alcuni indici di apprendimento in atto.

Il capitolo 10 conclude la tesi riassumendo i risultati analitici ottenuti e presentando, anche in relazione ai limiti dello studio, possibili ulteriori sviluppi di ricerche inerenti. Sono inoltre presentate alcune considerazioni legate ad aspetti metodologici del presente studio e alle possibili implicazioni operative dei risultati, in relazione alle prassi nell'ambito del volontariato educativo e alle possibili configurazioni di una collaborazione tra i contesti scolastici e i contesti d'apprendimento non-formali.

I. QUADRO TEORICO

2. Una cultura pragmatica

Questa è la condizione primaria per una teoria della cultura:
non essere padrona di se stessa.

(C. Geertz, 1973)

Il tentativo di formalizzare una teoria della cultura caratterizza la storia della conoscenza, così come la sua concezione abita, a livello locale e globale, sia il discorso istituzionale che il discorso quotidiano. Se le formulazioni di “cultura” hanno articolato, consolidato e ridefinito l’oggetto stesso in differenti rese, quel che resta non è una definizione univoca di cultura, ma – ed è qui che intendo soffermarmi – le tracce delle ragioni (ideologiche, socio-economiche, storiche e geografiche) che le hanno espresse –, tracce di una cultura (della conoscenza) che parla di sé¹ – e tracce delle realtà che restituiscono.

La lettura *essenzialista* (e *neo-essenzialista* nelle sue riproposizioni più recenti) della cultura consiste nell’istituire una correlazione univoca e ontologica tra cultura e appartenenza geografica o comunitaria, tale da assumere il comportamento dei suoi rappresentanti locali come definito e costretto dalla/nella loro cultura, e da interpretarne le manifestazioni come il riflesso di categorie ordinate di appartenenza. Una lettura siffatta deriva dalla tradizione sociologica strutturalista-funzionalista e interpreta la realtà sociale quale entità fissa, ordinata e strutturata. Coerente con tale interpretazione è poi la concezione delle formazioni

1 Ogni enunciazione teorica non può che essere la penultima. È doveroso assumere la temporalità e la spazialità, concretamente (storicizzando e localizzando) e astrattamente (nei termini di tradizioni epistemologiche, ‘aria intellettuale’, pensiero corrente) intese, per comprendere ogni enunciazione teorica nel flusso del suo costituirsi, nella catena di relazioni che essa instaura con ciò che l’ha preceduta e ciò che permette (Mortari 2010; Caronia 2011a). Affrontare l’‘archeologia’ della conoscenza (Foucault 1967) permette infatti di ricostruire le ragioni della genesi teorica e di riconoscerne le influenze, le forze, il dominio culturale e i dispositivi che l’hanno generata (vedi Kuhn 1970). Nel caso specifico della teoria della cultura, la sua relazione con l’ideologia è insita nel processo di immaginazione collettiva di sé e degli altri (vedi Holliday 2011). Penultima, quindi, e parziale (Clifford 1986). La riflessione epistemologica sulla concezione positivista relativa all’oggettività e alle strategie di oggettivazione (de Certeau 1980) della ‘verità’ scientifica (Bateson 1972, Foucault 1980) ha messo in luce come anche quest’ultima, come ogni verità costruita e attribuita nell’interazione mondana, dipenda da artefatti semiotici e sia quindi soggetta a regole di accettabilità, sia un processo collaborativo e un adempimento intersoggettivo, una definizione consensuale delle molteplici realtà possibili (Caronia 2012) all’interno di una comunità (scientifica, in questo caso) in un dato momento e luogo.

statali/nazionali o dei gruppi etnici di appartenenza, assunti a correlativo oggettivo delle differenti manifestazioni culturali. Riconducibile alle interpretazioni di Emile Durkheim (1933) che descrivono la società come un sistema che guadagna equilibrio dal funzionamento delle sue parti, la cultura è intesa come un sistema sociale completo con un alto grado di autonomia rispetto al suo ambiente e che permette quindi di distinguerla da altre formazioni culturali, postulando in questo modo una dimensione normativa della diversità culturale (vedi Hofstede 1991 e la ‘Teoria variabilità culturale’). Tale concezione “dura”, statica, della cultura, dal facile carattere nazionale, e la conseguente inerzia dei suoi rappresentanti, trovano una mitigazione nella ‘teoria dell’azione sociale’ di Max Weber (1964), che sottolinea l’impossibilità di determinare la natura precisa dei comportamenti umani e, parallelamente, chiarisce come ogni idea coerente di una società debba essere assunta come ‘*ideal type*’: un modello immaginario ed uno strumento euristico utile alla sua investigazione, ma incapace di determinare e descrivere le sue caratteristiche effettive (Holliday 2011). Le conseguenze dirette di una prospettiva (neo)essenzialista sono la produzione di categorie culturali dicotomiche, di opposizioni funzionali quali quella di Ovest/Est, Centro/Periferia, Individualismo/Collettivismo, ecc.: descrittori della non omogeneità delle forme culturali, e di caratteristiche intrinseche a tali categorie che generano le sfumature e le marcature dell’alterità e della diversità.

Sono numerose le critiche mosse alla visione *essenzialista* e al concetto di diversità prodotto su base culturale (etnico/nazionale)². Critiche conseguenti ai mutamenti storici e sociali dati

2 Si fa qui riferimento alle obiezioni dal cosmopolitismo critico che denuncia l’iniqua distribuzione di potere a livello globale che determina “una metodologia nazionalista/occidentalista” a guidare una lettura del resto del mondo, marginalizzato e assunto a elemento comparativo dai valori essenziali e che rispecchia una più generale predominanza socio-economica coloniale, prima, ed oggi risultante dalla globalizzazione del mercato occidentale (vedi Hall 1991; Bhabha 1994; Crane 1994; Canagarajah 2005; Beck, Sznaider 2006; Kumaravadivelu 2007). Mettendo in guardia anche dal carattere neo-essenzialista di una visione ‘liberal-multiculturale’ in Occidente, l’analisi critica suggerisce come anche l’adozione della diversità culturale in un discorso ‘promozionale’, in un clima di accettazione condizionata (da una specifica rappresentazione dell’altro) può non far altro che ratificare medesimi meccanismi di scriminatura e di riduzione della complessità di categorie identitarie e di appartenenza a tratti culturali attribuiti (Holliday 2012). A mettere in luce tale complessità è il concetto di ‘intersezionalità’, che sottolinea la simultanea e interrelata implicazione di fattori non etnici, ma ragioni socio-economiche nel caratterizzare la costruzione identitaria e l’esperienza dell’ingiustizia sociale e della diversità (Valentine 2007, 2015, vedi di seguito).

dal progressivo declino dell'epoca coloniale e dall'emergere di nuove forme di contatto culturale e di mobilità transnazionale, dal cedimento di una visione omogenea ed uniforme del carattere nazionale e della 'alterità come distante'. In tali mutamenti si iscrive infatti un cambio paradigmatico in chiave post-strutturalista – per il contributo dato dallo sviluppo dell'approccio fenomenologico, nelle scienze umane, con la teoria socio-costruzionista, a partire dalle opere di Shütz (1974[1932]) e di Berger e Luckmann (1966), l'approccio storico-culturale allo studio dello sviluppo del soggetto (Vygotskij (1986[1934]; Cole, Engestrom 1993), le ricerche etnometodologiche di Garfinkel (1967), la 'svolta linguistica' ispirata dai lavori di Wittgenstein (1953) e Austin (1962), e l'approccio teorico dell'interazionismo simbolico nell'attività etnografica³ – che conduce ad un radicale cambiamento interpretativo nello studio della cultura. Contraddicendo la sua reificazione quale struttura sovraordinata con funzione causale o quale 'entità cosciente'⁴ (Keesing 1981, Baumann 1996), e in favore di un'interpretazione della realtà come socialmente costruita, la cultura è infatti intesa come

3 Gli sviluppi della disciplina antropologica nel '900 testimoniano la progressiva evoluzione concettuale ed epistemologica nello studio culturale. Se gli approcci ottocenteschi erano volti alla scoperta della 'alterità culturale' partendo da presupposti etnocentrici e *universalistici* che attribuivano un valore universale allo sviluppo psichico della specie umana traducendo nel campo degli studi delle culture la teoria evoluzionistica darwiniana – e che informavano l'ideologia coloniale di matrice occidentale –, presto alcuni studiosi (tra questi Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Margaret Mead, Ruth Benedict) iniziano a mettere in discussione tali presupposti etici ed epistemologici. Il *relativismo* culturale che caratterizza questa fase della ricerca antropologica parte dalla distinzione dell'entità culturale da quella naturale, slegandola quindi da fattori biologici e predeterminati (l'opposizione cultura-natura è a fondamento dell'universalità del fattore culturale), e si interroga sulla valenza di un modello (valoriale e intellettuale superiore, che corrisponde alla propria cultura) nella descrizione delle pratiche culturali altre, sostenendo invece che la comprensione di una cultura possa avvenire solo entro i suoi stessi termini (Caronia, Vassallo 2015). Nella seconda metà del '900, i tentativi di riallacciare presupposti universalistici alla riconosciuta relatività culturale ricorrono a sistemi descrittivi tradotti dallo strutturalismo linguistico e dall'universalismo cognitivo (Levi-Strauss 1958) adottando in questo un approccio semiotico e ponendo l'attenzione sulla comunicazione nello studio culturale. La rappresentazione dell'essere umano resta comunque circoscritta nei termini di *essenza*: un soggetto astratto, a-storico. Pur condividendo la lettura semiotica e comunicativa del fenomeno culturale, il soggetto trova *esistenza*, azione e collocazione storica e sociale nell'approccio interpretativo (Geertz 1973, 1983), che mira alla comprensione dei processi di significazione delle pratiche culturali propri della specie umana, rinunciando alla loro spiegazione in base a teorie culturali causali o leggi di comportamento generali (Duranti 1997). La riflessione epistemologica ha condotto inoltre a mettere in discussione i fondamenti metodologici della ricerca antropologica e la stessa identità del ricercatore sul campo, interrogandosi su chi sia a dare significato ai fenomeni osservati e come questi significati possano essere rappresentati ed interpretati (Wagner 1981; Clifford, Marcus 1986). La prospettiva contemporanea avvalorava l'assunzione della cultura come il risultato della molteplicità delle forme di rappresentazione di sé dei soggetti, una pluralità di voci la cui interpretazione si focalizza sulla *situazionalità* e *contestualità* dell'interazione, e, in alcuni casi, assume una prospettiva (*emica*) che mira a cogliere l'orientamento e l'interpretazione che i partecipanti stessi danno nel processo di costruzione culturale.

visione intersoggettiva del mondo ogni volta ratificata ed ogni volta realizzata nuovamente nell'interazione (Caronia 2011a). Il proliferare di molteplici teorizzazioni di 'cultura', che vogliono tenere insieme i suoi differenti aspetti e le differenti interpretazioni rende evidente il nodo rappresentativo ed epistemologico alla base del suo studio: la concezione della 'unità sociale come differenza culturale' (Baraldi 2011). In linea con Clifford Geertz, e con Max Weber, per cui 'l'essere umano sia impigliato nelle reti di significati che egli stesso tesse', e seguendo la svolta *dialogica* in scienze umane (cfr. Clifford, Marcus 1986), la cultura può allora essere definita come attività partecipativa e comunicativa eminentemente semiotica, "il cui studio richiede non una scienza sperimentale, ma una scienza interpretativa in cerca di significato" (Geertz 1987: 23), dove, andando oltre il paradigma interpretativista⁵, tale significato è inteso come la risultante contestuale e intersoggettiva prodotta nell'interazione (Caronia 1997; Caronia, Vassallo 2015).

Proseguendo nell'esposizione, l'approccio verrà articolato prendendo in esame il paradigma interculturale, la sua applicazione pedagogica in relazione alla realtà socio-economica e politica recente e contemporanea, per poi delineare ulteriormente una dimensione euristica d'analisi nello studio culturale. Sarà poi affrontato un concetto centrale agli studi interculturali, quale quello di *identità*, dalla prospettiva della sua co-costruzione discorsiva in interazione.

4 Non negando l'esistenza di una struttura nazionale dal potere rappresentativo (pensando alla forza diffusiva dei mezzi di comunicazione, alla costruzione culturale veicolata dal discorso e dalle scelte politiche e alla permeabilità dei contesti educativi a queste), e che la percezione, intesa come socialmente costruita, rende l'esistenza di una cultura reale quanto ogni altra cosa (Holliday 1999), si tratta di osservare la dialettica tra una specifica struttura socio-politica e i processi di realizzazione culturale da parte dei suoi attori.

5 Per una discussione sui limiti della teoria interpretativista e la sua prossimità ad una teoria ideazionale del significato (il significato preesiste e presiede come cosa a sé, il discorso ne è il riflesso) vedi Moerman 1988; Borutti 1991; Bachmann-Medick 2016; oltre a Caronia 1997a; Caronia, Vassallo 2015.

2.1. Il paradigma interculturale

Se la cultura, o meglio, le culture non sono fattori oggettivi, propri o sovraordinati al soggetto, ma entità socialmente costruite, l'attenzione si sposta allora sul piano delle azioni mediante le quali i soggetti agiscono e interagiscono. Il tema, in altre parole, viene a collocarsi nel dominio della pragmatica, ovvero assumono rilevanza la comprensione e l'interpretazione di come la cultura è creata, piuttosto che la ricerca di ipotetiche realtà culturali. Laddove il concetto di cultura si presta ad essere manipolato ed impiegato a spiegazione dei cambiamenti sociali ed assunto a misura della distanza che separa le persone, la nozione di *culturalità*, invece, permette di comprendere le caratteristiche fluide, trasformazionali e dinamiche dei fenomeni culturali⁶. Più che una variabile ulteriore, la cultura diventa lo spazio di significazione del soggetto, riabilita la pertinenza contestuale e si fa occasione di riflessione per il soggetto in interazione. Il ritorno a sé, il processo di autoriflessione derivato dall'incontro culturale prevede un ricollocamento del soggetto all'interno della dialettica Sé/Altro come partecipante ad interazioni solo particolari, tra soggetti e nella reciprocità della propria singolarità: un'esperienza dell'alterità che è comprensibile solamente all'interno dell'interazione, ovvero nel corso di uno scambio comunicativo dove l'altro *interferisce* nel processo di oggettivazione. La coniugazione del relativo e dell'universale avviene precisamente a questo livello: in una analisi *interculturale* che alterna una concezione della singolarità e un processo di pensiero che ricostituisce l'universalità dei processi di significazione del reale di ogni cultura (Abdallah-Pretceille 2006a, 2006b).

Provando ad isolare alcuni concetti chiave del paradigma interculturale, si può osservare che esso ruota attorno a tre assi: quello della soggettività-intersoggettività, quello della alterità-identità e infine quello della differenza-universalità (Portera 2020). La formulazione di tale

6 Può essere interessante notare come la complessità, nel tentare di dare una definizione univoca di 'cultura', con il cedere di una visione funzionalista, 'tipologica', abbia portato alcuni studiosi a sottolineare l'ambiguità semantica insita nel valore stesso dell'uso nominale del termine 'cultura' (ad es. Appadurai 1996; Street 1993, *Culture is a verb*), suggerendo come l'uso verbale sia più coerente con la dinamica di produzione di significato, oltre che l'implicito movimento conservativo e trasformativo (Geertz 1973) che caratterizza quel che *fa* (Hall 1997) la cultura (Kumaravadivelu 2008).

paradigma, vale a dire l'elaborazione di un quadro concettuale per una pedagogia interculturale, è attribuita ai lavori pionieristici di L. Porcher e M. Abdallah-Pretceille e si fonda su una base epistemologicamente multidisciplinare che ha permesso di superare il paradigma monoculturale (e le posizioni ego/etnocentriche) e le teorie deterministiche (biologiche e culturali), di declinare in termini agentivi e dinamici il multi/pluriculturalismo e di fornire una coniugazione delle forme di relativismo (intraducibilità delle forme culturali) e universalismo (identità degli scopi e valori), oltrepassando un approccio essenzialmente comparativistico (Portera 2011, 2020). Il termine 'interculturale', sin dalla sua formulazione è divenuto facile bersaglio di una critica che gli attribuisce un carattere tuttavia culturalista. Dal punto di vista della concezione di una prassi educativa e della pratica sociale e interpretativa (vedi Portera 2011; Catarci 2014; Giusti 2012) il focus sulla diversità etnica e linguistica si è quindi allargato ad integrare un più ampio concetto di 'diversità' (Allemann-Ghionda 2015), inteso come la molteplicità di fattori socio-economici (ad es. la classe, il genere, la disabilità, l'orientamento sessuale, la religione, le credenze ecc.) che concorrono a definire i caratteri dell'identità, della diversità e della disuguaglianza sociale, integrando in questo una prospettiva 'intersezionalista' (Hankivsky 2014; Valentine 2015; Zoletto 2015) e definendo un disegno complesso e stratificato dell'interazione interculturale e della costruzione sociale della cultura e della diversità (Holliday 2010).

2.1.1. Alcune coordinate dell'educazione nell'eterogeneità

Riconoscere la necessità di garantire (nonché l'ontologica) coesistenza della diversità culturale nelle forme dell'unità sociale pone in primo piano la concezione della 'diversità' (Mantovani 1998) e il modo in cui, nel perseguire tale unità, la diversità stessa è trattata nel discorso e nella pratica politica, nella progettazione educativa, nella promozione sociale. Le articolazioni della sua concezione mostrano, nel tracciato storico, come questa sia legata alle differenti risposte date ai processi di mobilità nazionale e transnazionale che caratterizzano la specie umana, alla tensione tra la tutela e l'affermazione della solidità culturale e la sua permeabilità, il suo dinamismo evolutivo. Sebbene si possano assumere la mobilità e il

conseguente contatto culturale come elementi caratteristici dell'evoluzione della specie umana⁷, la loro cristallizzazione (ideologica e politica) in differenti epoche e luoghi ha dato esito a differenti approcci nella risoluzione della tensione sociale che ne emerge e che veicolano distinte concezioni dell'integrazione della diversità (etnica, religiosa e linguistica), riassumibili, a grandi linee, in atteggiamenti di: (a) assimilazione/fusione; (b) riconoscimento/valorizzazione; (c) integrazione interattiva (Portera 2011).

A partire dagli anni '70, negli Stati Uniti, Canada e Australia, per il contributo dei movimenti delle minoranze linguistiche, culturali e sociali e per il supporto di una crescente letteratura scientifica nel campo degli *ethnic studies* (Banks 2004), si afferma e trova legittimazione la necessità di superare il precedente approccio volto all'assimilazione e all'agglutinazione delle minoranze – che aveva invece condotto a forme di distinzione e segregazione – verso un approccio 'multiculturale' (Portera 2011). Nelle società liberali, infatti, l'educazione multiculturale si iscrive in un più ampio processo di democratizzazione delle opportunità educative, di valorizzazione della diversità culturale e identitaria, che dà al concetto di 'diversità' un valore prescrittivo (Gay 2004; Allemann-Ghionda 2015). Nell'Europa Occidentale, è con l'aumento della mobilità transnazionale a seguito del benessere crescente nel secondo dopoguerra che si raccoglie l'attenzione sul tema della coesistenza della diversità etnica e linguistica in società progressivamente sempre più eterogenee, portando all'adozione di strategie educative multiculturali orientate ad un approccio compensatorio e mirato all'integrazione delle minoranze con progetti di insegnamento linguistico della lingua del paese ospitante e di preservazione del patrimonio linguistico d'origine, nell'ottica di un ritorno della componente migrante al paese di provenienza (Portera 2008; Catarci 2014). Solo dagli anni '80 è possibile riconoscere l'emergere di politiche integrative volte a riconoscere

7 La natura mobile, relazionale e transculturale della specie umana è assunta ad aspetto fattuale dell'intrinseca caratteristica *ibrida* dell'essere culturale. La teoria dell'*ibridità* postula una coerente e persistente condizione di *in-betweenness* culturale ostacolata dalle conformazioni statali (Baraldi 2011). Il concetto di *ibridità* è stato tradotto, nel '900, dall'ambito della psicologia al campo degli studi culturali ed assunto a modello interpretativo nel settore degli studi coloniali (vedi il concetto di *transculturacion*, F. Ortiz 1995[1940], *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*) e postcoloniali (vedi Bhabha 1994) nel descrivere la relazione dialettica tra dominatore-dominato e dal cosmopolitismo nel sostenere il valore culturalmente produttivo dell'*ibridità* e la sua capacità di mettere in discussione l'identificazione degli stati-nazione sulla base di presunte caratteristiche culturali isolabili (Kumaravadivelu 2008; Holliday 2012).

l'opportunità di accrescimento sociale data dall'incontro e la coesistenza di differenti etnie e lingue in uno stesso territorio (vedi Rey 2006) in una prospettiva educativa interculturale (vedi Grant, Portera 2011; Caputo 2012; Fiorucci, Catarci 2015).

Il presupposto di integrazione della diversità è alla base dei differenti atteggiamenti adottati da una società. Osservare le sue declinazioni permette di mettere in luce gli assunti teorici e ideologici sottesi alle relative concezioni educative e di far chiarezza delle varie sfumature semantiche della terminologia in uso. Il termine *multiculturale* (o *pluriculturale*), proprio soprattutto dei paesi di lingua inglese, si basa sul principio di relativismo culturale che riconosce e accetta la diversità, ma la concepisce come giustapposta in un quadro di coesistenza pacifica (Nigris 2015). In questo senso, il termine ha un valore fondamentalmente descrittivo di una condizione di eterogeneità culturale. Muove da principi di legittimazione democratico-liberale e verso scopi educativi di rispetto reciproco. Il termine *transculturale* è riconducibile invece ad una lettura universalistica della cultura, che ipotizza e persegue un'educazione a valori condivisi a livello globale – principi come il rispetto, l'onestà, l'autonomia dei soggetti – e assume tematiche globali come la dignità della persona, la pace, la giustizia, l'ambiente quali denominatori comuni di un ideale *ethos* collettivo. Il termine *interculturale*, invece, ricorre con maggior univocità nel discorso educativo dell'Europa Occidentale. Il prefisso *inter-* del paradigma *interculturale* pone l'attenzione sul carattere evolutivo, dinamico e interattivo dei processi di costruzione culturale e colloca nell'opportunità di relazione nella diversità e di sviluppo di una sensibilità verso questa il suo valore costitutivo e l'obiettivo per abitare una società multiculturale e globale (Favaro 2004; Gundara, Portera 2008; Portera 2011, 2020). L'educazione interculturale ha in sé un aspetto concettuale eminentemente programmatico, nel tentativo quotidiano sia di cogliere le forme e le declinazioni della diversità che emergono nei contesti educativi sia di riconoscerne e coltivarne gli elementi comuni.

2.1.2. Eterogeneità dei contesti educativi

L'impegno concettuale nel tentare di rendere la forma dell' 'unità come differenza' nell'analisi dell'eterogeneità del tessuto sociale, come si è detto, ha portato a ridefinire il concetto di cultura spostando l'attenzione sul suo aspetto *interazionale*. In campo educativo, allo stesso modo, la necessità di liberare l'intenzione progettuale dalle secche di un rappreso paradigma culturalista, che muove da e verso l'isolabilità del dato culturale come interiorizzato o sovraordinato ai soggetti, ha avvalorato una lettura della diversità come riferita ad un più ampio concetto di eterogeneità. L'errore epistemologico di fondo che porta a generalizzare e sostanzializzare categorie astratte come quella di cultura o identità (Benhabib 2002) rischia infatti di trascurare la reale eterogeneità dei modi di essere e delle forme plurime e multidimensionali di appartenenza dei soggetti. Lo spostamento di prospettiva porta ad intendere la diversità come fattore contestuale dato dall'intersezione di molteplici fattori quali per esempio l'età, il genere, la classe sociale, il percorso di formazione, ecc., che concorrono in varia misura e nella loro combinazione a definire una intrinseca *eterogeneità dei contesti* (Zoletto 2012; Mantovani 2004) a cui i partecipanti prendono parte.

Intendere l'eterogeneità come componente multidimensionale e strutturale ad ogni contesto sposta il focus d'osservazione da una presumibile e univoca appartenenza etnica/culturale del soggetto alle pratiche che realizzano l'eterogeneità, entro conformazioni di appartenenza locali che tali pratiche definiscono per i soggetti coinvolti. I confini di una comunità risultano quindi essere marcati dalle attività, dalle modalità, dai processi di significazione che avvengono in specifiche *comunità di pratica* (Lave, Wenger 1991, Wenger 1998). È nelle pratiche quotidiane, infatti, che è riconoscibile la funzione di veicolare atteggiamenti, comportamenti, aspirazioni di appartenenza e attribuzioni di appartenenza (Garcia-Sanchez 2014; vedi anche il concetto di *imagined communities* in Anderson 1983) ed è in queste che si realizza il processo di soggettivazione (Ong 2003). Questa prospettiva mette in luce la radicale non sussistenza di una correlazione univoca soggetto-appartenenza culturale, ma i

modi in cui ogni soggetto possa essere partecipe di una pluralità di comunità di appartenenza⁸ (Rogoff 2003; Gutiérrez, Arzubiaga 2012) riconducibili alle caratteristiche sopra menzionate: età, genere, classe, pensiero politico, fede religiosa, mestiere e così via.

Declinare la comunità in minore, in termini locali, situati, e il soggetto come appartenente ad una pluralità di comunità che si realizzano attorno a nuclei di attività e processi di significazione condivisi, ci permette di distinguere, in minore, una *small culture* (Holliday 1999, 2013) distinta da una cultura ampia (nazionale, etnica). Non si tratta qui semplicemente di un processo di riduzione concentrica (una piccola cultura contenuta nella cultura maggiore), ma l'opposizione della nozione di *small culture* propone una dimensione euristica nell'osservazione della cultura come un insieme di conformazioni di significato e pratiche di significazione tra partecipanti. Superando premesse essenzialiste, si tratta dunque di riconoscere l'emersione di 'cornici' di senso e l'orientamento che queste danno ai partecipanti nello sviluppo delle pratiche sociali, laddove la cultura rende possibile l'incontro fornendone una premessa, un repertorio interpretativo e operativo (Mantovani 1994) e offre i margini stessi della sua modificabilità (Baumann 1996). Possiamo allora individuare conformazioni coesive nei gruppi di lavoro, nei quartieri, nel gruppo classe di un istituto scolastico, dove ognuno partecipa ad un contesto regolato e culturalmente strutturato (Besozzi 2006) apportando residui culturali propri e provenienti da altri gruppi coesivi (famiglia, gruppi di pari, esperienza formative pregresse, ecc.).

Osservare le pratiche attraverso le quali è realizzata una cultura significa ricollocare l'oggetto d'analisi nello spazio dell'interazione tra due o più individui, significa osservare i modi (gli 'etnometodi', Garfinkel 1967) attraverso i quali questi agiscono e reagiscono nello svolgimento di uno scambio comunicativo. Superando una concezione deterministica di cultura, quale dato internalizzato nell'individuo e le cui pratiche (discorsive e non) ne

8 L'argomento della 'moltiplicazione delle appartenenze' (Santerini 2004) assume una rilevanza specifica, in tempi recenti, in relazione, per esempio, alla possibilità di abitare molteplici e specifiche "*communities*" virtuali e allo sviluppo di modalità sempre più articolate di partecipazione a queste. Più in generale la possibilità dei processi interculturali e della costruzione di comunità transnazionali può essere osservata anche in assenza di mobilità, ma come contatto e contaminazione di pratiche, artefatti, stili, ecc. (Hannertz 1992, 2001).

sarebbero l'epifenomeno, viene invece riconosciuto il valore analitico del discorso come attività cooperativa (e quindi sociale) situata, attraverso la quale si costruiscono e negoziano versioni del mondo sociale (e quindi culturale).

2.2. La cultura in interazione

Postulare che la realtà sia socialmente costruita, che la sua costituzione si articoli nelle pratiche atte ad intendere, comprendere e comunicare tale realtà, significa, prima di tutto, riconoscere la matrice culturale di ogni atto di comprensione, interpretazione e comunicazione, come ogni interazione 'generativa di mondi' si collochi nel solco di un terreno culturalmente battuto che orienta la co-costruzione congiunta di significato garantendo i presupposti alla comprensibilità e alla comunicabilità, alla coordinazione intersoggettiva. Allo stesso tempo, significa riconoscere come ogni pratica discorsiva (o interazione in generale) sia in se stessa una azione, una azione costitutiva di realtà e di cultura. In questa prospettiva emerge la centralità del linguaggio come sistema semiotico (Halliday 1978) e il discorso come pratica, nella sua organizzazione dialogica negli incontri faccia-a-faccia, quale modello prototipico dell'interazione sociale (Berger, Luckmann 1966; Goffman 1983). Proseguendo, l'interpretazione interazionista riorienta quindi lo studio delle pratiche culturali verso l'analisi delle modalità di co-costruzione e negoziazione delle culture locali (*small culture*) e l'orientamento che i partecipanti manifestano nella co-costruzione interazionale di categorie identitarie e di appartenenza (Caronia 1997b; Ciliberti 2007; Baraldi 2019).

Provando ad isolare alcuni concetti chiave alla base dell'interpretazione della cultura in questa prospettiva, possiamo dire che: a) la cultura è un sistema di mediazione; il rapporto del soggetto con la realtà è inevitabilmente mediato da strumenti fisici e simbolici; b) la cultura si estrinseca in sistemi di pratiche partecipative culturalmente mediate; la cultura non è esterna all'individuo, né interna, ma esiste nell'azione ripetuta dei suoi attori sociali; c) la conoscenza culturale è socialmente distribuita; le pratiche di comunicazione e interpretazione sono rimesse a coordinate situate e al principio di intersoggettività alla base della negoziazione dei

significati e della definizione delle situazioni; d) la lingua è strumento semiotico primario in tale partecipazione comunicativa, in quanto le espressioni linguistiche non sono mere rappresentazioni della realtà, ma strumenti per agire in essa. Il significato linguistico infatti non risiede soltanto nel rapporto convenzionale tra i segni e il loro contenuto, ma nel significato indessicale, nella funzione di connettere la contingenza di un enunciato ad un più ampio contesto culturale mediante processi di presupposizione e implicazione propri di ogni espressione⁹.

Entro questo breve quadro concettuale emerge saliente il legame tra *lingua* e *cultura*. I primi studi integrati di comunicazione interculturale e linguistica applicata, negli Stati Uniti, muovevano da una primordiale apadigmaticità per poi strutturarsi, tra gli anni '80 e '90, in un indirizzo di studi influenzato dal paradigma funzionalista/postpositivista (cfr. Leeds-Hurwitz 1990; Hart 1999; Moon 1996) e orientato ad osservare le differenze cross-culturali in cerca di una teoria esplicativa, assumendo in questo una prospettiva 'etica' (Headland; Pike, Harris 1990; sugli sviluppi, negli anni '90, anche negli Stati Uniti, di un approccio interpretativo vedi Scollon, Scollon 1995). In Europa, invece, anche per il consolidato approccio socio-culturale allo studio dell'apprendimento/insegnamento linguistico, che avvalorava l'importanza della dimensione culturale del linguaggio (vedi Byram 1986; Kramsch 2001; Zarate 2003) e adotta la metodologia etnografica (Byram, Feng 2004), lo studio della comunicazione interculturale si struttura in un approccio informato dal paradigma interpretativo e dalla più ampia teoria costruzionista, che guarda alla comunicazione come influenzata dalla cultura e costitutiva della cultura (vedi Carbaugh 1988, 1990; Philipsen 1997; Philipsen, Coutu, Covarrubias 2005).

9 a) la cultura come sistema di mediazione (vedi ad.es. Vygotskij 1978[1934]; Wertsch, 1985a, 1985b, 1991; Cole 1985, 1996; sul paradigma della *socializzazione linguistica*, Ochs, Schieffelin 1984, 2012). b) la cultura come sistema di pratiche (per una genealogia teorica d'ambito poststrutturalista vedi Sarup 1989; vedi anche Giddens 1979; sul connesso concetto di *habitus* vedi Bourdieu 1980; Mauss 1965[1936]). c) la cultura come conoscenza socialmente distribuita (Lave 1988; Lave, Wenger 1991; Wenger 1998; sulla sua funzione nella costituzione dell'interazione Garfinkel 1967; Cicourel 1974 e nelle pratiche di manifestazione della comprensione e contestualizzazione Duranti, Goodwin 1992). d) La lingua come strumento semiotico e la sua funzione sociale (vedi tra gli altri Malinowski 1923; Lotman, Uspenskij 1975; Gadamer 1978; Halliday 1975; sulla funzione indessicale del linguaggio naturale Peirce 1980; Silverstein 1985, 1993). Oltre gli scopi del presente capitolo, la relazione tra lingua e cultura verrà ripresa ampiamente nel capitolo 3.

Nel campo delle scienze del linguaggio (etnografia della comunicazione, analisi del discorso, pragmatica, sociolinguistica, psicologia cognitiva, ecc.) lo studio della lingua e del legame *lingua-cultura* si è articolato negli anni, e, reattivamente all'intensificarsi dei contatti tra gruppi etnici differenti, in differenti indirizzi che mirano a studiare le forme e a trovare soluzione alle difficoltà e i conflitti, in alcuni casi, che possono generarsi in tali situazioni di contatto. Lo studio della "comunicazione interculturale" intende chiarire come le relazioni interetniche possano essere condizionate da problemi non dipendenti dal grado di condivisione e competenza nella o nelle lingue usate, ma alla non condivisione di norme, per lo più implicite, che regolano e guidano il comportamento degli individui in interazione, vale a dire la loro cultura (Knapp *et al.* 1987). Negli anni '70, con la svolta 'interazionista', in vari campi tra le scienze del linguaggio viene riorientato epistemologicamente e metodologicamente lo sguardo. L'interesse è rivolto alle occorrenze linguistiche in contesti naturali, eleggendo il discorso orale, in particolare nella sua dimensione dialogica, ad *oggetto* di analisi. La *metodologia* è guidata quindi da dati autentici e i *fenomeni* da osservare riguardano, tra le altre cose, la dimensione relazionale e procedurale che permette la co-produzione del discorso. Rispecificando il nesso *lingua-cultura* in termini interazionali, partendo da una concezione interattiva della cultura, si distinguono "studi contrastivi" dei comportamenti comunicativi realizzati da differenti gruppi etnici (nell'ambito della 'pragmatica cross-culturale' gli studi rivolti agli atti comunicativi esaminati fuori dal contesto discorsivo, vedi Blum-Kulka *et. al.* 1989) e "studi sulle interazioni interculturali" dove l'attenzione è posta sugli scambi comunicativi nei quali i partecipanti non condividono le stesse conoscenze dei mezzi linguistici (e non linguistici) che corrispondono alle conoscenze culturali attivate nel corso dell'interazione¹⁰ (Knapp *et al.* 1987).

Negli studi sulle interazioni interculturali l'attenzione verte sul complesso percorso comunicativo che si realizza tra interlocutori, così come traspare dalla superficie linguistica di un dialogo letta in riferimento ad aspetti situati del comportamento comunicativo.

10 Per un approfondimento sugli studi "classici" nell'ambito della linguistica contrastiva vedi Weinrich 1953; Lado 1956. Per un quadro degli studi relativi al nesso *lingua-cultura* in etnolinguistica cfr. Cardona 1976. Sulla svolta 'interazionista' nelle scienze umane e le implicazioni in campo antropologico e dell'educazione interculturale vedi Caronia, Vassallo 2015.

L'“interculturalità” di tali incontri risiede nel carattere microscopico, nei dettagli interazionali, nella gestione delle caratteristiche strutturali della conversazione (Kerbrat-Orecchioni, 1998; Traverso 2001) e, da una prospettiva *emica*, nel suo carattere ‘situazionalmente emergente’ (Nishizaka 1995) dato dall’orientamento reciproco e manifesto a questa dei partecipanti all’interazione (Blum-Kulka *et al.* 2008; Higgins 2007; Markee, Kasper 2004; Mori 2003).

2.2.1. *Nessi culturali: lingua e identità*

La natura culturalmente e socialmente mediata dei processi di sviluppo dell’individuo evidenzia una relazione intrinseca tra la lingua, quale sistema di mediazione primario, e la formazione del sé o più precisamente dell’identità sociale dell’individuo, nel raggiungimento di una comprensione e capacità di azione entro l’ambiente socio-culturale di appartenenza (Lave, Wenger 1991) e, nella capacità d’uso, dialogica e riflessiva, del suo repertorio semiotico (Holland, Lachicotte 2007). L’uso di una lingua e la partecipazione sociale sono attività interrelate. Se può apparire ovvio come la competenza comunicativa sia fondamentale per una partecipazione attiva, è tuttavia solo considerando capovolta tale ovvietà che possiamo dar conto del carattere socio-culturale dell’apprendimento linguistico, della necessaria “situatazza” (*situatedness*) del suo processo. Questo significa fare i conti, da un lato, con le strutture sociali e culturali che informano l’uso e la comprensione linguistica e, dall’altro, con lo stesso sistema linguistico (fonologico, grammaticale, lessicale e discorsivo) che a queste dà forma (vedi Bernstein 1964; Hymes 1972a, 1972b; Heath 1983; Ochs, Schieffelin 1984; Ochs 1996; vedi cap. 3.). Tra lingua e identità (sociale) sussiste un rapporto fondamentalmente complementare: le costruzioni linguistiche sono indicatori cruciali dell’identità sociale, l’identità sociale è una dimensione cruciale del significato sociale di specifiche costruzioni linguistiche (Ochs 1993).

Nel campo della pragmatica, dell’antropologia linguistica, della sociolinguistica, dell’Analisi della Conversazione e dell’etnometodologia, il significato delle forme culturali, incluso il linguaggio, è inteso come la funzione che esse svolgono, l’impiego che i membri di una

società ne fanno nel corso della loro condotta, per dare significato alla situazione sociale a cui prendono parte. In questo senso, la ‘situazione’, nelle scienze sociali, assume un significato ampio e include le dimensioni socio-culturali che un partecipante attiva mediante risorse linguistiche (scelta del codice, scelte lessicali, di registro, ecc.) e paralinguistiche (accento, intensità della voce e dell’eloquio, atteggiamenti, ecc.) e che consentono di richiamare e possono permettere di inferire aspetti del contesto quali la provenienza, l’identità, l’atteggiamento verso l’interazione. Questi elementi comunicativi corrispondono a tracce, ‘indici di contestualizzazione’ (Gumperz 1992) che poggiano sul significato indessicale delle forme culturali, in generale, e della lingua in questo caso specifico. Questo processo di significazione dell’interazione è un’attività complessa e intersoggettivamente raggiunta, la cui complessità è, ovviamente, direttamente proporzionale alla non condivisione di un medesimo sistema semiotico e uno stesso orizzonte di significazione culturale (ampio o locale) entro una specifica ‘comunità di parlanti’ (Gumperz 1968; Labov 1972a).

La proprietà intrinseca alla lingua di veicolare e permettere di co-costruire l’identità sociale dei parlanti, risulta, allora, risiedere nella sua caratteristica di indessicalizzare attributi e valori relativi al suo uso e al connesso processo di *categorizzazione di appartenenza*¹¹ (Gumperz 1982). In questi termini, se dalle prime concettualizzazioni, nell’ambito della psicologia sociale, l’identità è tradizionalmente descritta come l’identificazione e la connessione con specifici gruppi sociali, il legame emotivo e le rappresentazioni valoriali che vi attribuiscono significato (Tajfel 1974, 1978), appare, tuttavia, oggi largamente accettata la prospettiva

11 La differenziazione categoriale (Tajfel, Turner 1985) è un processo cognitivo fondamentale attraverso il quale la realtà empirica viene trasformata in realtà sociale mediante la sua discriminazione su base individuale e culturale, permettendo all’individuo di comprendere la realtà stessa e agire in essa. Le prime formulazioni della teoria della categorizzazione tendevano a trattare tale processo cognitivo secondo un modello meccanicistico che non teneva conto della flessibilità dei processi di generalizzazione e particolarizzazione propri dei meccanismi di categorizzazione (Billing 1985). Il contributo di un approccio socio-costruttivista e l’attenzione posta al discorso (Foucault 1971; Van Dijk 1988; Billig *et. al.* 1988) hanno invece permesso di mostrare come l’influenza dello sfondo sociale e culturale si ponga ad un livello precedente i processi cognitivi, riconducendo la produzione di categorie di appartenenza nel contesto di scambi interazionali che avvengono entro contesti e gruppi sociali definiti. In questa prospettiva, lo strumento di categorizzazione di appartenenza, *Membership Categorization Device* (MCD) è stato studiato, quale meccanismo “ricco di inferenze” che raccoglie e formula la conoscenza sociale e culturale dei parlanti, anche nell’ambito dell’Analisi della conversazione (vedi Sacks 1992; Nguyen, Nguyen 2022). Per una panoramica dello sviluppo della teoria dell’identità come pratica discorsiva (Benwell, Stokoe 2006).

teorica socio-costruzionista che guarda all'identità nel suo 'potenziale semiotico' (Blommaert 2005), come pratica linguistica e sociale dal carattere dinamico (Rampton 1995) e ai nessi mutevoli dei multipli posizionamenti soggettivi (Piller 2007, 2011; Baraldi 2009, 2012); alle identità plurime che possono essere assunte, rese salienti e negoziate da un individuo (Pavlenko, Blackledge 2004) e, in prospettiva critica (vedi teoria femminista postrutturalista, Weedon 1997; e la sociologia critica, Bourdieu 1977, 1991) al rapporto che, nel tempo e nello spazio, l'individuo instaura con il mondo e con le strutture sociali che sono riprodotte nelle interazioni quotidiane (Norton 2000).

La centralità della lingua nella co-costruzione dell'identità sociale e nella categorizzazione di appartenenza assume un valore specifico nello studio delle interazioni interculturali e degli aspetti educativi e acquisizionali nei processi di apprendimento di una lingua seconda. Basti pensare a come il sostrato inferenziale, le presupposizioni – ovvero la relazione tra il parlante, il contesto e l'enunciato (vedi Sbisà 1999; Bertuccelli Papi 1993) – fungano da limiti vincolanti, fornendo uno specifico *frame* interpretativo all'interlocutore e possano condurre alla costruzione di rappresentazioni dell'altro e dell'identità di 'straniero' e, pertanto, a conseguenti asimmetrie interazionali locali (Orletti 2000, 2001), tramite categorizzazioni basate su giudizi morali o su valutazioni della competenza linguistica (Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003; Pugliese 2005; Caronia, Bolognesi 2015) o tramite la categorizzazione delle stesse lingue, 'proprie' e 'altrui', presenti entro comunità plurilingui (vedi Dal Negro 2009). Basti, inoltre, pensare a come, considerata l'articolata funzione di mediazione che la lingua svolge, il processo di acquisizione di una seconda lingua coinvolga l'acquisizione di un nuovo modo di mediare con la realtà sociale, tale da condurre ad una rinnovata e addizionale identità (*self-translation*, in Pavlenko, Lantolf 2000) per l'apprendente (Lantolf, Thorne 2006).

2.2.1.1. Second Language Acquisition e identità

Il potere definitorio delle parole e il sostrato inferenziale di una lingua potrebbero orientare anche una disamina del lessico emergente nel campo della Second Language Acquisition (SLA) impiegato per definire il soggetto che apprende una seconda lingua: *interlanguage speakers, fossilized second language (L2) users, immigrants, limited (English) proficient speakers, refugees, non-native speakers, heritage-language learners, generation 1.5 learners*. A queste si aggiungono: *bilinguals, multilinguals, advanced L2 users (not “learners”), multicompetent speakers*, o *lingua franca speakers/users* (Duff 2012). Ciò che risalta in questo piccolo repertorio lessicale nel descrivere il medesimo soggetto è il differenziale semantico, connesso a referenti quali: gruppo di appartenenza, status giuridico, disposizione/attitudine, competenza linguistica o comunicativa. Si può inoltre osservare come le rappresentazioni che ne conseguono riconducano la condizione di apprendente L2 come posta in bilico, oppure, ad un certo grado, tendente ad uno degli estremi della competenza o non competenza, più o meno prossimo al referente target del parlante nativo; o, ancora, valorizzando, invece, una (pluri)competenza che non lo ponga, esclusivamente, lungo un continuum che tende ad una rappresentazione ideale di competenza. La messa in discussione della dicotomia identitaria nativo/non-nativo, così come dell'identità univoca di apprendente o parlante non-nativo (Rampton 1990; Norton Peirce 1995; Block 1996; Firth, Wagner 1997), negli anni '90, ha aperto alla cosiddetta “svolta sociologica” nel campo della SLA (Block 2003), ovvero ha inaugurato uno spostamento disciplinare dall'asse esclusivamente linguistico-cognitivo ad una interdisciplinarietà che accoglie gli sviluppi delle teorie post-strutturaliste relative al concetto di identità e *agency* d'ambito sociologico (Block 2006; Norton 2000; Toohey, Norton 2003; Morgan, Clarke 2011), le teorie relative al carattere situato dei processi di apprendimento (Lave, Wenger 1991) e il quadro concettuale e la metodologia analitica di discipline quali l'etnometodologia e l'Analisi della Conversazione (Firth, Wagner 2007; Block 2007).

La complessità quotidiana di ciò che significa per un individuo entrare a far parte di un nuovo ambiente socioculturale ha comportato una corrispondente complessità analitica. Molti

studiosi, infatti, hanno concettualizzato e dato forma allo spazio di ‘negoiazione delle differenze’ (Papastergiadis 2000) entro il quale si realizza la costruzione dell’identità di apprendente e di nuovo membro di una comunità; hanno dunque descritto una condizione di instabile equilibrio entro un ‘terzo spazio’ (Bhabha 1994; Hall 1996), entro un incontro interculturale generativo di una ‘terza cultura’ (Kramsch 1993), ovvero una cultura di mezzo che diventa luogo di negoziazione dei motivi e degli scopi di apprendimento e appartenenza (Norton 2001; Kramsch 2009) e ne descrive, pertanto, un processo additivo e non necessariamente sostitutivo della cultura originaria del soggetto¹² (Lambert 1956, 1978). L’attenzione al carattere situazionale e personale delle esperienze di mobilità e integrazione ha valorizzato lo studio delle biografie linguistiche e di apprendimento e delle memorie di migrazione (Norton 2000; Duff 2002; Franceschini 2006; Morgan 2007; Pavlenko, Norton 2007; Veronesi 2019) contribuendo al campo della SLA tramite una messa in risalto degli aspetti contraddittori e conflittuali dei processi acquisizionali e rappresentando la non unitarietà del concetto di identità (di *novice* e apprendente L2), ovvero l’ibridità e la fluidità di ogni esperienza (Kramsch 2009) nell’intersezionalità dei fattori in gioco.

Allo stesso modo, l’applicazione del metodo etnografico e l’analisi situata di interazioni a cui prendono parte apprendenti L2, nell’ambito, per esempio, dello studio delle pratiche di socializzazione linguistica in L2 (Ochs 1993; Kramsch 2002; Wortham 2006; Duff, Hornberger 2008; Duff 2010), ha messo in luce come l’apprendistato dei nuovi membri in una società coinvolga, oltre all’acquisizione della lingua e delle pratiche sociali di una comunità linguistica, la negoziazione di valori, ideologie e identità. Non solo. Ha evidenziato anche come lo stesso apprendimento linguistico non sia una pratica neutrale, ma coinvolga la negoziazione di valori connessi alla lingua e all’appartenenza simultanea, sovrapposta, a

12 Sulla persistenza di un’‘identità etnica assopita’ (Ciliberti 2007) in parlanti che abbiano avuto in vario grado esperienza di migrazione (genitori, figli, nipoti) ed abbiano assunto la lingua maggioritaria della società entro cui vivono, è interessante osservare come nonostante il disuso in cui possa cadere la lingua di immigrazione nel trascorrere generazionale, tale identità assopita traspaia in aspetti comunicativi che prescindono dalla lingua d’uso (Gumperz 1982), e che attengono agli stili conversazionali, alle strategie comunicative, agli argomenti di discorso: componenti che risultando più resistenti al cambiamento di altri marcatori di etnicità (Tannen 1982) e caratterizzano la lingua d’uso come significativamente diversa da quella maggioritaria.

differenti comunità linguistiche (Baquedano-López, Kattan 2007; Garrett 2005, 2007; Garrett, Baquedano-López 2002; Morgan 2004; vedi ¶ 3.3.2.).

Le ricerche in prospettiva etnometodologica e socio-costruzionista hanno permesso di ricondurre lo studio dell'identità dell'apprendente nel contesto delle interazioni e dei quadri di partecipazione che esse realizzano e di descrivere come la negoziazione delle identità di apprendente e appartenente sia soggetta a variabili contestuali e a scopi comunicativi specifici ed avvenga mediante scelte linguistiche e sequenze metalinguistiche, atteggiamenti epistemici e morali (Chafe, Nichols 1986; Ochs 1993), pratiche di allineamento e disallineamento. L'identità di apprendente L2 risulta solo una tra le molteplici identità interazionalmente evocabili e la lingua (nel suo uso o come argomento) uno strumento funzionale a tale scopo.

2.2.2. La costruzione interazionale dell'identità

Riposta sulla superficie comunicativa, articolata dagli strumenti e dalla struttura dell'interazione, agita entro scene codificabili e decodificabili, l'identità assume tutta la sua veridicità nella sua messa in scena, come opera di apparenza di sé ed inferenza dell'altro che ha la funzione di salvare la sostanza di una realtà condivisa. Il rifiuto di una lettura fissa ed univoca del concetto di identità è riferibile al lavoro 'micro-sociologico' di Erving Goffmann (1956, 1983), il quale adottando la metafora drammaturgica ha posto l'attenzione alle dinamiche interazionali e alle caratteristiche contestuali nell'interpretazione dell'identità come manifestazione locale del sé. In questa chiave, risulta più coerente parlare di repertorio di identità, ovvero la gamma, "the porous array of intersactions" (Rosaldo 1989: 20, rispetto al concetto di *cultura*) che caratterizza i processi di identificazione dei parlanti, dove le identità divengono risorse che funzionalmente possono essere attivate da una persona nel corso dell'interazione; parzialmente dettate dal contesto in cui quest'ultima ha luogo e contributo nella definizione del contesto interattivo stesso. L'identità, dunque, non preesiste all'interazione, se non nel suo aspetto potenziale, ma è invece affermata e continuamente ratificata nell'interazione dai molteplici gesti, dalle azioni verbali e non verbali, così come

dalle inazioni dei partecipanti e dalle strutture di partecipazione che vi si sviluppano (Chaput Waksler 1989; Warfield Ralws 1989; Philips 1972).

La specificità contestuale e situazionale dell'identità richiama l'attenzione alla conversazione, o più in generale al discorso, come luogo entro cui osservare il suo 'uso', la funzione che essa svolge nella vita ordinaria. La sua centralità, ribadita dall'Analisi della Conversazione, ha trovato ampio riconoscimento anche nel campo sociolinguistico¹³ (Schiffrin 1996) e della psicologia sociale (vedi la *teoria del posizionamento* in Harré 1987; Davies & Harré 1990), ambiti in cui si è sottolineato come nel corso di particolari generi di discorsi, narrazioni, resoconti, emerga la natura sociale e culturale dell'identità, anziché psicologica. L'analisi della costruzione di identità nel parlato-in-interazione (*talk-in-interaction*) definisce quindi un territorio interdisciplinare che assume una pluralità di approcci e nozioni: lo studio delle strutture e dei meccanismi propri della conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Schegloff 1991, 1992); nozioni di tipo interazionista e di sociolinguistica interpretativa (Gumperz 1982; Auer 1992); approcci come l'analisi del discorso; l'etnografia del parlato (Hymes 1972b; Duranti 1997); la psicologia sociale (Antaki, Widdicombe 1998), che mettono in relazione le realizzazioni discorsive colte nella loro contingenza interazionale, ed osservate nelle strutture conversazionali che essa assume, con l'indagine etnografica del contesto (Duranti, Goodwin 1992; Orletti 1984), ovvero il *setting* (spazio-temporale), il rapporto tra interlocutori, le norme culturali, le chiavi interpretative, gli indici di contestualizzazione, i segnali metacomunicativi, ecc. (Gumperz 1992; Fatigante 2004; Bazzanella 2005; Bucholtz, Hall 2005).

Le molteplici identità che un individuo porta con sé in una interazione, e che possono essere più o meno visibili (aspetto fisico, lingua, colore della pelle, abbigliamento), note (azioni

13 In questo campo ha determinato un capovolgimento della lettura sociolinguistica variazionista (Chambers 1995) che riconosce una correlazione univoca tra variazione linguistica e categorie sociali quali classe, sesso, età, provenienza geografica, e considera l'identità come concetto esplicativo oltre che i fenomeni linguistici come immutabilmente condizionati dalle suddette categorie. L'approccio costruzionista allo studio della correlazione lingua-identità sottolinea invece l'uso variabile e strategico della lingua da parte dei parlanti, per specifici scopi di identificazione. "[O]ur social identities in the local management of interaction are not fixed or mirrored by our positions in the larger social structure of society but are asserted, confirmed or disconfirmed by means of what we say or do in the interaction" (Orletti 2001: 273).

passate o attuate e caratteristiche/abitudini categorizzate) o riferite a specifici ruoli all'interno di interazioni istituzionali o durante interazioni ordinarie (intervistatore/intervistato, ricercatore/informatore, parlante/ascoltatore), assumono esistenza nel momento in cui guadagnano rilevanza per gli interlocutori ai fini dell'interazione, nel momento in cui queste sono agite (*performed social identity* Erickson, Schultz 1982). Tale performance interazionale può consistere per esempio nella scelta di un repertorio comunicativo rispetto ad un altro (Auer 1998; Anderson 2007, Bailey 2007; vedi anche il concetto di *performance speech* di Schilling-Estes 1998; Fellin 2007), nella disposizione di un atteggiamento o *stance* (Ochs 1993), nel riferimento ad una azione/attività che connota l'appartenenza ad una categoria specifica (*category-bound activity*, Sacks 1974), o nella scelta di un argomento (Wooffitt, Clark 1998) e del connesso 'diritto di conoscenza' su questo (Raymond, Heritage 2006), delle parole che vengono usate (terminologia etnica, settoriale, uso di nomi propri, pronomi, nomi categoriali per riferirsi agli interlocutori o a persone assenti, (vedi *recipient design* Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Sacks 1992 (vol I); Schegloff 1996; Goodwin 1986), del tono con il quale si parla/se ne parla, della cornice di senso che inquadra l'attività in corso, e così via.

La prospettiva etnometodologica e la sua elaborazione in seno alla disciplina dell'Analisi della Conversazione applicata all'analisi dell'identità nel parlato-in-interazione permette di isolare alcuni principi generali (da Antaki, Widdicombe 1998): a) l'identità, la sua performance, è connessa al riconoscimento/attribuzione di specifiche caratteristiche che riconducono l'identità evocata a categorie di appartenenza; b) l'associazione a queste categorie è indessicale e occasionata dal contesto di enunciazione; c) l'attribuzione di identità così concepita è funzionale agli scopi dell'interazione; d) tale funzione e la salienza dell'identità attribuita stanno nella consequenzialità che la esprime; e) la sequenzialità delle azioni attraverso le quali è co-costruita l'identità è riconducibile alle strutture della conversazione stessa, che rendono rilevanti i contributi dei partecipanti. In quest'ottica, si possono distinguere due elementi fondamentali alla base del processo di costruzione di identità: da un lato, il valore indessicale delle categorie di appartenenza e di ascrizione e, dall'altro, l'aspetto strutturale dei meccanismi della conversazione, come «a series of

invariably relevant parts» (Sacks 1992, Vol. I: 308), l'economia, il carattere situato e collaborativo, il lavoro congiunto dei partecipanti nel suo mantenimento. Questi due elementi – il valore indessicale e l'aspetto strutturale – richiedono di considerare il rapporto tra la situazionalità dell'evento comunicativo e il significato situato che assume il concetto di contesto.

Guardando all'aspetto indessicale dell'ascrizione categoriale nella costruzione di identità (soggettiva o collettiva), esso ci porta a considerare il contesto come il repertorio di riferimenti culturalmente codificato e il senso condiviso a cui è possibile ricorrere (e a cui è "naturale" ricorrere) in riferimento a un dato *indice* (elemento, caratteristica o azione) per la sua interpretazione; la sua onnipresente dipendenza da tale contesto. Tale relazione contestuale degli indici è però biunivoca: il contesto permette di interpretare gli indici, gli indici sono in grado di creare o modificare il contesto (si pensi all'aspettativa che stabilisce l'accento di chi parla, Silverstein 1976). Secondo Ochs (1996), infatti, le identità sociali sono costruite sulla base di azioni sociali e atteggiamenti che hanno acquistato nel tempo ed entro specifiche comunità particolari valenze indessicali e sono in grado di rievocare attività e rapporti connessi a tali azioni e atteggiamenti. In riferimento all'aspetto collaborativo, al lavoro congiunto di ogni interazione, il contesto può essere descritto come lo sviluppo progressivo di intersoggettività e ordine sociale, che richiede ai partecipanti la manifestazione e la lettura della situazione (*frame*, Goffman 1974; Gumperz 1992), la sua affermazione, riaffermazione e la sua evoluzione (*footing* in Goffman 1981). Ogni azione compiuta da un partecipante è quindi soggetta al contesto discorsivo che la incornicia, ma sequenzialmente generativa del contesto che ogni enunciato crea per l'azione che dovrà seguire (Heritage 1984a). All'interno di questo quadro di corrispondenze tra le azioni e il contesto interpretativo/discorsivo locale emerge una lettura del contesto come risultato dell'interazione, che scarta una concettualizzazione del contesto come esclusivamente contenitivo dell'evento comunicativo, una "bucket theory of context" (Goodwin, Heritage 1990).

La funzione contestualizzante dell'identità risiede tuttavia nella possibilità di creare una relazione tra il contesto locale (fatto dall'interazione), la costruzione linguistica

dell'appartenenza sociale (Kroskrity 2000) e il contesto socio-situazionale in cui l'evento comunicativo ha luogo. Così Zimmerman (1998) distingue tre tipi di identità, interazionalmente negoziate, che permettono di dar conto di aspetti e categorie identitarie mettendo in relazione il contesto locale e il contesto situazionale. Si tratta di a) identità discorsive, ovvero la costruzione conversazionale e linguistica dei ruoli di parlante, ascoltatore, astante, narratore, "chi fa una proposta", "chi la accetta", ecc., assunte, lasciate, alternate durante il corso dell'interazione; b) identità situate (o istituzionali), legate al contesto socio-situazionale e agli scopi sociali (interrogante/rispondente, insegnante, studente, genitore, ecc.; c) identità trasportabili, relative all'appartenenza a categorie sociali più generali e con un grado maggiore di indipendenza dal contesto locale (genere, etnicità, età, ecc.). La mobilità nell'assumere o attivare le differenti identità a disposizione sono rimesse agli scopi dell'interazione e danno corso a specifici quadri partecipativi e contesti interattivi. In questo possiamo riconoscere la funzione di "contesto" svolta dalla co-costruzione dell'identità nel parlato-in-interazione.

2.2.2.1. La narrazione come costruzione congiunta dell'identità

Una teoria della narrazione, attingendo allo studio della comunicazione e all'ambito sociologico (Fisher 1987; Somers 1994) potrebbe essere ricondotta a due assunti di base: la caratteristica narrativa propria di ogni processo comunicativo, il suo carattere situato, storico e culturale; e la concezione della narrazione come costruzione sociale, attraverso la quale la realtà è interpretata ed assume in diversi modi forma narrata. In questo è possibile riconoscere una convergenza con i più "classici" studi della narrazione d'ambito letterario nella concettualizzazione "dialogica" che Bakhtin (1986) dà del testo, la cui "vera essenza si sviluppa sempre al confine tra due coscienze, due soggetti" (ivi :106), enfatizzando in questo la dimensione sociale, rispetto a quella individuale, dell'atto interpretativo (cfr. Maranhao 1990).

Lo studio della pratica narrativa nelle scienze sociali¹⁴, alimentato dalle sue molteplici diramazioni disciplinari, ha trovato centralità negli ambiti orientati all'indagine dell'interazione faccia-a-faccia (vedi Schifffrin 1996; Norrick 2007, 2013) e alla narrazione come pratica discorsiva spontanea presente nelle interazioni ordinarie (Goodwin 1982, 1990a, 1990b; Ochs *et al.* 1992; Ochs, Taylor 1996; Pontecorvo, Fasulo 1997; Fasulo, Pontecorvo 1999; Ochs 1997, 2004; Ochs, Capps 1996, 2001). Questi studi hanno mostrato come l'atto di narrare sia inscritto nelle pratiche quotidiane quale occasione di riflessione congiunta sugli accadimenti del reale, che permette di ratificare i posizionamenti morali e culturali degli interlocutori e l'ordine sociale e le asimmetrie interazionali vigenti all'interno di una data comunità; l'atto del narrare emerge in sostanza come strumento universale di costruzione di significato e socializzazione linguistica, nonché risorsa per la formazione dell'identità collettiva e individuale (Miller 1994; Miller, Fung, Mintz 1996; Pontecorvo 2006).

In una lettura socio-costruzionista, l'interpretazione del concetto di identità come prodotto della pratica narrativa ha condotto allo sviluppo di numerose prospettive. Tra queste si possono individuare due paradigmi dominanti: il primo, orientato allo studio dell'autobiografismo e basato sul concetto psicologico di identità, assume ad oggetto di analisi il rapporto tra il narrare e l'espressione del sé, nei termini di narrazione come atto costitutivo di identità, tuttavia, gli sviluppi recenti in seno alla psicologia hanno spostato l'attenzione al carattere interazionale della narrazione di sé, ai reciproci 'posizionamenti' in cui sono coinvolti sia il narratore che i riceventi (Davies, Harré 1990; Harré, Van Langenhove 1999). Il secondo, riconducibile alla tradizione etnometodologica e all'Analisi della Conversazione, concepisce l'identità come emergente da circostanze interazionali ed implica l'importanza di incorporare il contesto interazionale e l'orientamento dei partecipanti nel suo studio (vedi Duranti 1986; Schegloff 1997; Goodwin 1986, 1994, 1997). In quest'ultima prospettiva, il rapporto tra la narrazione e l'identità è osservato a livello di: a) scelte linguistiche (stile, lessico, quantità informativa, discorso riportato o animato, ecc.) che derivano dall'uso condiviso di particolari risorse narrative; b) rappresentazione, proiezione e

14 Per un revisione critica e metodologica dell'utilizzo della narrazione biografica e autobiografica come oggetto di analisi nelle scienze sociali vedi Atkinson, Delamont 2006.

rielaborazione dei ruoli sociali e delle relazioni tra i presenti e i referenti della narrazione; c) ratifica e negoziazione di categorie di appartenenza all'interno di comunità che condividono valori e comportamenti specifici¹⁵ (De Fina 2003).

Il percorso fin qui compiuto richiede, ai fini del presente lavoro, di considerare alcune implicazioni educative connesse ai processi di costruzione di identità in interazione. Converrà, inoltre, richiamare anche alcuni concetti chiave nell'ambito dell'educazione interculturale, degli studi sociologici dell'età infantile, della linguistica applicata e della comunicazione interculturale, utili a contestualizzare la dimensione narrativa in un più ampio quadro di promozione e facilitazione della partecipazione dei minori/apprendenti. Negli ultimi decenni, gli studi rivolti all'età infantile hanno dato piena legittimazione alla rappresentazione dei minori come attori sociali, focalizzando l'attenzione sulle pratiche di auto-definizione e auto-rappresentazione (ad es. Chisholm *et al.* 1995; Corsaro 1997) e sui processi di facilitazione di una loro partecipazione attiva e promozione di *agency* (ad. es. Prout 2003; Cairns 2006; Holdsworth 2005; Baraldi 2014; 2022, 2024) nel rapporto adulti-minori, e con specifica attenzione nell'interazione educativa docente-studente. In quest'ottica, un punto di partenza, per un'analisi pedagogicamente orientata, è la valorizzazione dell'attività dialogica (Baraldi 2005, 2006) concepita come equità nella distribuzione della partecipazione attiva degli studenti e come orientamento da parte delle figure adulte alle loro necessità e interessi. In prospettiva interculturale, questa valorizzazione consiste nel facilitare e promuovere interazioni orientate a legittimare la negoziazione della diversità culturale (vedi Holliday 2011; Byrd Clark, Dervin 2014; Amadasi 2014; Baraldi, Iervese 2017) e che considerino la

15 L'osservazione dei modi in cui l'identità è costruita interazionalmente, nell'ambito di uno specifico atto discorsivo quale la narrazione interseca ovviamente meccanismi propri della costruzione dell'identità nella attività ordinaria più generale del parlato-in-interazione. Per questo può essere utile confrontare la lettura del presente paragrafo con il precedente (§ 2.2.2.1.). Alcuni riferimenti ulteriori per un approfondimento delle possibilità performative dell'identità nella narrazione sono le opere di Bakhtin (1986) (uso di accenti, ventriloquo o impersonificazione) e Goffman (1981) (*author, principal, animator, figure* quali entità che possono essere invocate dal parlante rispetto al discorso che sta producendo e in generale il carattere *dialogico* in senso bakhtiniano della costruzione dello status di partecipazione dei presenti ad una interazione). Questi apparati descrittivi sono altresì riconducibili al lavoro di Vološinov (1973 [1929]) sul *discorso riportato*.

rilevanza della produzione di narrazioni nella costruzione delle identità dei partecipanti, come evidenziato dagli studi di linguistica applicata (vedi anche Bamberg 2011; Norrick 2007).

3. Prospettiva socio-culturale dell'apprendimento e della conoscenza

The word is a drama in which three characters participate
(M. M. Bakhtin, 1986)

Il terzo personaggio, qui richiamato da Bakhtin, potrebbe essere definito come l'assente che ha progressivamente trovato spazio e ruolo in una concezione epistemologica che ne ha per lungo tempo fatto a meno, ripulita del soggetto e orientata all'oggettivismo (cfr. Bourdieu, 2000) di matrice strutturalista/positivista. Tale assente si è connotato scardinando gli imperativi dicotomici che nei vari campi di un sapere concepito come monologico (Linell 2009) strutturano la conoscenza attorno all'oggettività rappresentazionale dell'indagine scientifica (ovvero la corrispondenza oggettiva tra realtà e sua rappresentazione) e al determinismo biologico o sociale: individuo/società, natura/cultura, mente/realtà.

La radicalizzazione di questa visione, negli anni '60, ha portato alla delegittimazione del soggetto, privo di agentività e competenza, e al mentalismo e al riduzionismo cognitivista (Bruner 1990), imponendo una lettura *top-down* della conoscenza. Di contro, il paradigma post-strutturalista e la svolta interpretativa nelle scienze umane hanno riabilitato una prospettiva *bottom-up* guidata dall'interazionismo (Mead 1967 [1934]; Goffman 1969), dall'etnometodologia e dallo studio della vita quotidiana (Garfinkel 1967; de Certeau 1980) e della conversazione come spazio preferenziale d'osservazione (Schegloff 1986, 1987), in un ritorno alle pratiche per osservare l'emergere delle macro-strutture sociali (Schatzki, Knorr Cetina, von Savigny 2001) dal micro-ordine sociale (Heritage 2011; Taylor, Van Every 2011).

Anche nel campo della scienza psicologica, e della psicologia dello sviluppo in particolare, sebbene la contestualità dei processi di sviluppo trovasse legittimazione nella sostanziale morfologia evolutiva dettata dall'esposizione del soggetto all'ambiente (ed es. *teoria comportamentista*, vedi Skinner 1954), la sua interpretazione era caratterizzata dall'unidirezionalità del rapporto e dall'inerzia del soggetto. In tale lettura resiste una preminenza del dato mentale – quale processo di elaborazione dello stimolo ambientale – e

dei fattori biologico/naturali a regolare lo sviluppo del soggetto (vedi Piaget 1964). Il contributo dato dalle opere di Vygotskij (1978) e la concorrente elaborazione dell'approccio interazionista hanno permesso invece di riformulare la concezione del rapporto soggetto-ambiente, rintracciando nel contesto, inteso come ambiente sociale, le ragioni primarie dello sviluppo dell'individuo: «the social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension of consciousness is derivative and secondary»¹⁶ (Vygotskij 1979: 30). Ciò ha consentito, quindi, di focalizzare l'attenzione sul contesto culturale quale ambiente adattivo del soggetto e allo stesso tempo risorsa nel processo di sviluppo (Bruner 1990). La rivoluzione in campo psicologico che ne consegue, culturalmente orientata, situa le ragioni interpretative e il significato dei modelli cognitivi non nella mente e nella capacità innata del soggetto di elaborarli, ma nella relazione contestuale e nel carattere mediato dell'attività umana (vedi *theories of activity* in Leont'ev 1978). Da qui, lo studio dell'ordinarietà delle interazioni quale espressione del carattere congiunto e distribuito della cognizione e della conoscenza (Cole 1996).

Il terzo assente, quindi. Come verrà di seguito presentato e come emerge da questa breve e iniziale panoramica teorica, il terzo assente mette in atto uno spostamento epistemologico che muove dall'individuo verso il soggetto e quindi verso la sua dimensione culturale, sociale, intersoggettiva. Tale movimento conduce ad un capovolgimento paradigmatico orientato ad una teoria interazionale del significato e alla dipendenza contestuale nella sua interpretazione, nonché dal carattere mediato e socialmente guidato, dalla 'natura' discorsiva, del pensiero e dei processi cognitivi. Nelle implicazioni condivise dagli approcci sopra esposti ed emergenti da questi assunti si distingue così una concordanza relativa al rapporto tra *mente-linguaggio-*

16 È facile sentire riecheggiare già in questa citazione istanze marxiste ed engeliane. Il loro riconoscimento permette infatti di contestualizzare la genesi e lo sviluppo del pensiero di Vygotskij e dei suoi collaboratori. Il *milieu* post-rivoluzionario del primo ventennio sovietico è stato infatti fervido terreno per una rivoluzione culturale orientata allo studio della relazione tra individuo e società e informata dal materialismo dialettico e storico di matrice marxiana, che richiedeva un'elaborazione disciplinare capace di sostenere l'impianto socialista e la costruzione "dell'uomo nuovo". Il fermento culturale che ha animato quegli anni è testimoniato dagli esiti fondamentali per il '900 in diversi campi del sapere e artistici e dalla stessa pluridisciplinarietà (arte, letteratura, semiotica, psicologia) di Vygotskij (Cole, Scribner 1974; Wertsch 1985a, 1991).

realtà e che identifica, infine, il terzo incluso: la soggettività culturale, “il condannato al senso” (Merleau-Ponty 1945), quindi il linguaggio.

3.1. La dimensione sociale dello sviluppo e dell'apprendimento

La rivoluzione concettuale che segna tale cambio paradigmatico è riconducibile allo sviluppo in seno alle scienze sociali (Shütz 1962, 1974[1932]; Shütz, Luckmann 1973) delle idee di Husserl (1983[1913]): il postulato fenomenologico dell'intenzionalità del soggetto, ovvero “the inherent directedness and aboutness of human mental life and its primarily representational functioning” (Caronia 2021a: 3) e la nozione da lui introdotta di *mondo-della-vita* (Husserl 1970[1936]). Il *mondo-della-vita* può essere inteso come l'orizzonte di significazione, lo spazio entro cui sorgono tutte le cose esistenti, non come fatti od oggetti, ma come significati, oggetti dotati di senso, fatti intesi come evidenze condivise (Caronia 2011a). Con questo concetto viene introdotto nello studio del conoscere la dimensione storica, culturale, sociale, l'inevitabile *contesto*, entro il quale è possibile concepire un soggetto incarnato, cosciente e in relazione con il contesto stesso: un soggetto quotidianamente attivo nel ruolo di colui che dà senso al reale, lo interpreta, ne parla, lo costruisce. Tale relazione *soggetto-mondo della vita* si estrinseca in un rapporto ricorsivo dove il mondo-della vita *che già è* fornisce gli strumenti per la sua abitabilità, l'agentività del soggetto e quindi la ratificazione della stessa realtà¹⁷. L'agentività si esplica in questo meccanismo di ricezione delle forme consuete e consolidate (ad es. categorie di rilevanza dell'ordine morale e sociale) le quali permettono e portano a dar forma a tutto quel che pensiamo e facciamo, istituendo una consuetudine che, come già delineato da Pascal, “è una seconda natura che distrugge la prima”.

¹⁷ Tale relazione dialettica tra soggetto e mondo-della-vita si colloca *tra* una prospettiva foucaultiana che legge il soggetto come “detto” e animato dal Discorso (norme, istituzioni ed apparati del potere) che lo sopravanza (Foucault 1971) e una lettura che celebra l'autorità generativa assoluta dell'interazione quotidiana e l'autorialità del discorso del soggetto (Gee 2010). Su questo si veda il concetto di *codipendenza tra “genesi attiva” e “genesi passiva”* nell'ambito della pedagogia fenomenologica in Bertolini, Caronia 1993.

Lo spartiacque di un soggetto così concepito, come colui che è parte attiva nella costituzione della realtà, fa emergere nel campo delle scienze sociali il concetto di *agency*, la cui definizione, sebbene non sempre coincidente nelle varie discipline (vedi Giddens 1984; Duranti 2004), nel contesto della teoria socioculturale si declina come una proprietà che – parafrasando Bateson (1972) – “si estende oltre la pelle”, vale a dire oltre un soggetto ‘atomistico’ (vedi Taylor 1985), in quanto l’espressione di agentività del soggetto si attua fondamentalmente in rapporti diadici o di gruppo, piuttosto che individuali. Si pensi, infatti, alle relazioni primarie tra neonati e chi si prende cura di loro, dove sono individuabili patterns sequenziali, dal “dare” e “prendere” (Bazzanella 2002; Weigand 2009; Takada 2012) alla responsività propria del rapporto di cura, *patterns* che, fin dalle prime relazioni, costruiscono l’interattante come partner dialogico. E non esaustivamente nell’individuo, laddove in ogni relazione e forma di appartenenza l’*agency* dell’individuo è inevitabilmente mediata da strumenti culturali (vedi la nozione di *mediated agency* in Wertsch 1985a, 1985b; Wertsch, Rupert 1993, vedi anche nota 21 e ¶ 8.). Se anche le relazioni non-verbali o proto-verbali (o *protoconversations*, vedi Trevarthen 1979; Rochat 2001) possono essere descritte come interazioni semiotiche (Bertolini 1994) ciò è altrettanto vero per la relazione solitaria che un soggetto intrattiene con un ambiente, il quale si presenta come già socio-storicamente organizzato, in grado di fornire o attivare specifici strumenti simbolici e modi di abitarlo (Pontecorvo 1993a). Diventa così difficile concepire un soggetto “psicologicamente isolato”, se anche il “dialogo” interiore ricorre a risorse semiotiche proprie del dialogo sociale (Wertsch 1991; vedi anche i concetti di ‘*voci aliene*’ di Bakhtin 1981 e ‘*implicit theatre*’ di Hymes 1972b, in Cazden 1993) ed è fondato su presupposti dialogici fondamentali, esistenziali, (vedi il concetto di ‘*agentività primaria*’ in Duranti 2004, 2007): un quadro concettuale che conduce a concepire la dialogicità come «the primordial site of human sociality», per riprendere le parole di Schegloff (2006: 70). Questa dimensione intermentale e dialogica primaria apre, nel campo delle scienze psicologiche, al dilemma avanzato dalla psicologia culturale, “quello di trattare come una scienza naturale un oggetto che crea storia” (Boesch 1990, in Cole 1990: 279; vedi anche Cole, Scribner 1974), ed è alla base della concezione della genesi culturale dello sviluppo cognitivo della specie umana (Tomasello 2011), uno sviluppo riconducibile alla sua specifica cognizione sociale, per la quale il

soggetto in apprendimento è in grado di riconoscere gli altri, se egli stesso viene riconosciuto come agente intenzionale, essere *come se stesso*, ovvero soggetti dotati di intenzionalità (Tomasello 1999, 1995).

La caratteristica ‘immediatamente’ sociale e culturalmente mediata dello sviluppo cognitivo del soggetto ha condotto all’analisi dei processi interazionali di apprendimento del sistema di mediazione primario: il linguaggio. Ed è al lavoro pionieristico di Lev Vygotskij (1986[1934]) che dobbiamo la formulazione di una teoria tale da permettere di concepire lo sviluppo cognitivo in questi termini. Il portato rivoluzionario dell’elaborazione di una teoria socio-culturale dello sviluppo umano compiuta da Vygotskij e dai suoi collaboratori risiede nello scioglimento del vincolo biologico/mentale come preposto allo sviluppo cognitivo e all’acquisizione culturale del soggetto, che poggiava su una supposta universalità dei processi e degli esiti dell’apprendimento (vedi Piaget 1953[1936]), in favore, invece, di un’interpretazione che, accordando centralità al ruolo del linguaggio e all’interazione nei processi di sviluppo cognitivo, antepone la dimensione sociale, storicamente e culturalmente data, alla mente. È l’interpretazione socialmente costituita di quest’ultima che permette inoltre di render conto della diversità simbolica e dei sistemi di pratiche che chiamiamo comunemente “cultura”. La genesi delle funzioni mentali nello sviluppo culturale del soggetto, sostiene Vygotskij, avviene su due livelli, temporalmente susseguenti: «first it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category and then within the child as an intrapsychological category» (Vygotskij 1997[1931]:107). L’ontogenesi delle funzioni cognitive dipenderebbe quindi da un processo di internalizzazione delle forme della relazione sociale (Bruner 1990; Rogoff 1990), le quali, essendo interazioni veicolate da strumenti semiotici culturalmente connotati, possono dare esito a differenti funzioni intramentali (Wertsch *et al.* 1993).

Questa considerazione pone al centro della discussione un secondo nodo del quale l’approccio socio-culturale capovolge l’interpretazione, ovvero il primato del pensiero sulla parola. Se nell’approccio teorico di Piaget era infatti ancora salda l’idea che il pensiero precedesse lo sviluppo del linguaggio e la parola avesse una funzione *rappresentazionale* del pensiero del soggetto, senza alcuna incidenza sulla sua logica interna, Vygotskij propone una lettura

strumentale del linguaggio, la cui funzione e l'intrinseca proprietà semiotica consiste nel fornire, progressivamente, le forme e i significati al pensiero (Bruner 1990; vedi di seguito). In questi termini, l'acquisizione della proprietà di significazione del linguaggio avviene passando per lo stadio inaggirabile di una comprensione mediata già avvenuta, di una riuscita che ha sfruttato altri mezzi (Bruner 1978) entro un gruppo di interazione significativo (Halliday 1978), in una procedura di acquisizione nella quale il linguaggio fornisce progressivamente le forme e le condizioni per la sua riproduzione. Tale procedura interrelata tra interazione e sviluppo del soggetto fa sì che lo sviluppo di attività cognitive superiori (generalizzazione e astrazione) sia connesso allo sviluppo delle attività di interazione ed ogni sviluppo di attività superiori permetta nuovi livelli di interazione (Wertsch 1983). Questo aspetto conduce ad un concetto centrale della teoria dello sviluppo di Vygotskij, il quale rappresenta tale proceduralità interattiva nella forma di *zone di sviluppo prossimale*. Per Vygotskij (1978[1934]), tale zona di sviluppo corrisponde all'area di funzionamento psicologico caratterizzata da un differenziale tra la capacità e la consapevolezza attuale del soggetto autonomo e la possibilità di raggiungere una competenza e consapevolezza successiva sotto la guida di una figura esperta (Cole 1985; vedi anche la prossimità di tale concetto con la teoria della sociogenesi cognitiva in Tomasello 1994, 1999) o, più in generale, grazie alle relazioni sociali e culturali che il soggetto intrattiene con l'ambiente (Pontecorvo, Ligorio 2010).

Il contributo della teoria socio-culturale e gli sviluppi conseguenti alla diffusione delle opere di Vygotskij in Occidente, hanno condotto ad assumere la dimensione sociale e la rilevanza della partecipazione in contesti culturalmente significativi, quali fattori di mediazioni cruciali dei processi di sviluppo e di apprendimento (Bruner 1986, 1990; Lave, Wenger 1991). Collocare la cultura al centro dell'analisi dei processi di sviluppo significa non assumere come primario ed esclusivo lo sviluppo cognitivo e l'acquisizione della conoscenza dell'individuo, ma invece guardare all'ecologia (Bateson 1972; Bronfenbrenner 1979) dei contesti e al ruolo delle interazioni che vi hanno luogo nel dar accesso alla conoscenza e forma alla costruzione della competenza.

3.2. Il linguaggio come strumento di mediazione

Un elemento cruciale nella teoria socio-storica dello sviluppo umano di Vygotskij è la sua interpretazione dell'evoluzione dei sistemi di significazione che mediano l'attività umana. Partecipe del *milieu* post-rivoluzionario sovietico che ha ampiamente sviluppato lo studio semiotico in un approccio pluridisciplinare (nell'ambito della linguistica, critica letteraria, filologia, cinema, teatro), Vygotskij concepisce il sistema semiotico umano essere alla base della trasformazione della linea di sviluppo naturale, quale meccanismo di riorganizzazione di meccanismi naturali precedenti e sistema di controllo dell'azione umana (Vygotskij 1978[1934]). L'accento posto da Vygotskij sull'ontogenesi della capacità comunicativa ha messo in risalto una primaria funzione strumentale del linguaggio, la sua funzione pragmatica, come primo meccanismo organizzatore della realtà esterna e sociale, contro una lettura del linguaggio come organizzazione cognitiva di un presunto ordine del pensiero interno, privato e razionale (Silverstein 1985). L'abilità linguistica consiste essenzialmente in un progressivo disancoraggio contestuale dell'uso linguistico, da una primaria coincidenza referenziale, ma non semantica delle forme linguistiche nell'interazione *novice/expert*, verso una maggiore competenza e capacità di padroneggiare le funzioni superiori di significazione e connotazione culturale del linguaggio come sistema semiotico (Wertsch 1983).

Tra le principali eredità del pensiero filosofico del '900, l'attenzione progressivamente assunta dal linguaggio,¹⁸ quale "primary modeling system" (Lotman, Uspenskij 1975) nel dar forma al nostro modo di percepire, comprendere e quindi fare il mondo sociale e culturale, ha guidato la ricerca nel campo delle scienze sociali ad assumere ad oggetto d'analisi le pratiche simboliche attraverso le quali si estrinseca l'intenzionalità del soggetto nel modellare le *reti di rilevanza* (vedi la nozione di *system of relevance*, Shütz 1962) che danno senso e significato alle strutture sociali e culturali e al lavoro cooperativo, ovvero socialmente perseguito, attraverso il quale tale senso e significato è istituito. Lo studio del linguaggio, così concepito,

18 La centralità assunta dal linguaggio quale elemento d'analisi, nel '900, e la progressiva conciliazione di una analisi sistemica e funzionale della lingua, del linguaggio inteso come sistema rappresentativo della realtà e strumento che fabbrica la stessa realtà, può essere descritto come un processo che 'compensa' l'affermata attenzione data, per usare le categorie saussuriane, alla *langue*, rispetto alla dimensione de *la parole*.

ha progressivamente guadagnato spazio rispetto ad una sua riduzione entro i termini di sistema astratto, verso lo studio del suo uso-in-interazione. Le linee di tendenza (la tensione epistemologica¹⁹) di tale spostamento possono essere ricondotte (ed esserne osservato il progressivo sviluppo come proveniente da contesti disciplinari e geografici differenti) allo studio di Vygotskij, appunto, sulla relazione tra lingua e pensiero, cultura e interazione (sebbene la ricezione dei suoi lavori in Occidente sia avvenuta solo negli anni '80), alle elaborazioni in campo filosofico di Wittgenstein (1953) e alla sua metafora del “gioco linguistico” che veicola l’assunto fondamentale che ogni interpretazione, così come ogni uso della lingua non possa essere slegato dalla natura contestuale e ‘operosa’ di tale strumento semiotico; e all’interpretazione della lingua avanzata da Malinowski (1923) nel campo dell’antropologia. Malinowski è tra i primi a teorizzare il primato di un’interpretazione pragmatica del linguaggio come accesso al significato delle forme linguistiche e a concepire la dipendenza delle proprietà referenziali della lingua dalle sue proprietà performative. Il linguaggio inizia quindi ad emergere, all’attenzione degli studiosi, nelle sue funzioni sociali (strumentali, regolative) come azione in se stessa. Lo sviluppo di questa prospettiva nello studio del linguaggio ha trovato ulteriore elaborazione filosofica nella teoria degli “atti linguistici” di Austin (1962) e Searl (1969, 1979), nonché carattere fondativo nell’etnometodologia e nello sviluppo in seno a questa dell’Analisi della Conversazione (Sacks 1992; Schegloff 2007), nella sociolinguistica e nell’etnografia della comunicazione (Gumperz 1982; Hymes 1974; Gumperz, Hymes 1972), nell’antropologia linguistica (Duranti 1997, 2004, 2007) e nella linguistica interazionale (Couper-Kuhlen, Selting 2017).

Alla svolta pragmatica nello studio del linguaggio, delle proprietà performative delle sue forme e dei suoi usi in interazione, è sottesa un’interpretazione della lingua come medium

19 La riflessione sul carattere immancabilmente mediato dell’attività umana investe e riflette un cambio paradigmatico nell’approccio epistemologico del ‘900, che assume l’inevitabile carattere mediato della stessa conoscenza scientifica della realtà e la natura prospettica di ogni corrispondenza tra “rappresentazione segnica” e “realtà”. Il ‘900, infatti, dalle ricerche sul relativismo linguistico di Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, le riflessioni di Vygotskij, gli studi sulla semiotica delle forme culturali, l’ermeneutica, la psicologia culturale, ha elaborato un sistema conoscitivo che poggia sulla necessaria e inevitabile mediazione culturale, costruita e trasmessa per mezzo del linguaggio (Mantovani 1998; Mortari 2010; Caronia 2011a).

primario per la sua duplice valenza nell'organizzare il mondo culturale e sociale – attraverso il quale «relationships are sustained, identities are formed, and social structures of all sort are reproduced» (Heritage, Clayman 2010: 7) – e nell'essere prodotto di e implicato, e quindi accessibile ad una condizione interpretativa contestuale, nella stessa realtà culturale e sociale che ingenera (vedi l'attributo *doubly contextual* del parlare, in Heritage 1984a). Esattamente nella proprietà indessicale²⁰ delle lingue storico-naturali e nella dipendenza contestuale degli enunciati si può osservare tale relazione implicazionale e generativa: la *valenza indessicale* che certe espressioni hanno nell'evocare un contesto, una particolare attività o i rapporti tra le persone coinvolte in quelle attività, di condurre l'interpretazione entro un quadro di riferimento condiviso entro una particolare comunità di parlanti. Il riconoscimento, la comprensione e la capacità d'uso di questa proprietà del linguaggio, in quanto sistema semiotico è precisamente ciò che si realizza tramite la socializzazione linguistica.

3.3. Il paradigma della socializzazione linguistica

Calato nella situazionalità dei suoi usi, inteso nella sua forza pragmatica, il linguaggio mostra la sua articolazione come sistema semiotico. Derivato, in Occidente, dalle elaborazioni nel campo della filosofia del linguaggio anglosassone e rilanciato dal programma di ricerca dell'etnografia della comunicazione (Hymes 1962, 1972b), il linguaggio non è più inteso come codice astratto, insieme di regole grammaticali e sistema neutro di rappresentazione della realtà (Chomsky 1968), ma come azione sociale che contribuisce a costruire la stessa realtà. In quest'ottica, lo studio delle pratiche d'uso del linguaggio permette l'accesso al patrimonio informativo relativo alla matrice socioculturale di una specifica comunità. La

20 Lo studio dell'indessicalità (tratto dalla teoria semiotica di Peirce, 1980) all'interno dell'antropologia del linguaggio ha permesso di superare l'impasse definitoria a cui giungeva la 'teoria degli atti linguistici' di Austin (1962) nel tradurre con verbi performativi le azioni possibili di un parlante (Silverstein 1977), tralasciando in questo modo una ampia gamma di azioni (l'azione veicolata dal tono o il volume della voce, l'accento, ecc.) non immediatamente traducibili in verbi (Duranti 2007). In generale, l'analisi del discorso in interazione oltrepassa i limiti definitori della teoria classica degli atti linguistici, recuperando il ruolo e la competenza inferenziale dell'ascoltatore in quella che risulta essere una costruzione negoziata dell'atto linguistico (cfr. Sbisà, Fabbri 1982, Sbisà 1983; 1989).

struttura linguistica, l'organizzazione conversazionale sono infatti informative delle relazioni sociali, dei ruoli, dei valori, delle credenze e delle aspettative di una comunità di parlanti (Ochs 1996).

Sulla base di questo assunto fondamentale nel campo dell'antropologia, della centralità del medium linguistico nello sviluppo delle competenze sociali e culturali, e del ricorso a metodi etnografici nello studio del discorso in interazione, il paradigma della socializzazione linguistica (Ochs, Schieffelin 2008; Schieffelin, Ochs 1986, 1996) offre una prospettiva d'osservazione che è in grado descrivere e dar conto di come lo sviluppo della 'competenza comunicativa' (Hymes 1972a, 1972b) di un parlante (*novice*) sia integrato in un più ampio processo di socializzazione alle strutture sociali e alle interpretazioni culturali e delle pratiche che danno forma alle interazioni entro contesti socioculturali specifici. Tale processo interrelato di apprendimento linguistico e della sua valenza indessicale consente ai parlanti di divenire membri di una specifica comunità (Lave, Wegner 1991) o "speaker[s] of culture[s]", per richiamare la definizione di Elinor Ochs (2002). Il processo di socializzazione linguistica si realizza quindi su due livelli interrelati: quale socializzazione *all'uso del linguaggio* della comunità di parlanti e socializzazione *attraverso il linguaggio* alla cultura della comunità di parlanti (Ochs, Schieffelin 1984).

I primi studi condotti da Ochs e Schieffelin, orientati ai processi di socializzazione dei bambini e alle pratiche comunicative nelle quali questi erano coinvolti – eleggendo in questo una categoria di parlanti/apprendenti a lungo esclusa dall'interesse della ricerca etnografica (Ochs 2002) e un elemento di analisi spesso trascurato o trattato come non centrale nei processi di socializzazione (Mead 1934; Parson 1951) – , i primi studi condotti da Ochs e Schieffelin, hanno permesso, da un lato, di far dialogare la prospettiva socio-culturale dello sviluppo delle competenze comunicative e il campo della psicolinguistica; e dall'altro lato, di allargare il campo di indagine della linguistica acquisizionale rispetto a una analisi di pragmatica evolutiva (Bates, Camaioni, Volterra 1979; Ervin-Tripp, Mitchell-Kernan 1977; Ochs, Schieffelin 1979, 1995), guardando, dunque, non solo all'acquisizione delle forme linguistiche appropriate per la realizzazione di specifiche azioni sociali, ma alla "microgenesi" (Schieffelin, Ochs 1996) delle competenze comunicative, alle modalità e ai

significati che tali azioni assumono nell'organizzazione sociale e culturale della comunità di parlanti (Ochs 1988; Ochs, Schieffelin 2012). Integrando la prospettiva socio-culturale e la metodologia etnografica allo studio dei processi acquisizionali è stato possibile, per esempio, mettere in luce e motivare sulla base delle aspettative culturali, delle norme di condotta e di partecipazione della comunità di parlanti l'acquisizione e l'uso di particolari forme linguistiche che hanno rivelato disattendere alcuni modelli acquisizionali presunti dalla psicologia evolutiva (Schieffelin 1990; Ochs, Schieffelin 1995).

La relazione tra le forme e le pratiche linguistiche e l'informazione socioculturale si esprime, come abbiamo detto, nella valenza indessicale delle prime. Esse codificano 'l'epistemologia indigena' (Gegeo, Watson-Gegeo 2001), ovvero i modi di pensare e sentire che sono riferiti a, e costituiscono, specifici contesti sociali e orientamenti culturali (Gumperz 1982; Ochs 1990; Silverstein 1979; Hanks 1996). Durante i processi di socializzazione questo valore indessicale è veicolato dall'interlocutore di maggiore esperienza, per esempio, fornendo la forma appropriata in luogo di una forma linguistica del *novice* valutata come inappropriata (Howard 2012; Paugh 2012; Berman 2014; Shohet 2013; Fader 2009), oppure ricorrendo a forme di narrazione che tematizzano la violazione sociale di norme linguistiche (Goodwin 1990b; Miller 1994; Baquedano-López 2001), o sollecitando in modo esplicito performance linguistiche che rinsaldino e marchino il contesto socioculturale (Watson-Gegeo, Gegeo 1986; Ochs 1988; Schieffelin 1990; Moore 2012), l'esibizione di una preferenza mediante la routinizzazione di specifiche forme linguistiche (Kulick, Schieffelin 2004) o, ancora, privilegiando specifiche forme legate al capitale culturale (Bourdieu 1977) di certe lingue, dialetti, stili, ecc. (vedi Kulick 1992; Schieffelin *et al.* 1998; Garrett, Baquedano-López 2002; Riley 2010; Howard 2012). L'orizzonte morale, normativo e ideologico di una specifica comunità si manifesta inoltre negli specifici atti di parola (comandi, richiami, richieste e regolamentazioni), nelle strutture interazionali, negli atteggiamenti, gesti e dinamiche di

partecipazione, o, ancora, negli artefatti semiotici incorporati nello stesso spazio fisico²¹ (Ochs, Taylor 1992; Pontecorvo *et al.* 1991; Pontecorvo 1993a; Ely, Gleason 1995; Fasulo, Pontecorvo 1999; Cooren 2010, Cekaite 2012; Heath, Luff 2012; Streeck *et al.* 2011; tra gli altri).

L'attenzione rivolta alle pratiche di socializzazione non volta solo a descrivere specificità culturali entro diverse comunità di parlanti, ma affronta il nodo e la tradizionale opposizione tra *cultura* e *natura* individuando elementi universali alla base della relazione tra linguaggio, cultura e socializzazione. La plausibilità di *universali culturali* – «universale culturale non è un ossimoro», afferma Ochs (1996: 409) – suggerisce di pensare alle proprietà di elementi universalmente riscontrabili non come riferiti esclusivamente a meccanismi innati, ma a principi strutturanti della cultura condivisi dall'umanità intera. Nelle interazioni sociali, infatti, i partecipanti esibiscono il loro allineamento agli altri partecipanti e alle loro azioni mediante gesti verbali, non verbali e atteggiamenti (Goffman 1981; Goodwin, Cekaite, Goodwin 2012) che simultaneamente valutano e posizionano sé e gli altri partecipanti “with respect to any salient dimension of the sociocultural field” (Du Bois 2007: 163). Questa esplicita o implicita manifestazione di valori condivisi, pratiche ricorrenti e modi di interpretare i fenomeni costituiscono il “common ground” (Clark 1996) di ogni comunità di

21 Risulta indubbia la centralità semiotica del linguaggio nello sviluppo del soggetto e nella sua relazione con la realtà sociale che lo circonda, e così appare osservando la maggior parte degli approcci teorici alla base degli studi svolti nel campo della psicologia socio-culturale e dell'interazione sociale. Tuttavia, il riconoscimento di un “logocentric bias” (Erickson 2010) che ne ha caratterizzato la ricerca ha gradualmente trovato consenso. Sebbene le stesse formulazioni vygotskiane, e la loro ripresa tra gli anni '70 e '80, in Occidente (Wertsch 1985a, 1985b; Wertsch, Rupert 1993), guardassero alla complessità e ricchezza degli strumenti semiotici a disposizione del soggetto nel suo rapporto *inevitabilmente* mediato con la realtà (artefatti, per esempio, segni e “strumenti psicologici” non necessariamente linguistici), si deve a Ray Birdwhistell (1970), ad Adam Kendon (1967, 1977, 1990, 2004) e al programma di ricerca in campo semiotico sulla comunicazione non verbale la centralità contemporanea assunta dagli studi sulla *embodied communication* e la multimodalità (Goodwin 1979, 1981; Streeck 2010, 2011; Enfield 2009; Mondada 2016a, 2019). La profondità prospettica – data anche dall'implementazione e la facilità d'accesso a nuove tecnologie per la raccolta di dati audio e video e per la loro analisi (sulla ‘dialogicità degli oggetti’ e degli stessi strumenti di raccolta dati nel contesto di ricerca, vedi Caronia, Cooren 2014; Caronia 2015a) – che ha assunto così lo studio dell'interazione sociale e dei processi di socializzazione (linguistica), porta a considerare l'ambiente interattivo nell'ecologia multimodale dei suoi sistemi di segni, come un “semiotic field” (Goodwin 2002) composto dalle risorse verbali, dai gesti, gli sguardi, gli orientamenti corporei, gli oggetti presenti nello spazio, lo spazio fisico in sé, ecc., che i partecipanti sfruttano per orientarsi, coordinarsi e rendere intellegibili i propri contributi all'attività in corso.

pratica. Il linguaggio, in questo senso, risulta uno strumento di “tipificazione” (vedi Shütz 1970) preferenziale (Hanks 1996), perché permette di ricondurre i fenomeni entro certe categorie, atti, atteggiamenti, identità e norme attese (vedi tra gli altri Goodwin, Cekaite, Goodwin 2012; Ochs 2002) e, nella sua valenza indessicale, di rendere la vita “abituale” possibile, di connettere le esperienze personali e altrui, e i contesti, tra loro (Keane 2016).

Dai primi lavori fondativi del programma di ricerca sulla socializzazione linguistica, il campo di ricerca si è esteso e il paradigma è stato adottato per studiare le interazioni all’interno di differenti ambiti: nella continuità che si instaura, per esempio, tra differenti contesti educativi e all’interno di comunità di apprendimento non istituzionali (Hull, Schultz 2002; Miles *et al.* 2002; Heath 2017, per una rassegna) e, più in generale, quale processo che perdura lungo il corso dell’intera vita nel momento in cui un bambino così come un adulto entra a far parte di una nuova comunità di pratica e incontra nuove situazioni nelle quali è richiesto il coinvolgimento di membri più esperti. Processi di socializzazione linguistica sono stati infatti osservati e descritti in famiglia e in contesti educativi istituzionali (Pontecorvo, Amendola, Fasulo 1994; Pontecorvo, Fasulo 1997; Figueroa, Baquedano-López 2017; Galatolo, Caronia 2018; Burdelski, Howard 2020; Caronia 2021a) in contesti migratori, di apprendimento di una seconda lingua (Duff 2012a; Pugliese 2020, vedi di seguito) e di *religious and heritage institutions* (He 2008; Baquedano-López 2001; Baquedano-López, Figueroa 2012; Moore 2006; Garcia-Sánchez 2014), nel contesto di scuole legali (Philips 1982) e istituzioni mediche (Hobbs 2004), in contesto lavorativo (Roberts 2010; McAll 2003), tra gli altri (per una panoramica, Duff, Hornberger 2008; Ochs, Schieffelin 2012, 2017; Duff, May 2017).

Assumendo il perdurare dei processi di socializzazione linguistica lungo l’intero corso della vita è possibile riconoscerne il carattere *interazionale*, che meglio permette di comprenderne l’aspetto bidirezionale (Pontecorvo, Fasulo, Sterponi 2001; Rogoff 1991) invece che unidirezionale (ovvero da parte della figura esperta verso il *novice*, e lo sviluppo esclusivamente di quest’ultimo verso una competenza/condizione “adulta”). Sebbene la natura sostanzialmente asimmetrica delle interazioni (Orletti 2000) nelle sequenze di socializzazione linguistica - asimmetrie di potere e conoscenza date dalla posizione e postura ‘panottica’ (Foucault 1979) dell’esperto/adulto rispetto al *novice*/bambino che legittima la gestione

dell'interazione e la valutazione dei contributi - proprio nel carattere interazionale dei processi di socializzazione è possibile osservare l'*agency* degli apprendenti, riconoscere il coinvolgimento attivo, la reciprocità, il carattere intersoggettivo e collaborativo (Rogoff 1990, 2003) della costruzione della conoscenza. In una analisi interazionale che avvalori l'*agency* di tutti i partecipanti è possibile osservare come sia il posizionamento sociale e comunicativo degli apprendenti, dei meno esperti, in differenti contesti di attività, da un lato, a dar loro modo di sviluppare competenze situate e culturali e, dall'altro, come, proprio per la natura dialettica e reciproca dei processi di socializzazione (anche nelle interazioni preverbalì tra gli infanti e chi si prende cura di loro) gli stessi esperti/adulti sono continuamente socializzati in nuovi ruoli, status e pratiche²².

3.3.1. Riproduzione e alterazione

Uno dei maggiori contributi del paradigma della socializzazione linguistica, per il suo impianto teorico che affonda le radici nell'etnometodologia (Garfinkel 1967; Heritage 1984a) –oltre che nell'assunto secondo cui la maggior parte della conoscenza culturale, nel corso delle interazioni, è implicita, ovvero agita e non necessariamente riflessa discorsivamente (Giddens 1979) – è l'aver messo in primo piano le interazioni ordinarie come il sito di attuazione dei processi di socializzazione linguistica: come le interazioni mondane a cui i membri di una comunità partecipano siano alla base e strutturanti la socialità umana. L'applicazione interdisciplinare del metodo etnografico ha quindi offerto la possibilità di un sostegno empirico alla teorizzazione linguistica e sociale, permettendo di documentare e

22 È il caso dei contesti famigliari, per esempio, dove i genitori, i fratelli o le sorelle maggiori, impegnati nel ruolo di membri esperti che socializzano i neonati/fratelli minori, sono a loro volta e allo stesso tempo socializzati in quanto novizi impegnati nell'apprendistato del ruolo di genitori, fratelli, sorelle. Ma una più esplicita inversione di competenza e quindi del ruolo di esperto può essere frequente in un'epoca di rapidi cambiamenti e di incremento nell'uso, per esempio, di strumenti tecnologici, che possono creare uno scarto tra i modi e le disposizioni dei più giovani, esperti in questo senso, rispetto agli adulti. In generale, la distanza generazionale, piuttosto che consolidare posizione rigide di esperto e novizio, come sottolineato da Margaret Mead (2001[1950]), può essere intesa come un percorso di avvicinamento che alimenti l'esperienza necessaria ai processi di socializzazione attraverso un rapporto di reciproco apprendistato.

descrivere, attraverso le teorie e i metodi dell'analisi del discorso e dell'Analisi della Conversazione, i modi attraverso i quali le relazioni sociali sono costruite, mantenute, negoziate e trasformate nello sviluppo sequenziale e situato del parlato in interazione.

In questo senso – e particolarmente saliente nel contesto delle pratiche di socializzazione – è possibile allargare la prospettiva guardando alla teoria sociale e al rapporto tra *struttura* e *agency* nei meccanismi di riproduzione e trasformazione sociale, a partire dal concetto di *routine*. Le ragioni formative alla base della socializzazione, infatti, se da un lato portano a tematizzare discorsivamente – e incorporare – lo sfondo culturale, il repertorio di credenze, le ideologie soggiacenti alla pratica sociale e le ragioni e i modi di vedere la realtà, conducendo l'interazione a far ampio uso di meccanismi di ripetizione di modi di parlare ed agire che veicolano tali pattern interpretativi, dall'altro riconducono tali manifestazioni ad un più ampio concetto di ritualizzazione di modi 'naturali' di interpretare ed agire nella gestione delle interazioni ordinarie. Nelle pratiche di socializzazione così come nelle interazioni ordinarie, infatti, il soggetto è alle prese con i vincoli interpretativi e con la possibilità di mobilità e trasformazione di questi entro la cornice culturale e i metodi sociali a disposizione. Nel corso degli anni, le analisi empiriche a sostegno di un generale cambio paradigmatico nella concezione del rapporto soggetto-cultura-società (vedi Cole 1996; Rogoff 2003; Vygotskij 1986[1934]) hanno permesso di mettere in crisi una interpretazione dei termini 'socializzazione' e 'acculturazione' quali processi deterministici e unidirezionali (vedi sopra ¶ 3.3.) di cui i bambini/*novice* sarebbero riceventi passivi e automatici dei modi, delle norme e dei valori di una specifica cultura, in un progressivo processo di conformazione alle attese sociali attraverso l'imitazione e l'internalizzazione dell'esempio dei più esperti. La matrice fenomenologica alla base dell'analisi interazionale dei processi di socializzazione, infatti, suggerendo una lettura nella dimensione situata e orientata ad uno scopo - sequenzialmente e collaborativamente perseguito (Schegloff 1986) – di tali processi, mette in luce il carattere non automatico e unidirezionale negli esiti della socializzazione, sottolineandone invece l'aspetto negoziale, i fenomeni di contraddizione e di possibile sviluppo divergente: il loro potenziale trasformativo (vedi Garrett, Baquedano-López 2002).

Il duplice aspetto che acquisisce in questi termini la *routine*, intesa come la silente e incorporata conduzione ordinaria della socialità entro un quadro culturale definito e appreso e l'attiva partecipazione e improvvisazione del soggetto in esso, è stato teorizzato nel campo della teoria sociale tramite il concetto di *habitus*, in Bourdieu (1980) e di *duality of structure*, in Giddens (1979), sottolineando come nella ricorsività e nella mutualità del rapporto tra *struttura* e *agency* del soggetto – dove la (ri)produzione delle strutture sociali e delle pratiche che le veicolano è data dalla riproduzione delle pratiche stesse –, la reciprocità di tale relazione ammetta un margine di cambiamento dato dalla centralità del soggetto e della sua azione in questo rapporto proseguitivo: «routinisation implies 'ethnomethodological continuity' more than reproduction of the empirical content of practices» (Giddens 1979: 128, enfasi nell'originale). Il grado di variazione e alterazione, intrinseca e co-implicata nel concetto di *campo* di Bourdieu per quel che riguarda le funzioni riproduttive delle istituzioni sociali (vedi Bourdieu, Passeron 1977), da una prospettiva orientata alla pratica e che assume l'attività ad unità d'analisi (Chaiklin, Lave 1993, Engeström 1987) è dato dal carattere, invece, estrinseco delle risorse semiotiche (cultura, lingua) rispetto ai membri/parlanti – che conferisce per questo un primario margine di variazione tra gli stessi – e che, proprio perché socialmente strutturate – preconditione alla sua alterazione – apre a possibili evoluzioni nelle dinamiche sociali e nelle performance comunicative (Schieffelin 1990; Duranti, Black 2011).

In questa prospettiva, il rapporto tra struttura e soggetto/*agency*, dicotomia che rientra in un più ampio repertorio di antinomie che hanno caratterizzato lo studio sociale e antropologico, quali struttura/storia, soggettività/oggettività, sincronia/diacronia, è indagato nella tensione dialettica tra soggetto e gruppo, nel carattere situato e dinamico di tale relazione. Questo marca uno spostamento analitico e teorico generale dal concetto di collettività/gruppo a quello di individuo, in quanto lo stesso concetto di comunità, intesa come linguistica, geografica, etnica, ecc., risulta fallace nel presupporre una omogeneità che non tiene conto della tensione interna agli stessi gruppi: la loro eterogeneità interna e la sovrapponibilità dei loro confini (Pratt 1987). Uno dei modelli più efficaci, invece, risulta essere quello di *comunità di pratica* (Lave, Wenger 1991, Wenger 1998) che, eleggendo l'attività ad elemento analitico, è in grado di dar conto delle molteplici e simultanee appartenenze a cui i membri possono essere

ricondotti lungo il corso della loro intera vita, e di prestare maggior attenzione alle risorse semiotiche che gli individui (invece che i gruppi) utilizzano per co-costruire identità (individuali e collettive) multiple, mutevoli, situate e situazionalmente occasionate (vedi ¶ 2.2.).

Molti studi nel campo della socializzazione linguistica hanno quindi progressivamente indagato contesti e soggetti lungo le coordinate della socializzazione intesa come processo che dura tutta la vita: durante la pubertà (Goodwin 1990a, 1990b; Sheldon 1990; Thorne 1993; Zentella 1997), nell'adolescenza (Rampton 1995a, 1995b; Rymes 2001), nella prima età adulta (Dunn 1999, Jacoby, Gonzales 1991); e nell'intersezione tra i contesti di apprendimento (Heath 1983; Lee, Bucholtz 2015), istituzionali e non, come a scuola (Gutiérrez *et al.* 1999; Budwig 2001; Gutiérrez *et al.* 2001; Rymes 1997; Baquedano-López, Hernandez 2011; Duff 2020) e nell'istruzione religiosa (Baquedano-López 2001; Fader 2008). Una tale ricca letteratura ha permesso di catturare le traiettorie convergenti e divergenti, la continuità e discontinuità all'interno e tra specifiche comunità di apprendimento. Quel che risulta è come il processo di socializzazione linguistica nel quale i *novices* sono coinvolti lungo il corso della loro vita non possa essere semplicemente descritto nei termini di una graduale assunzione di ereditate identità e stati adulti, ma piuttosto come questi siano raggiunti attraverso processi di negoziazione e ridefinizione – all'interno e tra i gruppi di pari, ad esempio – dei valori morali e ideologici alla base della società ampia (Hewitt 1986; Leap 1993; Rampton 1995a, 1995b).

Se questo può essere confermato come tendenza generale all'interno della società, le dinamiche di conservazione e cambiamento e la labilità dei confini di appartenenza a comunità linguistiche o etniche sono state ampiamente indagate in contesti bi- e multi-linguistici e nelle situazioni di coesistenza di due o più comunità linguistiche (caratteristica crescente delle società contemporanee a seguito dell'incremento della mobilità transnazionale) quali siti di negoziazione, conflitto e occasione emblematica di elaborazione culturale. La socializzazione linguistica in una lingua differente pone infatti i parlanti (culturali) nella posizione di rinegoziare, mettere in discussione e trascendere categorie sociali costituite e indessicalizzate dalle pratiche comunicative a loro disposizione, e attraverso

queste, consente di mantenere, contestare e ridefinire i confini di appartenenza etnica, culturale e le proprie identità (Zentella 1997; Smith-Hefner 1999; Baquedano-López 2001; Fader 2001; He 2003) nei contesti eterogenei di cui fanno parte.

3.3.2. *La socializzazione linguistica in L2*

La socializzazione linguistica in L2 riguarda un'ampia e articolata varietà di casi. Il suo occorrere nelle società moderne può darsi nel contatto linguistico e culturale conseguente ai crescenti fenomeni di migrazione transnazionale (di famiglie migranti, studenti, rifugiati, lavoratori, ecc.), o in zone di contatto storico quali i contesti coloniali e post-coloniali, nella convivenza linguistica tra minoranze insediate (esito di diaspore, ad esempio) in località in cui la lingua maggioritaria è differente dalla propria ed è promossa, istituzionalmente o non, la conservazione delle *heritage languages* (He 2008; per una panoramica, Baquedano-López, Figueroa 2012), così come nell'ambito del contatto linguistico e culturale in contesti di apprendimento di una lingua straniera o di contatto mediato dalle tecnologie per la comunicazione tra comunità virtuali. In generale, la socializzazione linguistica in una seconda²³ lingua rappresenta il processo attraverso il quale un parlante non-nativo, o un parlante che ha perduto una precedente competenza in una specifica lingua, cerca di apprendere la lingua e di diventare un membro competente della comunità all'interno della quale quella lingua è parlata. Per la durata e i contesti in cui hanno luogo i processi di socializzazione linguistica, che coprono l'intero arco della vita di un individuo e hanno luogo in ogni evento comunicativo a cui questo prende parte, la socializzazione in L2 risulta un processo addizionale alla socializzazione linguistica nella L1.

23 Il termine 'seconda' risulta tuttavia una dicitura generale che rappresenta parzialmente: a) le eventualità che la 'nuova' lingua di socializzazione possa non essere la seconda (bensì la terza o quarta, per esempio) rispetto al repertorio di lingue di un parlante; b) le possibili sequenze temporali di apprendimento per cui una L2 potrebbe essere la ripresa di una L1 precedentemente abbandonata; c) una distinzione rispetto a lingua 'straniera' in alcuni casi non sostanziale, in quanto una lingua appresa come straniera potrebbe successivamente diventare, per un parlante, lingua seconda nei casi di mobilità verso il luogo in cui quella lingua è maggioritaria (Duff 2012a).

Alcune differenze sostanziali tra i due processi di socializzazione (in L1 e in L2), essendo i secondi risultanti da un contatto cross-linguistico e cross-culturale, emergono tuttavia nelle caratteristiche dei processi stessi e nei loro esiti (Bronson, Watson-Gegeo 2008; Kramsch 2002). Il raggiungimento della competenza nella lingua seconda, infatti, può essere soggetto a differenti opportunità di contatto linguistico nella stessa comunità, agli specifici contesti di interazione e alle competenze dei ‘mediatori’ esperti, nonché alla motivazione degli stessi apprendenti e al loro atteggiamento, in alcuni casi conflittuale, rispetto all’esperienza e al significato dell’integrazione linguistica e culturale (Ellis 2009; Duff 2010). Il grado di distanza linguistica e culturale e la variabilità degli esiti di apprendimento delle competenze di partecipazione, nell’intreccio dei processi di socializzazione in L1 e L2, emergono se osservati, comparativamente e in prospettiva ecologica, negli specifici contesti delle ‘*small culture*’ di cui gli apprendenti fanno parte, come ad esempio la classe (ordinaria o L2) scolastica (Heath 1983; Poole 1992; Friedman 2010; Duff, Anderson 2015), il contesto accademico e quello lavorativo (Roberts 2010; per una panoramica vedi Duff 2008, 2010).

Le ricerche orientate ai contesti di apprendimento formale, ad esempio, hanno messo in luce come la cultura scolastica nelle società occidentali (le norme, i valori, i pattern e le asimmetrie interazionali proprie di questo contesto discorsivo, vedi, tra gli altri, Mehan 1979; Poole 1992; Cazden 1988), sia riflesso e veicolo di pratiche e valori connessi alla più ampia cultura esterna alla scuola e come queste possano distanziarsi notevolmente dalle esperienze di pratiche interazionali e discorsive proprie di contesti (famigliari o scolastici) linguisticamente e culturalmente distinti da quello maggioritario (vedi Barnard, Torres-Guzmán 2009). Ciò permette di affermare, da un lato, la non neutralità dei contesti di apprendimento e la non sussistenza di una loro distinzione in ‘naturali’ e ‘culturali’ e, dall’altro, di suggerire una variabilità nella facilità di accesso e riuscita scolastica come dipendente dal maggiore o minor grado di familiarità alla cultura maggioritaria da parte degli studenti. Il contributo di un’analisi comparata ed ecologica dei processi di socializzazione risiede nella possibilità di informare le pratiche ordinarie dei contesti scolastici per un’approssimazione tra le differenti “tradizioni” interazionali e di apprendimento, nell’ottica, per esempio, di valorizzare i repertori e le pratiche proprie degli studenti (Larsen-Freeman, Todeva 2021) ed in funzione di

una armonizzazione dei contesti (formali, non-formali, famigliari) di formazione (Andorno, Sordella 2021). Tale prospettiva rifletterebbe infatti il dinamismo e la bidirezionalità propria dei processi di socializzazione linguistica (Duff 1995; Talmy 2008) conformemente ai cambiamenti discorsivi, generazionali e nella composizione linguistica e culturale delle classi.

Lo studio delle pratiche di socializzazione all'interno di comunità bi- multilingue (Howard 2008) rende possibile osservare una differenza sostanziale e alcuni conseguenti rapporti implicazionali tra le pratiche di socializzazione in L1 e L2. Se una certa linearità tra la socializzazione linguistica in L1 e il guadagno di una posizione di appartenenza centrale all'interno della comunità è tuttavia riconoscibile, la socializzazione in L2 pone gli apprendenti più spesso di fronte ad una necessaria negoziazione della legittimità della propria appartenenza all'interno della comunità (Diao, Maa 2019). Studiando le pratiche linguistiche in relazione a coordinate macro-sociali quali le percezioni, le ideologie e le identità connesse alle lingue, è possibile riconoscere come la loro coesistenza in contatto e la duplice socializzazione a cui sono esposti i parlanti divenga spazio di elaborazione culturale e dei conflitti sociali connessi. I parlanti apprendono infatti, nei processi di socializzazione linguistica in una o più lingue, anche come le differenze linguistiche indicizzino differenze sociali. Tramite questo apprendimento sviluppano una 'competenza simbolica' (Kramsch 2006) che permette loro di evadere, trasgredire o consolidare divisioni su base etnica, nazionale, di classe, genere, religiosa, generazionale (Irvine, Gal 2000) ricorrendo ai repertori e alle pratiche linguistiche che sono a disposizione. L'esperienza di socializzazione e progressiva maturazione di un ruolo partecipativo centrale all'interno della società pone infatti gli apprendenti, spesso i più giovani, e gli esperti, nella posizione agentiva (Ahearn 2001) di negoziare le istanze sociali legate alla lingua e gli stessi codici (Garrett 2000, 2012) e di riconoscerne il valore nella costruzione della propria identità etnica, culturale e morale (Baquedano-López 2000; Fader 2001; He 2003) all'interno di comunità di pratica eterogenee in società eterogenee (Duff 2002, 2012a; Duff, Talmy 2011).

Il contributo teorico e metodologico dato dal programma di ricerca sulla socializzazione linguistica in L2, introducendo un approccio etnografico e dialogando con aspetti propri della sociolinguistica, offre così una prospettiva integrata ai campi disciplinari più strettamente

associati allo studio dell'acquisizione linguistica L2 (SLA) e dell'educazione ed è in grado di cogliere come gli apprendenti stessi diano senso e significato alle norme pragmatiche e alle convenzioni linguistiche della loro seconda lingua (vedi Diao, Maa 2019). Se nel campo della SLA il dibattito è da sempre, in vario grado, polarizzato su una più consolidata interpretazione cognitivista/meccanicista ed una più recente interpretazione socioculturale/contextualista dell'apprendimento linguistico (vedi Firth, Wagner 1997; Kasper 1997; vedi Batstone 2010; Atkinson 2011), in alcuni casi portando ad oscurare l'intrinseca correlazione tra le due coordinate di indagine, il paradigma della socializzazione linguistica ha permesso di riconcettualizzare tale relazione ed approfondire su base empirica il rapporto tra sviluppo cognitivo e interazione sociale (Nelson 1996). Alimentato dalla corrente neo-vygotskiana (Rogoff 1990; Wertsch 1985a) e dallo studio dello sviluppo delle abilità cognitive degli apprendenti contestualmente e in rapporto ai vettori di azione entro specifiche comunità di pratica (Chaiklin, Lave 1993; Rogoff, Lave 1984), lo studio dell'acquisizione di una seconda lingua ha guadagnato infatti un allargamento focale necessario a cogliere la relazione funzionale (cfr. Halliday 1970) tra azione linguistica e acquisizione, tra contesto di partecipazione, pratiche linguistiche e sviluppo interlinguistico, tra macro-contesto (istituzionale, regionale, nazionale) e micro-contesto interazionale nello sviluppo della competenza comunicativa *e quindi* linguistica (McLaughlin 1984; Wong-Fillmore 1991; Poole 1992; Vedovelli 1994; Pallotti 1999); nonché l'importanza di tale relazione per la stessa descrizione dei fenomeni di acquisizione.

Adottare una prospettiva integrata nello studio dell'acquisizione della L2, che assuma l'aspetto articolato, prospettico, multidirezionale dei processi di apprendimento-in-situazione come campo di indagine, significa riconoscere la cognizione come processo originato nel contesto di esperienze specifiche e costruito nell'interazione sociale. E la conoscenza, quindi, come il prodotto congiunto di processi cognitivi e processi sociali.

3.4. La conoscenza in interazione

La relazione tra processi cognitivi e processi sociali, e l'emergere di questa seconda variabile nello studio della conoscenza e dell'apprendimento, hanno permesso di ricalibrare la dimensione cognitiva rispetto a una concezione *mentalista*, quale sistema processuale interno ed innato al soggetto, di ridefinirne i confini, come permeati dai processi sociali che ne favoriscono lo sviluppo, e gli esiti, intrecciati alle situazioni interazionali che ne richiedono l'attività. Dalla fine degli anni '70, in Occidente, anche per la diffusione delle tesi di Vygotskij e dei suoi collaboratori, nella psicologia della conoscenza, nello studio dello sviluppo cognitivo, nella psicologia sociale, nella psicologia dell'istruzione, ha guadagnato un ruolo centrale l'attenzione alla dimensione sociale e alle mediazioni culturali nella comprensione del funzionamento mentale individuale. Con Bruner (1990), tale funzionamento individuale è sempre infatti riferibile ad un più ampio funzionamento sociale, che risponde a caratteristiche *situate* in uno specifico contesto, definito anche dalla presenza di altri, e *distribuite*, oltre i soggetti stessi, tra gli artefatti cognitivi e tecnologici a disposizione. Questa prospettiva attua un radicale cambio metodologico che pretende una "validazione ecologica" (cfr. Neisser 1976) dell'oggetto e del contesto di studio dei processi cognitivi: dall'artificialità e dall'astrattezza dello spazio del laboratorio e dei compiti assegnati ai soggetti si è passati, infatti, a studiare attività quali la memoria e i processi di ragionamento in contesti "naturali", ovvero nei contesti quotidiani (Rogoff, Lave 1984), nelle contingenze sociali che richiedono attività di memoria, per esempio, e osservando i processi di ragionamento 'informale' (cfr. Salmon 1991). Il ragionamento *informale* si discosta dal ragionamento *formale*, il cui studio si basa su modelli inferenziali individuati e formalizzati dalla logica, in quanto assume sia il contenuto che il contesto dei normali processi di pensiero. Esso è pertanto sensibile al contesto e agli scopi sociali del ragionamento ed assume criteri descrittivi di tipo argomentativo (cfr. Billig 1987; Mosconi 1990). L'approccio argomentativo nell'interpretazione del funzionamento mentale ha quindi il vantaggio di coniugare, ponendo l'accento sul carattere sociale, discorsivo e argomentativo del pensare, l'attività cognitiva e l'attività sociale del conoscere.

Il passaggio da una impostazione empirista ad una costruttivista nello studio della conoscenza, ovvero dall'assunzione della realtà esterna come fonte di conoscenza alla concezione della conoscenza come interpretazione della realtà esterna basata su schemi, anche idiosincratici, che ne condizionano la percezione, richiede di assumere ad unità di analisi le radici di tali interpretazioni e soprattutto le pratiche attraverso le quali la realtà risultante è condivisa, comunicata e compresa. La conoscenza così intesa, infatti, nega la possibilità di un'esperienza solitaria e diretta della realtà. Essa risulta invece sempre mediata da ciò che fanno e dicono gli altri nelle forme organizzate di una cultura, dei suoi strumenti e dei suoi artefatti (vedi il concetto di 'io-transazionale' in Bruner 1986). In prospettiva storico-culturale, emerge quindi il carattere non neutrale dell'oggetto della conoscenza e la natura interazionale della sua produzione. Ogni oggetto di conoscenza sul quale si interagisce ha infatti proprietà preesistenti alla stessa interazione, caratteristiche di rappresentazione simbolica di una specifica cultura e permette specifici domini di conoscenza e procedure epistemiche; si pensi al discorso scolastico attorno al "sapere scolastico", come il discorso veicola ad un tempo contenuti e dimensioni procedurali peculiari di questo contesto discorsivo (vedi, tra gli altri, Pontecorvo, Ajello, Zucchermaio 1991; Pontecorvo, Girardet, Zucchermaio 1993; Fasulo, Girardet 2002; Koole 2010, 2012; Sert 2013; Sert, Walsh 2013). Se è vero quindi che l'oggetto dell'interazione produce specifiche modalità interazionali, è però all'interno dell'attività negoziale dell'interazione, che permette ai partecipanti di raggiungere una maggiore intersoggettività, che viene definita e ridefinita la situazione interazionale e creato il contesto e il significato della conoscenza.

L'attenzione alla dimensione situata e intersoggettiva della conoscenza trova, a livello di analisi dei processi di acquisizione e sviluppo delle competenze cognitive superiori, convergenza con lo studio della metacognizione (Brown *et al.* 1983). L'osservazione dettagliata del parlato in interazione, infatti, ha permesso di mettere in luce come il dialogo orientato alla comprensione e alla soluzione di un problema sia un luogo discorsivo entro il quale i parlanti ricorrono all'esplicitazione di dimensioni metacognitive di consapevolezza e dimensioni procedurali che, se da un lato manifestano relazioni di apprendimento prototipiche

del rapporto *expert/novice* (vedi ¶ 3.3.), dall'altro, hanno effetti positivi sull'acquisizione di nuove conoscenze (Orsolini, Pontecorvo 1992)

I lavori che prendono in esame l'interazione sociale nello studio della conoscenza, come abbiamo visto, coinvolgono differenti settori del campo psicologico. Dal punto di vista metodologico, tuttavia, i contributi dati dall'applicazione dei metodi dell'etnografia della comunicazione e dell'Analisi della Conversazione hanno offerto un accesso allo studio della conoscenza, della sua produzione e dei suoi stessi meccanismi di funzionamento osservati nel discorso ordinario e istituzionale, che hanno permesso di fondarne empiricamente la comprensione e la descrizione nella sua dimensione sociale e interazionale.

3.4.1. Epistemica nel parlato in interazione

Lo studio dell'*epistemica* in interazione ha assunto rilevanza, in ambito sociologico (Shütz 1964), psicologico (Mead 1934; Tomasello 2008) e linguistico (Lyons 1977; Chafe, Nichols 1986; Palmer 2001; Egan, Weatherson 2011) nel passaggio da una interpretazione della conoscenza come dato privato ad una sua concezione come socialmente distribuita, al riconoscimento della sua natura pubblica. In questa prospettiva, l'enfasi posta dall'approccio conversazionale sull'orientamento dei partecipanti ai costrutti sociali e culturali che danno forma all'organizzazione sociale e sui modi che questi adottano per dare coerenza e intelligibilità alle loro interazioni (Goodwin, Heritage 1990) ha permesso di studiare la conoscenza nella sua rilevanza ubiqua (Heritage 2018) nello strutturare l'ordine conversazionale e quindi sociale. Risiede infatti nell'abilità congiunta delle parti in interazione di riconoscere il contributo (anche potenziale) conoscitivo dell'altro, *ciò che l'altro sa del mondo* – e di calibrare su questo riconoscimento la propria comprensione e le proprie azioni – la possibilità di “dare per assunta” la realtà (Caronia 2015a), contribuirvi e darle ordine (vedi il concetto di *epistemic vigilance* in Sperber *et al.* 2010).

Lo studio in questa prospettiva del ruolo della conoscenza nell'interazione e del suo funzionamento nel dar forma alla realtà sociale inizia da una convergenza, quella degli studi

orientati all'analisi dell'articolazione e della gestione della componente informativa del discorso ordinario osservata nella sequenzialità del parlato (Terasaki 1976; Goodwin 1979; Heritage 1984a) e gli studi incentrati sull'analisi dell'impatto delle conoscenze pregresse (presunte, presupposte, garantite) dei parlanti sulla comprensione e organizzazione dell'interazione (Labov, Fanshel 1977; Pomerantz 1980; Drew 1991). Questa prospettiva emica e bottom-up ha quindi permesso di osservare come i meccanismi conversazionali connessi alla gestione della conoscenza in interazione siano alla base, tanto nel parlato ordinario quanto nelle interazioni istituzionali, dell'*'action formation'* (Schegloff 2007; Heritage 2013b), della costruzione dei quadri partecipativi (*'recipient design'*, Schegloff 1972; Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Sacks, Schegloff 1979; Goodwin, Goodwin 1986; Clark 2006; Enfield, Stivers 2007) e delle identità locali dei parlanti (Heritage, Raymond 2005; Drew 1991; Ochs 1993, 1996), quale «deeply indigenous feature of human interaction» (Heritage 2013a: 392).

3.4.2. Territori epistemici

L'assunto relativo al carattere socialmente distribuito della conoscenza favorisce una analisi del suo funzionamento, letto sulla superficie del discorso, nel dar forma alla socialità, come portato conoscitivo del soggetto e come materia di negoziazione all'interno delle interazioni. La conoscenza è infatti alla base della formazione di 'comunità epistemiche' (Holzner 1968; Goodwin 1994), ovvero di gruppi di soggetti che, possedendo e condividendo un repertorio di forme culturali e un corpo di conoscenze proprie (ad es. gruppi professionali o amatoriali, classi scolastiche, famiglie, ecc.), possono essere distinti da altri gruppi; la conoscenza è inoltre alla base della stessa costituzione di identità e ruoli di partecipazione all'interno dello stesso gruppo e fuori da questo. Osservare il ruolo giocato dalla conoscenza in interazione permette però soprattutto di descrivere il suo funzionamento come entità negoziata e strutturante nel parlato-in-interazione, nelle sue forme invocate, attese o non, attribuite, nel

suo proiettare una conoscenza in alcuni casi connessa a dinamiche di potere interazionale e formazione di specifiche identità locali distintive (Foucault 1980; Heritage 2013b).

Il concetto di ‘territorio epistemico’ (Heritage 2011, 2012a, 2012b) (o *territories of information* in Kamio 1997; *epistemic domains* in Stivers, Rossano 2010) si collega ai primi lavori relativi alla costruzione epistemica nel discorso svolti da Labov e Fanshel (1977) che, distinguendo, in un ipotetico incontro tra due soggetti A e B, *A-events* (eventi/informazioni/conoscenza in possesso di A, ma non di B) e *B-events* (conoscenze possedute da B, ma non da A)²⁴, hanno offerto una lettura della funzione di richiesta di informazione, espressa nel formato di domande dichiarative da parte dei parlanti. Sulla stessa linea distintiva, che dia conto delle oscillazioni epistemiche all’interno delle interazioni, è il lavoro di Pomerantz (1980), la quale distingue tra *Type 1 knowables* e *Type 2 knowables*: il primo tipo corrisponde alle conoscenze verso le quali i parlanti/soggetti hanno diritti e obbligazioni perché conoscenze di prima mano; il secondo tipo equivale alle conoscenze invece di seconda mano, ovvero riportate, dedotte e così via. L’accesso ad uno specifico dominio di conoscenza, quindi, è stratificato tra gli interlocutori, i quali, nel corso di ogni interazione, si pongono lungo un gradiente epistemico relativo (*more knowledgeable* [K+] o *less knowledgeable* [K-]). Tale differenziale di conoscenza può a sua volta variare, aumentando o diminuendo, e in tal modo definisce lo *status epistemico* del parlante in uno specifico momento interazionale (Heritage 2012a, 2012b; Heritage, Raymond 2012).

Il concetto di *epistemic status*, come formulato da Heritage, è un concetto inerentemente relazionale e relativo all’accesso a specifici domini di conoscenza in un dato momento, e può quindi variare al variare degli interattanti e del dominio di conoscenza, al progredire della conversazione, per effetto di specifici contributi interazionali, e più in generale lungo il tempo (Heritage 2012a). Se può essere tuttavia riconosciuta una certa ‘durevolezza’ allo status epistemico del parlante, perché relativo a domini di conoscenza specifici nella relazione tra

24 Connesso all’*action formation*, ovvero alla possibilità di comprendere e quindi descrivere un’azione sulla base delle conoscenze in possesso dei parlanti, Labov e Fanshel (1997) danno anche i casi in cui la conoscenza sia condivisa tra i due parlanti (*AB-events*), che la conoscenza sia condivisa tra tutti i partecipanti all’interazione (*O-events*) e il caso in cui la conoscenza sia contestabile da parte dei presenti all’interazione (*D-events*).

due o più parlanti specifici, nel descrivere le manifestazioni epistemiche nel corso dell'interazione, nella sequenzialità del suo svolgersi turno per turno, sempre con Heritage, parliamo di *epistemic stance*, ovvero dell'espressione codificata momento per momento di tale relazione epistémica per mezzo del design del turno di parola²⁵. Per quanto si possa generalmente parlare di un 'principio di congruenza epistémica' secondo il quale il parlante [K-] è tendenzialmente colui che, per esempio, cerca informazioni ulteriori con turni di domanda e il parlante [K+] colui che è in grado di fornire tali informazioni, e quindi ci si possa attendere una sovrapposizione tra lo status epistémico e l'atteggiamento epistémico, verbale e non verbale, dei parlanti, si danno ricorrenti i casi in cui essi possano manifestare un atteggiamento epistémico divergente dal proprio status (Raymond, Heritage 2006; Heritage 2012a).

Nello spazio dell'interazione, le possibilità di accesso a specifici domini di conoscenza è questione altresì negoziale. Non si tratta infatti semplicemente di possedere informazioni, ma della legittimità (anche morale) di conoscere, del diritto di possesso di certe informazioni e del diritto di esibire tali informazioni. Dal punto di vista interazionale, quindi, l'accesso a specifici territori epistémici da parte dei parlanti riguarda, sì, ciò che si conosce, ma porta con sé le ragioni e i modi con i quali si è ottenuta la conoscenza e i diritti e le responsabilità connesse a questa (Drew 1991; Maynard 2003; Pomerantz 1980; Sacks 1992; Terasaki 2004; Stivers, Mondada, Steensig 2011).

25 L'*epistemic stance* di un parlante è generalmente espressa dalle differenti realizzazioni grammaticali di un medesimo contenuto proposizionale. Si guardi, a titolo esemplificativo, il seguente esempio per l'inglese (tratto da Heritage 2012a: 6):

- a) Are you married?
- b) You're married, aren't you?
- c) You're married.

Il medesimo contenuto, in questo caso, la medesima richiesta di informazione è formulata in modi che esprimono una differente e crescente divergenza tra lo status epistémico del richiedente [K-] e l'atteggiamento epistémico attraverso cui è espresso.

3.4.3. Autorità e asimmetria epistemica

Lo studio dell'epistemica in interazione consiste quindi nell'analisi dell'organizzazione sociale della conoscenza, della sua affermazione e della sua attribuzione, nonché delle sue rappresentazioni e dei suoi usi in interazione. Questa specifica prospettiva d'osservazione presuppone la natura pubblica della conoscenza e si sottrae ad una sua possibile lettura come «restricted to an individual» (Goodwin cit. in Heritage 2013a: 394), come una questione isolatamente cognitiva, ma, piuttosto, soggetta all'organizzazione sociale, ai contesti e alle categorie di parlanti. La sua analisi, dunque, condotta sulla superficie del parlato in interazione, dove lo status e l'atteggiamento epistemico dei parlanti e il loro orientamento verso questi risultano avere un ruolo onnipresente (Drew 1991), offre l'opportunità di osservarne il funzionamento nella costituzione delle stesse forme sociali, ordinarie e istituzionali. Particolarmente salienti, in questo, sono i diritti di accesso alle conoscenze, le obbligazioni relative, i ruoli sociali connessi a supposte, attribuite o affermate autorità epistemiche e il loro apporto nel perseguire un equilibrio epistemico o invece nell'istituire specifiche asimmetrie interazionali.

Se un'ipotetica equità nell'accesso a domini di conoscenza risulta ristretta a specifici campi esperienziali, è possibile tuttavia riconoscere come tale equità nei rispettivi status epistemici sia costantemente vagliata e soggetta a valutazioni relative al “primato” epistemico di un parlante. Queste valutazioni sono basate su molteplici fattori: la prossimità temporale della fonte di conoscenza e l'autonomia di accesso a questa da parte del parlante, la sua affidabilità, la chiarezza e il dettaglio informativo, nonché i diritti di conoscenza, l'autorità sociale quindi connessa, e così via (Stivers, Mondada, Steensig 2011). L'ampia variabilità delle ragioni capaci di accordare il primato epistemico ad un parlante e quindi la sua autorità relativa, permettono di affermare, ancora una volta, come questa sia il risultato di una attività negoziale basata su presupposizioni, legittimazioni socio-situazionali e quindi accordo tra i parlanti, prima che ‘reale’ e data una volta per tutte.

Uno dei “luoghi” conversazionali più studiati, perché privilegiati per osservare il funzionamento e la rilevanza dell'autorità epistemica sono, appunto, le sequenze valutative. In

tale azione sociale è possibile infatti, da un lato, osservare i meccanismi del parlato che entrano in gioco nei processi di negoziazione, utili a raggiungere l'accordo e massimizzare le possibilità di azioni solidali, o quantomeno ridurre i contrasti (Heritage 1984a) e, dall'altro, riconoscere il funzionamento operativo dei diritti di conoscenza, osservati nella sequenzialità e temporalità dell'interazione, e quindi le condizioni che rendono possibili tali sequenze valutative e i modi attraverso i quali in queste è negoziata l'autorità epistemica. Heritage e Raymond (2005) evidenziano alcune caratteristiche fondamentali: a) per poter offrire valutazione e quindi co-costruire accordo/disaccordo è necessario che i parlanti condividano l'accesso alla conoscenza di ciò che si sta valutando; b) nelle sequenze valutative gli interlocutori classificano il loro accesso alla conoscenza valutata; c) offrire una valutazione veicola implicitamente il diritto epistemico primario del parlante rispetto alla questione soggetta a valutazione. L'attività sociale della valutazione rende evidente la centralità nelle interazioni ordinarie della gestione della "faccia" (Goffman 1967) dei parlanti, coinvolti in attività negoziali entro le quali l'autorità epistemica è espressa nella tutela e nella costruzione dell'accordo tra i partecipanti. Tuttavia, è altresì evidente come subentrino forze esogene all'interazione nel fondare i diritti conoscitivi e legittimare le manifestazioni degli status epistemici dei parlanti, garantendo, in questo, accordo nella asimmetria (Drew 1991). Connesso all'identità sociale dei parlanti, il diritto epistemico risiede infatti anche nella distribuzione sociale della conoscenza (Whalen, Zimmerman 1990; Drew 1991; Heritage e Raymond 2005).

Se anche nelle situazioni ordinarie è possibile osservare come l'attivazione di specifiche identità interazionali siano garanzia di attribuzioni di maggiore o minore autorità epistemica (ad es. l'identità di genitore rispetto al diritto di conoscere e valutare il proprio figlio, quella di proprietario rispetto ad un proprio bene, animato o inanimato, e in generale, come osservato da Sacks (1984) e Goffman (1983), il primato epistemico di ognuno su se stesso, i propri pensieri e le proprie esperienze), l'autorità epistemica connessa all'identità sociale è centrale all'analisi delle interazioni istituzionali (Drew, Heritage 1992; Heritage 2004; Heritage, Clayman 2010). Alcuni studi hanno per esempio documentato le strategie discorsive e le risorse adottate dai parlanti nella gestione dell'"epistemic imbalance" (Drew 2018) all'interno

di interazioni istituzionali quali le visite pediatriche (Caronia *et al.* 2023; Caronia, Ranzani 2023) e, in contesto scolastico, durante i colloqui genitori-insegnanti (Lareau, Weininger 2003; Garcia-Sanchez, Orellana 2006; Pillet-Shore 2012, 2015; Willemse *et al.* 2018; Caronia, Delledonne Vandini 2019; Caronia 2022, 2023). In quest'ultimo, per esempio, l'autorità epistemica è negoziata all'interno di un dominio comune (la cura, l'educazione e la condotta del figlio/studente), ma tra due *types of knowledge* (il ragazzo a scuola/ il ragazzo a casa) e l'autorità epistemica e deontica²⁶ è giocata nel confronto tra le visioni e i saperi esperti e le visioni e i saperi comuni (Goodwin 1994), e i relativi diritti connessi al primato epistemico rispetto ai due tipi di conoscenze. Tali studi hanno anche messo in luce, proprio per il carattere esogeno dell'autorità accordata alla figura esperta, come i diritti epistemicici siano soggetti ad aspetti socio-culturali che conducono, per esempio, ad una dominanza dell'autorità dell'insegnante nel confronto con genitori appartenenti a minoranze etniche e di basso ceto sociale (Garcia-Sanchez, Orellana 2006), seppur in un più ampio mutamento culturale²⁷ che risulta condurre alla perdita di una riconosciuta autorità professionale (Stivers, Timmermans 2020; Caronia 2022, 2023; vedi il concetto di *ubiquitous expertise* in Collins, Evans 2007).

Il contributo, e le ragioni della loro scelta, degli studi sopra menzionati risulta centrale per alcune implicazioni relative al tema della collaborazione tra gli attori che in varie forme accompagnano l'esperienza educativa e didattica degli studenti nel contesto istituzionale e al di là di questo. Come verrà di seguito presentato, se lo sviluppo del soggetto ed il suo percorso formativo sono concepiti nell'ecologia (Bronfenbrenner 1979) di contesti ed attori plurimi, appare centrale comprenderne le forme di continuità e discontinuità, le ricorrenze nella variabilità, le alterazioni nella linearità di percorsi in contesti eterogenei.

26 Per diritto deontico si intende il diritto connesso ai parlanti di decidere qualcosa rispetto ad un argomento oggetto di discorso (vedi Drew 2018; Stevanovic, Peräkylä 2012). Nel caso specifico del colloquio genitori/insegnanti potrebbe essere il diritto di decidere o proporre un intervento didattico/educativo per lo studente.

27 Questo generale cambiamento culturale è ricondotto (vedi Stivers, McCabe, 2021; Stivers, Timmermans, 2020; Caronia 2023) ad una più ampia prassi ed ideologia sociale del consenso e del *client-centered approach*, per quel che riguarda le professioni di cura ed assistenza, in una generale ridefinizione dei criteri e dei confini della competenza professionale (Collins, Evans 2007).

4. Spazi di apprendimento e formazione

Proseguendo nel quadro teorico fin qui delineato, diventa importante richiamare alcune coordinate epistemologiche e analitiche. L'impegno di ricerca motivato da uno sguardo aderente ad una teoria fenomenologica dell'apprendimento e dell'educazione (Ochs, Schieffelin 1984, 2012; Iori 1996; Caronia 2011a), che guardi alle pratiche (Lave, Wegner 1991), ai metodi quotidiani (Garfinkel 1967) di intendere ed agire ogni evento del reale, nonché alla loro polifonia (di attori, voci, gesti, materiali e spazi) e contestualità (situazionale, quindi storica e sociale) costitutiva, nonché ai presupposti per una loro comprensione, restituisce una realtà conoscitiva che dilata i confini e scioglie categorie concettuali rigide. Concetti quali cultura, appartenenza, identità (vedi cap. 2.) guadagnano la grana fine descrittiva che permette di coglierli nel loro attuarsi in processi negoziali, la cui analisi, a sua volta, consente di rifuggire una lettura *essenzialista* in favore, piuttosto, di una 'tracciabilità' delle loro linee di co-costruzione, del carattere dinamico e contestualmente occasionato dell'identità. Allo stesso modo, lo sviluppo del soggetto e l'apprendimento (vedi cap. 3.) sono rimessi a coordinate storico-culturali (che ne motivano le pratiche e gli esiti) e ricondotti al loro *immediato* e mediato carattere sociale, alla natura costitutiva che il linguaggio e l'interazione sociale hanno in questi. Il paradigma della socializzazione linguistica e i lavori condotti all'interno del suo programma di ricerca, ad esempio, hanno permesso di dilatare gli stessi concetti di *temporalità* e *spazialità* dell'esperienza formativa, mostrandone la multipolarità e indagandone le linee di convergenza o divergenza nell'eterogeneità dei contesti (Lee, Bucholtz 2015; Figueroa, Baquedano-López 2017) in cui questa ha luogo quale esperienza senza termine temporale.

In questa prospettiva, l'esempio della socializzazione linguistica risulta emblematico di una generale riformulazione della stessa nozione di apprendimento: non più concepito come attività orientata all'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche, quanto piuttosto come progressiva partecipazione ad una comunità sociale caratterizzata da presupposti culturali e teorici, procedure, pratiche e strumenti specifici. Accordando infatti centralità al linguaggio e all'interazione sociale nei processi di apprendimento (Wertsch 1985a; Cazden

1993; Rogoff 1990; Bruner 1990), l'interesse scientifico rivolto ai contesti in cui l'apprendimento ha luogo, dalla metà del '900, ha progressivamente posto attenzione a "the language of education" (Bruner 1986), sviluppando metodologie e strumenti teorici capaci di cogliere e descrivere la sua funzione nel dare forma e condurre gli esiti dell'educazione e dell'apprendimento, intesi come attività dialogiche di produzione di significato culturale. In questo quadro teorico, il ruolo preferenziale – quantomeno nelle società occidentali – svolto dalla scuola, quale contesto di riproduzione e produzione della cultura e dell'ordine sociale (Illich 1971; Bourdieu, Passeron 1977), luogo *primo* in cui il soggetto incontra una cultura ed un'organizzazione sociale differenti e verso le quali è guidato alla cooperazione e all'acquisizione degli strumenti adatti alla sua partecipazione, ha motivato una crescente attenzione scientifica, in una progressiva evoluzione concettuale e metodologica, rivolta al *discorso* scolastico (vedi di seguito). Ma gli stessi presupposti teorici relativi al carattere situato e alla specificità contestuale delle forme di apprendimento, d'altro canto, hanno condotto la riflessione a guardare alla molteplicità dei contesti in cui l'apprendimento ha luogo, a mettere in discussione, o quanto meno a sottolineare la specificità dell'apprendimento scolastico – e i limiti di questa specificità rispetto al primato formativo che gli è accordato (Resnick 1987; Engeström 1991; Lave 1992) – se posto in relazione alle forme che l'apprendimento può assumere in occasioni invece di apprendistato, lavorative, non istituzionali e semplicemente quotidiane (Ball 1998; Heath 2004; Heath, McLaughlin 1994; McLaughlin, Irby, Langman, 1994; Nasir 2002; Nasir, Hand, Taylor 2008). Il campo largo di indagine dei processi di apprendimento così delineato suggerisce quindi l'opportunità di un'elaborazione di costrutti teorici e risorse applicative capaci di comprendere meglio ed implementare le prassi educative e didattiche attingendo ad esperienze anche esterne alla scuola, se, con Edwards (1994: 88), si ritiene che «non si comprenderanno mai gli aspetti essenziali del discorso in classe studiando soltanto la classe, [in quanto] c'è sempre una pretesa comparativa implicita nelle ricerche sul discorso in classe».

Un approccio comparativo, sotteso ad una comprensione della complementarietà dei contesti e delle forme di apprendimento, risulta ulteriormente saliente se guidato da una concezione che mira a cogliere (e connettere) la specificità contestuale nel contesto socio-ecologico

(Bronfenbrenner 1979; Cole 2006) entro il quale l'esperienza di apprendimento si realizza. Osservare le connessioni "mesosistemiche" (Bonica 2010) tra le agenzie formative significa infatti, da un lato, riconoscere la realtà di «un 'tessuto di formazione diffusa', costituito da componenti eterogenee che nell'esperienza quotidiana si sovrappongono e si fondono» (Tramma 1999: 17) e, dall'altro, significa tentare di procedere negli obiettivi di costruzione di una collaborazione tra le "sfere di influenza" (Epstein 1995, vedi ¶ 4.5.2., Heath, McLaughlin 1994) dei processi di sviluppo e di apprendimento del soggetto.

4.1. La scuola come contesto di ricerca

Il primato culturalmente e istituzionalmente accordato alla scuola quale luogo di apprendimento e socializzazione, restituisce la cornice di senso (comune e legislativo) entro la quale appare oggi, nelle società occidentali, inammissibile quanto illecita la non frequenza scolastica e uniforme e coerente la rappresentazione che se ne ha, o quanto meno le attese rispetto alle sue forme e dei suoi esiti²⁸. Se da un lato è proprio questo senso comune e questo proposito politico ad essere presupposto e garanzia del ruolo che la scuola svolge all'interno della società, dall'altro, indagarne gli elementi strutturali e organici nell'ecologia (Bateson 1972) dei contesti fisici e spaziali, sociali, discorsivi significa restituire un quadro composito che permette di cogliere: a) come il 'fatto sociale' (Garfinkel 1967, 2002) del "fare scuola" è realizzato e riprodotto; b) come tale riproduzione sia ancorata ad artefatti e fatti sociali, ruoli, scopi e ideologie che caratterizzano il contesto scolastico; c) e, soprattutto, come tutto ciò sia il risultato di processi negoziali, di accordo e/o resistenza da parte dei partecipanti (Talmy 2008; Evaldsson, Cekaite 2010; Mökkönen 2015). In questa prospettiva, la scuola si presta ad essere contesto preferenziale per una analisi della dialettica tra fatti micro-sociali e macro-

28 Un senso comune che è tuttavia frutto dei tempi e dei processi di cambiamento e trasformazione in cui la scuola pubblica resta coinvolta, e spesso caratterizzata da conflittualità e tensioni: dall'alternanza di riforme che propongono cambiamenti che non sempre tengono in considerazione le specificità locali alla difficoltà di mettere in atto tali cambiamenti da parte della scuola, così come l'attenzione mediatica che appare viepiù costante e che la racconta per la sua inefficienza e incapacità di fronteggiare i cambiamenti sociali e culturali in atto (Ligorio, Pontecorvo 2010)

sociali (o *agency-structure* Giddens 1984): quale luogo di contatto culturale e linguistico – in particolare nell’eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza le società occidentali –, in esso le questioni identitarie, ruoli e propositi istituzionali e di apprendimento sono costantemente affermati e negoziati.

L’attenzione al contesto scolastico come contesto di ricerca, da una prospettiva che assuma la “lingua dell’educazione” (Bruner 1986, 1996) e la sua centralità nei processi di apprendimento, può essere ricondotta alla prima metà del ‘900, sebbene sia negli anni ‘50 che il suo studio ha compiuto uno spostamento da una concezione dell’apprendimento come fatto solamente e isolatamente cognitivo in favore di una lettura della “lingua dell’educazione” come strumento di interazione socio-culturale, e dei processi di apprendimento «as a form of practical reasoning embedded in social interaction» (Koschmann *et al.* 2004, cit in Lindwall, Lymer 2005), come attività congiunta di produzione di significato. Se i primi studi erano orientati all’analisi del comportamento verbale dell’insegnante, guardando alle sue ricadute di apprendimento e al clima socio-emotivo capace di generare (vedi Flanders 1970), attraverso categorie analitiche codificate, basate sulla corrispondenza tra forma (linguistica) e funzione (sociale) e guidate da un approccio prescrittivo orientato a migliorare la pratica didattica, gli studi successivi hanno subito alcune significative evoluzioni guidate dal consolidarsi di un approccio invece descrittivo e dal portato epistemologico dell’applicazione di metodi di indagine etnografici e di osservazioni naturalistiche (vedi tra gli altri Hammersley 1983, 1990; Pollard 1985; Woods 1986), gli uni e le altre orientati a riconoscere e descrivere quel che effettivamente accade in classe piuttosto che a cercare ciò che sarebbe atteso accadere. Un secondo elemento centrale nell’evoluzione degli studi condotti nel contesto scolastico riguarda invece una rinnovata attenzione rivolta alle attività discorsive dei bambini (Ervin-Tripp, Mitchell-Kernan 1977; Goodwin 1990a, vedi ¶ 3.3.) e quindi al ruolo degli studenti, al loro comportamento verbale, nella co-costruzione dell’attività scolastica (vedi Denham, Lieberman 1980) così come della “cultura dei pari” (Cazden 1988; Cook-Gumperz, Corsaro, Streeck, 1986; Corsaro 1985, 1992).

La concezione dell’apprendimento come intreccio tra lingua, interazione, cultura e organizzazione sociale (per una panoramica vedi Cazden 1988; Markee 2015a; Gardner 2019;

Burdelski, Howard 2020), dagli anni '70, ha motivato la ricerca sulla scuola, nel tentativo di fornire un resoconto olistico delle traiettorie di apprendimento e socializzazione degli studenti, lungo direttrici che tenessero in considerazione la loro diversità linguistica e culturale e la discontinuità (vedi *cultural discontinuity hypothesis*, in Mehan 1998) tra le pratiche di socializzazione che gli studenti stessi incontrano nei contesti quotidiani a cui prendono parte. Lo studio delle differenze nelle pratiche linguistiche e nelle routine interazionali osservate tra i contesti scolastici e le interazioni a casa (Heath 1982a, 1982b, 1983) ha permesso infatti di avanzare in maniera empirica l'ipotesi che una sostanziale *cultural incongruence* (Erikson, Mohatt 1982: 139; vedi anche Philips 1972, 1983) tra il comportamento comunicativo dell'insegnante a scuola e quello che gli studenti incontrano nelle loro esperienze sociali fuori dalla scuola abbia un ruolo nelle loro difficoltà scolastiche. Ulteriori e più recenti studi, iscritti anche nel programma di ricerca sulla socializzazione linguistica (vedi Figueroa, Baquedano-Lopez 2017; Burdelski, Howard 2020 per una panoramica; Poole 1992 sulla socializzazione linguistica nella classe L2), hanno invece posto l'attenzione sul rapporto intrinseco tra ideologia linguistica, ruoli sociali e identità nelle attività di produzione di significato all'interno dei contesti educativi delle società odierne. Questi studi hanno permesso di mettere in luce come il sostrato ideologico, morale e le categorizzazioni di appartenenza (culturale e sociale) diano forma ad un contesto scolastico stratificato e non lineare, dove i partecipanti resistono e negoziano le istanze, riformulano le ideologie (Rampton 2006; Sterponi 2007; Mökkönen 2015; van de Weerd 2020) e aprono vettori di comunicazione e trasformazione tra la cultura scolastica, quella dei pari inscritta nella scuola e la cultura esterna. Tali studi, condotti adottando metodi etnografici di indagine, permettono di far emergere la cornice culturale che dà forma al *fare scuola* e i modi attraverso i quali i suoi presupposti e le sue attese strutturano le stesse interazioni che vi hanno luogo, predisponendo specifici quadri partecipativi entro architetture discorsive altrettanto specifiche.

4.2. La scuola come contesto di apprendimento

Nell'ambito della ricerca educativa l'apprendimento è descritto ricorrendo a tre metafore esemplificative del rapporto tra soggetto e conoscenza: a) la metafora della trasmissione e dell'acquisizione; b) quella della partecipazione; c) quella della creazione di conoscenza (Ligorio 2004; Paavola, Lipponen, Hakkarainen 2004). Sebbene la prima sia ancor oggi metafora popolare nel rappresentare il processo e gli esiti dell'apprendimento, il suo riflettere una concezione ancorata alla centralità dell'attività cognitiva individuale, nell'unidirezionalità del rapporto docente-studente, la rende insufficiente a dar conto della complessità dei processi di apprendimento. Ad uno sguardo contestualista, infatti, e nel crescente interesse per una rappresentazione etnografica di quel che accade in classe, funzionale a leggere il curriculum *tacito o nascosto* (Giroux, Purpel 1983) come l'insieme dei sistemi valoriali, le norme sociali, le attese e le regole di partecipazione che danno forma e prendono forma nelle pratiche scolastiche (Fasulo, Girardet 2002), l'apprendimento appare caratterizzato per la sua natura intrinsecamente sociale e, pertanto, metafora di un processo di attiva e progressiva partecipazione ad una specifica cultura. L'apprendimento scolastico, nello specifico, può quindi essere descritto come un processo di partecipazione alle pratiche di un contesto culturale, mediante la negoziazione dei significati ad esso connessi, nelle pratiche che li producono e nella loro reificazione in prodotti e attività (Wenger 1998).

Il concetto di partecipazione e la sua progressiva legittimazione²⁹ (Lave, Wenger 1991) all'interno di una specifica cultura (*'small culture'* Holliday 1999; vedi anche Breen 1985) sono centrali ad un resoconto etnometodologico dell'apprendimento inteso come «an accountable, public, and locally occasioned process» (Koschmann 2013, 2) che, ai fini dello sviluppo del soggetto, ritiene cruciale la partecipazione stessa (Allwright 2005). In questa prospettiva, numerosi studi hanno infatti assunto i concetti di *pratica* e *partecipazione* per

29 A questo è connesso il costrutto teorico di *'apprendistato cognitivo'* (Lave 1990), che connette metaforicamente la forma dell'apprendere propria dell'apprendistato: concreto, contestuale, intuitivo, limitato, imitativo, non creativo, né innovativo e sostanzialmente arretrato, all'apprendimento in generale, enfatizzando il suo carattere sociale e culturale e il fatto che ciò che si impara è implicato nelle forme in cui ci si appropria della conoscenza (Ajello 1995; Alessandrini 2007).

analisi in grado di render conto della relazione tra le opportunità di apprendimento connesse a specifiche pratiche e specifiche strutture (Mori 2004; van Lier 2008; Walsh 2011; Hall, Hellermann, Pekarek Doehler 2011) e capaci di descrivere longitudinalmente il variare e la progressiva acquisizione da parte degli studenti delle strategie utili ad una loro partecipazione alle interazioni in classe (Pallotti 2001; Cekaite 2007; Hellermann 2009; Cekaite, Evalsson 2017). L'apprendimento si connota quindi come la progressiva socializzazione ad una cultura contestualmente specifica, nonché come l'acquisizione di una "competenza interazionale" (Pekarek Doehler 2018) fondata su un "repertorio" (Hall 2018) di pratiche, linguistiche e non linguistiche, e su risorse interpretative che permettano allo studente di assumere il ruolo di studente, di agire come tale, di «mostrare di fare parte della cultura della classe» (adattato da Breen 1985: 145). Se questo appare particolarmente evidente per l'apprendente linguistico, laddove l'esperienza di apprendimento della lingua 'seconda' coincide con quella di inserimento in un nuovo ambiente culturale (Poole 1992; Pallotti 2000; Pugliese 2001; Duff 2012b) e la lingua risalta nella sua duplice identità di oggetto di apprendimento e strumento di apprendimento (vedi Seedhouse 2004; van Lier 2011; Gardner 2013, 2019; Sert 2015; Markee 2015b; Eskildsen, Majlesi 2018), è proprio per la specificità socio-culturale della classe scolastica come contesto di apprendimento che tale discorso è generalizzabile all'esperienza di ogni studente.

Per il carattere istituzionale del contesto scuola, gli obiettivi di apprendimento "espliciti", ovvero l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze disciplinari, sono inevitabilmente intrecciati ad obiettivi di apprendimento che una prospettiva orientata alla «lezione come fenomeno socialmente organizzato» (Lerner 1995: 120) permette di mettere in luce. Quest'ultima è contraddistinta infatti da un ordine sociale e una cornice normativa e morale (Margutti 2007a; Cekaite 2020) alla quale gli studenti sono socializzati ed entro la quale imparano a partecipare. In tale ordine, vista l'asimmetria degli status sociali propri di tale contesto istituzionale (Macbeth 1990, 1991; Thornborrow 2002), emerge il ruolo dell'insegnante a tutelare e promuovere il comportamento linguistico e non linguistico appropriato, mediante atti di valutazione e sanzione delle condotte e delle pratiche comunicative. Gli studi in merito si sono infatti focalizzati sulle modalità verbali e non verbali

attraverso le quali l'insegnante esibisce ed impone tale ordine normativo e rende esplicito l'orizzonte morale verso cui è orientata la concezione di *classe scolastica* come organizzazione sociale e del *fare scuola* come pratica sociale. All'insegnante sono infatti attribuite responsabilità di gestione dell'ordine sociale (Cekaite 2013, 2020; Burdelski 2020; Moore, Burdelski 2020) e interazionale (Margutti, Piirainen-Marsh 2011) e di sanzione e rimprovero dei comportamenti che infrangono tale ordine (Margutti 2011). Il fenomeno del *reproach*, infatti, quale attività disciplinare centrale nel lavoro dell'insegnante, è stato ampiamente studiato rivelando una grammatica dei comportamenti che poggia sul valore indessicale che questi assumono all'interno del repertorio comunicativo del contesto classe: richiami nominali (Macbeth 1991; Lehtimaja 2011), l'uso di *conditional-formatted reproaches* (Margutti 2011), ordini direttivi (Iedema 1996; He 2000), movimenti nello spazio (Danby, Baker 1998), sguardi (Arminen 2005), silenzi che interrompono il flusso interazionale.

La lettura di queste risorse interazionali (verbali e non verbali) nella gestione dell'ordine sociale della classe, inscritte in un fluire interazionale controllato, portano al riconoscimento della necessità di una consapevolezza diffusa della loro funzione, distribuita tra tutti i partecipanti e non limitata alla figura dell'insegnante; portano inoltre a leggere una medesima distribuzione della responsabilità dello stesso ordine sociale, delle norme e delle trasgressioni che indicizzano. Gli studenti stessi, infatti, sono partecipi nella costruzione dell'ordine sociale e interazionale della classe, legittimando, allineandosi oppure discostandosi dalla fonte normativa di autorità dell'insegnante (Lehtimaja 2011), eludendo e sovvertendo l'ordine linguistico (Cekaite, Evaldsson 2017; Pugliese, Zanoni 2017; Pugliese, Nasi, D'Altoè 2023) e sociale in maniera esplicita o nascosta (Mayall 1994; Corsaro 1985, 1990; Corsaro, Schwarz 1991; Martin, Evaldsson 2012). E lo stesso ordine linguistico e sociale diventa costitutivo delle attività tra pari degli studenti. Nella loro natura di '*double-opportunity space*' (Cekaite *et al.* 2014) le interazioni tra pari si mostrano infatti quale occasione di un processo interrelato di acquisizione di competenze interazionali e co-costruzione della loro realtà sociale, nel quale l'ordine normativo e valoriale del contesto scolastico informa dinamiche di disputa offrendosi come risorsa nella costruzione delle identità situate e delle relazioni sociali, nella negoziazioni

di asimmetrie di potere e per il mantenimento dell'ordine sociale (Mitchell-Kernan, Kernan 1977; Corsaro, Maynard 1996; Cobb-Moore *et al.* 2008; LeMaster 2010; Nasi 2022).

La cultura del contesto scolastico e la 'cultura dell'apprendimento' che vi si manifesta, come abbiamo visto, risiedono nel carattere primariamente sociale del loro svolgersi, nell'intreccio di obiettivi didattici ed educativi e di organizzazione e gestione della classe come organismo sociale. L'intersezione tra l'aspetto proiettivo dell'evento educativo e didattico (il conseguimento di scopi e attese istituzionali, delle quali l'insegnante è ufficialmente responsabile) e l'immanenza sia dell'evento educativo come produzione congiunta di significato sia della sua 'lingua' come architettura intersoggettiva sequenzialmente edificata, conduce lo studio del "discorso a scuola" a considerarne il suo duplice aspetto di: spazio *riflessivo* all'interno del quale un 'secondo piano' del discorso in atto contribuisce a definire e mantenere le coordinate dello specifico evento e a far emergere all'attenzione degli apprendenti il percorso educativo nel suo insieme (Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003); e, seguendo quanto il programma di ricerca sulla socializzazione linguistica ha mostrato, ovvero come «local values, ideologies, patterns of social organization, and cultural preferences are inscribed in every discourse and social interactions» (Garret, Baquedano-López 2002: 341), come sia anche nell'architettura delle sue interazioni che l'apprendimento diviene visibile ai partecipanti (Gardner 2019).

4.3. La scuola come contesto discorsivo

Considerare la centralità del 'lavoro' interazionale in cui sono impegnati i partecipanti nello svolgimento di attività di insegnamento e apprendimento significa guardare in che modo la scuola è «talked-into-being» (Heritage 1984a: 290). Le caratteristiche 'strutturali' di questo contesto (scopi, ruoli sociali e principi) permettono di distinguere le interazioni che vi hanno luogo quali *institutional interactions* (Drew, Heritage 1992; Orletti 2000; Fasulo, Pontecorvo 1999), differenziandole quindi da interazioni ordinarie. Come evidenziato da Drew e Heritage (1992) e Heritage, Clayman (2010), tale differenza può essere individuata in tre principali

dimensioni che caratterizzano le interazioni istituzionali: a) le interazioni tra i partecipanti sono orientate a specifici obiettivi istituzionali e questi sono connessi a specifiche identità sociali; b) le interazioni istituzionali sono caratterizzate da restrizioni relative ai tipi di turni e azioni accordate ai partecipanti; c) le interazioni istituzionali sono caratterizzate da procedure e quadri inferenziali propri dello specifico contesto istituzionale.

Gli obiettivi istituzionali socialmente condivisi possono essere descritti in maniera generale come l'acquisizione di conoscenze, modi di apprendere, e modi di appartenere al contesto sociale specifico, ma quindi ampio, esterno allo spazio scolastico. Queste coordinate istituzionali danno forma ad interazioni nelle quali le parti coinvolte sono chiamate ad assumere identità sociali precise: l'insegnante, titolare della responsabilità istituzionale del conseguimento degli obiettivi attesi, della valutazione degli esiti, e gli studenti, quali destinatari delle attività a cui sono chiamati a partecipare, delle valutazioni e delle attese ad esse connesse. Una asimmetria sociale primaria caratterizza quindi il contesto classe, dove l'insegnante incarna l'autorità epistemica e deontica dell'istituzione, detiene la responsabilità di organizzare le attività quotidiane e di condurle, che da forma ad una manifesta *dominanza* (Linell 1990) da parte sua. Questa si esprime nella 'quantità' dei contributi che l'insegnante apporta rispetto agli studenti (soprattutto nel formato didattico più tradizionale della lezione frontale), nel diritto di scegliere gli 'argomenti' delle attività e in una asimmetria 'interazionale' connessa alla gestione della partecipazione degli studenti e alla valutazione della qualità di questa (Orletti 2000; Fele, Paoletti 2003; Walsh 2011).

Il carattere istituzionale delle interazioni che hanno luogo in classe emerge infatti a molteplici livelli. Si riscontra nella gestione dei *turni di parola*, nella quale è attuato un controllo che permetta il fluire della lezione e il controllo dell'*audience* (McHoul 1978; Mehan 1979) - in linea con gli obiettivi delle attività didattiche (lezione frontale, lavoro in gruppo, interrogazione, ecc.) e interazionali (ad es. parlato monologico, valutazione della comprensione, sollecitazione della partecipazione, ecc.) -, nell'organizzazione sequenziale dei contributi dei partecipanti, nel design dei turni degli studenti e nelle loro scelte lessicali, che sono normate da aspetti di pertinenza tematica e appropriatezza al contesto. Questi aspetti

d'ordine interazionale sono orchestrati dall'insegnante e sottoposti alla sua valutazione ed eventuale sanzione.

La cornice di senso e significato sociale che 'struttura' il contesto discorsivo della classe fornisce inoltre ai partecipanti le chiavi interpretative dei rispettivi contributi. Tale sostrato inferenziale è connesso ai ruoli sociali, agli obiettivi 'ampi', del contesto, o momentanei, delle attività in corso, e all'asimmetria interazionale nel rapporto insegnante-studenti. La condivisione da parte dei partecipanti degli scopi e delle risorse interazionali a disposizione permette loro infatti di interpretare le azioni e agire veicolando specifici significati. Il silenzio, ad esempio, ad interrompere il flusso del parlato dell'insegnante può segnalare una sospensione connessa ad un richiamo all'ordine, così come il significato di un richiamo nominale, che risulta inferibile dalla sua occorrenza temporale (Macbeth 1991; Lehtimaja 2011) (oltre che da aspetti prosodici), se localizzata in una sequenza di valutazione della conoscenza, allocando quindi il turno di parola, o se interrompe una sequenza nella quale non è atteso un passaggio di turno di parola in concorrenza con un atteggiamento 'sanzionabile' da parte dello studente richiamato, svolgendo quindi la funzione di richiamare quest'ultimo ad un comportamento appropriato. Queste risorse, minime, nella gestione dell'ordine interazionale poggiano infatti su un presupposto di condivisione e corresponsabilità delle premesse d'ordine alla base del contesto e che permette di intravedere il sistema locale di significazione, le chiavi di contestualizzazione delle risorse a disposizione per la sua realizzazione.

Se l'asimmetria e le costrizioni interazionali proprie del contesto istituzionale della classe appaiono evidenti, e potrebbero condurre ad una lettura unidirezionale, arbitraria della conduzione dell'evento didattico ed educativo e ad una influenza contestuale che opera in maniera meccanica sulle interazioni che vi hanno luogo, gli studi etnometodologicamente orientati hanno permesso di mettere in luce il carattere invece corale, il lavoro interazionale congiuntamente compiuto dalle parti che dà forma al discorso in classe, interazione dopo interazione, turno dopo turno. Assumendo infatti una "next turn procedure" e ancorando l'analisi «on functional rather than grammatical concepts» (Mehan 1979: 43) è possibile riconoscere l'ampia varietà di risorse che i partecipanti impiegano nel codificare e decodificare i significati interazionali e sociali del discorso in classe. L'ordine sociale appare

quindi emergere, nelle costrizioni di varia specie che concorrono a fare il contesto (anche discorsivo) della classe (temporali, spaziali, materiali, ecc.), come messa in atto ogni volta a rinnovare il contesto che le dà forma (Heritage 1984a) e la cui comprensione appare limitata se intesa come l'attività di un singolo (o di una presunta 'efficienza' del contesto istituzionale in sé, in una limitata lettura del concetto di *contesto*) ad imporre o invocare il contesto istituzionale, invece che l'attività di co-costruzione di tutti i partecipanti attraverso la sua ratifica, la sua eversione, il suo ripristino, il suo consolidamento, la sua negoziazione costante.

4.3.1. *Modelli di interazione in classe*

L'applicazione dell'approccio metodologico e teorico alla base dell'Analisi della Conversazione applicata al contesto scolastico ha permesso di riconoscere alcuni modelli interazionali che caratterizzano questo tipo di contesto discorsivo. Dai primi studi che hanno assunto la classe scolastica e i contesti educativi a *setting* di ricerca (vedi Cicourel 1974; McHoul 1978, 1990; Macbeth 1990; Mehan 1979), una crescente attenzione è maturata nel programma di ricerca relativo al *talk-at-work* (Drew, Heritage 1992) dalla fine degli anni '90, concomitante con la critica mossa da una prospettiva conversazionale da Firth e Wagner (1997) nel campo della SLA³⁰. L'attenzione posta all' 'architettura interazionale della classe (di lingua)' (Seedhouse 2004) risiede nella premessa etnometodologica che l'apprendimento non consista soltanto (o tanto) nell'acquisizione di conoscenze, quanto nello sviluppo delle

30 Gli anni '90 sono infatti caratterizzati da un progressivo riconoscimento, soprattutto nel campo della Linguistica Applicata, della potenziale utilità del metodo analitico dell'analisi della conversazione per comprendere il funzionamento della classe di lingue. Tali studi getteranno poi le basi per i successivi programmi di ricerca così orientati (vedi Markee 1994, Seedhouse 1996; Firth, Wagner 1997). Può essere interessante notare come i lavori pionieristici di Seedhouse (1996) e Firth, Wagner (1997) abbiano contribuito intervenendo, il primo, sulle ragioni date da alcuni aspetti strutturali delle interazioni in classe che, per la loro natura istituzionale, rendevano impossibile una loro approssimazione alla conversazione naturale (Nunan 1987), definendo in questo modo le condizioni d'applicazione dell'Approccio Comunicativo nella didattica della lingua (Seedhouse 1996); e il secondo, ridefinendo aspetti connessi invece all'apprendimento: la necessità di integrare fattori sociali legati all'apprendimento linguistico nel campo della SLA, di riconcettualizzare i concetti di competenza e di modello nativo, in virtù di una realtà dell'apprendimento linguistico capace di emergere se osservata dalla prospettiva del partecipante (emica) (vedi ¶ 2.2.1.2.; Gardner 2019)

competenze interazionali necessarie ad abitare la classe scolastica e a comprendere e compiere le molteplici attività sociali utili a «finding the world [the teacher] is pointing to» (Macbeth 2001: 26). Sebbene tale architettura vari al variare delle attività e dei focus didattici (Seedhouse 2004), lo studio delle classi tradizionali, organizzate attorno al rapporto insegnante-gruppo studenti in cui hanno luogo interazioni multi-party ha isolato (già dai primi studi etnometodologici, Mehan 1979, McHoul 1978, 1990) alcuni elementi organizzativi cruciali attorno ai quali tale architettura è edificata: il *turn taking*, le sequenze interazionali e il *repair*. Attorno a questi prendono forma alcuni modelli interazionali che Arminen (2005) definisce *lecturing format*, *pedagogical cycle* e *repair*.

Il primo si riferisce all'attività pedagogica che vede un marcato sbilanciamento dei contributi dell'insegnante rispetto a quelli degli studenti, il quale detiene il turno di parola per un tempo esteso («over 80% of the time during high school», McHoul 1978: 208) dando forma a sequenze monologiche caratteristiche della lezione frontale. Il secondo modello, detto *pedagogical cycle* si riferisce ad una delle sequenze maggiormente studiate (vedi Sinclair, Coulthard 1975; Mehan 1979) e caratteristiche delle interazioni scolastiche (e più in generale delle interazioni didattiche ed educative, Seedhouse 1996) e che consiste in una sequenza tripartita che vede un primo turno (I) ad opera dell'insegnante nel quale è posta una domanda rivolta alla classe o ad un rispondente selezionato, un secondo turno (R) di risposta o tentativo di risposta da parte degli studenti ed un terzo turno (E), che torna in diritto dell'insegnante, nel quale viene valutato il contributo degli studenti al secondo turno. Il terzo turno è collegato al fenomeno del *repair*, che trova qui posto in terza posizione nella sequenza IRE³¹, ma può aver luogo in differenti momenti dell'attività didattica in cui l'insegnante interviene a correggere il contributo degli studenti. Tale azione gestionale e di conduzione si estrinseca in oltre nelle più generali *correctional activities* (Arminen 2005), nelle quali l'insegnante opera

31 È qui utilizzato l'acronimo IRE e la nomenclatura Initiation-Response-Evaluation (Mehan 1979) in quanto appare oggi di maggior uso (Margutti 2021). La sequenza tripartita in questione ha tuttavia ricevuto diverse definizioni dai differenti studiosi che l'hanno indagata: IRF, Initiation-Response-Follow-up, in Sinclair, Coulthard (1975), Question-Answer-Comment, in McHoul (1978), Elicitation-Reply-Evaluation, in Lerner (1995).

correggendo comportamenti inappropriati per garantire il contesto dell'attività pedagogica in corso.

La sequenza tripartita *domanda-risposta-valutazione* ha negli anni guadagnato la centralità di modello descrittivo delle interazioni in classe ed esplicativo di un approccio pedagogico caratterizzato dall'asimmetria interazionale propria del contesto, nel garantire un forte controllo dell'alternanza dei turni da parte dall'insegnante (Nomlomo 2010; Orletti 2000) e proporre una modalità di conoscenza basata sulla ricerca indiziaria della risposta corretta³² in possesso dell'insegnante. Il dibattito attorno alle ricadute pedagogiche di questo modello interazionale (vedi Newman, Griffin, Cole 1989; Wells 1993), per lo spazio di iniziativa limitato concesso al contributo degli studenti, dove «l'organizzazione a triplete tende a far imparare la struttura piuttosto che far imparare a parlare nella struttura» (Fasulo, Girardet 2002: 71), risulta diviso. Tuttavia, la ricerca etnografica e l'osservazione dettagliata delle interazioni in classe ha dato modo di riportare come l'attività scolastica si componga di un'ampia varietà di quadri partecipativi, in alcuni casi svincolati da un'impostazione asimmetrica data dalla presenza dell'insegnante e organizzati invece attorno ad attività più libere o tra pari (vedi Thornborrow 2002; Mori 2002; Jones, Thornborrow 2004; Seedhouse 2004; Hellermann, Pekarek Doehler 2010; Margutti, Piirainen-Marsch 2011, Jakonen, Morton, 2013; Gardner 2019).

Sebbene questi modelli interazionali appaiano ricorrenti e strutturino gran parte dell'attività didattiche tradizionale, la sua realizzazione si compone tuttavia di una vasta varietà di pratiche locali. Gli studi in merito hanno infatti descritto le modalità dell'allocazione dei turni (Payne, Hustler 1980; Iedema 1996; Orletti 2000), le domande rivolte al gruppo classe (Petitjean 2014), i fenomeni di auto-selezione da parte degli studenti e più in generale la variabilità di realizzazione del secondo turno della triplete (vedi Waring 2011; Margutti 2021). Altri studi, invece, si sono focalizzati sulla componente multimodale che concorre a dar forma alle interazioni in classe: sugli elementi di coordinazione fisica e verbale tra

32 Tale tecnica è ampiamente studiata e variamente nominata in letteratura: *costruzione congiunta dell'enunciato*, in Pontecorvo *et al.* 1991; *Eliciting Completion Devices*, in Margutti 2006; *Designedly Incomplete Utterances*, in Koshik 2002; Margutti 2010; *fill-in-the-blank questions*, Persson 2017.

insegnante e studenti nel determinare l'inizio della lezione (Mortensen 2009) e nell'allocare il turno di parola (Kääntä 2012; Lauzon, Berger 2015), così come sugli elementi gestuali degli insegnanti durante sequenze di spiegazione (Waring, Creider, Box 2013). Altri studi ancora hanno invece osservato la componente materiale e spaziale quale risorsa semiotica durante le interazioni in classe (Mori, Koshmann 2012).

I paragrafi precedenti, nel rendere una parziale panoramica del contesto scolastico attraverso una sua triplice concezione (quale spazio di ricerca, di apprendimento e di discorso), hanno voluto presentare la scuola come punto di partenza. Da un lato, per la sua centralità, nelle società occidentali, quale istituzione educativa e la conseguente ampia documentazione scientifica che ne ha permesso un'analisi dettagliata di aspetti contestuali legati alle strutture di partecipazione, ai meccanismi interazionali ricorrenti, nonché alle 'strutture' (sociali ed ideologiche) che concorrono alla loro realizzazione; e, dall'altro, perché proprio il repertorio di conoscenze legate a questo specifico contesto permettono una 'fuoriuscita orientata' per raggiungere un altrove, o più precisamente, un *accanto*, che è il contesto entro il quale è stata svolta la ricerca etnografica che verrà di seguito presentata: un doposcuola di quartiere. Seguendo quindi un movimento che assomiglia a quello che tanti studenti e studentesse compiono in una loro giornata ordinaria, dalla scuola andremo verso il dopo-scuola, provando a intravedere una continuità che non è solo temporale in una discontinuità che è contestuale. Per farlo, seguendo quello studente e quella studentessa, portiamo i compiti (a casa), lascio scolastico giornaliero, trans-oggetto che giustifica ed attua la transizione tra i luoghi.

4.4. Oltre la scuola: i compiti a casa

Ad una prima, immediata, interpretazione del costrutto nominale '*compiti a casa*', è possibile cogliere alcune premesse e attese socioculturali sottese a questa attività: nella modalità deontica del verbo implicito, nell'indicazione fisico-spaziale esplicita del luogo deputato al suo svolgimento. Se tale attività può essere tuttavia genericamente definita come l'insieme dei compiti e delle attività assegnati agli studenti che sono intesi da svolgersi fuori dall'orario

scolastico (Cooper 1989a; Bempechat 2004) è proprio nel valore connotativo del costrutto che si intravedono le coordinate di appropriatezza e opportunità pedagogica attribuita all'attività dei compiti: la loro *utilità*, se non necessità, per la riuscita accademica degli studenti e il richiamo ad un contesto, la casa, e quindi il (possibile?, supposto?, atteso?³³) *coinvolgimento*³⁴ di un terzo attore, la famiglia, per una attività che scaturisce e trova ragione dal contesto scolastico.

Sebbene i compiti a casa siano una pratica educativa consolidata, la cui efficacia per la riuscita accademica degli studenti sia stata a lungo data per scontata, un crescente numero di studi ha iniziato a mettere in discussione la loro adeguatezza (anche soltanto dal punto di vista della quantità) nonché la loro stessa efficacia. In un dibattito molto acceso, si hanno infatti posizioni spesso divergenti (vedi Bennet, Kalish 2006; Kohn 2006; Kralovec, Buell 2000, 2001; Parodi 2016, 2018) che cercano di investigare il loro effettivo valore, se e in che modo essi siano un'opportunità di apprendimento di contenuti e di sviluppo di autonomia per gli studenti (vedi Cooper 1989b, 2007; Costa *et al.* 2016; Polito 2013). L'adozione di questa pratica educativa ad oggetto di analisi interseca tuttavia un secondo aspetto, qui centrale, e che ha a che fare con il contesto che ospita tale pratica, e richiama il concetto di *coinvolgimento familiare*.

Il tema del coinvolgimento familiare nell'attività dei compiti è ampiamente indagato nelle ricerche d'ambito educativo (vedi tra gli altri, Epstein 1990, 2001; Davies 1997; Henderson, Berla 1994), adottando approcci e prospettive differenti. In maniera preminente si attestano studi di efficacia, che hanno indagato le correlazioni tra la partecipazione dei genitori nello

33 Implicito è che la casa sia luogo adibito allo svolgimento dei compiti e quindi supposto favorevole. Questo assunto è altresì culturale e quindi non privo di contraddizioni. Se un esempio radicale della sua fallacia è emerso durante la recente pandemia da SARS-CoV-2, che, costringendo ad una didattica a distanza, ha messo in luce i limiti materiali, spaziali delle realtà domestiche di alcuni studenti, non è comunque difficile immaginare che le realtà domestiche di ogni studente siano difficilmente equiparabili e che possano essere tutte indistintamente favorevoli allo svolgimento di una attività scolastica (vedi di seguito).

34 Sul concetto, le premesse e le ricadute politiche e sociali del coinvolgimento delle realtà esterne alla scuola, vedi ¶ 4.5. e seguito. Qui viene esposta una revisione degli studi inerenti al coinvolgimento familiare veicolato ed osservato nello svolgimento dell'attività dei compiti a casa, ponendo l'accento sugli studi interazionali.

svolgimento dei compiti e il successo accademico, la motivazione e l'atteggiamento verso l'apprendimento dei figli/studenti. Nonostante possa apparire intuitivamente limpida la correlazione tra aiuto familiare e successo scolastico, i dati restituiscono risultati contraddittori (Aries, Cabus 2015; Avvisati *et al.* 2010; Bembenutty 2011; Fan, Chen 2001; Hoover-Dempsey *et al.* 2001; Patall *et al.* 2008): gli esiti a livello di riuscita accademica appaiono infatti correlati ad aspetti specifici del coinvolgimento dei genitori e legati ai modi (Patall *et al.* 2008; Aries, Cabus 2015) in cui questi aiutano i figli (ad. es. fornendo spazi, strumenti fisici e psicologici, interagendo con i figli durante lo svolgimento, partecipando attivamente allo svolgimento, ecc.), con evidenze favorevoli nel caso di coinvolgimento attivo (Aries, Cabus 2015; Pratt *et al.* 1992; Sheldon, Epstein 2005) e scarse, o risultati negativi, nel caso della semplice offerta di spazi, strumenti e sostegno psico-emotivo nel completamento dei compiti. Una correlazione positiva, in quest'ultimo caso, appare data da atteggiamenti di attesa e insistenza da parte dei genitori a che i compiti siano svolti (Bryan, Nelson 1994; Okagaki, Frensch 1998) e dal ricorso a forme di sostegno specializzato esterno, come tutori e lezioni private (Balli *et al.* 1998; Park *et al.* 2011; Sheldon, Epstein 2005). Per quanto riguarda invece la correlazione tra la partecipazione dei genitori e atteggiamenti favorevoli verso lo studio e l'apprendimento da parte dei figli, si riscontrano risultati positivi (Bempechat 2004; Cooper *et al.* 1998; Hoover-Dempsey *et al.* 2001) legati al ruolo cruciale che essi possono svolgere nell'incoraggiare l'adozione di abitudini organizzative e lavorative. Hoover-Dempsey *et al.* (2001) distinguono tre modi attraverso i quali il coinvolgimento dei genitori può influenzare i risultati e gli atteggiamenti dei figli: a) attraverso la funzione di *modello silente*, per i figli, di abilità e comportamenti che questi ultimi riprodurranno (Bandura 1997); b) attraverso il *rinforzo* dato dall'associazione di conseguenze positive legate all'atteggiamento favorevole dei figli nello svolgimento dei compiti; c) attraverso la partecipazione attiva in sequenze di focalizzazione dell'attenzione, semplificazione dei compiti, spiegazione dei concetti, espansione e connessione delle informazioni. Nel necessario equilibrio tra obiettivi di completamento dei compiti e di promozione dell'autonomia (Cooper, in Bembenutty 2011), quest'ultima modalità realizza quel che Rogoff (1990) chiama '*collaborative learning*', nel quale la condivisione di informazioni e procedure di svolgimento favorisce un apprendimento attivo ed effettivo.

Alcuni studiosi hanno invece posto l'attenzione su alcune condizioni di difficoltà legate a vario titolo al coinvolgimento dei genitori nell'attività dei compiti a casa, condizioni che possono inficiare l'apprendimento e il successo scolastico. Tra queste emerge la potenziale conflittualità data dal ruolo di supervisore che i genitori devono svolgere, negoziando i tempi, prescrivendo i modi, stabilendo le regole (Pomerantz *et al.* 2007). A queste ragioni si aggiungono inoltre possibili problematiche legate, da un lato, alla capacità (reale o percepita) del genitore di aiutare i figli con i compiti (Dumont *et al.* 2012; Murray *et al.* 2006; Polito 2013; Pressman *et al.* 2015) e alla disponibilità di tempo per farlo (Hoover-Dempsey *et al.* 1995; Levin *et al.* 1997; Maclachlan 1996; Reay 1998) in una cornice di attese di un coinvolgimento da parte loro che può generare stress; e dall'altro, al sorgere di interferenze con l'apprendimento là dove il genitore adotti modalità e pratiche istruttive ed esplicative che si discostano notevolmente da quelle adottate dalla classe, oppure nel caso in cui il genitore ecceda in un sostegno che provvede al completamento dei compiti al posto del figlio³⁵ (Cooper, Lindsay, Nye 2000).

Se, come risulta, l'efficacia del coinvolgimento dei genitori nello svolgimento dei compiti è rimessa a questioni multiple, alcuni studiosi hanno posto l'attenzione su una considerazione generale che coglie gli impliciti culturali racchiusi nel termine 'compiti a casa', ovvero come questa pratica possa essere fonte di riproduzione di disuguaglianze sociali (Pressman *et al.* 2015; Levin *et al.* 1997; Rønning 2008), aprendo un canale diretto, data la centralità dei compiti tra le attività scolastiche, attraverso il quale queste possono ripercuotersi sulla carriera scolastica degli studenti. È il caso di contesti familiari nei quali i genitori non abbiano disponibilità adeguate (spazi, strumenti, tecnologie, ecc.), la competenza linguistica necessaria ad aiutare i figli e la consapevolezza socio-culturale del contesto scolastico necessaria a far dialogare la casa e la classe. È il caso, come vedremo, della presente ricerca.

35 In questi casi il sostegno genitoriale allo svolgimento dei compiti può risultare controproducente rispetto al valore istruttivo che lo svolgimento dei compiti da parte dello studente può avere per l'insegnante relativamente all'andamento, la comprensione o le difficoltà degli studenti (Pressman *et al.* 2015).

4.4.1. I compiti a casa come interazione sociale

La stratificazione di motivi ideologici, ragioni percettive, delle opportunità e dei limiti coesistenti nella complessa architettura di una attività naturale come lo svolgimento dei compiti, emergono dagli studi che affrontano tale attività come una realizzazione primariamente interazionale tra i partecipanti. Sebbene in numero minore rispetto a studi sperimentali, *role plays* e a ricerche per mezzo di interviste, la profondità prospettica offerta da approcci etnografici informati da metodologie analitiche che assumano la natura interazionale della realtà sociale e ne indagano gli strumenti a disposizione dei partecipanti come «linguistically embodied devices for the conduct of particular types of empirically identifiable social action» (Weinberg 2006: 5) offrono la possibilità di identificare come la pratica dei compiti sia un processo interazionale mediante il quale viene co-costruito il suo significato, vengono negoziate le rispettive partecipazioni e viene prodotta localmente la specifica ‘*small culture*’ (Holliday 1999) della famiglia che dialoga con quella della scuola.

Gli studi così orientati e che hanno assunto approcci informati dall’Analisi della Conversazione e del discorso hanno distinto due focus sulle interazioni durante i compiti: le conversazioni *riguardo* ai compiti e le conversazioni *durante* i compiti. Nel primo caso le interazioni sono orientate alla gestione dell’attività: stimare la quantità di compiti e il tempo, organizzare il lavoro, sollecitare lo svolgimento. Nel secondo caso si tratta invece di interazioni genitore-figlio durante lo svolgimento dell’attività (Wingard 2006a; Wingard, Forsberg 2009).

Gli studi che rientrano nel primo ‘contesto discorsivo’ hanno indagato, assumendone il valore sequenziale, la ‘*first mention*’ dei compiti da parte del genitore (Wingard 2006a, 2006b), e come appunto questo abbia delle implicazioni sequenziali sullo svolgimento, quale possibile primo movimento di sequenze direttive, e funzionando come dimostrazione di responsabilità genitoriale sul completamento dei compiti. Conversazioni riguardo ai compiti, o più in generale alla scuola, sono state inoltre indagate quali spazi di socializzazione (Ochs, Shohet, 2006; Ochs, Kremer-Sadlik 2007; Pontecorvo, Fasulo, Sterponi 2001; Pontecorvo *et al.* 2013; al valore delle attività scolastiche (Wingard 2006a) e alla cultura specifica della scuola

quando evocata durante interazioni familiari ordinarie (Arcidiacono 2013). Gli studi che hanno invece analizzato le interazioni durante lo svolgimento dei compiti hanno messo in luce l'intreccio di atteggiamenti epistemici, morali, affettivi e risorse posturali, gestuali ed orientamenti nella costruzione di quadri partecipativi dinamici che, favorendo la reciproca accessibilità, permettono l'interazione e lo svolgimento dell'attività (Goodwin 2007), e come il coinvolgimento dei genitori sia il risultato di una negoziazione che permette «the discursive constructions of subjects, the different subject positions and the ways of governing the subject» (Forsberg 2007a: 219; Wingard, Forsberg 2009; Pontecorvo *et al.* 2013) in cui vengono appunto co-costruite identità, ruoli e responsabilità. In merito a questo, in prospettiva comparativa, alcuni studi hanno infatti posto l'attenzione sugli atteggiamenti e i metodi adottati da genitori appartenenti a società differenti durante l'attività dei compiti (Kremer-Sadlik, Fatigante 2015) – rintracciandovi ragioni culturali specifiche legate a differenti concezioni dell'infanzia e differenti orientamenti rispetto ai compiti e ai doveri scolastici – e sulle risorse, i contributi e il ruolo svolto dai genitori in interazioni multilingue durante lo svolgimento dei compiti (Andorno, Sordella 2021). Sebbene sia importante tenere in considerazione le ricadute che può avere sul percorso scolastico dei figli il possibile iato culturale e linguistico tra il contesto scolastico e quello di famiglie con passato migratorio, lo studio di Andorno e Sordella (2021) ha mostrato come le interazioni multilingue durante i compiti abbiano un significativo valore nel promuovere una competenza ed una consapevolezza linguistica, metalinguistica e multilinguistica negli studenti e favorire il coinvolgimento di genitori nelle attività scolastiche, spesso al margine, se non trascurati, dalla persistenza di una ideologia monolingue della scuola.

Il tema dei compiti a casa, come abbiamo visto, interseca infatti il concetto ampio di coinvolgimento familiare nella scuola e nelle attività ad essa legate, argomento che oggi

assume i tratti di un «postulato educativo»³⁶ (Gigli 2016: 135). Da una prospettiva ecologica i compiti a casa risultano una pratica ‘*trans-contestuale*’ (Budach *et al.* 2015), un luogo di «double belonging» (Marsico 2013: 367) entro il quale la scuola e la famiglia entrano in contatto (Arcidiacono 2013; Pontecorvo *et al.* 2013), stabilendo alleanze e dis-alleanze (Contini 2012), e che svolgono un ruolo cruciale nella realizzazione delle premesse e nelle attese sostenute dalle ricerche e dalle politiche educative in merito al coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei figli (Milani 2012; Montalbetti, Lisimberti 2020; Colla 2020; Caronia, Colla 2021) e di attori plurimi a partecipare al mandato istruttivo ed educativo dell’istituzione scolastica.

4.5. Fuori dalla scuola

Uscire dalla scuola significa lasciarsi alle spalle uno spazio «“consacrato”, almeno intenzionalmente, all’educazione, all’età infantile, alla trasmissione del sapere ai futuri cittadini» (Iori 1996: 108), la cui *sacralità* si rivela nei suoi confini: il cancello che delimita l’accessibilità, i limiti entro una gerarchia rigida di soggetti che lo abitano, i confini dei luoghi praticabili e delle pratiche (anche linguistiche) ammissibili, i confini temporali che delimitano la giornata scolastica, che la distinguono da ciò che è circostante, il territorio, ciò che gli sta accanto. Uscire dalla scuola significa anche quindi riflettere sui confini delle responsabilità educative, invece, che lo spazio fisico della scuola incarna. Se non è (più) possibile concepire

36 L’importanza dell’alleanza scuola-famiglia viene promossa dalle linee guida del Ministero Italiano dell’Educazione nel 2007, quale risorsa fondamentale per la costruzione di un sistema educativo inclusivo e democratico (Gigli, 2012), e dalle linee guida ministeriali del 2012 (Nota MIUR 22/11/2012, prot. 00032141), le quali rimarcano il tema della co-responsabilità educativa (“una partnership educativa tra scuola e famiglia basata sulla condivisione di valori e su una fattiva collaborazione”, p. 4) invitando a considerare i patti educativi di co-responsabilità per il loro valore educativo e pedagogico, per l’opportunità che offrono di costruire rapporti di fiducia e collaborazione tra i soggetti coinvolti e non come una mera questione burocratica. A questo proposito, alcuni autori hanno suggerito, ad esempio, la necessità di una collaborazione tra i soggetti coinvolti nella stessa elaborazione e scrittura dei patti (Boeris 2018; Capperucci Ciucci, Baroncelli, 2018). La riforma scolastica del 2015 (“la Buona Scuola”), all’art. 1, ribadisce ancora l’impegno per le istituzioni scolastiche di dover costruire interazioni cooperative ed un senso di co-responsabilità con le comunità locali e, in particolare, le famiglie degli studenti.

la scuola come un'istituzione isolata e autonoma, per la sua permeabilità ai mutamenti ampi della società esterna data dal suo ruolo istituzionale e dalla sua stessa natura “vissuta”, in termini fenomenologici (Iori 1996), in una quotidiana realizzazione del suo significato, una definizione delle sue responsabilità educative e di apprendimento deve assumere la prospettiva multi-sistemica e politica che l'azione educativa sempre rappresenta (Bertolini 2003) e deve essere inserita in una cornice socio-storicamente informata che permetta di osservare i mutamenti e le tensioni che ne hanno richiesto la contrazione o l'estensione dei suoi confini in una collaborazione con il territorio.

Una prima riflessione³⁷, immediata, da cui partire può essere quella legata al tempo. Il tempo scolastico, in media, occupa una porzione limitata della giornata degli studenti, decrescendo progressivamente nel corso dei cicli scolastici. Pensare all'esaustività dell'esperienza educativa offerta dalla scuola appare limitante sia per le esperienze che per i luoghi che gli studenti vivono nel tempo restante. Considerando soprattutto come, se per lungo tempo i luoghi di socializzazione primaria (la famiglia) e secondaria (ad es. la scuola e le parrocchie) hanno rappresentato le fonti principali di apprendimento, negli ultimi decenni si è assistito ad un ampliamento del panorama educativo, dove molteplici agenzie concorrono alla formazione del soggetto (Catarci 2013). Ad una considerazione, in prima istanza, apparentemente ‘quantitativa’, si affianca un ragionamento, alla base della pedagogia sociale, sulla natura reciproca della relazione tra educazione e società – l'educazione è socio-culturalmente determinata e il rinnovamento sociale esige interventi educativi razionalmente orientati – e tra soggetto e comunità, intesa come agente educante essenziale per la crescita individuale e collettiva (Striano 2004). In questa reciprocità divengono oggetto di ricerca e di implementazione le “condizione sociali” dell'educazione e le “condizioni educative” della società.

Tra i contributi fondamentali allo sviluppo della pedagogia sociale è il pensiero di John Dewey, articolato intorno ad una “teoria dell'esperienza” ed ispirato al *pragmatismo* che,

37 Questa riflessione e i riferimenti statistici che seguono pertengono al contesto nazionale Italiano entro cui ha avuto luogo la ricerca.

postulando il carattere essenzialmente sociale del processo educativo (Dewey 1949b[1899]), ribadisce la necessità di uno scambio attivo, esperienziale, tra soggetto e mondo, in una continua interazione tra ‘momento teorico’ e ‘momento pratico’. In altri termini, secondo Dewey, l’educazione scolastica, in quanto strumento di riorganizzazione dell’esperienza soggettiva che assume specifici significati culturali nella misura in cui viene socialmente riconosciuta, deve mutare la propria impostazione proponendo una “società embrionale” (ad es. la scuola vissuta come comunità) e collegando attività strettamente scolastiche ad attività produttive e di incremento progressivo della partecipazione, della collaborazione e della democrazia (Dewey 1949a[1916]). Il rapporto tra soggetto e società che emerge è fondato sul riconoscimento del soggetto come portatore di diritti di cittadinanza e compiti sociali da esercitare – nel senso anche e soprattutto di imparare a - nel contesto stesso di una società che fornisce le forme e le ragioni di una educazione intesa come “funzione” sociale. Un secondo impulso allo sviluppo della pedagogia sociale è dato da alcuni autori, tra cui Ivan Illich (1971) e Paulo Freire (2004[1969]), che hanno declinato il funzionalismo sociale dell’educazione in iniziative e proposte volte al riscatto e all’emancipazione dei soggetti, sottolineando il potere trasformativo e liberatorio dell’educazione e della formazione rispetto a contesti sociali caratterizzati da dinamiche di oppressione e marginalizzazione. Tale prospettiva pone l’agire educativo nel quadro di una società eterogenea e disuguale di cui non può essere trascurata la dimensione socio-economica entro la quale le pratiche educative sono realizzate, e impone di considerare imprescindibili i diritti all’educazione del soggetto e di concepire ogni progetto educativo per il suo ruolo *trasformativo*.

Le ragioni ‘soggettive’ ed ‘oggettive’ alla base della definizione del bisogno educativo³⁸ del soggetto e della conseguente progettualità, richiedono una considerazione proprio sui limiti della scuola: la «non autosufficienza educativa della scuola e degli insegnanti» (De Bartolomeis 2018[1983]: 33), fin anche la sua funzione modellante, riproduttiva di

38 Il concetto di ‘bisogno’ educativo e formativo fa riferimento a uno scarto, allo squilibrio tra la condizione di esistenza effettiva e quella auspicata. Si tratta di una dimensione soggettiva che può essere indotta dal contesto sociale, definendo un bisogno ‘oggettivo’, correlato alle condizioni di squilibrio prodotte dal contesto socio-economico di appartenenza, ed un bisogno ‘soggettivo’ per quanto attiene invece alla percezione del bisogno da parte dell’individuo stesso (vedi Susi 2012).

disuguaglianze sociali e lenitiva di una, invece, autonomia educativa comunitaria (Illich 1971), e su alcuni presupposti che hanno portato negli anni a promuovere la necessità di connettere la scuola alla rete di agenzie educative del territorio in un sistema di formazione “allargato”³⁹. Presupposto a questo sistema allargato è il pieno riconoscimento dei processi educativi che hanno luogo all’interno di differenti servizi presenti nel territorio: agenzie formative (istituzioni scolastiche, università, agenzie di formazione professionale, centri di educazione degli adulti); servizi ludico-ricreativi (associazioni sportive, campi gioco, spazi e centri di aggregazione giovanile, ludoteche, ecc.); servizi culturali (biblioteche, musei, laboratori artistici, ecc.); associazionismo e terzo settore (associazioni, organizzazioni di volontariato, organizzazioni di utilità sociale, ecc.); organismi politici (partiti, sindacati,

39 L’espressione *sistema formativo allargato* fa la sua comparsa (solo di sfuggita) nella relazione presentata nel marzo del 1982 al ministro della pubblica istruzione dalla commissione ministeriale incaricata di procedere alla elaborazione in via preliminare delle linee fondamentali e generali dei programmi di insegnamento della scuola elementare (successivamente approvati con D.p.R. n. 104 del 12/2/1985). I presupposti legislativi alla base della costruzione di un sistema educativo e formativo allargato sono rintracciabili nella legge 8 giugno 1990 n.142 relativo all’“Ordinamento delle Autonomie Locali”, che ha riconosciuto piena dignità, autonomia statutaria ed indipendenza agli enti locali (Comuni e Province). Il trasferimento di funzioni e risorse dello stato agli enti locali si è realizzato con il D.L. 31/3/1998 n.112 a cui sono seguite altre riforme (Leggi Bassanini). Con la Legge costituzionale n.3 del 2001 le Regioni hanno acquisito maggiore autonomia secondo il principio della sussidiarietà. Secondo la nuova formulazione dell’art. 117, lo Stato ha la competenza esclusiva solo nel definire le norme generali dell’istruzione, la gestione del servizio scolastico è invece materia di legislazione concorrente con le Regioni. Con la legge Bassanini n.59 del 1997 ha infatti inizio il processo di *autonomia scolastica* che trasferisce una serie di funzioni dall’amministrazione centrale alle singole istituzioni scolastiche relativamente alla gestione delle programmazioni e dei tempi di insegnamento: possono proporre insegnamenti opzionali, avviare percorsi formativi per adulti e aderire a convenzioni con le università per attività di aggiornamento, ricerca e orientamento scolastico e universitario. La normativa di riferimento in materia di autonomia scolastica è rappresentata dal D.P.R. 275/1999, il quale introduce il *Piano dell’Offerta Formativa* (POF), il quale definisce l’identità culturale e progettuale delle scuole autonome riflettendo il contesto economico, sociale e culturale in cui opera la scuola. L’importante innovazione introdotta dall’autonomia scolastica è la possibilità per le scuole autonome di promuovere o aderire ad accordi di rete. Questi accordi possono riguardare l’ambito didattico, la ricerca, la sperimentazione, lo sviluppo, l’amministrazione e la contabilità. Con l’entrata in vigore della Legge n.107 del 2015, nota come “Buona Scuola” è stato introdotto il *Piano Triennale dell’Offerta Formativa* (PTOF), che sostituisce il POF e diventa l’espressione dell’autonomia dell’istituzione. Il PTOF rappresenta un importante strumento di pianificazione strategica a medio termine, che consente alle scuole di definire in modo dettagliato le attività educative, gli obiettivi formativi e le risorse necessarie per realizzarli. È stato inoltre introdotto l’“organico dell’autonomia”, che individua le risorse umane necessarie per realizzare il PTOF. Un’ulteriore sollecitazione ministeriale è avvenuta con il Piano Scuola 2020-2021, il quale, sulla base dell’esperienza dettata dalla pandemia SARS-CoV-2, rimarca la centralità dei “patti educativi di comunità” per la messa appunto di spazi ove svolgere le attività didattiche, per sostenere le autonomie scolastiche arricchendo l’offerta educativa, e ribadisce l’importanza di un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali.

movimenti, ecc.); servizi sociali e di assistenza alla persona. In quest'ottica sono state avanzate alcune ipotesi pedagogiche che si riferiscono all'opportunità di un "sistema educativo aperto" (Frabboni 1978) che si espliciti in forme di collegamento tra scuola e territorio che valorizzino l'eterogeneità delle esperienze educative e le differenti componenti culturali che queste veicolano, e di un "sistema formativo integrato" (Frabboni 1989) che coinvolga soggetti educativi pubblici e privati in un sistema di integrazione e interconnessione razionale e democratica delle risorse intenzionalmente educative presenti nel territorio.

Per cogliere il mutamento in atto che dà ragione di una ristrutturazione del sistema formativo ed educativo nei termini di *extended education* (Ecarius *et al.* 2013), *out-of-school education*, *community school* (Cummings, Dyson, Todd 2011), *place- and community-based education* (Smith, Sobel 2010), bisogna, prima di tutto, collocarlo in un movimento maggiore di riconcettualizzazione degli obiettivi educativi e formativi dell'istruzione scolastica, orientati alla valorizzazione dell'appartenenza civica e della partecipazione sociale, e che assume in questo, come punto di partenza, l'attività e l'esperienza soggettiva degli studenti nel proprio contesto locale di appartenenza, rinsaldando i rapporti con tali contesti, piuttosto che reciderli; e in una riconcettualizzazione della stessa identità dello studente che porta a riconoscere le concause private e sociali, affettive e cognitive e l'individuazione di dinamiche motivazionali ed esigenze differenziate che influenzano gli esiti di apprendimento e del percorso scolastico in generale (De Bartolomeis 2018[1983]). Un secondo aspetto consiste nell'osservare come in un processo di democratizzazione dell'istruzione scolastica, nel quadro di una società neoliberale caratterizzata da eterogeneità socio-economica, linguistica e culturale conseguente al suo crescente coinvolgimento in dinamiche migratorie, emergano punti di rottura tra mutamenti ampi, transnazionali e dinamiche locali che rendono cruciale una progettualità legata ad aree tematiche quali l'ineguaglianza e l'inclusione, le nozioni di identità e soggettività, le pratiche curriculari e i processi di governance e management. Alcune coordinate sociali che permettono di individuare le ragioni e le necessità di un allargamento ed una integrazione dei compiti educativi e formativi – che convivono, rappresentativi di una biforcazione saliente nella società contemporanea – sono il concetto descrittivo di *società*

dell'apprendimento e i fenomeni della povertà educativa, dell'abbandono scolastico e dell'esclusione sociale,

Il concetto di 'società della conoscenza', rintracciabile in alcuni passi della letteratura scientifica (cfr. Hutchins 1968; Boshier 1980) e in diversi documenti internazionali come il libro bianco *Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (Commissione Europea 1993), trova piena legittimazione con il libro bianco della Commissione Europea del 1995, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, nel quale sono delineate le caratteristiche dello scenario contemporaneo indotte dai mutamenti tecnologici e sociali e vengono definiti gli obiettivi e le risposte educative necessarie da parte di una 'società della conoscenza'. Sebbene nella letteratura trovi diverse definizioni 'information society', 'education society' e 'knowledge society', si possono individuare alcuni elementi comuni: nel definire l'istruzione e la conoscenza come una '*social resource*' necessaria a mantenere la competitività nazionale nel quadro di un mercato internazionale e definire il soggetto come un '*educational entrepreneur*' che incrementa e mantiene il suo valore di mercato disponendosi ad un apprendimento costante⁴⁰ ('*lifelong learning*') (Stecher, Maschke 2013). Sebbene il libro bianco della Commissione Europea (1995) mitighi una posizione che consideri l'istruzione e la formazione come veicoli di accesso al mercato del lavoro, proponendo invece un valore che è in funzione dell'inserimento sociale, dello sviluppo personale, la condivisione di valori comuni, l'acquisizione di un patrimonio culturale condiviso e l'apprendimento dell'autonomia, per la centralità che l'istruzione e la formazione acquisiscono nel quadro di una società complessa e

40 Può essere utile soffermarsi su una considerazione relativa alla "*educational moratorium*" o "*cultural moratorium*" (Zinnecker 1995) e che descrive un cambiamento epocale relativo al significato sociale associato all'infanzia e all'adolescenza. Questo allude al ruolo dei giovani nella società, alla loro 'sospensione' o 'impiego' sociale e al conseguente rapporto 'promiscuo' tra attese e obiettivi educativi e di carriera. Quel che marca un cambio radicale consiste nel fatto che questa interpretazione è trasversale alle classi sociali e appare influenzare lo stesso contesto familiare in una inversione delle strategie di riproduzione sociale: se precedentemente queste erano associate al trasferimento del capitale economico familiare, oggi queste si basano sull'eredità indiretta del capitale educativo dei figli. Stecher e Maschke (2013) colgono in questo cambiamento sociale il manifestarsi dell'intersezione tra le attese sociali e di mercato della 'società della conoscenza', dove l'emergere di opportunità di apprendimento extra-scolastico è motivato non solo dallo sforzo di intervenire nelle disuguali opportunità educative della società, ma anche da una differente attitudine delle famiglie rispetto all'educazione e alla formazione.

in rapido mutamento, emerge tuttavia come un'emergenza sociale urgente il prefigurarsi di una società divisa tra coloro che, avendo avuto accesso alla conoscenza, sono in grado di interpretare la realtà odierna e quelli che invece sono rimasti esclusi da tale possibilità.

I dati⁴¹ relativi ai livelli in Italia di minori che vivono in povertà assoluta (più di un milione e 300mila bambini, il 13.6% dei minorenni) e di quelli che invece si trovano a rischio povertà ed esclusione sociale (2 milioni 725 mila, ovvero più di un minore su quattro, una delle percentuali più alte in Europa), restituiscono infatti il quadro di una società frammentata, in cui permangono disuguaglianze socio-economiche a livello nazionale, così come nel rapporto centro/periferia. Il concorrere di cause materiali e socio-culturali definiscono infatti il concetto di '*povertà educativa*' come la «privazione della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti» (Save the Children, *La Lampada di Aladino*, 2014), nell'impossibilità di accedere a risorse economiche, cognitive e culturali, ossia esperienze educative di vario genere offerte dal territorio in cui i ragazzi e le ragazze vivono⁴². Questo fenomeno impatta, a medio termine, sullo sviluppo e sulle opportunità di inserimento lavorativo dei giovani generando un caso correlato, quello dei NEET (*Not in education, Employment or Training*). In Italia, secondo le rilevazioni⁴³, i NEET tra i 15 e i 34 anni sono oltre 5,7 milioni. Nello specifico, sono 4.252.000 quelli della fascia d'età 15-24 anni e 1.493.000 quelli tra i 25 e i 34 anni. Registrando in Italia il numero maggiore di NEET rispetto agli altri paesi dell'Unione Europea. La dispersione scolastica è un fenomeno multidimensionale (dato da ragioni individuali, familiari, scolastiche, sociali e culturali) e con differenti accezioni (Benvenuto

41 Fonte Save the Children 2022

42 Nel rapporto di attività del 2016 Save the Children ha proposto una definizione di povertà educativa a partire da 4 indicatori principali in assenza dei quali si può parlare di povertà educativa: 1) apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie alla vita contemporanea 2) apprendere per essere, cioè coltivare la motivazione, la stima e la fiducia nelle proprie capacità, sviluppare progetti per il proprio futuro e la capacità di controllarsi e auto-regolarsi nelle situazioni difficili 3) apprendere per vivere assieme, ovvero competenze relazionali e sociali basate su capacità di comunicazione, empatia cooperazione, e negoziazione 4) apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva, ovvero sviluppare quelle competenze funzionali a sostenere, promuovere e tutelare la propria salute, integrità e sicurezza.

43 Fonte Istat (marzo 2023)

2011), ma appare emblematico della ‘perdita dell’aureola’ dell’istituzione scolastica e della necessità di riconsiderare le risorse che operano al di là dei suoi confini, affinché lo scenario della ‘società della conoscenza’ non si riduca ad un mero esercizio di retorica, ma venga rinsaldato quel “patto” di solidarietà che è la democrazia (Catarci 2013).

4.5.1. La comunità come spazio di apprendimento

Provando a muovere dall’assunto relativo alla funzione educativa della società, come agente socializzante ed educante nel rapporto di costruzione reciproco tra soggetto e comunità, per indagare alcune dimensioni specifiche di quest’ultima e del ruolo attribuito alla scuola in questa, offre ordine categoriale la distinzione tra contesti di apprendimento formali, non-formali e informali.

- *L’apprendimento formale* ha luogo negli istituti di istruzione e formazione, la sua attività è parte di una più ampia organizzazione caratterizzata da divisione del lavoro, differenti livelli di gerarchia, regolamentazione interna ed è orientata a specifici obiettivi di funzione sociale. Un aspetto distintivo essenziale è il suo riconoscimento istituzionale che legittima il rilascio di certificazioni. Un ulteriore aspetto caratteristico è che l’educazione formale è solitamente basata su una precisa intenzione pedagogica ed è attuata da una azione professionale. La qualità e la professionalità di chi opera in contesti di apprendimento formale è infatti garantita e standardizzata da percorsi formativi specifici. La frequenza è normata e obbligatoria, l’apprendimento è connesso all’intenzionalità da parte dell’apprendente, e l’azione educativa e formativa segue specifici programmi (curriculum) rispetto all’organizzazione, il metodo e i contenuti in accordo con le attese istituzionali⁴⁴.

⁴⁴ Vedi nota 39 sui margini di autonomia della scuola italiana (quale contesto di apprendimento formale primario) relativamente ai contenuti e ad aspetti organizzativi e metodologici dell’insegnamento.

- L'*apprendimento non-formale* si svolge in contesti al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione, sebbene questi possano essere collegati a istituzioni e organizzazioni. Per questo motivo, solitamente, non porta a certificati ufficiali. Anche in questo caso chi offre l'opportunità di apprendimento è generalmente motivato da una precisa intenzione pedagogica e l'apprendimento, dal punto di vista dell'apprendente, è connesso al suo carattere intenzionale. Aspetti distintivi, invece, sono il carattere non obbligatorio della partecipazione degli apprendenti e il fatto che l'organizzazione, i metodi e i contenuti d'insegnamento sono determinati dalle persone incaricate al suo svolgimento.
- L'*apprendimento informale* è connesso invece ad attività di vita quotidiana legate, ad esempio, al lavoro, alla famiglia, al tempo libero. In questo caso l'«offerta» di contenuti di apprendimento non è (solitamente) guidata da una definita intenzione pedagogica e basata su una conoscenza professionale, e l'apprendimento, da parte dell'apprendente, è generalmente più incidentale che intenzionale: si sviluppa in maniera spontanea ed basato sulla libertà di scelta dei partecipanti, alle volte apportando conoscenze e competenze irriflesse.

(adattato da Cedefop⁴⁵ 2008; Catarci 2013; Stecher, Maschke 2013)

Le maggiori differenze tra i tre contesti di apprendimento vanno quindi rintracciate nell'intenzionalità, nel grado di strutturazione e nel controllo del processo. Ma ad una lettura compartimentata dei contesti di apprendimento, è necessario forse aggiungere una riflessione, facendo anche tesoro dei risultati del programma di ricerca sulla socializzazione (linguistica) (Figueroa, Baquedano-López 2017), relativa alla sostanziale assenza di soluzione di continuità tra questi, alla loro permeabilità reciproca e a come, quindi, potrebbe essere riconsiderata nel suo complesso la stessa dicotomia tra apprendimento formale ed informale (Lave, Wenger 1991). Se non, addirittura, assumendo che «[t]he opposite of “formal” is not

45 Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale

“chaos”, but a different social order with its own forms, values, and conventions» (Cole, Locusay, Rosero 2012: 36), riconoscere il valore e l’opportunità di ricercare e sperimentare forme *ibride* (Gutiérrez, Baquedano-López, Alvarez 2001; vedi “The Fifth Dimension program”, Cole, Distributed Literacy Consortium 2006) di apprendimento che poggino proprio sul carattere informale e le caratteristiche di intenzionalità e autonomia dei processi di insegnamento e apprendimento proprie dei contesti non-formali e informali, che sfuggono al “regime” della scuola formale (Newman, Griffin, Cole 1989; Cole, Locusay, Rosero 2012).

Il valore dell’educazione informale e delle forme di apprendimento non-formale, trova pieno (ed esclusivo, in alcuni casi) riconoscimento in pensatori anarchici (Ward 2018; Kropotkin 2020) e nei «*descolarizzatori*» (Ward 2018: 206), tra i quali Ivan Illich (1971). Mossi da istanze profondamente politiche, alimentate da un approccio pedagogico e sociale critico, questi mettono in luce le contraddizioni, le involuzioni culturali della società contemporanea, puntando anche e soprattutto alle relazioni di potere entro le quali si situa l’educazione istituzionale. Entro questo quadro viene messo sotto accusa il carattere riproduttivo dell’istituzione scolastica (Bourdieu, Passeron 1977) di disuguaglianze sociali e il suo funzionalismo individualistico di matrice neoliberale, contro un’interpretazione emancipatoria e rivoluzionaria dell’educazione, invece, se declinata in termini ‘conviviali’ (Illich 1974) e capace di regolare lo spazio sociale preservando e valorizzando la natura ‘incidentale’ (Ward 2018) dell’educazione. Centrale a questa critica è il carattere intrinsecamente educativo della vita collettiva, capace di offrire opportunità di apprendimento e formazione, e come la sua organizzazione permetta la crescita del capitale sociale comunitario, mediante la costruzione di relazioni durevoli tra individui e la condivisione di risorse tra membri e organizzazioni sociali favorendo la sua capacità di far fronte alle proprie necessità. Se in questi pensatori si colgono posizioni radicali di resistenza a processi di standardizzazione e controllo sociale delle istituzioni educative, in favore di una coscientizzazione del cittadino rispetto ai condizionamenti istituzionali (Frabboni 1978) e al suo ruolo nel quadro di un sistema educativo comunitario, che rispondono da un lato al permanere ed acuirsi di ingiustizie e disuguaglianze sociali (vedi Tate 2012) e dall’altro richiamano alla non autoreferenzialità della scuola, suggerendo un’uscita da un sistema chiuso che non sia in grado di dialogare con

quanto succede al di fuori da essa (Tramma 1999); posizioni più concilianti, tra l'istituzione e il territorio, hanno nel corso del novecento iniziato a riconcettualizzare tanto il valore educativo del territorio quanto il ruolo e le responsabilità che la scuola ricopre in esso.

L'«esterno scuola» è assunto infatti a luogo nevralgico, crocevia delle «sfide della complessità» (Morin 2017) alle quali ogni progetto educativo è chiamato a partecipare. Longworth (2007) parla di «*learning cities*», ovvero una concezione della città⁴⁶ fondata su premesse di cittadinanza attiva e di sviluppo delle competenze per tutti, dove l'apprendimento è fondato sulla connessione di persone, culture, generi e generazioni, in un rapporto bidirezionale di apprendimento diffuso per il cittadino e sensibilizzazione della città stessa alle proprie risorse formative⁴⁷. Il contesto socio-culturale e ambientale esterno alla scuola offre infatti la possibilità di affrontare compiti di realtà (De Bartolomeis 2018[1983]) relativamente a tematiche interculturali, sociali, tecnologiche ed ambientali capaci di «arricchire di “quotidiano” il percorso educativo dello studente» (Mangione, Cannella, De Santis 2021: 6) e favorire lo sviluppo di competenze critiche e riflessive, di un approccio dialettico, «*a più dimensioni*» (Bruner 1993), con il contesto socio-culturale di appartenenza. È in esso infatti che è possibile incontrare i linguaggi e i metalinguaggi di cui si compongono i suoi ambienti, l'immaginario individuale e collettivo di cui sono cosparsi (Guetta, Chiappelli 2020; Carletti 2021; Biagioli *et al.* 2022). In quest'ottica, l'ambiente sociale è letto nella sua possibilità di fungere quale «aula didattica decentrata» creando un raccordo tra sistema scolastico formale e contesti di apprendimento non-formali. Il ruolo della scuola diviene quindi quello di *presidio* culturale e spazio di elaborazione delle tensioni e delle contraddizioni sociali di cui gli

46 Qui il discorso assume a soggetto il contesto cittadino, eppure è nelle aree interne ed insulari che spesso si determinano le condizioni ideali per la costruzione di relazioni educative estese e la sperimentazione di pratiche didattiche decentrate rispetto al contesto scolastico (vedi Mangione, Cannella, De Santis 2021 e Manifesto delle Piccole Scuole)

47 Il concetto di *learning city* è centrale all'approccio UNESCO per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030, in particolare agli obiettivi dell'OSS 4 «Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti» e l'OSS 11 «Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili». (vedi Biagioli *et al.* 2022).

studenti possano essere più che semplici rappresentanti, diviene snodo di una rete di agenzie capaci di comunicare tra loro e farsi *comunità educante*.

La prospettiva educativa allargata, in questi termini, si pone come orizzonte socio-culturale per una scuola ed una società che incarnino istanze democratiche, plurali e capaci di affrontare la complessità di un'epoca di forti e rapide evoluzioni, di tensioni e trazioni esterne ed interne a sistemi quanto mai meno isolabili tra loro. In questo la scuola ha (potrebbe avere) il ruolo fondamentale di essere promotrice di un coinvolgimento comunitario e matrice di un approccio che sia in grado di creare coesione sociale e sviluppo di capitale sociale (Flint 2011). Ma oltre al 'valore pubblico' di una scuola così concepita, la costruzione di reti di relazioni e il coinvolgimento dei contesti sociali e culturali degli studenti è motivata dal riconoscimento di come il successo scolastico sia solo limitatamente attribuibile a ciò che succede a scuola (Hirsch 2007) e come invece molti fattori di riuscita scolastica siano da rintracciare altrove (West-Burnham *et al.* 2007). Tale interpretazione è alla base di alcuni approcci e modelli descrittivi che nella seconda metà del '900 hanno assunto il ruolo centrale giocato dai contesti familiari e sociali degli studenti nel loro percorso di sviluppo ed apprendimento.

4.5.2. Ecologia dei contesti di apprendimento

Una teoria del coinvolgimento familiare e comunitario, nel corso del '900, ha trovato sostegno e slancio dalla concezione ecologica dello sviluppo del soggetto e da una visione olistica che descrive i processi di apprendimento come sistemi complessi, i cui esiti sono da ricondurre ad una molteplicità di fattori non isolabili, esterni al soggetto e relativi ai contesti di apprendimento, ai tempi, ed interni ad esso, nell'intreccio di ragioni cognitive e socio-affettive (vedi Lee 2012). L'approccio 'bio-ecologico' proposto da Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986) considera infatti lo sviluppo del soggetto come un processo distribuito tra gli ambienti, i partecipanti ed i ruoli sociali che costituiscono i contesti di appartenenza, i quali sono organizzati in «nested arrangement of structures, each contained within the next»

(Bronfenbrenner 1977: 514) ed agiscono influenzandosi reciprocamente. Bronfenbrenner (1977) propone infatti un modello di sistema articolato in cinque sistemi concentrici: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e cronosistema. Al centro del sistema ecologico proposto è il *microsistema*, ovvero l'ambiente circostante la persona (come la famiglia, la scuola o il luogo di lavoro) e si compone del contesto fisico entro il quale i partecipanti svolgono le loro attività (parlare, giocare, studiare, lavorare) dei relativi ruoli sociali (figlio, studente, genitore, insegnante, datore) e dei pattern interazionali che lo caratterizzano. In questa prospettiva, l'aspetto interattivo e relazionale è centrale ad ogni *microsistema* e alle connessioni che essi instaurano tra loro: i *microsistemi* sono infatti costantemente connessi e si influenzano l'un l'altro dando forma al *mesosistema*, come l'insieme delle relazioni tra gli ambienti in uno specifico momento dello sviluppo del soggetto. Possiamo così concepire, ad esempio, uno studente delle scuole secondarie come inserito in un *mesosistema* dato dall'interazione tra *microsistemi* quali la famiglia, la classe scolastica, i compagni, il gruppo di amici, il contesto e le forme di dopo-scuola a cui prende parte. Il livello superiore, contenitivo dei precedenti, è l'*esosistema* ed è caratterizzato dall'interazione tra sistemi di attività del soggetto e sistemi a cui esso non prende direttamente parte ma che agiscono sui primi. Un esempio può essere l'influenza del lavoro dei genitori sul *microsistema* familiare, l'influenza della comunicazione mediatica sul *microsistema* delle relazioni tra pari o il ministero dell'istruzione sul *microsistema* della classe. L'*esosistema* è a sua volta contenuto nel *macrosistema*. Questo non consiste più in oggetti e luoghi fisici, ma si compone dei modelli, delle ideologie e dei valori di una specifica cultura e sottocultura. Questo può manifestarsi in leggi e direttive o agire implicitamente guidando i comportamenti dei membri della società ed estrinsecarsi in abitudini e pratiche specifiche. Il *cronosistema*, infine, si pone come sistema comprensivo dei precedenti e riflette l'evoluzione del soggetto

entro i precedenti sistemi sul piano temporale, così come gli eventi storici che influenzano i livelli precedenti⁴⁸.

Quel che traspare da questo approccio è la natura stratificata e intrecciata delle relazioni e dei rapporti di influenza tra i partecipanti e gli ambienti a cui il soggetto prende parte, i rapporti di reciproca influenza, per esempio, tra i contesti famigliari, l'ambiente sociale esterno e quello scolastico rispetto agli esiti di apprendimento. L'attenzione all'aspetto transizionale e interazionale tra i contesti implica una rivalutazione dei rapporti tra processi socio-cognitivi e le condizioni ottimali per che si dia insegnamento e apprendimento. Vengono infatti introdotti ambiti di negoziazione di natura sociale, interpersonale e intrapersonale che hanno rilevanza per il mantenimento di una reciprocità alla base della comunicazione entro un gruppo specifico (ad es. la classe scolastica) e che coinvolgono sia dinamiche di 'potere' legate alla definizione dei ruoli, sia quelle volitivo-motivazionali relative all'attribuzione di senso soggettivo alle attività che hanno luogo - rispetto alle quali le asimmetrie epistemiche possono essere invertite se comprensive di un vissuto degli studenti esterno al contesto della classe – e che risultano influenzate, appunto, da culture dell'apprendimento condivise altrove (Bonica 2010)

Un secondo modello esplicativo della reazione tra i contesti di apprendimento è quello formulato da Epstein (1986, 1995, 2001; Epstein, Sanders 2000; Epstein *et al.* 2002) quale '*overlapping spheres of influence*'. La teoria delle *sfere di influenza* individua tre attori che

48 In questa prospettiva è possibile rintracciare l'influenza dell'approccio socio-culturale sviluppato da Vygotskij e che assume che lo sviluppo e il comportamento del soggetto non sia riconducibile esclusivamente a caratteristiche psicologiche individuali, bensì anche agli elementi ambientali e socioculturali che caratterizzano il contesto di crescita (vedi ¶ 3.). Una critica al modello 'concentrico' di Bronfenbrenner è stata mossa da Rogoff (1995), la quale sottolinea come questa metafora non permetta di catturare le relazioni dinamiche tra i livelli del contesto (ad. es. sociale, di quartiere, familiare) o le relazioni tra i contesti (ad. es. famiglia, scuola, organizzazioni di comunità, gruppo di pari, reti sociali, ecc.), e trascura di considerare il ruolo centrale giocato dal tempo. Rogoff (1995) propone infatti una rappresentazione di una intera attività (nel suo esempio un bambino con altri compagni in classe) come inscritta in una sequenza cinematografica, che dia il senso del movimento temporale, ed usa la metafora della lente attraverso la quale il ricercatore, scegliendo di mettere a fuoco specifici aspetti del contesto, crea un primo piano ed uno sfondo (ad es. il soggetto, il gruppo, le interazioni che stanno avendo luogo, gli strumenti in uso, ecc.). Benché utile, tale rappresentazione non permette di catturare la presenza di ulteriori contesti sui quali la lente può essere direzionata, ovvero il bambino a scuola e a casa, il quartiere e la scuola e così via (vedi Lee 2012).

concorrono nel percorso di apprendimento degli studenti: la scuola, la famiglia e la comunità e riconosce la centralità delle relazioni interpersonali (istituzionali e individuali) tra i soggetti coinvolti nelle tre sfere di influenza per incrementarne i punti di sovrapposizione. La teoria pone infatti come punto d'avvio l'assunto che la reciproca comprensione, la condivisione di interessi e la costruzione di punti di sovrapposizione tra le intenzioni, i modi e gli scopi di questi attori sia in grado di massimizzare le possibilità di successo scolastico e il benessere degli studenti. La costruzione di *school, family and community partnerships* (Epstein, Sheldon 2006) si estrinseca dunque nella creazione di contesti che riflettano tra loro intenzioni e atteggiamenti: della scuola a casa (*school-like family*) della famiglia a scuola (*family-like schools*) e della famiglia nella comunità (*family-like community*) per dar forma a *learning communities* o *caring communities* (Epstein 1995). Il programma di ricerca sull'alleanza scuola-famiglia-territorio ha condotto alla definizione di sei tipologie di coinvolgimento: 1) *parenting* (sostenere la famiglia nello sviluppo dei figli e creare un ambiente domestico che riconosca e supporti i figli in quanto studenti); 2) *Communicating* (strutturare forme efficaci di comunicazione scuola-famiglia rispetto ai programmi scolastici e ai progressi dei figli); 3) *volunteering* (organizzare forme di supporto rivolte agli studenti a scuola, a casa o in altri luoghi della comunità); 4) *Learning at home* (fornire da parte della scuola informazioni alle famiglie sulle attività curriculari e idee su come aiutare gli studenti a casa); 5) *Decision Making* (coinvolgere i genitori da ogni contesto familiare come rappresentanti nei comitati scolastici e favorire la loro partecipazione alle decisioni della scuola); 6) *Collaborating With the Community* (identificare e integrare le risorse e i servizi offerti dalla comunità che possano sostenere la scuola, gli studenti e le loro famiglie, e organizzare attività che diano benefici alla comunità ed aumentino le opportunità di apprendimento per gli studenti (da Epstein, Sheldon 2006). Il modello delle '*overlapping spheres of influence*' ha nei decenni guadagnato centralità nel discorso pedagogico e normativo e ha il merito di aver dato origine a numerose ricerche interessate ad indagare se e come la costruzione di partnerships con la famiglia e la comunità possa apportare benefici all'apprendimento, allo sviluppo e al benessere degli studenti, nonché sia in grado di generare coesione e capitale sociale comunitario (vedi Epstein, Sheldon 2006 e ¶ 4.4. sul coinvolgimento parentale nell'attività dei compiti a casa).

Se il coinvolgimento parentale è un tema centrale alla riflessione pedagogica e alle proposte ministeriali (Gigli 2012; Milani 2012, vedi nota 36), lo stesso concetto di *school, family and community partnerships*, come espresso da Epstein, testimonia una revisione della centralità precedentemente attribuita al *parental involvement*, riconoscendone la parzialità nel descrivere il contesto ampio entro il quale sono condivise le responsabilità educative (Epstein, Sheldon 2006). Proseguendo, verrà pertanto preso in esame, dal punto di vista della ricerca scientifica presente e come contesto di ricerca specifico del presente elaborato, un *setting* comunitario gestito da educatori volontari, espressione di una attività sociale di quartiere che persegue obiettivi riconducibili ad una lettura pedagogica critica - proponendosi come promotore di un *riscatto* educativo per una popolazione che vive forme di marginalizzazione (su base etnica e socio-economica) – e che interviene esattamente quale elemento congiunturale tra le richieste scolastiche, le necessità didattiche degli studenti ed i limiti di un coinvolgimento scolastico parentale, quando, con Cosden *et al.* (2001), “Homework is not Home Work”.

4.6. Nel doposcuola

Partendo, anche qui, da una considerazione semantica, il termine ‘doposcuola’ contiene nella sua componente avverbiale un’indicazione temporale che marca una distinzione rispetto ad un momento ‘scolastico’ ed apre ad uno spazio della giornata che gli succede, in tutto ciò che non è scolastico, ma resta tuttavia ancorato, nel sostantivo, a ciò che della scuola si protrae oltre le sue soglie, contraendo la giornata dello studente alla centralità delle ore scolastiche nel significare tutto quel che si svolge altrove. Proprio nella promiscuità di scolastico e non scolastico, impegni e tempo libero, si colloca l’educazione nel doposcuola, quale contesto e come funzione⁴⁹.

49 Da qui in avanti la locuzione *programma di doposcuola* e il termine *doposcuola* sono usati ad indicare il contesto fisico e di attività specifico, ovvero luoghi adibiti ad attività varie entro una cornice organizzativa esplicita, laddove *educazione nel doposcuola* indica il momento temporale che segue la giornata scolastica e che raccoglie tutte le possibili attività extra-scolastiche a cui gli studenti partecipano fuori, appunto, dall’orario e dallo spazio scolastico.

Il tempo libero della giornata dei giovani, particolarmente nelle società occidentali ha guadagnato, dalla seconda metà del '900, un'attenzione teoretica in campo sociologico quale «'preminent' site for trying out roles and dispositions» (Zeul, Reymond, Poel 2001: 380), un luogo "libero" per la sperimentazione della vita sociale, un tempo fine a questa. Un cambio, tuttavia, nella concezione e nella funzione del tempo libero dei giovani è avvenuto dagli anni '80⁵⁰ (Vortrup 2001; Wyn, White 1997), quando alle attività del tempo libero viene riconosciuta l'opportunità di essere spazio per l'apprendimento di competenze varie, per curare il benessere psico-fisico e tempo utile per intervenire su problematiche sociali (Griffin 1993; Shaw, Dawson 2001; Eccles *et al.* 2003). In generale, il tempo libero è andato definendosi come un momento in cui negoziare il piacere e l'impegno, l'inoperosità e l'attività produttiva.

Un cambiamento che si riflette con la condizione sociale delle famiglie di classe media, i cui componenti sono attivamente coinvolti in attività lavorative, *the saturated family* (Gergen, 1991) e sono fortemente orientati a strutturare il quotidiano dei propri figli, ma, come alcuni studi qualitativi hanno messo in luce, esso equivale soprattutto ad un cambio paradigmatico del valore sociale dei giovani e della centralità che lo sviluppo psico-fisico, l'acquisizione di competenze e *repertori di pratiche* (Gutiérrez, Rogoff 2003) dei figli ha assunto per queste famiglie (*child-centred orientation*), dove la partecipazione ad attività extra-curricolari istituisce un secondo canale di socializzazione e diviene una parte fondamentale nello sviluppo del capitale culturale individuale e familiare (Bourdieu 1986; Gutierrez, Izquierdo, Kremer-Sadlik 2010; vedi anche nota 40). Se, da un lato, dunque, aumentano le opportunità formative per i giovani, dall'altro però, aumentano le disuguaglianze tra chi può investire nel tempo "libero" e chi no (Lareau 2003), tra chi abita una zona e chi un'altra, tra chi trova il sostegno dei genitori e chi no.

50 Per quel che riguarda l'Italia, tale cambiamento è testimoniato dai dati CENSIS del 1980. Il rapporto registra infatti l'emergere dirompente di una moltitudine di agenzie formative appartenenti agli Enti locali, ad associazioni e Terzo settore, così come di modelli di intrattenimento, che assumono progressivamente, al fianco delle famiglie e della scuola, sempre più peso nel sistema educativo (De Bernardis 2005)

All'aumento di opportunità di formazione e di acquisizione di competenze che rispondano ai «new learning imperatives» (du Bois-Reymond 2013: 8), va tuttavia rintracciata una linea genealogica⁵¹ dei programmi di doposcuola riconducibile ai principi della pedagogia critica (vedi ¶ 4.5.) e che interviene nelle situazioni di marginalità sociale e difficoltà scolastica. In essi, le attività, che siano esplicitamente didattiche e correlate al programma scolastico oppure orientate genericamente all'acquisizione di competenze sociali, assumono carattere rimediale e compensativo, offrendo la possibilità, ad esempio, agli studenti che provengono da culture familiari i cui valori differiscono dai valori della cultura scolastica di superare tale divergenza, mediando tra queste, e di acquisire le competenze richieste dalla società (Halpern 1999; Miller 2001)

In questo panorama educativo allargato e per i mutamenti occorsi nelle società occidentali, negli ultimi decenni si è consolidata un'attenzione scientifica rivolta all'educazione nel doposcuola (vedi Noam, Biancarosa, Dechausay 2003; Ecarius *et al.* 2013; Mekinda, Hirsch 2014; Nelson 2017), inteso come spazio temporale e spazio fisico, che si interroga sulle sue caratteristiche strutturali, sul ruolo che questa abbia e debba avere in relazione alla scuola, sui benefici e l'efficacia in termini di sviluppo psico-fisico e apprendimento dei giovani, sul contributo dei programmi di doposcuola nel contrastare le disuguaglianze sociali. Sebbene le realtà dei programmi di doposcuola siano multiformi, determinate da fattori legati al territorio a cui appartengono, ai ragazzi e le ragazze che lo frequentano, ai volontari e i professionisti che vi operano, agli scopi, al rapporto che questo instaura con la scuola e così via (De Bernardis 2005), questi possono essere descritti come '*intermediary environments*' (Noam 2001) nei quali i giovani possono trovare un spazio alternativo in cui sperimentare forme di apprendimento e sostegno situate nel contesto della loro comunità, creando connessioni con il

51 In Italia, tale linea genealogica passa per l'esperienza di riscatto sociale ed educativo delle Scuole Popolari del dopoguerra: la *Scuola-città Pesatlozzi* di Ernesto Codignola del 1945, il *Centro Educativo Italo-Svizzero* Margherita Zoebeli di Rimini del 1945, le esperienze dei *Centri di Orientamento Sociale* di Aldo Capitini a Perugia del 1947, l'*Esperienza di Partinico* realizzata da Danilo Dolci del 1952, la *Scuola di Barbiana* con don Lorenzo Milani nei primi anni '60. Una ulteriore pratica, che trova ragione nel radicamento territoriale e nell'intervento formativo alternativo a quello istituzionale e rivolto alle fasce vulnerabili della società è quella delle *Scuole della seconda opportunità*, in Italia ne è un esempio il *Progetto Chance* fondato da Carla Melazzini, Cesare Moreno e Marco Rossi Doria nel 1998 (vedi Melazzini 2011).

contesto scolastico senza agire come esso, assumendo aspetti di cura e sostegno propri dei rapporti familiari pur non essendo la famiglia e promuovendo in questo modo una coscienza comunitaria (Noam, Biancarosa, Dechausay 2003).

4.7. Il Doposcuola. Stato dell'arte

Nel presentare una rassegna di studi compiuti nell'ambito dei programmi di doposcuola, può essere utile puntualizzarne alcuni aspetti strutturali e partire da una prima sintesi di alcune delle sue funzioni. I programmi di doposcuola sono principalmente articolati attorno a tre maggiori tipologie di attività: autocompiti e tutoring; progetti, laboratori e altre attività ed esperienze formative non connesse con la scuola; attività non accademiche di vario tipo come il gioco, lo sport, l'interazione libera tra pari. Nonostante le differenze nel focus analitico, da uno spoglio delle ricerche compiute emerge un crescente accordo rispetto ad alcuni punti attorno ai quali i programmi di doposcuola dovrebbero essere articolati: a) il doposcuola dovrebbe essere strutturato diversamente dalla scuola, al fine di offrire l'opportunità di esperienze sociali e di apprendimento differenti; b) il divertimento e l'informalità delle relazioni educative con le figure adulte dovrebbero essere preservate; c) il doposcuola dovrebbe offrire supporto all'apprendimento scolastico nel favorire l'acquisizione di abilità e offrire supporto con i compiti a casa, nonché dare sostegno agli studenti a rischio dispersione; d) il doposcuola dovrebbe essere luogo di sperimentazione di forme differenti di apprendimento, strutturato in progetti, che ricorra a *service learning*, *outdoor education*, in modo da rendere coinvolgente ed approfondire l'apprendimento scolastico; e) il doposcuola dovrebbe favorire la costruzione di legami con la comunità di cui fa parte ed offrire ai partecipanti l'opportunità di entrare in contatto con l'eterogeneità socio-culturale che la compone; f) il doposcuola dovrebbe avere come fine la promozione dell'autonomia di apprendimento e di progettazione dei giovani che vi fanno parte (adattato da Noam, Biancarosa, Dechausay 2003).

Da questa lista programmatica è possibile individuare alcuni nuclei tematici su cui la ricerca scientifica internazionale rivolta ai programmi di doposcuola si è interrogata, ovvero:

- il rapporto scuola-doposcuola-famiglia;
- le risorse e l'efficacia nel sostegno scolastico e allo sviluppo;

4.7.1. Il rapporto scuola-doposcuola-famiglia

Come è stato messo in luce dal programma di ricerca sulla socializzazione linguistica (vedi ¶ 3.3.) e dagli studi etnografici che hanno indagato la 'lingua dell'educazione' guidati da interrogativi che riguardano i divari nella riuscita scolastica degli studenti riconducibili ad una incongruenza tra i contesti di provenienza ed appartenenza (vedi ¶ 4.1.), la necessità di creare punti di contatto ed incorporare le culture familiari e le esperienze di comunità degli studenti da parte della scuola è diventata una prerogativa per una 'buona pedagogia' (Grant, Sleeter 1996). Gli studi rivolti al doposcuola mostrano come questa possa essere una sua precisa funzione, in quanto, per la sua prossimità alla comunità, esso ha caratteristiche di continuità maggiori rispetto alla scuola con i mondi degli studenti (John, Leacock 1979), e possa per questo agire da connettore tra questi dando agli studenti la possibilità di guadagnare un 'equilibrio' nell'appartenenza che permetta loro di negoziare i differenti ruoli connessi ai differenti contesti culturali e linguistici (McLaughlin 1993; Noam 2001; Vallejo, Moore 2016; Vallejo 2020).

Un aspetto importante relativo al rapporto tra il doposcuola e le famiglie riguarda il sostegno che il primo può offrire allo svolgimento dei compiti 'a casa'. Se alcuni studi sottolineano i fattori di benessere correlati a tale supporto ai doveri familiari, alleviando i genitori da fonti di stress e confronto con ipotesi di inadeguatezza (Kay *et al.* 1994), altri individuano invece il potenziale di coinvolgimento indiretto che il doposcuola può avere rispetto al percorso scolastico dei figli, suggerendo la necessità di un coinvolgimento, sebbene mediato, che riduca il rischio di un'esclusione effettiva o percepita (Cooper, Valentine 2001).

Se emerge un generale consenso sul ruolo positivo svolto dai programmi di doposcuola come mediatori tra le culture familiari e quella scolastica e nel sostegno alle famiglie in quelli che si configurano come impegni scolastici familiari, più diviso è il giudizio sul rapporto tra scuola e doposcuola, soprattutto per quel che riguarda gli obiettivi, i modi e le opportunità che l'apprendimento non-formale - o '*semi-formal*', per quel che riguarda i programmi di doposcuola (Nocon, Cole 2006: 101) - può offrire. Un dato di resistenza e alternativa alla razionalizzazione e standardizzazione operata dall'apprendimento formale in risposta alle richieste produttiviste della società e del mercato del lavoro contemporanei (cfr. ¶ 4.6.) emerge infatti dalle posizioni di alcuni teorici dell'apprendimento e dagli esiti di alcuni studi (Scribner, Cole 1973; Griffin, Cole 1984; Adler, Adler 1994; Heath 2000a, 2000b; Halpern 2002), i quali riconoscono il valore del doposcuola nei suoi aspetti costitutivi di informalità, apertura e flessibilità (Ito *et al.* 2010; Larson 2000), che offrono l'opportunità, soprattutto per gli studenti provenienti da famiglie con basso reddito, con background migratorio e studenti in difficoltà scolastica, di partecipare a forme di apprendimento e apprendistato responsivi delle loro necessità specifiche e capaci di offrire modalità alternative e prospettive diverse rispetto agli standard e ai contenuti scolastici. Denunciando il rischio di 'invasione dei doposcuola da parte della scuola' (Nocon, Cole 2006), tali studi rilevano e sostengono una necessaria diversificazione tra i due contesti di apprendimento e la preservazione dei programmi di doposcuola quale luogo sicuro per quella società studentesca a rischio esclusione o di passiva omologazione entro i valori della società occidentale.

4.7.2. Risorse ed efficacia nel sostegno scolastico e allo sviluppo

Altri studi, invece, orientati a cogliere l'efficacia nel supportare il percorso scolastico e lo sviluppo dei giovani e descrivere alcune caratteristiche specifiche dei doposcuola, hanno indagato, in studi quantitativi, quasi-sperimentali e studi qualitativi, gli esiti correlati alla partecipazione ad attività non-scolastiche e ad attività di autocompiti. Un dato generale e preliminare che emerge è che la partecipazione in attività strutturate extracurricolari quali gruppi sportivi, artistici, attività tra pari risulta essere positivamente associata al rendimento

scolastico e al benessere socio-emozionale dei giovani (Marsh 1992) così come la partecipazione ad attività connesse alle attività scolastiche (Cooper *et al.* 1999). La revisione della letteratura relativa ai programmi di doposcuola mostra come questi svolgano quattro funzioni principali: a) garantire la sicurezza e la supervisione dei giovani; b) favorire l'identificazione e la valorizzazione della cultura della comunità; c) sviluppare abilità e competenze sociali; d) sostenere la riuscita scolastica.

Gli studi rivelano infatti un contributo positivo dei doposcuola alla cura dei giovani, quale presidio territoriale contro l'esclusione o la devianza sociale (Halpern 1992; Beck 1999) e, parallelamente, nel favorire l'identificazione nella comunità e la valorizzazione dell'eterogeneità culturale, soprattutto da parte dei programmi di doposcuola che lavorano con minoranze etniche e che assumano questo come obiettivo (Phillips 1978; Bergin *et al.* 1992; Halpern 1992; Beck 1999; Philp 2022). Contrariamente, infatti, la scarsa attenzione all'eterogeneità culturale del gruppo può agire come limite alla partecipazione (Hamovitch 1999). L'acquisizione di competenze sociali è attribuita alle relazioni tra pari e con figure adulte di riferimento che il doposcuola può offrire (Leone, Richards 1989; Posner, Vandell 1994, 1999; Hirsch 2005) e al carattere normato della partecipazione (Halpern 1992). I dati mettono in luce effetti positivi legati all'aumento della stima personale e della responsabilità sociale (Bergin *et al.* 1992; Heath 2004), allo sviluppo di capacità autoregulative e progettuali (Danish 1996; Barron 2006) e di comportamenti prosociali e collaborativi (Pierce, Shields 1998; Eccles *et al.* 2003; Little *et al.* 2008; Smith *et al.* 2014).

Gli studi relativi al *youth mentoring* nell'ambito del doposcuola offrono inoltre una lettura differenziata delle sue caratteristiche che mette in discussione costrutti teorici relativi al *mentoring* (DuBois, Karcher 2005), per i quali esso sia fondato sulla unidirezionalità e la gerarchia di un rapporto legato alla presenza di una figura adulta o maggiore del *mentee* (Kafai *et al.* 2008), proponendo invece una descrizione di rapporti a tre livelli e reciproci, nei quali, ai rapporti ordinari (un adulto-molti giovani, un adulto-un giovane) si aggiungono la possibilità che un giovane guadagni *expertise* e divenga guida per nuovi partecipanti (Deutsch 2008), forme di *mentoring* collettivo (Hirsch *et al.* 2011) e che gli stessi giovani, in virtù di competenze personali possano guidare gli stessi membri adulti dello staff (Kafai *et al.* 2008).

Le caratteristiche e i fattori che incidono sulle forme e gli esiti dei rapporti di guida sono rintracciate in aspetti individuali e ambientali. Nel primo caso emerge l'importanza, da un lato, di una prossimità esperienziale, anagrafica tra le due figure (Eccles, Gootman 2002; Rhodes 2002; Zimmerman *et al.* 2005), e, dall'altro, la condivisione di interessi, quale risorsa per costruire rapporti di fiducia e di collaborazione (DuBois *et al.* 2011). Aspetti ambientali correlati all'efficacia dei rapporti di cura all'interno di programmi di doposcuola sono invece la strutturazione e l'organizzazione degli stessi (Rhodes 2002; Arbreton *et al.* 2005; Rhodes, Lowe 2009), mentre i dati relativi all'utilità di attività didattiche strutturate mostrano risultati sfumati: laddove queste possono avere effetti positivi per lo sviluppo di competenze specifiche ed essere utili per ricevere istruzioni e feedback, possono allo stesso tempo condizionare la partecipazione, incontrare resistenze e opposizione da parte dei partecipanti, mentre le opportunità di socializzazione informale possono essere un canale di supporto preferenziale (Walker, Arberton 2004). Un ultimo aspetto, centrale, messo in luce da questi studi, è la necessità di collaborazione tra i programmi di doposcuola, le altre organizzazioni presenti nel territorio e le famiglie (DuBois *et al.* 2002; Higginbotham *et al.* 2006; Taylor, Porcellini 2014) perché la responsabilità di cura e sostegno non sia esclusiva dei membri del doposcuola.

Sempre nell'ambito delle risorse a disposizione dei programmi di doposcuola, rientra il supporto nello svolgimento dei compiti a casa. Da alcuni studi qualitativi (Halpern 1992; Beck 1999) emergono quali funzioni centrali nel sostegno allo svolgimento dei compiti assolve dai programmi di doposcuola: fornire il tempo necessario, offrire un contesto strutturato ed un affiancamento didattico di tipo interpretativo e procedurale, più che contenutistico. Tali studi, che hanno preso in esame dei programmi di doposcuola cittadini rivolti a studenti di fascia socio-economica bassa, hanno rilevato aspetti positivi legati alla percezione degli studenti rispetto al loro andamento scolastico e agio rispetto agli impegni accademici ed indicatori positivi relativi alla percezione degli studenti da parte degli insegnanti. Alcuni effetti collaterali che emergono sono legati all'acquisizione di abitudini sociali legate al contesto, organizzative, benessere relazionale e socio-emotivo (Vandell, Corasaniti 1990; Marshall *et al.* 1997). In prospettiva longitudinale, alcuni studi hanno inoltre

messo in luce come il supporto accademico offerto dai programmi di doposcuola, soprattutto a studenti a rischio abbandono o in condizioni di disagio sociale, svolgano una funzione di protezione e favoriscano la resilienza, alimentando il legame degli studenti con la cultura scolastica e i suoi obiettivi lungo il corso della loro carriera (Tucker *et al.* 1995; Pedraza, Ayala 1996). Studi che assumono l'età degli studenti a fattore discriminante l'efficacia dell'affiancamento didattico all'interno dei doposcuola sottolineano invece la necessità di differenziare gli obiettivi, riscontrando una maggior efficacia durante i cicli di studi secondari (Cooper, Valentine 2001), sebbene permanga un relativo vuoto conoscitivo in letteratura rispetto a questa età (Cosden *et al.* 2001), mentre una funzione complementare, che non duplichi le funzioni della scuola, appare maggiormente utile per gli studenti dei primi gradi di scuola (Alexander 1986; Howes *et al.* 1987; Pierce *et al.* 1999), dove risulta più importante offrire supporto emotivo, sociale e facilitare l'inserimento in vista di una progettazione più orientata agli obiettivi accademici.

Sebbene il contributo della ricerca scientifica relativamente ai programmi di doposcuola appare guidato da una prevalenza di studi di carattere quantitativo e quasi-sperimentale, come abbiamo visto, l'impiego di metodologie qualitative e approcci etnografici, nonché l'impegno di teorizzatori e praticanti rivolti allo studio dell'educazione non-formale ed informale, poggia su una consolidata tradizione (Scribner, Cole 1973; Griffin, Cole 1984; Rogoff, Lave 1984; Rogoff 1990; Lave, Wenger 1991). I contesti comunitari e non istituzionali, inoltre, hanno guadagnato una solida attenzione entro i programmi di ricerca sulla socializzazione linguistica (Figueroa, Baquedano-López 2017, Heath 2017, vedi ¶ 3.3.). In questo panorama, la presente ricerca vuole alimentare un repertorio conoscitivo internazionale e colmare un vuoto, invece, anche e soprattutto a livello nazionale, assumendo, in linea con l'approccio fenomenologico, il doposcuola quale realizzazione interazionale dei suoi partecipanti, entro la quale poter leggere l'orientamento di questi verso valori ed ideologie comuni ed osservare come la sua cultura e le identità locali siano co-costruite mediante pratiche linguistiche e non linguistiche.

II. METODOLOGIA E CONTESTO

5. Metodologia

La svolta costruzionista-interpretativista nelle scienze sociali, guidata dagli assunti metodologici ed epistemologici delle prospettive fenomenologiche ed etnometodologiche, ha posto al centro della riflessione filosofica la natura culturalmente situata e quindi il valore morale dell'opera scientifica (Shütz 1974[1932]; Husserl 1970[1936]; Garfinkel 1967; Caronia 1997a; Garfinkel, Libermann 2007; Caronia, Caron 2019). Tale rivoluzione profila una postura ad un tempo realista e costruttivista, postulando l'inconoscibilità della realtà in modo indipendente dal soggetto conoscente (Caronia 2012) e dagli strumenti della conoscenza e della sua rappresentazione; mette infatti in discussione l'isomorfismo tra realtà e rappresentazione e pone il relativismo concettuale (Searle 1995) quale presupposto ad una conoscenza reale dei fenomeni naturali e sociali. La ricerca scientifica è allora definita e *costituita* da tutti gli elementi che compongono i soggetti ed il processo di ricerca, ovvero il punto di vista del ricercatore (ideologicamente, moralmente e teoreticamente informato), gli strumenti di ricerca che esso adotta, i dati assunti a rappresentazione dei fenomeni, la comunità scientifica di cui fa parte in un dato luogo e in un dato momento storico, e così via. L'apporto della teoria costruzionista, per la centralità del carattere situato di ogni concezione e della sua comunicazione, sposta quindi la conoscenza dal «realm of the issues 'taken for granted' to the realm of the issues 'to be accounted for'» (Caronia, 2011b: 307).

L'appello alla responsabilità del ricercatore che la prospettiva costruzionista in questo modo avanza, necessita di domande e risposte in ogni momento del processo di ricerca, da uno sguardo intrinsecamente riflessivo durante la sua conduzione, ad un resoconto puntuale al momento della sua comunicazione (Caronia 2011a; Zucchermaglio *et al.* 2013). Nel presente capitolo verranno quindi condivise le scelte metodologiche compiute nella conduzione della ricerca e le fasi che l'hanno composta. Una scelta metodologica centrale ad essa è l'approccio *etnometodologico* adottato. L'assunto è dunque la natura sociale e situata della realtà indagata, l'essere costituita da e attraverso la partecipazione congiunta degli attori sociali e la varietà di strumenti semiotici a loro disposizione. La sua comprensione, come analista, consiste quindi nel riconoscimento dei legami tra le risorse di significazione, le pratiche sociali condotte e la

comprensione che i partecipanti hanno di quel che sta accadendo. Nel perseguire questo tipo di comprensione verrà presentato quindi il metodo etnografico adottato, il quale offre un repertorio di tecniche di indagine utili allo scopo (vedi Duranti 1997) e la scelta di integrarlo con il metodo di analisi dell'interazione sociale offerto dall'Analisi della Conversazione. Tale approccio metodologico, nonché l'integrazione tra il metodo etnografico e l'approccio conversazionalista applicato allo studio dell'interazione sociale saranno discussi considerando aspetti epistemologici, etici e tecnici.

5.1. Etnografia

L'approccio etnografico ha origine nel campo dell'antropologia all'inizio del XX secolo, e ha tra le sue caratteristiche l'impegno del ricercatore in un lavoro d'osservazione prolungato sul campo (*fieldwork*) durante il quale negoziando la propria partecipazione al gruppo sociale e la propria identità socio-culturale, in una tensione euristica nel rendere 'famigliare ciò che non lo è', cerca di cogliere le strutture sociali e le pratiche della comunità o del gruppo di persone al fine di renderne un'interpretazione *emica*, ovvero che rifletta l'interpretazione dei partecipanti. Le prime etnografie consistevano di resoconti scritti (Clifford, Marcus 1986) da parte dei ricercatori di specifiche organizzazioni sociali e delle attività che vi avevano luogo, che fossero capaci di offrire *thick descriptions* (Geertz 1973) della 'cultura' delle comunità a cui prendevano parte. Sebbene le due coordinate alla base dell'approccio etnografico (ovvero *fieldwork* ed *emic perspective*) caratterizzino tutt'oggi l'approccio etnografico, questo ha parzialmente cambiato dimensione di indagine, passando dallo studio della 'cultura', supposta espressione delle persone e delle comunità (Keesing 1981; Baumann 1996), allo studio di *comunità di pratiche*, ovvero gruppi in interazione caratterizzati da processi sociali coesivi (Holliday 1999), quale dimensione euristica appropriata allo studio di società profondamente interrelate come quelle odierne (Gupta, Ferguson 1997; vedi ¶ 2.).

Al fine di comprendere e descrivere le pratiche e le ragioni alla base delle attività sociali indagate, nello sforzo di ricostruire l'ordine morale, sociale e linguistico locale (Duranti

1997), l'etnografo adotta una varietà di risorse e tecniche utili. Come abbiamo detto, il primo passo può essere considerato l'ingresso nel gruppo sociale di cui vuole condurre lo studio per iniziare il *fieldwork*. Questo comprende differenti modi di partecipazione, ai cui estremi ci sono: una partecipazione 'passiva', nella quale il ricercatore interferisce il meno possibile nelle attività, mantenendosi in una posizione defilata e attendendo che l'azione si "naturalizzi" per abitudine dei partecipanti alla sua presenza silenziosa; una partecipazione invece 'completa', nella quale il ricercatore è coinvolto attivamente nelle attività dei partecipanti, con il possibile vantaggio di scongiurare l'effetto inibente della propria presenza silenziosa, che potrebbe in alcuni casi risultare più manifesta, proprio perché slegata. L'arbitrarietà della scelta merita di essere motivata comunque dagli scopi della ricerca e dal contesto specifico in cui opera, non dimenticando, con Sacks, che la presunta "normalità" di cui si andrebbe in cerca resta anch'essa un prodotto delle percezioni e che «fare l'essere normale non vuol dire solo che si vedono e si riportano gli aspetti usuali di ogni possibile scena usuale. Piuttosto, si cerca di vedere come si può fare una scena normale, e questo è ciò che la scena è»⁵² (Sacks 1984, cit. in e trad. da Fasulo, Pontecorvo 1999: 27). Nella realtà della ricerca etnografica, tuttavia, in quanto processo (sociale) che si sviluppa nel suo stesso farsi (Agar 1980; Duranti 2007), la posizione del ricercatore è l'esito di un processo negoziale con i partecipanti. La posizione tuttavia più comune, per le ragioni sopradette e per ragioni pratiche, assunta dal ricercatore è quella di ascoltatore/osservatore (*bystander/overhearer* nella classificazione dei ruoli partecipativi di Goffman 1981). La posizione defilata permette infatti, da un lato di abbassare l'impatto del ricercatore sul corso delle azioni, e dall'altro di guadagnare il tempo e lo spazio per prendere *fieldnotes* (più spesso in forma di *mental notes* e *jotted notes*, in questa fase) ed istituire quindi un momentaneo spazio riflessivo sul corso delle azioni. Le note di campo possono consistere in appunti brevi, annotazioni di discorsi o rappresentazioni grafiche

52 Uno degli assunti fondamentali dell'Analisi della Conversazione è che i dati utilizzati si possano definire "naturali", ovvero risultanti da una dinamica conversazionale "spontanea". Sebbene i dati restino un primo piano analitico e 'traduttivo' istituito sulla realtà fenomenica (Pallotti 1999), nell'affermazione di Sacks si può intravedere un principio di convivenza con il *paradosso dell'osservatore* come espresso da Labov (1972b), ovvero l'inevitabile condizionamento che il ricercatore apporterebbe con la sua semplice presenza, ma anche solo con la manifesta intenzione di ricerca, ad una situazione che si vorrebbe incondizionata e spontanea (vedi di seguito).

del contesto o delle azioni, che potranno essere utili per ricostruire ed integrare informazioni *dal campo* in un momento successivo della ricerca (Emerson, Fretz, Shaw 2011; Duranti 2007).

Tra gli strumenti di indagine a disposizione dell'etnografo c'è poi l'intervista ai membri del gruppo, che può essere più o meno strutturata. Premessa la fondamentale informatività del contesto, l'approssimazione del ricercatore alla 'competenza contestuale' dei partecipanti necessaria al lavoro etnografico e che può essere sollecitata attraverso la raccolta estemporanea di informazioni mediante interrogativi spontanei sorti durante il processo di osservazione, l'intervista può anche assumere carattere formale ed essere registrata; in questo caso, il grado di strutturazione delle interviste dipende dal carattere più o meno sostenuto della conduzione da parte del ricercatore⁵³. Sebbene la distinzione tra interviste strutturate, semistrustrate e non strutturate sia ricorrente in letteratura, tale distinzione perde tuttavia di significato alla luce di un approccio etnografico. L'intervista etnografica, infatti, considera il proprio dato di ricerca come l'esito di un processo negoziale intersoggettivo, ancorando le informazioni ottenute ad un processo di mutua interpretazione, di lettura delle posizioni occupate da ciascuno nel campo di ricerca, di ecologia interazionale dell'evento dell'intervista, dove la stessa intersoggettività ha valore di conoscenza (Caronia 2018a; Serranò, Fasulo 2013, vedi ¶ 5.1.1.)

Ai metodi 'tradizionali' della ricerca etnografica si affianca ormai l'utilizzo di tecnologie utili alla registrazione di eventi naturali per loro natura volatili. L'utilizzo di video e audio registrazioni permette infatti di cristallizzare i fenomeni e poter così analizzare esattamente quel che accade, ponendo attenzione ad elementi minimi dell'interazione, tuttavia capaci di dar senso alle azioni linguistiche e non, indessicalizzando aspetti rilevanti del contesto. Al di là del vantaggio pratico dato dalla possibilità di ascoltare e vedere più volte un fenomeno, così da poter cogliere aspetti difficilmente individuabili mediante la sola partecipazione sul campo,

53 In una situazione di intervista formale, durante la quale l'interazione viene registrata e per la quale l'intervistatore ha pianificato l'intervista attorno a domande specifiche, temi, resoconti di eventi, ecc., essa può ad esempio assumere un andamento 'meccanico' che garantisca uniformità nella somministrazione (adesione ai quesiti, rigore nell'ordine e nelle modalità in cui questi sono posti), oppure modalità più 'naturali' di interazione non ancorate rigidamente ad una pianificazione.

l'interesse per la documentazione audiovisiva è legato all'idea che esistano comportamenti ricorrenti, strutture interazionali entro pratiche culturali specifiche, che non sono né immaginabili o intuibili per via ipotetica, né sulla base di osservazioni dirette o interviste (Duranti 2007)

L'approssimazione alla 'competenza contestuale' si collega al concetto di prospettiva *emica* (Pike 1971), cardine della ricerca etnografica (vedi l'*emic turn* in vom Lehm 2016). Tale concetto, come vedremo, non è privo di contraddizioni di carattere etico ed epistemologico. La posizione del ricercatore può infatti essere collocata lungo un *continuum* che ha per estremi, da un lato, la totale ignoranza, ad esempio, delle pratiche, dell'organizzazione, della lingua e dei significati sociali di una comunità, e all'altro estremo, una competenza *nativa* delle pratiche, dei significati sociali e del contesto di ricerca (ad es. un ricercatore che studia il proprio gruppo di lavoro, la propria famiglia, ecc.) (Agar 1986, Duranti 1997). Sebbene appaia evidente il vantaggio dato dal secondo caso⁵⁴, non è escluso che tale *confidenza* possa offuscare la realtà indagata, portando il ricercatore, per esempio, a non notare tutto ciò che per lui, in quanto membro, rientra tra gli assunti, le ovvietà e le auto-evidenze che danno forma alla realtà sociale quotidiana. Tale rischio (vedi il concetto di *insiderism* in Merton 1972; Horowitz 1986; Fuchs 2001; e di *paradox of familiarity* Ochs, Schieffelin, 1984) mette in discussione il ritornello tradizionalmente associato al lavoro etnografico del *going native*, suggerendo invece la necessità deontologica, quando non è data dallo stesso contesto linguistico e culturale, di tutelare la *distanza*, una distanza cognitiva (cfr. con il concetto di "epoché" proposto da Husserl. Bidney 1973; Duranti 2018; Throop 2018), che permetta di "make the familiar strange", sospendendo attitudini interpretative, presupposti e assunti, e di guadagnare "the view from afar", necessaria a cogliere i fatti culturali nella loro "naturalità" (Lévi-Strauss 1958; Spiro 1990; Duranti 2018), pur da una prospettiva "from within" (Gobo, Cellini 2021).

54 Si consideri tuttavia come pur nella condivisione, tra ricercatore e partecipanti, di un medesimo contesto socio-culturale e di una medesima lingua, non sia possibile eludere il processo negoziale del valore referenziale degli enunciati, rimesso a coordinate locali e ad una interpretazione situata. Piuttosto che essere assunto come presupposto indiscusso, la condivisione di tale valore deve essere considerata come prodotto emergente dall'interazione (cfr. Briggs 1986)

Se il presupposto della conoscenza etnografica della realtà è l'aderenza, quindi, all'interpretazione che di questa danno i membri, ovvero ad una lettura dei modi attraverso i quali i membri di un gruppo costruiscono fatti sociali ed assegnano loro significati specifici, la volontà di raggiungere una posizione (identitaria, epistemica) che possa assicurare tale interpretazione resta tuttavia un ideale conoscitivo, che si estrinseca, piuttosto, in una tensione processuale, una attitudine teoretica in una realtà di ricerca negoziale. Il risultato conoscitivo di un lavoro etnografico sarà infatti il risultato di processi di negoziazione delle identità trasportabili e situate (Zimmerman 1998) dei partecipanti (membri e ricercatore) e di co-costruzione della conoscenza, in un movimento 'oscillatorio' tra il polo *emico* del punto di vista dei partecipanti e quello *etico* delle categorie teoriche, culturali e morali del ricercatore, a seconda delle specifiche situazioni ed interazioni (Caronia 2018b). Superando in questo modo l'inconciliabilità tra le due prospettive, esse appaiono invece come elementi complementari capaci di espandere il punto di vista del ricercatore per raggiungere uno 'spessore' descrittivo (Geertz 1973), come l'esito polifonico del contributo conoscitivo ed interpretativo dato da tutti i partecipanti.

5.1.1. Presupposti epistemologici

L'apparente dicotomia tra prospettiva *emica* e prospettiva *etica*, come abbiamo visto, apre ad una questione cruciale relativa alla responsabilità e all'autorialità, ovvero all'identità e al ruolo dell'autore e della conoscenza scientifica, e per le quali è doveroso rintracciare i presupposti ontologici ed epistemologici alla base di approcci di ricerca qualitativi – come quello del presente lavoro – che assumano la realtà sociale ad oggetto (e quindi 'contesto' e potremmo dire anche 'comunità') di ricerca. In linea con il paradigma fenomenologico, il primo e fondamentale assunto è che il mondo (*Lifeworld*, Husserl, 1970[1936], vedi ¶ 3.1.) così come noi lo conosciamo non è soltanto 'là fuori', ma è costantemente (ri)costituito attraverso – e principalmente – attività linguistiche ed interattive. Osservare il loro sviluppo durante interazioni ordinarie offre dunque la possibilità di riconoscere come l'attribuzione di significati e l'interpretazione che i partecipanti danno ai *fatti della vita* poggino sul valore che

il *sensu comune* ha nel garantire la possibilità di istituire la realtà «for another next first time» (Garfinkel, 1996: 10) e riaffermare le verità auto-evidenti che ne tutelino la tenuta (Lincoln, Guba 1985). Una seconda questione cruciale in cui rintracciare l'affinità tra il metodo di indagine qualitativo e la prospettiva fenomenologica è che la conoscenza, inclusa la conoscenza che deriva dalla ricerca scientifica, è considerata come inevitabilmente parziale⁵⁵ (Garfinkel 1967; Husserl 1970[1936]; Shütz 1962; Clifford 1986; Caronia 1997, 2011a, 2018a; Garfinkel, Liberman 2007) e selettiva, dipendente, ovvero, dalla specifica posizione prospettica dalla quale il soggetto/ricercatore osserva ed interpreta la realtà e dagli scopi della ricerca, nel caso della conoscenza scientifica, che conducono il ricercatore a isolare una porzione di realtà ed eleggerla a oggetto di indagine. In relazione a ciò, Bateson (1972), suggerisce il concetto di *rilevanza*⁵⁶ a motivare tale operazione. Rispetto ad un approccio di ricerca qualitativo e fenomenologicamente orientato, due concetti sono dunque centrali: la natura *riflessiva* e *indicale* della conoscenza scientifica (Caronia 1997).

Il concetto di *riflessività* si riferisce alla proprietà del sistema costituito dalla relazione tra sistema osservato e sistema osservatore (von Foerster 1984), ovvero al fatto che il ricercatore influenza l'impresa di ricerca dai primi momenti in cui viene selezionato un oggetto di analisi, quando un fenomeno è eletto a dato di ricerca, fino a quando questo è descritto ed interpretato. Se questo è valido in senso generale, per la natura inevitabilmente mediata dell'esperienza che il soggetto fa della realtà (vedi ¶ 3.2.), nel caso dell'esperienza di ricerca, la percezione del ricercatore è ulteriormente influenzata dal repertorio di conoscenze e teorie che ne guidano lo sguardo e informano il suo specifico sistema di rilevanza (Shütz 1962; Cicourel 1964; Goodwin 1994). Se in ciò risiede una premessa ineludibile dell'impresa di

55 Si tratta precisamente di una duplice parzialità, data dal fatto che la scelta prospettica dalla quale osservare un fenomeno restituisce un primo resoconto parziale e, secondariamente, per il fatto che ogni resoconto non potrà che essere potenzialmente interminabile, in quanto la selezione di un fenomeno da sottoporre ad una primaria azione 'traduttiva' e analitica non potrà che eleggere alcune caratteristiche da mettere in luce e metterne in secondo piano altre, non esaurendo quindi i livelli analitici a cui lo stesso fenomeno potrebbe essere sottoposto.

56 Alcuni esempi di rilevanza possono essere, ad esempio, un particolare approccio che dia centralità al contesto e ad una prospettiva emica; uno specifico interesse di ricerca condiviso in un momento storico e da una comunità scientifica, gli interessi specifici del ricercatore, e così via.

ricerca – anche perché ipotizzare una pretesa abolizione di tale vincolo, oltre che impossibile, appare controproducente, in quanto restituirebbe un soggetto astratto alle prese con l'interpretazione di una realtà sociale concreta (Duranti 1997) –, compito del ricercatore sarà quello di adottare un approccio induttivo alla realtà indagata, ovvero di sospendere ogni pregiudizio, esercitare una *methodological indifference* (Garfinkel 1967) che gli permetta di essere aperto alla possibilità di incontrare l'inatteso (Psathas 1990). La svolta dialogica nelle scienze umane (Clifford, Marcus 1986; Clifford 1986; Borutti 1991), tuttavia, muovendo oltre la sua concezione entro il programma interpretativista⁵⁷, suggerisce una lettura del ruolo del ricercatore sul campo e dunque del principio di riflessività, ponendo l'attenzione sulla natura costruttiva di significati del dialogo e delle interazioni tra ricercatore e soggetti coinvolti nella ricerca. In questa prospettiva, la conoscenza scientifica non pre-esisterebbe alla sua scoperta da parte del ricercatore – il quale poi la consegnerebbe alla comunità scientifica in forma di opera interpretativa – ma questa è concepita come il risultato delle interazioni di ricerca, ovvero entro scambi comunicativi reali che danno forma, in maniera congiunta, a ciò che in quella specifica situazione e per quei soggetti ha valore di conoscenza. Non è dunque, esclusivamente, l'osservatore, né sono i suoi processi cognitivi a plasmare l'oggetto di ricerca, ma questo è la risultante di un discorso (Moerman 1988; Caronia 1997; Padiglione *et al.* 2007). La co-autorialità di ricercatore e soggetto coinvolto, nella produzione di conoscenza scientifica, e la sua natura *riflessiva* e situata entro lo spazio e il tempo di interazioni reali pone la sua *indicalità* a caratteristica preminente: i dati di ricerca, infatti, sono letture di significato costruite entro interazioni specifiche e delle quali divengono indici, istituendo un rapporto di reciprocità al quale il discorso interpretativo del ricercatore è ancorato. Il dato, dunque, più che riferirsi ad un mondo 'là fuori', indicalizza un mondo intersoggettivamente

57 Le scienze interpretative costruiscono infatti il loro programma di ricerca attorno al concetto di azione umana come testo e del ricercatore quale traduttore di azioni, discorsi, gesti e usi di una data comunità. Esso è dunque chiamato ad elaborare una comprensione del loro significato (vedi Geertz 1973; Clifford, Marcus 1986) imponendo la propria attività ermeneutica su presunti *fatti* della realtà. Ma il limite fondamentale dell'approccio interpretativo come opera di "interpretazione letteraria" risiede proprio in una primaria e necessaria oggettivazione dell'attività umana, ovvero una primaria *rappresentazione* (quindi interpretazione) dei fatti della realtà che permetta di operarvi in termini interpretativi. In questo modo i presunti fatti della realtà oggetto di analisi sono in vero significati trattati come fatti.

costituito da soggetti-in-situazione, che viene poi fissato dall'analisi e dall'opera del ricercatore⁵⁸ (vedi di seguito).

Nell'assumere la *riflessività* e l'*indicalità* della conoscenza di ricerca risiede l'esatta misura della sua non esaustività, dell'ambiguità di un sapere che equivale a una «accurata descrizione dell'esperienza culturale vissuta» (Van Maanen 1988: 20) e la cui istituzione scientifica è il tratteggio di quell'esperienza possibile, così come è stata costruita e negoziata sul campo. La generalizzazione dei risultati di un progetto di ricerca che adotti un approccio qualitativo e fenomenologicamente orientato si differenzia quindi dal concetto di generalizzabilità del dato in senso positivistico. Si tratta infatti di una 'generalizzabilità interna', che non è estesa «for thousands or millions of individuals, but [for] the participants themselves, who are inside interactions and must make sense of each one of them» (Pallotti 2007: 2).

Il vincolo di *indicalità* di tale conoscenza richiede infatti di considerare i risultati della presente ricerca, quali *interpretazioni* che hanno validità, per i fenomeni osservati, nel contesto delle specifiche interazioni che hanno avuto luogo, testimonianza della loro possibilità, del fatto che ciò che è accaduto, nei modi, nei contesti e nelle strutture interazionali documentate, *può* accadere (Peräkylä 2004) costituisce “un caso del possibile” (Bourdieu 1980).

5.1.2. Implicazioni estetiche

Le implicazioni estetiche di cui vorrei qui tener conto sono relative a quel che significa, in un progetto di ricerca qualitativo radicato nelle premesse epistemologiche sopra esposte, il passaggio dall'evento etnografico (osservazione, interazioni-in-situ, ecc.) alla sua analisi, ovvero l'ineludibile esito che è la *testualizzazione*, tradizionalmente ad opera del ricercatore,

58 Attorno al concetto di *indicalità* nel processo di ricerca e nella comunicazione ordinaria (quale nozione etnometodologica) si dà una simmetria tra conoscenza scientifica e conoscenza ordinaria, ovvero la contingente e continua realizzazione di un lavoro interpretativo in una dimensione intersoggettiva (vedi Semin, Gergen 1990, per una riflessione in merito ad affinità e divergenze tra comprensione scientifica e comprensione ordinaria).

di ciò che per natura è volatile e il cui valore epistemico è dato dalle sue caratteristiche di situatezza ed intersoggettività. Sebbene questa possa apparire intuitivamente una fase successiva nella cronologia della ricerca, l'esperienza di ricerca e quella di analisi si (co)implicano in un rapporto prospettivo e retrospettivo entro il quale si danno genesi e realizzazione della ricerca, in cui progetti, scopi e azioni si sviluppano secondo il movimento a spirale (ten Have 2007; Caronia 1997) che caratterizza la costruzione della conoscenza. Per queste ragioni e per l'attenzione epistemologica relativa alla proprietà riflessiva dei sistemi di conoscenza e alla costituzione dell'oggetto di ricerca, si impone infatti la necessità di interrogarsi sulle questioni poste dalla crisi della rappresentazione scientifica (Marcus, Fischer 1986), sul fatto che la 'traduzione' dell'intersoggettività e dell'indicalità della conoscenza prodotta sul campo in un'opera testuale sia un ulteriore livello di rappresentazione della stessa (Clifford 1988) e quindi sulle forme di testualizzazione in grado di rendere la dialogicità che dà origine al monologo che è l'analisi, l'opera scientifica.

Se le scelte estetiche, dunque, di un autore, trovano ragione in fattori quali il destinatario o la destinazione del testo, ovvero il lettore invocato/immaginato come 'co-autore' dell'opera (vedi Rancière 2004; Eco 1962; Bakhtin 1986) o il contesto di diffusione dell'opera (rivista scientifica, tesi di dottorato, presentazione pubblica, ecc.), queste dicono anche e soprattutto del posizionamento teorico, epistemologico ed etico del ricercatore (Caronia 2011b). Differenti rappresentazioni di un oggetto, infatti, costruiscono 'differenti' oggetti: da ciò che è eletto come oggetto epistemico, per le caratteristiche che portano in primo piano, per ciò che invece trascurano. Lavorando con interazioni naturali, con fenomeni che sono il risultato di processi dialogici di costruzione di realtà sociali, esemplificativo delle implicazioni epistemologiche date dalle scelte estetiche di un ricercatore può essere l'uso della parafrasi, della citazione o della trascrizione di quanto è accaduto sul campo. Parafrasare, infatti, quel che viene reso è un grado di "certezza" dato dall'oscurare invece la natura dialogica della conoscenza che si vuole rappresentare, e che è indicizzata da aspetti micro-interazionali, verbali e non verbali. Dall'altro lato, invece, l'uso della trascrizione e di riferimenti contestuali restituiscono una conoscenza che non vuole eludere, bensì assumere «l'*insecuritas* del dato [che] si fa dato» (Caronia 1997: 32) e render conto del carattere intersoggettivo,

negoziale della conoscenza ottenuta, delle prospettive possibili, incoerenti, contraddittorie che la sua osservazione apre. Sul piano testuale, stilistico, invece, tale garanzia del carattere parziale e prospettico della conoscenza ottenuta è data da scelte linguistiche che adottino il condizionale o locuzioni che facciano trasparire il carattere interpretativo dell'analisi proposta. Dal punto di vista etico, invece, le differenti scelte di resa dei fenomeni, così come restituiscono differenti oggetti di conoscenza, costruiscono diversamente i ruoli e le identità dei soggetti partecipi della polifonia interpretativa della ricerca etnografica. Se la parafrasi infatti rappresenta un basso grado di coinvolgimento del contributo interpretativo dei soggetti sul campo, forme di restituzione proprie dell'etnografia dialogica danno un accesso diretto alle rappresentazioni che questi danno dei fenomeni indagati, ponendoli quindi in una posizione prominente ed enfatizzando l'idea dell'«*incontro con l'Altro*» come premessa etica, oltre che ragione epistemologica del lavoro etnografico (Duranti 1997, 2007).

In linea con i presupposti epistemologici sopra espressi e quindi con la prospettiva dialogica della scrittura etnografica (Crapanzano 1977, 1980; Caronia 1997), il presente lavoro adotta l'uso della trascrizione di interazioni sociali video e audio registrate, secondo gli standard elaborati all'interno di una specifica comunità scientifica (Ochs 1979; Duranti 1997; Mondada 2007a, 2007b), con informazioni contestuali e che tengano conto dell'ecologia delle interazioni avvenute sul campo, nonché l'integrazione di note etnografiche raccolte durante il *fieldwork*. Nel restituire i movimenti di sviluppo della presente ricerca verrà presentato il contesto e un resoconto della ricerca (§ 6.) entro il quale avrà spazio un momento riflessivo delle scelte metodologiche, epistemologiche ed etiche, nonché delle tecniche e degli strumenti adottati nella sua conduzione.

5.1.3. Considerazioni etiche

Come abbiamo visto, il lavoro sul campo, nel coinvolgere soggetti-in interazione, ha ridefinito i termini della conoscenza scientifica, spostandosi da un paradigma interpretativo ad uno dialogico. Ma a tale rinnovamento sul piano epistemologico, si accompagnano alcune

necessarie considerazioni etiche, laddove, in linea con i presupposti fenomenologici e costruzionisti, ogni impresa di ricerca, interpretativa, redazionale è una realizzazione situata (storicamente e localmente) e quindi culturalmente informata, ovvero l'esito di scelte moralmente ed ideologicamente fondate. Allo sviluppo metodologico ed epistemologico di una disciplina si affianca e si intreccia dunque la definizione e ridefinizione di ciò che in un dato momento ed entro una specifica comunità risulta eticamente accettabile, degno di valorizzazione, trascurabile, rispetto agli scopi, ai modi e alle identità dei partecipanti coinvolti in una ricerca. Il lavoro etnografico, nello specifico, se ai suoi esordi era caratterizzato da manifeste premesse di asimmetria etica, culturale, intellettuale che legittimavano gli scopi di una parte della società occidentale nell'indagare le abitudini di gruppi sociali in posizione di subordinazione economica e politica (vedi Reill, Miller 1996; Caronia, Vassallo 2015, vedi anche nota 3), oggi affronta le considerazioni etiche legate al lavoro di ricerca come materia non eludibile (vedi Lambek 2010).

La riflessione in merito, nel suo intreccio con ragioni invece epistemologiche, è infatti propria di ogni lavoro sul campo. Che il ricercatore appartenga al medesimo gruppo sociale, culturale e sia 'a casa', anche le relazioni di ricerca sono rimesse a dinamiche di potere variamente declinate. Una, primaria, è data dal supposto statuto epistemico che il ricercatore incarnerebbe, quale membro di una comunità scientifica, e della sua specifica *alterità* data da un ruolo sociale a cui è attribuito prestigio, per la sua affiliazione istituzionale. Ma elementi costantemente operanti (non differentemente dalle interazioni ordinarie) nella costruzione delle relazioni con i soggetti partecipanti, sono tutti quei tratti, trasportabili o meno, che concorrono e possono assumere rilevanza nel definire specifiche asimmetrie interazionali, favorendo od ostacolando la negoziazione dei tempi, dei modi e degli scopi di un progetto di ricerca. L'eccezionalità infatti, se osservata dalla prospettiva dei membri del gruppo coinvolto, di una ricerca che ha luogo nella loro ordinarietà, può facilmente sollevare interrogativi rispetto all'interesse limitato da parte del ricercatore, limitato nel tempo ed ai suoi specifici obiettivi e, soprattutto nelle ricerche che coinvolgono professionisti di vario genere, può dare adito all'impressione nei partecipanti di essere sottoposti al giudizio del ricercatore.

Se per molto tempo il coinvolgimento dei partecipanti rispetto alle premesse e agli scopi di ricerca è stato trascurato, dando ai dati raccolti il tenore di ‘dati rubati’ (Duranti 2007), molti passi avanti sono stati compiuti⁵⁹ ed oggi l’importanza del valore negoziale (sia in termini epistemici che deontologici) di ogni ricerca e l’educazione del ricercatore, quindi, a tale valore, è largamente riconosciuto. Nella prassi, oggi, dispositivi quali i moduli di consenso informato alla partecipazione alla ricerca, unitamente alla liberatoria e all’informativa sul trattamento dei dati, sono adottati a tutela legale dei partecipanti e dell’istituzione che conduce la ricerca. Al di là di tale funzione, tuttavia, il momento della presentazione della ricerca e della raccolta dei consensi alla partecipazione, se letto nella sua ecologia interazionale, può rivelarsi un’occasione fondamentale di legittimazione del ricercatore, di costruzione di una consapevolezza distribuita e una responsabilità collettiva rispetto all’agenda e agli scopi della ricerca (vedi ¶ 6.2.). Resta, nondimeno, al ricercatore sul campo la responsabilità anche etica delle scelte necessarie alla conduzione della ricerca. Scelte che devono appunto garantirne la conduzione nel rispetto della volontà dei partecipanti, collocando il ricercatore nella posizione mediana, quale elemento congiunturale, tra la ‘comunità di ricerca’ e la comunità scientifica, mediando gli scopi della seconda nei confronti della prima e offrendo in maniera lucida le ragioni negoziali dell’interazione sul campo con la prima, che sono alla base degli esiti restituiti alla seconda.

5.2. Analisi della conversazione

Alla base della presente ricerca e dell’approccio etnografico adottato nella sua conduzione è la centralità che il linguaggio assume nella costruzione del mondo sociale e culturale (vedi ¶ 3.). Come evidenziato da Duranti (1997, 2007), il suo mancato riconoscimento può essere definito come una forte limitazione delle ricerche etnografiche tradizionali, i cui resoconti di

59 Evoluzione data, da un lato, da riflessioni interne alla stessa disciplina antropologica e dall’altro a ragioni proprie di ambiti di ricerca del campo medico, conseguenza di gravi violazioni dei diritti civili di persone sottoposte a sperimentazioni che non venivano adeguatamente informate delle possibili conseguenze alle quali potevano andare in contro (Duranti 2007).

esperienze di osservazione e note di campo trascuravano aspetti cruciali della medesima realtà osservata, veicolati e costituiti dalle pratiche linguistiche dei suoi partecipanti. Dal campo dell'antropologia del linguaggio (Duranti 1997), quindi, in prospettiva di un'analisi *etnopragmatica* delle pratiche socio-culturali, emerge la necessità di un approccio interdisciplinare che coniughi metodologie proprie dell'etnografia e dello studio del linguaggio in interazione, che assumano il parlare come una forma di organizzazione sociale ed approfondiscano il suo studio per rivelarne la *forza* nella costituzione del sociale (Duranti 2007). Tale impegno si colloca in una tradizione che passa per i lavori micro-sociologici di Erving Goffman (1956, 1967, 1971, 1974, 1983) – lavori che che ‘inventano’ il campo di studio della quotidianità (Duranti 2007) – e condivide gli interessi propri dell'etnografia della comunicazione di Dell Hymes (1962, 1972b), innestandosi nella tradizione pragmatica all'interno del campo della filosofia del linguaggio (Wittgenstein 1953; Austin 1962). In linea con tale approccio, che invoca, appunto, la necessità di una metodologia combinata, e forte dell'esperienza di studi precedenti che hanno adottato approcci simili (vedi tra gli altri Moerman 1988; Cicourel 1992; Maynard 2003) il presente studio integra l'approccio etnografico con la specifica prospettiva nello studio del *talk-in-interaction* offerta dalla

Conversation Analysis⁶⁰ (CA). Tale scelta è motivata dalla tradizione consolidata, dalla metodologia rigorosa ed il potere euristico propri dall'approccio della CA nello studio dell'interazione, capace di dare accesso ad una comprensione del suo svolgersi focalizzando elementi *micro* interazionali che concorrono alla strutturazione della realtà sociale (Schegloff 1987a). Integrata con un lavoro etnografico permette dunque di mettere in luce i nessi esistenti tra fenomeni *micro* e *macro* sociali, ovvero di fornire un accesso all'interpretazione della dialettica costitutiva tra fenomeni linguistici situati e pratiche interazionali che si collocano in un contesto fisico, sociale, culturale e storico specifico. In questa sezione verranno delineate alcune caratteristiche chiave e alcuni limiti dell'approccio dell'Analisi della Conversazione, nonché le ragioni ed i limiti di affinità tra i due approcci adottati.

Lo sviluppo dell'Analisi della Conversazione, quale campo di studi delle scienze sociali, risale agli anni '60, ad opera del lavoro congiunto di Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson. La sua genesi, le sue radici teorico-metodologiche, possono essere individuate nei lavori precedenti di alcuni studiosi e, tra questi, in particolare, nel programma etnometodologico di Harold Garfinkel (1967, 1974, 1996), in seno al quale nasce la CA, e

60 Una precisazione preliminare all'esposizione che segue riguarda un aspetto terminologico, ovvero l'ambiguità (già denunciata dagli stessi analisti, vedi Schegloff *et al.* 2002; Drew 2005) veicolata dalla denominazione 'Analisi della Conversazione' e che ha condotto alcuni studiosi ad una distinzione tra 'Analisi della Conversazione' e 'Analisi Conversazionale' (vedi Margutti 2013; De Stefani, Veronesi 2020) che rimanda a tre maggiori ragioni d'ordine disciplinare e metodologico. Su tale distinzione si attesta infatti un uso del nome 'Analisi della Conversazione' prevalentemente entro i campi disciplinari afferenti alla sociologia e alla etnometodologia, i quali assumono ad oggetto di indagine i 'compiti interazionali' svolti dai parlanti per mezzo di specifiche forme linguistiche, mentre il termine 'Analisi Conversazionale' si colloca per metodo, oggetto e obiettivo di indagine nel settore della linguistica applicata, dove è preminente l'interesse per la descrizione della lingua nella sua varietà del parlato. Una seconda ragione riguarda invece l'ambiguità che il termine 'conversazione', in luogo di 'conversazionale', genera nell'apparente presupposto che l'oggetto di studio sia la conversazione verbale, escludendo in questo modo tutte le forme di condotta non strettamente verbali (gesti, sguardi, espressioni del viso, posture, ecc.). Una terza ragione, infine, per la quale l'uso del termine 'Analisi Conversazionale' risulta essere vantaggioso, è l'enfasi che quest'ultimo pone sul carattere endogeno e intersoggettivo dell'analisi condotta, dove, da un lato, in linea con la tradizione etnometodologica, sono i parlanti stessi che conferiscono *accountability* alle proprie azioni e, dall'altro, l'esito di ogni analisi è il frutto di un lavoro corale all'interno della stessa comunità di ricerca (vedi di seguito e ¶ 5.2.2.). Date queste ragioni, il presente lavoro riconosce il 'vantaggio' (De Stefani, Veronesi 2020) descrittivo offerto dall'uso del termine 'Analisi Conversazionale', ma, non di meno, l'uso di entrambi i nomi è motivato dalle specificità dei luoghi testuali nei quali occorrono, ovvero Analisi della Conversazione è usato in corrispondenza di costrutti, teorie e analisi riconducibili alle caratteristiche sopra menzionate ed elaborate nell'ambito della *Conversation Analysis*, mentre il nome Analisi Conversazionale è usato in virtù del vantaggio terminologico sopra indicato.

negli studi sull'ordine interazionale sviluppati da Erving Goffman (1956, 1971, 1981, 1983), che la collocano nella più ampia tradizione fenomenologica inaugurata da Edmund Husserl (1970[1936]), nei suoi sviluppi in campo sociologico guidati da Alfred Shütz (1974[1932]) e convergenti con l'ultimo Wittgenstein (1953), nel sottolineare la natura aperta, approssimativa e reversibile della costruzione del senso comune (Goodwin, Heritage 1990). L'Analisi della Conversazione sviluppa infatti un approccio analitico capace di mettere in luce la natura costituita e ricostituita del mondo sociale nella – e attraverso la – conversazione, intesa come pratica sociale interazionale che offre l'opportunità di dare esistenza agli assunti culturali e alle norme che regolano le strutture sociali, e dunque l'interazione stessa (Berger, Luckmann 1966; Sacks 1992). La CA elegge dunque il quotidiano, l'‘ordinario’ a spazio di indagine, e riconosce l'ordine proprio dei fenomeni conversazionali (Maynard 2013), per analizzare i *metodi*, in termini etnometodologici, che gli individui adottano per “being ordinary” (Sacks 1984a).

Alcuni debiti concettuali, rispettivamente verso il programma etnometodologico di Garfinkel e il lavoro microsociologico di Goffman, sono rintracciabili nelle nozioni di *indessicalità* e di *normative accountability* (Seedhouse 2004), formulate dalla ricerca etnometodologica e dalle teorizzazioni di Goffman relative ai quadri di partecipazione nelle interazioni faccia-a-faccia. La sistematizzazione in chiave micro-interazionale del *participation framework* ad un evento comunicativo, operata da Goffman, ad esempio, mette in luce l'inadeguatezza di un modello descrittivo appiattito sul rapporto diadico *speaker–hearer*, proponendo una lettura, invece, decomposta e multiprospettica dei ruoli che gli interattanti possono assumere, momento per momento, nel corso dell'interazione. La teoria goffmaniana ri-specifica in questo modo il concetto di ‘quadro di partecipazione’ come il rapporto e il reciproco posizionamento, la configurazione del gruppo di partecipanti ad un evento comunicativo rispetto agli altri partecipanti (*ratified, unratified, bystanders, eavesdropper, addressed, unaddressed*, per i riceventi) e al discorso stesso (*author, animator, principal, figure*, per l'emittente) (Goffman 1956, 1974, 1979; Goodwin, Goodwin 1992; Goodwin 2001). Il carattere fondativo dell'elaborazione operata da Goffman risulta dal fatto che nozioni quali *framing*, definito come il processo continuo di produzione di contesti di significato, e quindi di interpretazione,

in situazioni in divenire, e *footing*, ovvero il lavoro dinamico di posizionamento dei partecipanti durante l'evento comunicativo, sono oggi ampiamente adottate e parte del repertorio concettuale della disciplina (Goodwin 1984; Clayman 1992).

Il concetto di *indessicalità* – ricorrente nel quadro teorico delineato precedentemente – si riferisce al rapporto riflessivo e *time-bound* che lega i processi di interpretazione e le produzioni linguistiche, ovvero le azioni sociali, e definisce una teoria del contesto che è alla base dell'analisi delle pratiche inferenziali che informano la produzione e la comprensione di corsi d'azione intellegibili⁶¹. Il concetto di *normative accountability*, invece, si riferisce al repertorio normativo che informa le azioni sociali, ovvero ai modelli codificati e alle attese sulle quali si istituisce il piano intersoggettivo. Alla base di questo vi è la proprietà *riflessiva* degli *etnometodi* (Garfinkel 1967), che rende azione e comprensione dei fatti sociali un processo circolare (i metodi di azione divengono i metodi di interpretazione dell'azione altrui), congiunto e rinsaldato dall'*accountability* distribuita di ogni divergenza dalla norma. Il debito nei confronti di Goffman, come detto, è soprattutto fondativo, avendo aperto il sipario sul campo di indagine dell'interazione faccia-a-faccia, dei modi e delle strategie adottate dalle persone nella gestione della vita di tutti i giorni (vedi Schegloff 1988; Maynard 2013). Il suo focus sociologico al livello *micro* dell'azione sociale (linguistica e incorporata) è dominio precipuo del campo di indagine dell'Analisi della Conversazione. Provando a definire tale campo di indagine, possiamo partire da una prima generale definizione del termine 'conversazione' e di alcune sue caratteristiche alla base dell'Analisi Conversazionale. Per 'conversazione' si intende ogni genere di attività interattiva verbale e non verbale che preveda uno scambio tra due o più partecipanti, chiunque essi siano e qualunque sia il contesto o il canale⁶², luogo strategico e mezzo principale per l'organizzazione dell'interazione tra essi, costruita e sostenuta in forme di mutua collaborazione (Margutti 2013).

Una caratteristica centrale delle conversazioni oggetto di analisi è la loro *occorrenza naturale*. La naturalezza dei dati analizzati ha un doppio significato in CA: non sono dati raccolti in

61 Il concetto di *contesto*, come si vedrà (§ 5.3.), è dirimente l'approccio etnografico e quello conversazionalista.

condizioni socio-ambientali artificiali, né elicitati o ideati dal ricercatore, ma sono raccolti in contesti ‘naturali’ e prodotti senza calcoli precedenti o riflessioni deliberate da parte dei partecipanti (Mondada 2013, su questo vedi anche nota 52). In termini fenomenologici e socio-costruzionisti – sebbene tali assunti passino per la tradizione etnometodologica a cui si rifà la CA – essi rifletterebero la ‘*natural attitude*’ (Husserl 1983[1913]) dei partecipanti e la postura pre-riflessiva che caratterizza la conduzione della vita ordinaria (vedi Shütz 1962; Duranti 2009).

Un secondo aspetto chiave della conversazione così come concepita dalla CA è la natura *cooperativa* e *co-costruita* di ogni interazione. Direttamente connesso al concetto di “architettura dell’intersoggettività” (Heritage 1984a), l’interazione sociale è vista come una attività collettiva organizzata localmente da tutti i partecipanti e realizzata nel suo svolgersi temporale e sequenziale (Mondada 2013). In linea con la rappresentazione articolata e prospettica del concetto di partecipazione proposta da Goffman (1981), l’Analisi della Conversazione assume tanto il parlante quanto il ricevente, così come ogni interattante presente all’evento comunicativo, come partecipi del suo svolgersi e del suo evolversi, contribuendo costantemente, mediante atteggiamenti verbali e non verbali, espressioni di comprensione o di incomprensione e feedback di vario genere, alla sua ‘co-produzione continua’ (Galatolo, Pallotti 1999).

Elemento centrale, e distintivo, infatti, dell’approccio dell’Analisi della Conversazione allo studio del parlato-in-interazione è il concetto di *sequenzialità*. L’interazione è infatti concepita come fenomeno sequenziale che si realizza nel contributo progressivo dei turni dei suoi partecipanti (Schegloff 2007). La dimensione temporale ed evolutiva è fondamentale all’Analisi della Conversazione, in quanto ogni sequenza di turni che compone l’interazione

62 Fin dalla sua origine, anzi proprio alla sua origine, con l’indagine di Sacks per il Centro di Prevenzione dei Suicidi, l’Analisi della Conversazione ha indagato comunicazioni telefoniche (Sacks 1992; Sacks *et al.* 1974) e faccia-a-faccia. I lavori seguenti hanno poi esaminato le interazioni che hanno luogo in contesti e formati di vario genere: in tribunale (Atkinson, Drew 1979; Maynard 1984; Pollner 1979), studi medici (Frankel 1984; Heath 1982; ten Have 1991), interazioni con la polizia (Whalen, Zimmerman 1990), così come interviste (Heritage, Greatbatch 1991), programmi televisivi (Clayman 1988, 1992) e discorsi politici (Atkinson 1984).

risponde a necessità d'ordine interno propria dell'interazione (ten Have 2007). Ogni turno ha infatti una funzione ed un aspetto retrospettivo, che permette la sua comprensione in relazione a ciò che l'ha preceduto, presente, veicolando una data azione, ed una funzione ad un aspetto prospettivo, che richiede, inquadrandola in una dimensione di pertinenza, un'azione seguente per il suo completamento (Fele 1999; Schegloff 2007). L'aspetto sequenziale dell'interazione è centrale alla teoria del contesto interazionale nell'Analisi della Conversazione, che concepisce ogni azione sociale, ogni turno dei partecipanti, come *context-shaped* e *context-renewing* (Heritage 1984a; Goodwin, Heritage 1990), dove ogni turno/azione è sensibile e legata all'azione che la precede e allo stesso tempo ridefinisce e introduce all'ambiente sequenziale entro il quale il turno seguente dovrà avere luogo.

L'architettura intersoggettiva dell'interazione, come abbiamo detto, risponde e si costituisce mediante la partecipazione ad una attività che è dunque 'co-prodotta', dispiegata nel tempo in rapporti implicazionali (Grice 1975) e fondamentalmente *ordinata*⁶³. La CA concepisce infatti la conversazione come un fenomeno dotato di *order at all points* (Sacks 1984b), che risponde a, e produce, precise regole che possono essere identificate e formalmente descritte. Di derivazione etnometodologica e goffmaniana, il concetto di ordine interazionale è concepito come "produced orderliness" (Psathas 1995: 2), ovvero come un ordine costantemente e localmente (ri)creato durante l'interazione e dato anche da dettagli *micro* interazionali che possono assumere rilevanza dalla prospettiva dei partecipanti (Heritage 1984a). Questi infatti partecipano ad interazioni la cui ecologia si compone anche di elementi minimi e non verbali: gestuali, posturali, intonativi, prosodici, come anche silenzi, esitazioni, sguardi (artefatti e spazi fisici) che concorrono a definire e ridefinire il contesto e l'andamento dell'interazione.

63 Il piano dell'ordine 'della conversazione' si interseca e riflette ovviamente il piano dell'ordine sociale, che è fondamentalmente ordine morale (Garfinkel 1967). A tal proposito può essere utile adottare un esempio di fenomeno conversazionale che illustri tale intersezione, com'è quello messo in luce da Anita Pomerantz (1986) con lo studio sulle *Extreme Case formulations*. Il fenomeno è stato individuato in sequenze di conflitto, lamento, critica, elogio, ecc., dove i parlanti ricorrono all'uso di *proportional measures* (sempre, ogni volta, mai, tutti, nessuno, ecc.) per compiere attività persuasive rispetto alla legittimità, ad esempio, di un lamento o di un rimprovero, per sostenere la propria argomentazione al riguardo, per rafforzare un'interpretazione della causalità alla base di un dato accadimento, e così via, negoziando in questo la correttezza o scorrettezza delle pratiche sociali e gli obblighi e le responsabilità morali ad esse connesse. Per esemplificazioni del fenomeno rimando all'estratto 5 (riga 16), estratto 7 (riga 14), estratto 12 (righe 20 e 21) e alle relative analisi.

Quest'ultimo aspetto dell'interazione ha condotto l'Analisi della Conversazione ad interrogarsi non solo su *che cosa* le persone dicono/fanno, ma anche su *come* lo fanno (Psathas 1995) e a tentare di identificare e descrivere quel che rimane ad un livello 'non cosciente' della conversazione (Maynard 2013), ciò che è visibile ma non notato⁶⁴. Sebbene l'Analisi della Conversazione abbia per lungo tempo privilegiato aspetti verbali e paraverbali della conversazione quali elementi di analisi, quest'aspetto è stato recentemente messo in discussione dall'approccio multimodale o "embodied" (vedi tra gli altri Goodwin 2000; Heath, Luff 2012; Mondada 2016a, vedi nota 21). Dai lavori pionieristici di Charles Goodwin (1979, 1980, 1981, 2000), il quale ha messo in luce il contributo di risorse semiotiche plurime nello svolgersi delle azioni, se osservate nell'ecologia di interazionale che si collocano in un *semiotic field* (Goodwin 2002), molti studiosi hanno integrato allo studio del parlato-in-interazione l'analisi di aspetti non-verbali, di aspetti visuali come posture, gesti, sguardi, e di aspetti materiali e spaziali (vedi tra gli altri Goodwin 1980; Heath, Luff 2012; Streeck 2010, 2011; Streeck *et al.* 2011; Mondada 2007a, 2016a, 2016b, 2019).

5.2.1. Principi e unità d'analisi

Per ricapitolare i presupposti alla base dell'approccio dell'Analisi della Conversazione, nella sua interpretazione del *talk-in-interaction*, e muovere verso alcuni fenomeni che rivelano empiricamente la sua organizzazione, nonché i principi che ne guidano l'analisi, con Sert e Seedhouse (2011:1, in accordo con Seedhouse 2005: 166):

- There is order at all points in interaction: talk in interaction is systematically organised, deeply ordered and methodic.

64 L'uso di tecnologie di audio e video registrazione diventa a questo punto ineludibile per poter cogliere fenomeni minimi, non verbali e spazio-motori, e, conseguentemente, si rendono necessari sistemi di trascrizione che siano in grado di rendere tali fenomeni (vedi Jefferson 2004 sulla resa trascrittiva di esitazioni, silenzi, sovrapposizioni, respiri, risa e aspetti prosodici, e Mondada 2018 sulla trascrizione multimodale).

- Contributions to interaction are context-shaped and context-renewing: contributions to interaction cannot be adequately understood except by reference to the sequential environment in which they occur and in which the participants design them to occur. They also form part of the sequential environment in which a next contribution will occur.
- No order of detail can be dismissed a priori as disorderly, accidental, or irrelevant (Heritage 1984a: 241): CA has a detailed transcription system, and a highly empirical orientation.
- Analysis is bottom-up and data driven: The data should not be approached with any prior theoretical assumptions, regarding, for example, power, gender, or race; unless there is evidence in the details of the interaction that the interactants themselves are orienting on it.

L'ultimo punto ci permette di introdurre una caratteristica specifica dell'approccio conversazionalista all'analisi dell'interazione: la sua natura *induttiva*, guidata dai dati e dalla prospettiva dei partecipanti (Schegloff 1996). Questo sta a significare che i fenomeni analizzati non sono individuati sulla base di premesse teoriche o ideologiche, ma tentando di mantenere una stretta attinenza a ciò «that interaction itself presents» (Maynard 2013: 18). Considerando tuttavia la natura immancabilmente mediata di ogni approccio di ricerca ed il ruolo costitutivo del 'sistema ricercatore' (vedi ¶ 5.1.1.) nella produzione della conoscenza, è doveroso sottolineare il tenore volitivo e strettamente procedurale, piuttosto che un reale obiettivo perseguibile, che contraddistingue l'esercizio di un *unmotivated inquiry* (Maynard 2013). La contraddizione insita nella pretesa di uno sguardo non-motivato (Schegloff 1996) a priori verso i fenomeni è stata infatti sollevata all'interno dello stesso campo della CA, così Psathas (1990: 24) nel sostenere che esso sia «a contradiction or paradox since looking is motivated or there would be no looking being done in the first place», e ha ridefinito la stessa strategia di analisi come non perfettamente, o meglio, completamente induttiva (ten Have 2007), bensì composta da una prima fase strettamente induttiva (ovvero, osservare i dati

attenendosi al presupposto dello sguardo non-motivato, comporre collezioni di fenomeni e individuare regolarità) a cui segue una seconda fase (nella quale viene fornita una descrizione degli orientamenti e della struttura dell'interazione) dal carattere più marcatamente interpretativo, basato su un apparato teoretico ed empirico dal forte valore euristico a disposizione dello studioso.

Tale apparato consta infatti di alcune caratteristiche specifiche, d'ordine e di sviluppo, delle interazioni messe in luce dalla CA, quali i fenomeni di *turn-taking*, *sequence*, *preference* e *repair*.

L'organizzazione del *turn-taking* descritta dalla CA fa luce sull'ordine sottostante all'apparente caoticità delle interazioni verbali, una organizzazione tanto tacita quanto segnalata che permette il fluire del discorso tra i partecipanti mantenendo la reciproca comprensione. Come osservato da Schegloff (1982) e Jefferson (1984) buona parte dell'attività conversazionale quotidiana consiste propriamente nel "mettersi d'accordo" (cit. in Gavioli 1999: 43), ovvero nel trovare accordo tra chi e quando possa ottenere lo spazio di intervento. L'organizzazione che ne consegue risulta infatti in realizzazioni che riducono al minimo vuoti o sovrapposizioni di turni di parola, rispondendo ad una regola generale del parlare uno alla volta⁶⁵ (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974). Tale ordine è gestito in differenti modi: a) un parlante può selezionare un altro parlante; b) un parlante può auto-selezionarsi, c) in assenza delle prime due possibilità il parlante che detiene il turno di parola può proseguire o meno nel parlare. Il passaggio da un parlante all'altro è regolato dal fatto che le interazioni sono disseminate di precisi indicatori che permettono ai partecipanti di comprendere l'approssimarsi della possibilità, nonché l'opportunità, di un cambio di parlante. Tali indicatori possono essere esterni od interni al discorso o turno di parola. Gli indicatori esterni fanno riferimento al contesto socio-situazionale in cui si svolge lo scambio e alla possibile organizzazione preordinata degli spazi di parola riservati ai partecipanti (è caratteristica del parlato istituzionale, quali conferenze, ad esempio, dove la presa di parola è normata da

65 Tale *regola non scritta* è stata tuttavia messa in discussione quale principio generale che governa l'ordine interazionale ed è infatti possibile riconoscerne un aspetto socio-culturalmente determinato e distintivo quindi di abitudini interazionali proprie di comunità specifiche (Bassetti, Liberman 2021).

precise scansioni spazio-temporali, ma anche il discorso scolastico su cui vige un preciso sistema di allocazione e presa di parola, vedi ¶ 4.3.). Gli indicatori interni, invece, si collocano all'interno degli stessi turni di parola ed identificano quelli che la CA (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) ha definito *transition relevance place* (TRP) e che scandiscono la *turn constructional unit* (TCU). Quest'ultimo è l'elemento costituente il *turno* di parola e può corrispondere ad una frase, una parola, un suono od anche un gesto. La sua definizione può dunque non riflettere unità grammaticali: un turno di parola è infatti definito in relazione alla comprensione da parte dell'interlocutore della sua valenza quale unità dotata di significato interazionale in uno specifico contesto sociale (ten Have 2007) e che può dunque dare il *lā* all'interlocutore per prendere la parola (Ford, Thompson 1996; Levinson 2013; Clayman 2013). L'alternanza dei turni, la selezione e l'auto-selezione dei parlanti, avviene impiegando risorse plurime, più o meno attinenti al contesto entro il quale l'interazione ha luogo (vedi sopra per quel che riguarda gli *indicatori esterni*) e che possono essere termini di allocazione esplicita (Lerner 2003), sguardi rivolti a specifici co-partecipanti (Stivers, Rossano 2010; Auer 2017) e così via. Tale organizzazione è infatti un processo distribuito tra tutti i partecipanti all'interazione, e mette in luce il carattere attivo anche dei partecipanti nel ruolo di riceventi nel dare ordine all'interazione in corso (Goodwin 1979), soprattutto se si prendono in considerazione le risorse non-verbali a disposizione (Mondada 2007a, 2007b, 2021).

L'organizzazione *sequenziale* del parlato si riferisce al vincolo reattivo e proiettivo che governa l'interazione sociale, dove ogni azione acquisisce significato anche in relazione alla sua posizione nella sequenzialità dell'evento comunicativo. Tale vincolo normativo che governa due azioni sociali, l'«inherent turn-by-turn contextuality of conversation» (Heritage 2021: 225), è fondamentale per la costruzione di una comprensione condivisa di quel che sta succedendo in un'interazione. Su tale principio si fonda infatti, come abbiamo visto, ogni presupposto interpretativo tanto dei parlanti quanto degli analisti, laddove ogni interpretazione che adotti una prospettiva *emica* trova nel turno seguente la 'prova' di validità di quanto inteso accadere tra i partecipanti. Tale «primordial criterion of validity» (Peräkylä 2004: 291) alla base degli studi conversazionali è detto «next turn proof procedure» (Sacks, Schegloff,

Jefferson 1972: 729; Sidnell 2013: 79). Un concetto basilare nell'analisi dell'organizzazione sequenziale del parlato-in-interazione è quello di *adjacency pair* (Heritage 1984a; Seedhouse 2004). In esso è espresso il vincolo normativo che organizza l'interazione nella sua sequenzialità, in quanto la produzione della prima parte della coppia (ad es. una domanda) presuppone una seconda parte (una risposta) come *conditionally relevant* (Schegloff 2007). Tale rilevanza si estrinseca tanto nella ricorrenza della realizzazione del secondo turno atteso, quanto nella salienza che assume la sua mancanza, la disattesa del completamento della coppia, salienza è inferibile tanto dalle azioni dei parlanti (ad es. azioni rimediali o di disallineamento) quanto nello sviluppo sequenziale dell'interazione. È stato infatti registrato empiricamente come il secondo turno della coppia che non ha 'colmato' lo spazio interazionale adibito possa rimanere latente ed emergere in un secondo momento (Levinson 1983). Le sequenze interazionali (come le *coppie adiacenti*) quale manifestazione del principio di rilevanza che dà forma alla sequenzialità delle interazioni, possono essere considerate sequenze nucleari che possono essere soggette a varie 'alterazioni' nel corso dell'interazione, in accordo con le scelte, turno per turno, compiute dei parlanti (Jefferson, Schenkein 1978). In queste possono infatti essere a) *inserite* altre sequenze, come ad esempio una sequenza di chiarificazione o rimediale che precede la risposta attesa (Schegloff 1972); possono essere b) *espansive* oltre il loro naturale/atteso completamento, parlando in questo caso di *post expansions* (vedi Schegloff 2007); o possono essere *anticipate* da così dette *pre-sequences* che possono avere la funzione di preparare l'interazione ad una sequenza che verrà realizzata (vedi Sacks 1992; Schegloff 2007). L'individuazione di strutture ricorrenti nelle interazioni offre l'opportunità di riconoscere un livello di codificazione di *patterns* interazionali, e la gestione locale dei parlanti di questi, entro una più ampia coreografia interazionale che viene messa in scena, ad esempio, in specifici momenti dell'evento interazionale, quale soluzione 'adatta' ad aprire o chiudere specifiche sequenze (Sacks, Schegloff 1973), ovvero quei movimenti che permettano di mantenere equilibrio e accordo tra i parlanti.

Quest'ultima considerazione ci porta ad esaminare il concetto di *preferenza*, così come espresso dall'Analisi della Conversazione. Questo infatti riposa su un tacito e intrinseco

assunto culturale che guida l'interazione tra persone, ovvero che essa sia generalmente orientata alla costruzione e al mantenimento di rapporti solidali tra gli attori e ad evitare la conflittualità (concetto espresso dal 'principio di cooperazione' di Grice 1975; Heritage 1984a; Pomerantz, Heritage 2012). La *preferenza* riguarda infatti, e riflette, gli assunti culturali che rendono una particolare azione da parte degli interlocutori il comportamento atteso in una determinata situazione interazionale al fine di garantire il loro allineamento. Il principio di cooperazione che organizza le interazioni può essere osservato in numerose situazioni, dalla costruzione di ampie sequenze interazionali a quella di specifici turni (Schegloff 1988). Presiede infatti il piano della costruzione del turno, in quanto generalmente il parlante costruisce il proprio contributo disponendosi in maniera sensibile al proprio interlocutore (vedi *recipient design* in Sacks, Schegloff, Jefferson 1974), ovvero prendendo in considerazione ciò a cui è supposto esso miri, ciò che è supposto esso sappia rispetto ad un determinato argomento (Goodwin, Heritage 1990), ed emerge in maniera eminente nel caso, ad esempio, delle *adjacency pairs*, nelle azioni che esso dispone e nel modo in cui queste sono performate (Pomerantz 1984). Ad una domanda di invito, ad esempio, così come alla risposta ad un saluto, l'accettazione o l'allineamento con un turno di saluto in risposta avvengono nello spazio prefigurato dal primo turno della coppia e senza esitazione o ritardo, mentre il rifiuto o il mancato saluto, solitamente registrano ritardi nella performance, esitazioni e 'richiedono' forme di mitigazione, di giustificazione e/o spiegazione per il mancato allineamento. Si parla in questo caso di risposte *dispreferred*, opposte quindi alle *preferred answers*, e rispetto a queste, le evidenze empiriche mostrano come esse siano socialmente marcate e, in alcuni casi, sanzionabili (Boyle 2000).

Infine, un ulteriore fenomeno conversazionale indagato dalla CA è il *repair*. Questo riguarda il comportamento dei parlanti di fronte ad una situazione 'interazionalmente problematica', o meglio, valutata come tale dai parlanti stessi in un dato momento della conversazione. I parlanti infatti individuano un elemento problematico (*repairable*, Schegloff, Jefferson, Sacks 1977; Schegloff 1987b, 1992, 2007; Jefferson 1987) per il mantenimento della comprensione reciproca o dell' 'armonia' interazionale ed intervengono per risolverlo. Questa azione può essere compiuta in differenti modi: si tratta di *self-initiated repair* il caso in cui lo stesso

parlante che ha prodotto l'elemento *repairable* interviene per la sua risoluzione, mentre *other-initiated repair* quando l'elemento problematico è messo in evidenza da uno dei partecipanti, rendendolo quindi rilevante ai fini dello sviluppo dell'interazione, e conducendo quindi la stessa verso la sua risoluzione. Tale risoluzione può a sua volta essere compiuta dal parlante stesso (*self-repair*) o dal suo interlocutore o da uno dei partecipanti (*other-repair*). In quanto fenomeno sociale, il *repair* non è privo di connotazioni socio-culturali, risultando come *preferred* l'iniziativa di riparazione e la riparazione da parte di colui che deteneva il turno al momento dell'emersione dell'elemento problematico, piuttosto che quella dell'interlocutore o dei partecipanti, così come la sua mancata segnalazione da parte dei parlanti corrisponde alla tacita assunzione che nulla stia ostacolando la costruzione della conoscenza comune alla base dell'interazione che sta avendo luogo (Schegloff 1982; Seedhouse 2004). Il fenomeno del *repair* corrisponde quindi ad una azione sociale che si ingenera da una attività in corso – in alcuni casi rendendo manifesto il piano della conversazione aprendo a sequenze metapragmatiche e metadiscorsive – e che richiede un ulteriore lavoro interazionale da parte dei parlanti, questo può infatti aprire ad una sequenza breve o prolungata che si innesta nella sequenza in corso ritardando, deviando o alterando radicalmente il suo svolgimento (ten Have 2007).

5.2.2. Nodi epistemologici

Come risulta dalla rassegna di fenomeni messi in luce dalla CA, l'interazione è restituita come un fenomeno che trova ordine nei propri meccanismi e nella condivisione e nella costruzione da parte dei parlanti di un 'terreno comune', mediante l'azione congiunta e l'interpretazione costante di ciò che sta succedendo. Il livello *micro* analitico offerto dall'Analisi della Conversazione e i principi che lo motivano e che guidano l'analisi non sono esenti

ovviamente da critiche e dal confronto con altri approcci orientati allo studio dell'interazione⁶⁶. Alcune contraddizioni insite nei presupposti e nelle pratiche analitiche sono emerse presentando i principi alla base della CA, ma può essere utile enucleare qui alcuni nodi epistemologici che premettono l'opportunità di conciliare tale approccio con metodi di indagine etnografici, com'è il caso della presente ricerca.

Un primo nodo inaggirabile, come abbiamo visto (§ 5.1.1. e introduzione § 5.2.), carattere mediato di ogni interpretazione che l'analista può offrire di un dato fenomeno, mediazione che avviene sulla base della sua appartenenza ad una data comunità, e sull'impossibilità quindi di escludere le inferenze e le 'interferenze' che la sua condizione di appartenenza inducono nell'interpretazione dei dati. Assodata la conversata sterilità, al di là dell'impossibilità, di una oggettività analitica (Duranti 1997; vedi § 5.1.1.), le risorse a disposizione dell'analista, per ridurre e controbilanciare i margini di un'analisi che potrebbe essere viziata da impressionismo, stanno fondamentalmente nel rimetterle ad un giudizio collettivo, nel perseguire una validazione collettiva all'interno della comunità scientifica⁶⁷ (ten Have 2007; Goodwin 1994). Il piano di validazione intersoggettivo, integrato con il confronto con studi precedenti e con casi 'devianti' (vedi Peräkylä 2004; ten Have 2007; Clayman, Maynard 1995) permette infatti di raggiungere un livello di affidabilità e validazione, sebbene, come sostenuto da ten Have (2007) la conoscenza originata da CA non deve fornire una logica deduttiva ed offrire una validazione meccanicistica basata sui lavori precedenti, bensì ogni accrescimento della conoscenza deve inserirsi in un repertorio esaminato con accuratezza e responsabilità da parte dell'analista.

66 Un approccio che condivide con CA l'interesse per l'interazione tra individui quale spazio di indagine è l'Analisi del Discorso (DA, vedi Wooffitt 2005). Questa tuttavia si discosta notevolmente dall'approccio dell'Analisi della Conversazione nell'assumere, ad esempio, una corrispondenza uno a uno tra atto e azione sociale, dove invece la CA ha messo in luce la molteplicità di azioni, e di loro livelli di sviluppo, che i partecipanti compiono in un turno (Seedhouse 2004) e, soprattutto, si discosta l'approccio *critico* adottato da alcuni studiosi all'interno del campo della DA (Critical Discourse Analysis, Fairclough 2001). Per questi infatti, a differenza della CA, l'analisi delle interazioni tra individui non prescinde dal considerare categorie e caratteristiche contestuali legate a questioni sociali ritenute centrali come rapporti di genere, relazioni di potere ed oppressione.

67 Tra le risorse a disposizione dell'analista della conversazione vi sono le sedute di *data session*, comunicazioni scientifiche orali e scritte, che realizzano e riflettono il piano intersoggettivo sul quale si fonda e si costruisce la conoscenza scientifica (vedi § 5.1.1.).

Un secondo nodo riguarda la generalizzabilità dei dati ottenuti. Il dibattito trova posizioni radicali che osteggiano l'utilità di categorie fisse applicabili alla complessità di fenomeni quali le interazioni sociali (Schegloff 1993), in quanto il carattere situato e interazionalmente occasionato dei fenomeni su cui si basano i risultati dell'Analisi della Conversazione li renderebbe inconciliabili con una quantificazione, motivata dalla sua presunta generalizzabilità⁶⁸. La matrice fenomenologica ed etnometodologica della CA guida infatti l'analisi non tanto al quanto, ma al *come* attraverso specifiche pratiche è co-costruita la realtà sociale e viene prodotto significato nel corso della conversazione, come sostiene Schegloff (1993: 114) dunque «quantification is no substitute for analysis». La validità generale di una analisi di caso o di una analisi condotta su piccolo database pertiene infatti al valore di *possibilità* che i risultati veicolano, e si potrebbe parlare di *naturalistic generalizations* (Stake 1978), ovvero non di verità assolute, ma di illustrazioni che si avvicinano alle «endogenous logic» (ten Have 2007: 150) della conversazione, alla «natural experience attained in ordinary personal involvements» (Stake 1978: 5).

Un terzo ed ultimo nodo riguarda le ragioni metodologiche che guidano la CA ad assumere ad orizzonte interpretativo il 'qui e ora' del momento interazionale sottoposto ad analisi. La riduzione della realtà sociale ad uno spazio temporale discreto – e ad un 'luogo' specifico, quello conversazionale – corre il rischio infatti di escludere aspetti e forze che possono giocare un ruolo importante nelle interazioni tra persone, pur non venendo esibiti o resi salienti durante la conversazione. In quest'ottica, l'applicazione dell'approccio etnografico al rigore metodologico dell'Analisi della Conversazione, nel suo ancoraggio alla situazionalità e alla «reality of the participants» (Schegloff 1996: 173), potrebbe offrire l'opportunità di incrementare le risorse a disposizione dell'analista nell'interpretare quella stessa realtà.

68 Alcuni studi di CA hanno tuttavia applicato metodi di quantificazione della frequenza dei fenomeni (vedi Clayman, Heritage 2002; Seedhouse 2004; Peräkylä 2004). Il dibattito interno alla CA rispetto a questo resta tuttavia acceso sollevando diffidenza rispetto a metodi apparentemente quantitativi che tradiscono tuttavia un certo grado di impressionismo ed approssimazione nella restituzione dei risultati (vedi Pallotti 2007, 2016). Per quanto riguarda le ricadute applicative dei risultati ottenuti dall'CA, entro i limiti intrinseci della loro generalizzabilità (vedi Antaki 2011a, 2011b)

5.3. Affinità e divergenza tra etnografia e CA

La questione dell'affinità e della divergenza tra i due metodi è stata affrontata da differenti studiosi, definendo i limiti e le opportunità di una loro possibile integrazione e il concetto di *contesto* quale elemento discriminante i due approcci. Nella *strong version* (Maynard 2006) o *pura* (ten Have 2007) dell'approccio conversazionale, infatti, numerosi studi hanno dimostrato come i partecipanti all'interazione si orientino ad aspetti particolari della stessa e del contesto, definendo e avvalorando in questo modo i margini di una concezione di contesto propria della CA, come ciò che i partecipanti eleggono i quanto rilevante e negoziano localmente nell'immediatezza dello sviluppo sequenziale dell'interazione. Questa prospettiva sostiene dunque l'autonomia epistemologica di tale concezione di *contesto* ed il potenziale euristico dell'approccio della CA come «pure science, motivated by the wish to discover basic and general aspects of sociality» (ten Have 2007: 174). Numerose critiche, tuttavia, si sono levate a questa visione *radicale* di ciò che l'analista può assumere ad elemento in grado di rendere intellegibile (a lui come ai partecipanti stessi) le azioni sociali dei parlanti (tra questi Bourdieu 1977; Corsaro 1981; Duranti 1988; Arminen 2000; Cooren 2009), proponendo una visione *allargata* di contesto che includa caratteristiche non necessariamente evocate dai parlanti, ma che possono non di meno avere una certa rilevanza nell'interazione.

La questione è delicata e tutt'altro che risolvibile in una semplice definizione onnicomprensiva. Si colloca infatti nella nota distinzione di Giddens (1984; vedi anche Bourdieu 1977) relativa alla *duality of structure*, ovvero della struttura come preconditione all'azione sociale e allo stesso tempo esito dell'azione sociale stessa (vedi ¶3.3.1.). Tale prospettiva co-constitutiva della struttura/contesto pone la questione sul piano delle scelte metodologiche – e degli obiettivi di analisi – che lo studioso è chiamato a fare nel fornire una lettura dell'attività umana. In questo, l'Analisi della Conversazione, dunque, assume la rilevanza procedurale che la struttura assume nell'interazione, rifiutando una definizione di contesto quale contenitore e l'interazione esito di una 'funzione deterministica' composta da un set di valori specifici (Schegloff 1991; vedi anche Antaki 2012 e la critica di Drew e Heritage della *bucket theory of context*, 1992). Tale rifiuto, da un lato, argina il carattere

potenzialmente illimitato a priori delle categorie sociali che potrebbero essere chiamate in causa nell'interpretazione di fenomeni sociali – e la conseguente arbitrarietà dell'analista in questo – (Duranti, Goodwin 1992) e, dall'altro, sottolinea l'abilità dei soggetti nel (ri)fare localmente le strutture sociali, ponendo centralità alle interazioni ordinarie come loro spazio costitutivo. Come sollevato da alcuni studiosi (vedi Levinson 2005, Cooren 2010, Caronia, Cooren 2014), tuttavia, tale interpretazione del contesto rischia di trascurare elementi vincolanti ed influenti l'attività umana che possono rimanere latenti, non manifestandosi visibilmente (ai partecipanti e all'analista) nello spazio dell'interazione (ad es. quanto accaduto poco prima, il sapere o l'appartenenza sociale dei partecipanti). Alcuni studiosi suggeriscono quindi la necessità di una distinzione che permetta di dar conto degli aspetti manifesti e latenti che agiscono nel dar forma alle interazioni e quindi alla loro comprensione, distinguendo tra *context* e *background knowledge* (Dupret 2011), dove quest'ultima sarebbe il presupposto che dà forma 'pubblica' al contesto interazionale, nel rendere intellegibile il contesto ai partecipanti, così come all'analista. Questa proposta sposta il focus dal rapporto tra contesto ed interazione chiamando in causa il ruolo interpretativo dell'analista (e dei partecipanti) nel muoversi tra le caratteristiche contestuali dell'interazione, adducendo come una maggiore consapevolezza della *background knowledge* possa sostenere un'interpretazione dei fenomeni osservati più attinente a quella offerta dai partecipanti (Armien 2005; Pallotti 2007).

Assodato che il tenere in considerazione una certa dose di *background knowledge* appaia inevitabile nel processo di analisi – gli stessi analisti conversazionali ricorrono ad alcune informazioni di contesto immediato nell'isolare la sequenza interazionali fatte oggetto di analisi –, che queste siano riconosciute o meno dall'analista, la questione diventa allora l'affinità tra il metodo della CA e l'uso di possibili informazioni etnografiche relative ad un evento comunicativo. Considerando la differenza analitica principale tra i due approcci, ovvero l'attenzione della CA al livello *micro* dello sviluppo sequenziale dell'interazione e l'attenzione, invece, dell'etnografia ad una descrizione ampia, *macro* delle forme sociali di uno specifico gruppo, il presupposto ad una loro conciliazione risiederebbe nella complementarità dei due approcci, ovvero nella possibilità di indagare la dialettica tra aspetti

macro e micro sociali: la CA offrendo uno strumento analitico in grado di render conto del carattere co-costruito della realtà sociale al suo livello *micro* interazionale, e l'etnografia dando accesso ad una comprensione dei fenomeni per la loro collocazione nel quadro di organizzazioni sociali più ampie (Silverman 1999; Pallotti 2007). Questa idea della loro complementarità è infatti alla base di diversi studi etnografici che hanno adottato le risorse analitiche della CA (vedi Moerman 1988; Duranti 1997; Duneier 1999; Duneier, Molotch 1999; Hamo, Blum-Kulka, Hachohen 2004 per una discussione metodologica) e di analisti della conversazione che hanno apertamente fatto ricorso ad informazioni etnografiche (vedi Auer 1995; Arminen 2000; Antaki 2011a; Maynard, Turowetz 2013).

Per definire gli estremi di questa complementarità può essere utile richiamare la riflessione di Douglas Maynard (2006), il quale definisce l'affinità tra CA e etnografia come *limited*. Egli sostiene infatti che al fine di tutelare un controllo analitico che permetta di non trascurare aspetti micro-interazionali e sequenziali alla base della CA, il ricorso ad informazioni etnografiche dovrebbe limitarsi a tre aspetti specifici dell'evento interazionale. Il primo aspetto riguarda le caratteristiche del *setting*, delle identità dei partecipanti e delle loro relazioni, il secondo aspetto nel quale una conoscenza etnografica potrebbe rivelarsi necessaria riguarda invece la possibilità di avere a disposizione informazioni riguardo ad eventuali repertori terminologici, abitudini linguistiche e routine quotidiane proprie di un determinato contesto e che potrebbero essere sconosciute al ricercatore; il terzo caso, infine, di proficua integrazione risulterebbe nell'utilità che le informazioni etnografiche potrebbero avere nel gettar luce su ricorrenze interazionali che l'analisi sequenziale suggerirebbe. In generale, l'affinità tra etnografia e CA si rivela necessaria per l'analisi di interazioni istituzionali (Arminen 2000, 2005) del cui contesto sociale l'analista potrebbe essere scarsamente a conoscenza, considerando come gli scopi, i ruoli, le routine siano proceduralmente rilevanti per lo sviluppo delle azioni tra i partecipanti; e per l'analisi di

quelle che Maynard (2006: 70) definisce ‘*extended*’ *social activities*, ovvero per fenomeni che si sviluppano lungo un periodo esteso di tempo⁶⁹.

Nell’applicazione dell’Analisi della Conversazione allo studio di interazioni istituzionali risiede inoltre un movimento interno alla stessa disciplina che ha portato gli studiosi ad osservare come il potenziale euristico proprio della metodologia della CA possa non limitarsi ad essere una risorsa descrittiva delle strutture e delle regolarità di interazioni ordinarie, ma si riveli un utile strumento di indagine, analisi e valutazione di specifiche attività istituzionali, in grado di promuovere riflessione e suggerire eventuali cambiamenti nelle pratiche ordinarie (vedi Heritage 2004). Questo movimento ha portato allo sviluppo di un lato applicativo dell’Analisi della Conversazione (*applied CA*) che ha per caratteristiche principali proprio: a) un interesse analitico rivolto ad interazioni istituzionali; b) lo scopo di offrire suggerimenti che possano migliorare l’organizzazione di un gruppo sociale sulla base di una analisi dettagliata delle interazioni in cui questo è coinvolto. Illustrando come le pratiche ordinarie, gli assunti e le strutture interazionali irriflesse della vita sociale siano create e ricreate nelle attività quotidiane, come queste abbiano un impatto nella costruzione di relazioni sociali e delle identità dei partecipanti, nonché la centralità del linguaggio, ‘la forza [che è] nel parlare’ (Duranti 2007), in questo, gli studi in *applied CA* hanno le potenzialità di aiutare professionisti e praticanti di differenti campi a sviluppare una sensibilità e ad interrogarsi riguardo al loro ruolo e al loro contributo nella creazione della realtà sociale in cui lavorano⁷⁰.

69 Nel caso della presente ricerca l’apporto di informazioni etnografiche appare necessario, ad esempio, nel definire le premesse e l’‘istituita ordinarietà’ di un *setting* di apprendimento non istituzionale, nel cogliere aspetti legati all’identità e ai ruoli dei partecipanti ad eventi educativi dal carattere ricercatamente informale, alle loro relazioni sviluppatasi nel tempo di diversi anni come di un solo anno di doposcuola, per poter cogliere quindi i moti, per esempio, di consolidazione ed alterazione di ruoli ed identità attese.

70 Per l’interesse della presente ricerca sono centrali gli studi di *applied CA* rivolti ai contesti scolastici ed educativi e per i quali rimando ai paragrafi 4.3., 4.3.1..

6. Il contesto e la ricerca

In questo capitolo verranno presentati il contesto entro cui si è svolta la ricerca etnografica, illustrando alcune sue caratteristiche strutturali, organizzative e gli elementi che costituiscono l'ecosistema di apprendimento che ospita le interazioni che verranno analizzate. Seguirà un resoconto della ricerca condotta, attorno ad alcuni momenti chiave quali la definizione del campo e l'ingresso in questo, il coinvolgimento dei partecipanti, il lavoro sul campo, la raccolta di dati audio e video di interazioni naturali e la loro elaborazione in forma scritta, la loro analisi. Le informazioni che verranno fornite provengono dal repertorio conoscitivo acquisito durante il *fieldwork*, mediante il confronto con i partecipanti, con alcuni membri della comunità esterna e con alcuni referenti scolastici delle scuole del quartiere. Le conoscenze invece di carattere più “storico”, sull'evoluzione del Doposcuola negli ultimi anni sono date anche dalla mia partecipazione in alcune sue fasi in qualità di educatore.

6.1. Lo spazio e i partecipanti

La ricerca ha avuto luogo presso un programma di doposcuola comunitario organizzato da una associazione culturale e di promozione sociale in una città di medie dimensioni del nord Italia. Il Doposcuola⁷¹ ha sede al piano terra di un edificio di un piano, che ospita al piano superiore gli uffici amministrativi dell'associazione, adiacente agli spazi dedicati ad eventi artistici e culturali e alla palestra popolare. Ad esso è dedicata una stanza principale (Figure 1, 2, 3), organizzata appositamente come luogo per le attività del Doposcuola (compiti, laboratori artistici, riunioni, gioco, ecc.) e trova al suo interno i materiali necessari: libri di testo scolastici, una piccola biblioteca, due postazioni computer, una lavagna interattiva multimediale (LIM), tavoli e sedie, artefatti frutto di laboratori artistici e decori realizzati con i ragazzi e le ragazze che negli anni sono passati per questo spazio. Ma sfrutta altre due stanze

71 Da qui in avanti, Doposcuola (con la D maiuscola) distingue il progetto specifico entro cui ha avuto luogo la ricerca dal termine generico doposcuola o progetto di doposcuola.

(Figura 4, come modello per le due stanze) lungo lo stesso corridoio, a seconda dell'esigenza legata al numero di ragazzi e ragazze presenti, altrimenti dedicate ad attività dell'associazione (riunioni associative, sportello informativo, sportello di consulenza burocratica, legale, ecc.). Queste si presentano infatti più spoglie, attrezzate di sedie e tavoli.



Figura 1 stanza Doposcuola



Figura 2 stanza Doposcuola



Figura 3 stanza Doposcuola

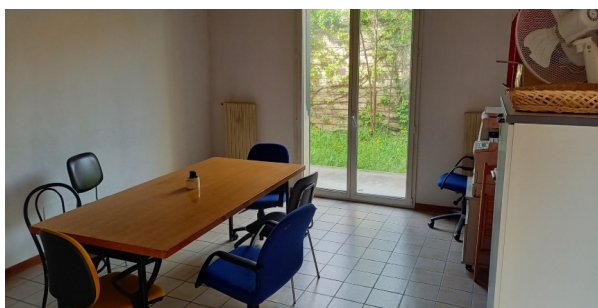


Figura 4 stanza Doposcuola ulteriore

Il Doposcuola ha sede in un quartiere abitativo alle porte di quello che è il centro città⁷², un centinaio di metri separano infatti la soglia architettonica che distingue il centro storico dal

⁷² La morfologia di molte città italiane permette una distinzione molto netta tra centro e periferia cittadina data dalle differenze architettoniche ed urbanistiche: il centro storico, ad esempio, distinto per le sue architetture conservate, quel che resta di mura e porte d'accesso del suo passato urbanistico, si sovrappone facilmente al concetto di centro cittadino, distinguendo tutto ciò che è oltre, sebbene appena oltre, come periferia, con le sue costruzioni più recenti, la viabilità e l'urbanistica che adattano il passato architettonico e le sue funzionalità per rispondere alle necessità espansive della città.

Doposcuola e dal quartiere entro cui esso è collocato, eppure la distinzione diventa marcata, identitaria nei suoi abitanti. Si tratta di un quartiere abitativo di edilizia popolare risalente alla prima metà del '900 e soggetto ad una recente progettazione comunale volta a ristrutturarne gli edifici e deprivatizzarne alcuni spazi, in un contesto di quartiere più ampio che ha raccolto negli anni notevoli investimenti nell'ottica di trasformare un'area per lungo tempo quasi esclusivamente abitativa e popolare in un centro di iniziative commerciali, culturali ed artistiche. Al di là di questa progettualità di ampio respiro, l'area abitativa popolare con cui dialoga l'associazione e il Doposcuola ha nelle sue vicinanze spazi di attività culturale: una biblioteca comunale, un piccolo cinema, all'interno di una area verde che accoglie anche gli uffici amministrativi di quartiere, vi sono scuole dell'infanzia private e pubbliche lungo la strada che collega il quartiere al centro, e vi operano diverse associazioni, con più o meno garanzie di progettazione a lungo termine da parte del Comune, che cercano di far fronte al disagio abitativo e sociale di soggetti adulti, organizzano iniziative di animazione culturale e progetti educativi rivolti ai giovani.

Tali attività, comprese quelle dell'associazione che ha ospitato la presenta ricerca, nonché la progettualità del Comune, riflettono infatti il tentativo di intervenire in un contesto caratterizzato da ampi margini di devianza sociale, e nel quale un crescente rapporto dialettico tra rappresentazione ed auto-rappresentazione dei suoi abitanti più giovani ha portato alla definizione di una forte identità da parte loro in netta contrapposizione ad altre aree cittadine. Quest'impressione è emersa saliente dal dialogo con gli operatori del Doposcuola, i quali identificano ad esempio problematiche legate ad atteggiamenti di esclusione, contrapposizione, finanche scontri tra ragazzi appartenenti a contesti abitativi o quartieri differenti, ed è emerso dal dialogo con una dirigente scolastica di una scuola secondaria di primo grado del quartiere, la quale volendo evidenziare il rischio intrinseco di ghettizzazione dei partecipanti al Doposcuola riconosceva come,

accogliendo nel progetto esclusivamente ragazzi come A., come N. e chi abita il quartiere, il rischio è di allontanare la partecipazione di una Maria, per esempio.⁷³

Ma emerge soprattutto, e forte, in alcuni ragazzi e alcune ragazze che vi partecipano. Molti di questi, ad esempio, abbracciano l'estetica, i repertori comunicativi e l'orizzonte valoriale della sottocultura delle *baby gang*, intrisa di intenti di riscatto artistico e criminale, denuncia, orgoglio etnico rinascente, per lo più in giovani di seconda generazione o cresciuti in Italia. Orizzonte valoriale che è marcato dai termini netti e contrapposti di straniero e italiano e dove il significato dell'appartenenza è ricontestualizzato in termini locali e urbani, arrivando a corrispondere ai confini del quartiere abitativo, del *blocco*⁷⁴. Il quartiere ha infatti una forte componente di famiglie a basso reddito e una presenza di famiglie con background migratorio (attorno al 15% della popolazione residente) superiore a quella del quartiere amministrativo (circa il 12 %) e di poco inferiore alle percentuali dell'intera Comunalità (15.7 %)⁷⁵.

In questo contesto opera il Doposcuola. La sua lettura della realtà circostante, delle forze in gioco, del potenziale e dei suoi limiti, traspaiono dalla comunicazione dei propri intenti, programmatici, nelle occasioni di *calls for volunteers* (Figura 5, 6, 7)⁷⁶ e dai progetti e le attività che esso propone. In esso è centrale una volontà di denuncia delle disuguaglianze, di sostegno dal basso nel fornire gli strumenti e nel dar voce ai giovani, di sensibilizzarli a valori di appartenenza e responsabilità sociale (vedi ¶ 6.1.2.).

73 Nota di campo redatta a memoria subito dopo il dialogo. Ho trovato interessante il commento della dirigente scolastica per le possibili inferenze veicolate dalle caratteristiche del nome ipotetico "Maria" (femminile, italiano, riconducibile ad una certa tradizione onomastica) per descrivere tutto ciò che non è rappresentato dai ragazzi e dalle ragazze del quartiere. È restituita quindi una rappresentazione per contrapposizione delle loro caratteristiche, che nella cornice di un commento critico dei rischi in cui incorre il Doposcuola sembra assumere anche un significato valoriale.

74 Il termine "baby gang", che ha guadagnato recentemente molta attenzione mediatica, è qui usato soprattutto in riferimento all'artista Baby Gang, di grande fama internazionale e locale, spesso richiamato e "ventriloquiato" dai ragazzi del Doposcuola, e che veicola più del significato che la locuzione ha nel linguaggio comune e soprattutto in quello mediatico.

75 Dati riferiti al 1 gennaio 2024 e forniti dal portale statistico del Comune.

76 Le immagini sono modificate per anonimizzare il progetto di doposcuola



Figura 5 Locandina Doposcuola



Figura 6 Locandina Doposcuola



Figura 7 Locandina Doposcuola

L'associazione di afferenza del Doposcuola ha una storia ormai trentennale in città. Nasce con dichiarati propositi politici e sociali che l'hanno vista confliggere con l'amministrazione comunale nei suoi primi anni, per poi trovare garanzie e supporto da questa, ottenere la concessione di spazi di lavoro e l'istituzione di piani dialettici di progettazione. La sua ossatura ideologica e il suo impegno quotidiano ruotano attorno a temi quali la sensibilizzazione e la promozione dei diritti sul proprio territorio, l'inclusione e la coesione sociale, l'antifascismo, l'antirazzismo e l'antisessismo. Negli anni si è strutturata arrivando a definire una rete di luoghi cittadini, i 'Municipi sociali'⁷⁷, che dialogano tra loro operando in differenti contesti della città. In uno di questi "municipi sociali", circa sette anni fa, nasce il progetto di doposcuola.

Il Doposcuola è principalmente organizzato da un educatore che fa parte dell'associazione a cui fa capo il progetto, ed è gestito annualmente da un gruppo di educatori ed educatrici volontari/e il cui numero, per la natura volontaristica, appunto, della loro partecipazione, è altamente variabile, di anno in anno e durante uno stesso anno di attività. Alcuni educatori ed

⁷⁷ Definizione maturata all'interno dell'associazione e che ha trovato adozione condivisa anche grazie alla pubblicazione di un piccolo opuscolo, esito di una discussione di due giorni tra attivisti e attiviste che partecipano all'associazione, che raccoglie il pensiero politico e filosofico, le ragioni e gli intenti che animano il loro lavoro.

alcune educatrici proseguono talvolta la loro partecipazione durante l'anno o gli anni seguenti il loro ingresso, potendo guadagnare in questo modo, sulla base dell'esperienza consolidata, della conoscenza del contesto e dei ragazzi e delle ragazze, una maggior legittimazione come membri del gruppo organizzativo. Salvo questioni assicurative e la titolarità dell'educatore associato quale referente per le organizzazioni istituzionali e non con le quali il Doposcuola collabora, l'organizzazione delle attività si basa e vuole promuovere processi decisionali orizzontali aperti a tutti i volontari e le volontarie, mentre la parte gestionale prevede alcuni momenti assembleari di confronto e restituzione delle esperienze fatte durante l'anno nei quali è rimarcata la volontà di un confronto critico e paritario. Vigé ed è promosso, anche a questo livello del progetto, un carattere informale delle relazioni, l'assiduità nella partecipazione garantisce maggior legittimazione e la struttura dello stesso progetto appare plasmabile dai possibili contributi, a livello di competenze ed idee, dei volontari e delle volontarie che prendono parte.

L'anno di attività⁷⁸ si apre con una *call for volunteers* sui *social network* del Doposcuola e dell'associazione e con l'affissione di locandine nelle aree universitarie della città e nelle sedi di alcuni dipartimenti. L'incontro conoscitivo iniziale tra i membri e i volontari e le volontarie che hanno risposto alla *call* consiste in un breve resoconto – da parte dei primi – del contesto entro cui si svolge il Doposcuola, dei ragazzi e delle ragazze che lo frequentano, delle attività e dei progetti che lo animano; segue poi un giro di presentazioni durante il quale ognuno presenta sé, le proprie eventuali esperienze in campo educativo e didattico e molto naturalmente emergono le ragioni che hanno portato ad aderire al progetto. Sembra un momento molto importante per il funzionamento del progetto, durante il quale si definisce e si riconosce la composizione dell'organico, vengono individuate possibili competenze specifiche e vengono discusse pratiche ed intenti. Una prima distinzione di massima, sebbene convivano più spesso intrecciati, dei motivi di adesione sembra riflettere la duplice natura del progetto: il portato politico che lo anima e che motiva alcuni volontari ed alcune volontarie ad

78 Considerando la variabilità propria di questo contesto, i riferimenti a caratteristiche, composizione dei partecipanti e attività specifiche, se non diversamente indicato, sono relativi al periodo di ricerca sul campo che ho condotto, ovvero all'anno di attività del progetto settembre 2022 - giugno 2023. Sul periodo e la conduzione del *fieldwork* vedi comunque ¶ 6.2..

impegnarsi in attività socio-educative in contesti di marginalità sociale, e l'opportunità formativa che esso può offrire a coloro che stanno costruendo invece un percorso professionale legato all'educazione e alla didattica. L'organico raccoglie dunque studenti universitari di diversi dipartimenti (scienze della formazione, lingue, scienze umanistiche, discipline artistiche e scientifiche), lavoratori, docenti di sostegno e docenti di materia di scuole secondarie di primo e secondo grado, per un totale di circa dieci educatori, raccolti in due momenti di *call* durante l'anno di attività.

Definire il gruppo di ragazzi e ragazze che frequentano il Doposcuola richiede di delineare alcune traiettorie legate alle attività e alle opportunità di fruizione dello spazio associativo. Una componente maggioritaria e consolidatasi nel corso degli anni è legata al quartiere abitativo con cui dialoga il Doposcuola. Si tratta di ragazzi e ragazze che lo hanno attraversato dagli anni della primaria agli anni della scuola secondaria di primo grado, frequentando le attività di aiuto-compiti e i progetti laboratoriali e che hanno gradualmente cambiato le forme e le ragioni della loro partecipazione – fenomeno che appare in linea con quanto riportato in letteratura – anche conseguentemente all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado. In essi emerge una propensione maggiore per i *workshops*, le attività formative, artistiche e sportive offerte dall'associazione, in alcuni casi trovando nello spazio del Doposcuola l'opportunità di organizzare attività proprie, e conservandone tuttavia il valore di luogo del quartiere in cui incontrarsi e dialogare con figure adulte; alcuni intrattengono ancora una frequentazione saltuaria partecipando in qualità di tutor per i più giovani nello svolgimento dei compiti (vedi Deutsch 2008). Una seconda componente corrisponde infatti a ragazzi e ragazze che in esso trovano lo spazio e l'opportunità per svolgere i compiti. Il Doposcuola offre supporto alle attività scolastiche per studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

La gratuità del progetto, l'elasticità nell'accoglienza, che permette di iscriversi in qualunque momento dell'anno, e l'offerta educativa strutturata in collaborazione con altri attori sociali hanno portato il Doposcuola a veder aumentare notevolmente negli anni le richieste di

iscrizione e ad entrare in contatto con ragazzi e ragazze di aree cittadine differenti⁷⁹. Alcuni meccanismi di coinvolgimento ulteriori alla diffusione formale e informale dell'offerta di aiuto-compiti sono il passaparola tra compagni di classe, la coltivazione di rapporti diretti con le famiglie, che apre alla possibilità che i fratelli e le sorelle minori, raggiunta la scuola secondaria di primo grado, prendano parte alle attività del Doposcuola, l'indirizzamento da parte del servizio scolastico territoriale e da parte di insegnanti delle scuole del quartiere, con i/le quali si è strutturato nel tempo un rapporto informale di collaborazione. Un dato, che appare emblematico, rivela come l'offerta di un contesto extrascolastico in cui svolgere i compiti a casa incontri una richiesta soprattutto in studenti di origine straniera o più in generale provenienti da contesti famigliari con passato migratorio. Nella fase di avvio del *fieldwork*, il Doposcuola è composto infatti da 16 ragazzi e ragazze, di cui 15 di origine straniera o nati in Italia da genitori di origine straniera⁸⁰.

Di seguito sono riportati sinteticamente i profili di scolarità e background migratorio degli studenti che partecipano al Doposcuola.

Nome	Scolarità	Background migratorio
Rama	Seconda media	In Italia da tre anni
Nu	Seconda media	In Italia dalla nascita
Nina	Prima superiore	In Italia da cinque anni
Iba	Terza superiore	In Italia dalla nascita

79 Questo fatto, come alcune ragazze e alcuni ragazzi del quartiere mi hanno raccontato, è stato alla base del loro abbandono del progetto di aiuto-compiti, confermando quell'impressione di forte identificazione nel quartiere abitativo e nei gruppi di pari che lo abitano. Spesso passando per le stanze di lavoro si affacciavano ed esclamavano alcuni commenti: "è cambiato tutto qua, non si riconosce più il Doposcuola", e ancora, con ironia e una punta di vanto d'esserne stati artefici, ricordando il passato: "da quand'è che si studia al Doposcuola?".

80 La presente ricerca (come verrà illustrato nel ¶ 6.2.1.) assume ad elementi di indagine le pratiche, le identità e i ruoli realizzati interazionalmente dai partecipanti durante le attività di aiuto-compiti che hanno luogo nel Doposcuola; per questa ragione la definizione del gruppo di ragazzi e ragazze isola coloro che hanno preso parte a queste attività dal nugolo di partecipanti che abitano lo spazio del Doposcuola. Tale distinzione non altera comunque il rapporto percentuale riportato.

Wemi	Seconda media	In Italia da circa sette anni
Nadi	Terza Superiore	In Italia da circa sette anni
Timur	Terza media	In Italia da tre anni
Alina	Terza media	In Italia dalla nascita
Jerry	Seconda media	In Italia dalla nascita
Niki	Terza media	Nato in Italia da genitori italiani
Xina	Seconda media	In Italia dalla nascita
Leva	Seconda media	In Italia dalla nascita
Asia	Seconda media	In Italia dalla nascita
Dima	Quinta elementare	In Italia da circa un anno
Artem	Terza superiore	In Italia dalla nascita
Jordy	Prima superiore	In Italia dalla nascita

6.1.1. La quotidianità del Doposcuola

L'anno di attività si sovrappone all'incirca a quello scolastico, iniziando attorno ad ottobre e terminando con la chiusura delle scuole, a giugno. Il Doposcuola è organizzato su due pomeriggi a settimana, il martedì e il giovedì dalle 16:00 alle 18:00, ed un giorno ulteriore, il mercoledì, dedicato ad eventuali laboratori artistici e formativi. I ragazzi e le ragazze raggiungono il Doposcuola autonomamente, da diverse parti della città; alcuni arrivano in anticipo e seduti sulle panchine esterne con lo smartphone in mano e un'auricolare all'orecchio chiacchierano con gli educatori presenti o aspettano in disparte l'arrivo di qualche compagno. L'inizio dell'attività dei compiti risponde più spesso alle richieste degli stessi studenti. Questi sono sollecitati dagli educatori solo quando il tempo preliminare si dilata troppo. C'è chi si dispone immediatamente ad un tavolo, eletto come proprio sulla base

dell'abitudine, o per ritagliarsi uno spazio più quieto, prepara le sue cose, inizia a svolgere i compiti autonomamente, aspettando l'arrivo degli educatori e delle educatrici, chi invece si intrattiene ascoltando musica o guardando video al computer, chi chiacchierando con i compagni e gli educatori, appoggiati ad un termosifone, d'inverno, o fuori, seduti ad un tavolo. Altri ancora giocano a palla nel piccolo cortile antistante, con lo smartphone o registrano video e facendo dirette su Instagram e Tik Tok. I discorsi sono liberi, si parla delle proprie giornate, si fa *gossip*, si parla di eventi e fenomeni del web, raccolti in molti attorno ad uno smartphone, ci si racconta la propria giornata scolastica da poco terminata. Questo è un argomento trasversale ai gruppi: se tra pari acquisisce più facilmente il tenore di lamento, di confronto tra le esperienze e i voti ricevuti e commento sui compagni e sui professori, con gli educatori sembra svolgere anche la funzione specifica di istituire un piano di continuità tra le giornate del Doposcuola e di tematizzare il rapporto tra queste e le giornate scolastiche. Mediante il resoconto, rivolto a precisi educatori o educatrici, dell'esito dei compiti o di una verifica preparata durante gli incontri precedenti al Doposcuola, sembra avvenire una condivisione della responsabilità⁸¹ e una conferma dell'efficacia o meno del lavoro fatto. Questo momento di confronto può aprire infatti a sequenze di riflessione in cui le attività svolte con gli educatori o quanto accaduto in classe vengono ridiscussi, il che sembra rinsaldare la cooperazione futura tra educatore e ragazzo. Spesso infatti questi discorsi hanno luogo in momenti di dialogo liberi, ma più spesso aprono ad un *frame* che dà poi avvio all'attività dei compiti della giornata.

Nel rapporto di affiancamento educatore-studente, durante l'attività dei compiti l'obiettivo pedagogico del progetto mira, da un lato, a realizzare rapporti diadici, con, auspicabilmente, un educatore o educatrice per ogni ragazzo e ragazza e, dall'altro, a condurre gli studenti allo sviluppo di un grado sempre maggiore di autonomia. Nella prassi, rivelandosi molto raro un rapporto pari di educatori e ragazzi, dove invece i secondi eccedono sensibilmente il numero dei primi, il tentativo di perseguire gli obiettivi avviene individuando, rispetto alle materie da

81 È altamente ricorrente, ad esempio, l'uso della prima persona plurale nel fornire un resoconto di quanto fatto negli incontri precedenti, di quanto si andrà a fare e nel proiettare, soprattutto, l'attività in corso all'incombenza scolastica.

affrontare, chi necessita di maggior sostegno e chi invece può essere in grado di svolgere i compiti autonomamente. I primi sono quindi affiancati dall'inizio dell'attività, mentre i secondi sono raggiunti in un secondo momento o quando sono loro stessi a richiedere l'aiuto di un educatore, per controllare il lavoro e chiarire eventuali dubbi. È anche frequente che si formino piccoli gruppi di lavoro costituiti da studenti della stessa classe o, come soluzione alla carenza di educatori ed educatrici, sulla base delle materie comuni da svolgere. La scena appare dunque molto mobile, gli stessi confini delle diadi sono tutt'altro che impermeabili, e in alcuni casi si dilatano nel tempo e nello spazio (vedi ¶ 6.1.2.). L'affiancamento dei ragazzi e delle ragazze da parte degli educatori e delle educatrici avviene seguendo due criteri di massima: a) le competenze specifiche di educatori ed educatrici, soprattutto per le materie scientifiche e per le lingue straniere; b) la preferenza espressa dai ragazzi e dalle ragazze, basata su relazioni di maggior confidenza ed agio o continuità con lavori già avviati. Il primo criterio sembra condiviso sia da educatori che ragazzi e dunque è preordinato al secondo, il quale è tuttavia ampiamente sostenuto dagli educatori. Questo appare rivelare un assunto pedagogico implicito, riferito al primato della costruzione di rapporti che favoriscano l'abbassamento del filtro affettivo quale presupposto allo svolgimento delle attività.

L'agenda dell'attività di aiuto-compiti non è rigida, ma negoziata tra educatore e ragazzo. Si danno casi in cui l'educatore svolge un ruolo contenitivo e adotti un atteggiamento più direttivo nei confronti di chi manifesta una resistenza allo svolgimento dei compiti, così come casi in cui gli educatori scandiscono il tempo delle pause e la ripresa delle attività, incontrando invece la resistenza da parte di studenti che esprimono la necessità di terminare i compiti della giornata nello spazio del Doposcuola. Quest'urgenza porta anche in alcuni casi, non rari, ad eccedere l'orario prestabilito per la chiusura delle attività, mentre resta a discrezione dei ragazzi e delle ragazze che terminano prima i compiti se trattenersi o meno nello spazio con i compagni e gli educatori. Come mi è stato condiviso da questi ultimi, un obiettivo latente alle attività strettamente didattiche è quello di costruire rapporti di fiducia e di guadagnare una conoscenza approfondita dei ragazzi e delle ragazze, motivo per il quale assume per loro un ruolo centrale lo scambio a margine, il trattenersi ad attività concluse per

parlare liberamente. E nella stanza le luci si spengono quando sono ormai passate da molto le 18:00.

6.1.2. Attività didattiche e laboratoriali

Il Doposcuola è cambiato molto negli ultimi anni, come testimoniano i commenti di alcuni studenti (vedi nota 79), come mi è stato riportato dall'educatore associato e come in parte ho avuto modo di notare io stesso durante la mia partecipazione al progetto (vedi ¶ 6.2.3.). Un mutamento avviato con l'interruzione, o meglio, l'alterazione del progetto portata dal periodo di pandemia da SARS-CoV-2 durante gli anni di attività 2020-21 e 2021-22. Il primo anno le attività ordinarie sono state sospese e in merito al Doposcuola, dopo una riunione interna, si è deciso di avviare un'indagine sulle necessità dei ragazzi e delle ragazze di un supporto psico-emotivo, didattico, sui bisogni di dispositivi tecnologici e di spazi adeguati alla didattica. Dopo questa indagine sono state organizzate diadi di lavoro composte da un educatore o educatrice e uno o più ragazzi e ragazze che hanno proseguito le attività di aiuto-compiti a distanza, sono stati recuperati e rimessi a nuovo dispositivi elettronici usati, forniti poi ai ragazzi e alle ragazze e nella fase di minor restrizione della pandemia è stato aperto il grande salone dedicato agli eventi dell'associazione affinché alcuni ragazzi e alcune ragazze del quartiere potessero seguire le lezioni scolastiche in uno spazio adeguato e in una forma meno isolata. Quest'esperienza ha indotto a riflettere sulle trasformazioni in atto nel sistema scolastico e sulle forme di disuguaglianza che queste hanno fatto emergere e ad accusare soprattutto la necessità di intervenire compensando le opportunità relazionali che il *lockdown* ha sottratto ai ragazzi e alle ragazze. Anche per questa ragione, per l'anno di attività successivo, il Doposcuola ha deciso di offrire lo spazio al loro libero incontro, dedicandosi maggiormente ad attività laboratoriali, anche a discapito delle attività didattiche, lasciando su questo che si realizzasse l'intenzione dei ragazzi e delle ragazze.

Da questa esperienza si è giunti all'anno durante il quale ho condotto il lavoro di ricerca e nel quale, come si diceva, il Doposcuola ha subito un'ulteriore ridefinizione, riorientandosi

maggiormente verso le attività didattiche, pur incrementando le opportunità laboratoriali. Una decisione preliminare nell'organizzazione delle attività dell'anno è stata quella di rendere esplicita ai ragazzi e alle ragazze la nuova fisionomia del progetto, e soprattutto di coinvolgere i loro genitori in un 'patto educativo', che ha richiesto di manifestare in maniera nitida le ragioni e le attese dalla partecipazione dei propri figli e delle proprie figlie al progetto. Senza essere mutualmente esclusiva, la volontà di partecipare ai laboratori e alle attività di socializzazione e/o di partecipare alle attività di aiuto-compiti doveva venir espressa dai genitori e dai ragazzi, per condividere la responsabilità del progetto⁸² con i primi e per garantire ai secondi un ambiente più strutturato in cui svolgere le attività da loro richieste. Da qui, il progetto di doposcuola ha guadagnato un ordine strutturale che ha permesso di rendere maggiormente effettivo il tempo dedicato ai compiti e di garantire una partecipazione più intenzionale alle attività laboratoriali.

L'attività di aiuto-compiti ha luogo nelle stanze adibite del piccolo edificio dell'associazione. Sfrutta lo spazio disponendo tavoli e sedie in piccole isole che possono accogliere, in caso di necessità, massimo due studenti e due educatori, ma sono concepite per creare lo spazio di lavoro per le diadi di educatore-studente (Figura 7). Il *setting* e l'arredo delle altre stanze e in alcuni casi della stanza principale creano invece uno spazio di lavoro condiviso attorno ad un grande tavolo (Figure 8 e 9).

82 Data la posizione mediana del Doposcuola tra le famiglie e la scuola, sebbene in momenti informali di conversazione con i genitori, non è infrequente che gli educatori e le educatrici si trovino a dover negoziare i modi e gli obiettivi e a rispondere dei risultati delle attività dei figli. Essi sono infatti portatori di un incarico educativo che mette a confronto gli orizzonti di significato, le ideologie e le prassi di due contesti educativi distinti e di ruoli differenti. Per questa ragione è stato deciso di rendere esplicito tale incarico sottolineando in questo modo la natura necessariamente collaborativa che esso deve avere. Il questionario ha inoltre offerto al Doposcuola l'occasione di tematizzare la posizione dei genitori circa la scuola e il loro coinvolgimento nel percorso scolastico dei figli e di guadagnare in questo modo una conoscenza maggiore dei contesti familiari dei ragazzi e delle ragazze rispetto a questo (questo punto verrà affrontato nel paragrafo successivo, ¶ 6.1.3.).



Figura 7 stanza lavoro 1



Figura 8 stanza lavoro 1



Figura 9 stanza lavoro 2

Il contesto di lavoro è caratterizzato dunque da diadi o piccoli gruppi organizzati seguendo criteri di competenza degli educatori e preferenza dei ragazzi (vedi ¶ 6.1.1.). Durante una giornata è molto frequente che gli educatori si alternino nel seguire l'agenda di svolgimento dei compiti di un ragazzo in base al primo criterio, così come non è infrequente che, nei casi in cui un educatore incontri dei limiti nel supporto allo svolgimento di una materia si rivolga e coinvolga un altro educatore per delucidazioni, per un confronto operativo o un consiglio, o che gli stessi ragazzi sospendano momentaneamente l'attività in corso per inserirsi nel discorso di una diade o di un gruppo vicino. La situazione dunque, in termini di cornice di partecipazione (vedi Goffman 1981), benché ordinata in dialoghi a due, è molto mobile, con differenti scene distinte e simultanee che si influenzano e si intersecano. I movimenti dei partecipanti tra i discorsi seguono necessità contingenti – come chiedere o fornire un suggerimento, un'informazione o un oggetto – ma manifestano anche il ricorrere di categorie *emiche* salienti legate alla rappresentazione della propria identità di studente e del proprio

statuto epistemico: essere più competente di un educatore o un compagno⁸³. La scena interna alle diadi di lavoro è per lo più caratterizzata da un parlato ordinario, informale, incentivato dagli stessi educatori, sebbene si distinguano posture differenti da parte di questi lungo un continuum di maggiore o minore prossimità al formato proprio del contesto scolastico; lo stesso vale per l'orientamento dei ragazzi e delle ragazze rispetto ai ruoli, alle funzioni e alle competenze degli educatori⁸⁴.

I ragazzi dispongono sul tavolo di lavoro il materiale necessario, quello che è da loro ritenuto necessario, caratterizzando il contesto materiale degli strumenti per loro ordinari: libri di testo, quaderni, astuccio, smartphone; e conducono l'attività seguendo una prassi propria. L'educatore, accanto, sembra in alcuni casi inserirsi in corsi d'azione indipendenti, supervisionando silenziosamente, intervenendo per regolare, se necessario, in alcuni casi prendendo invece un controllo maggiore, a seconda delle necessità o del compito da svolgere, in sequenze di ricerca di informazioni tra le diverse risorse a disposizione (libri di testo,

83 Questo elemento ed alcuni aspetti di seguito riportati saranno oggetto di analisi nella terza parte del presente lavoro. Qui e nei paragrafi successivi è fornito un resoconto etnografico generale di alcune caratteristiche e dinamiche di partecipazione che caratterizzano il contesto del Doposcuola.

84 A tal riguardo può essere esemplificativo un frammento tratto dal corpus e che ruota attorno all'uso da parte di un ragazzo (R), e sanzionato da parte dell'educatrice, (C) dell'allocutivo di terza persona singolare:

R: ma lei che:::
 C: lei, <non mi dire lei> [mi dai-]
 R: [lei >lei] lei<
 C: te l'ho già detto dive:rse vo:lte
 (1m50s dopo)
 C: allora in re[altà] =
 R: [no as]petti
 C: =queste le so anche
 R: >uno due quattro?<
 C: <non mi dare del lE↑:i:> (1.4) non mi devi dare [del] le:i
 R: [lei]
 R: le[:i]
 C: [(ride)]
 (0.5)
 C: lei chi?
 R: >lei lei< (1.2) [lei Cla:rɪssa]
 C: [non vedo nessun] a:ltro
 R: lei Clarissa.

quaderno, smartphone), spiegazione dei contenuti, riformulazione. In alcuni casi, tuttavia, il suo ruolo appare essenzialmente presenziale⁸⁵:

R. è molto bravo e preciso, potrebbe fare tutto da solo però chiede sempre che qualcuno lo aiuti, vuole anche solo farti vedere che lo sa fare.

Il suo contributo assume in questo caso, usando una metafora ottica, una funzione ‘riflettente’: che rispecchi l’operato e lo restituisca allo studente in forma valutativa, e che fa supporre incontri una necessità, da parte di quest’ultimo, di confronto e controllo sulle attività, oltre che di effettivo supporto nello svolgimento; ed una funzione, proseguendo con la metafora, ‘rifrangente’: osservare ed ascoltare un corso d’azione unitario e tematizzare, distinguendoli, alcuni aspetti che compongono l’attività con commenti procedurali, chiarificazioni o glosse ad un passaggio, approfondimenti, commenti di ordine pratico (ad es. *scrivi meglio, tieni in ordine il quaderno*), verifica della comprensione. L’intreccio tra ragioni strettamente didattiche e ragioni che possono essere ricondotte al *mentoring* porta gli educatori ad un coinvolgimento che in alcuni casi travalica lo spazio e il tempo del Doposcuola, proseguendo nella serata del giorno stesso, o in giorni differenti dai due deputati al progetto, in un affiancamento che assume la forma di scambi in chat o video-chiamate. In alcuni casi, ancora, l’atteggiamento dell’educatore si fa più direttivo, contenendo e ‘trattenendo’ il ragazzo o la ragazza nell’attività, negoziando l’agenda dello svolgimento e supplendo in alcuni casi alla scarsa volontà dei ragazzi e delle ragazze con contributi più risolutivi che cedono alla richiesta che i compiti vengano svolti al posto proprio.

Raggiungono infatti posizioni diametrali alcuni commenti degli educatori e che testimoniano orientamenti tra loro divergenti rispetto ai compiti e ai doveri scolastici. Il resoconto, in alcuni, così come le ragioni addotte negli scambi con i ragazzi e le ragazze, manifestano spesso strategie di immedesimazione (ad es. “anch’io alla tua/sua età non avevo mai voglia di fare i compiti”) e, più in generale, sono riferite ad esperienze proprie e ad un senso comune

85 Nota di campo redatta subito dopo un dialogo con un’educatrice.

che li pone “dalla parte degli studenti” e che in alcuni casi conduce a subordinare il dovere scolastico al disimpegno e alla socializzazione, legittimando un tempo che non sia scolastico. Altri ancora, dando priorità invece al tempo dei compiti, manifestano un orientamento maggiore alla cultura scolastica, legittimando le figure degli insegnanti, le norme, le valutazioni e le attese della scuola. Tale dato di divergenza sembra riflettere la composizione variegata del gruppo di educatori ed educatrici, che ha al suo interno figure del mondo della scuola e dell’università (insegnanti di sostegno, insegnanti di materia, studenti universitari) e figure esterne a questo (lavoratori, attivisti); tuttavia appare anche come un divergere che corre lungo una stessa linea critica rispetto alla scuola e che individua nel Doposcuola un contesto nel quale poter costruire pratiche che negozino la sua stessa cultura o quanto meno la raggiungano da un altro versante, che è supposto corrispondere maggiormente a quello degli studenti e delle studentesse.

Il posizionarsi dalla parte dei ragazzi diventa propriamente tema nelle attività laboratoriali organizzate dal Doposcuola, dove assume centralità il poter ritagliare di uno spazio di auto-definizione per i ragazzi e le ragazze, che dia la possibilità di interrogare il loro presente, di esercizio di partecipazione civile e che possa offrire competenze tecniche che rispondano ai loro interessi. I laboratori sono organizzati sfruttando sovvenzioni bandite da istituzioni statali o da parte di organizzazioni civili e religiose nazionali e sono realizzati congiuntamente da diverse associazioni, istituzioni e professionisti del territorio. Durante il mio lavoro sul campo ho avuto modo di osservare laboratori di progettazione urbanistica partecipata, laboratori artistici, di produzione di podcast nei quali alcune chiavi interpretative delle attività promosse dal Doposcuola risiedono nel dar spazio e strumenti di interpretazione ed azione sociale ai più giovani e nel valorizzare il loro punto di vista sulla realtà circostante.

Molti dei progetti laboratoriali nascono o sono declinati per affrontare questioni legate al loro quartiere abitativo e al loro abitarlo, altri hanno invece come obiettivo l’espressione artistica e l’acquisizione di specifiche competenze tecniche. Un tema, ad esempio, è stato l’intervento dell’amministrazione comunale per riqualificare l’area popolare nella quale abitano i ragazzi e le ragazze del quartiere e alcune aree circostanti e sul quale il Doposcuola ed un collettivo di architetti locali hanno organizzato attività di osservazioni sul campo e analisi dei bisogni,

seminari formativi con esperti nazionali ed un laboratorio di progettazione urbanistica partecipata che sfrutta l'ambiente e gli strumenti di *Minecraft*, un videogioco diffuso tra i giovani, per intervenire sul *rendering* di ambienti reali (Figura 10, 11 , 12)⁸⁶.



Figura 10 quartiere abitativo



Figura 11 quartiere abitativo



Figura 12 Doposcuola e spazio circostante

Centrale a questo progetto è stata l'elaborazione collettiva delle percezioni degli spazi vissuti e delle necessità sentite dai ragazzi e dalle ragazze, dalla quale ha preso avvio il lavoro di progettazione di architetture temporanee (e non) e di interventi nell'arredo urbanistico.

L'opportunità di un laboratorio artistico proposto da un'istituzione locale sul tema dell'arte dei manifesti ha dato seguito a questo progetto, declinandolo come preparatorio di

⁸⁶ Le figure (10, 11, 12) riportano la restituzione grafica prodotta prodotta con gli strumenti di *Minecraft* delle aree su cui i ragazzi e le ragazze, con la guida di esperti, hanno lavorato. Al di là degli scopi del laboratorio, sono un'utile rappresentazione (più fedele di quanto io stesso credessi prima di averle viste) degli spazi del quartiere e del doposcuola.

un'ipotetica manifestazione all'interno del quartiere abitativo e chiamando i ragazzi e le ragazze ad ideare apparati scenici indossabili e brevi messaggi (Figura 13, 14) da esibire per l'occasione.



Figura 13 laboratorio artistico



Figura 14 laboratorio artistico

Rispondendo poi all'interesse dei ragazzi e delle ragazze per la produzione di contenuti web, sono stati organizzati laboratori formativi sulla realizzazione di podcast in collaborazione con associazioni e radio locali: uno incentrato maggiormente sugli strumenti di produzione e sul formato espositivo di questo mezzo, un altro invece orientato all'indagine sociale e alla narrazione da parte dei ragazzi della loro quotidianità in quartiere, che ha raccolto testimonianze dei residenti ed è culminata con un'intervista al presidente di quartiere.

Sebbene l'analisi non prenderà in considerazione questi momenti, partecipare in qualità di osservatore alla progettazione e alla realizzazione dei laboratori mi ha fornito l'accesso ad un momento specifico nel quale è stato possibile intravedere l'ideologia educativa e sociale che anima il progetto. Il repertorio conoscitivo acquisito è risultato infatti utile nel far luce su alcuni fenomeni che caratterizzano le attività più strettamente didattiche osservate, nell'interpretare le pratiche interazionali che danno forma a specifici eventi educativi e didattici, provando a far dialogare il piano macro-contestuale con il micro-contesto interazionale e descrivere così la risultante dialettica, la 'piccola cultura' del Doposcuola, come la negoziazione dei differenti orientamenti e background culturali dei suoi partecipanti.

6.1.3. *'Piccola cultura' tra le culture*

Come anticipato sopra, e come la letteratura inerente ai programmi di doposcuola conferma (vedi Noam, Biancarosa, Dechausay 2003), il Doposcuola è caratterizzato da una 'ambiguità' costitutiva data dal suo posizionamento tra due contesti educativi e didattici distinti: esso dà continuità alle attività e alle attese scolastiche pur non essendo la scuola ed istituisce rapporti di cura ed educazione in relazioni adulto-giovane pur non essendo la famiglia. Triangolando una relazione educativa e didattica ampiamente osservata e promossa, a livello scientifico e di politiche educative (vedi ¶ 4.4., 4.5., 4.7.), che presume invece due attori coinvolti, la scuola e la famiglia, i progetti di doposcuola si collocano in una posizione mediana tra questi, e la loro 'piccola cultura' può essere intesa come il risultato della negoziazione tra le ideologie e le attese che informano le proprie pratiche e quelle che derivano invece dai contesti con cui dialoga. Come è emerso (vedi ¶ 4.6. e 4.7.), la non-formalità educativa del contesto del Doposcuola e il carattere multiforme che i doposcuola possono assumere (De Bernardis 2005) rendono necessaria una documentazione situata che sia in grado di cogliere le caratteristiche specifiche di questa 'piccola cultura', anche in relazione alle culture scolastica e familiare.

Dal punto di vista progettuale, il Doposcuola ha una forte continuità con i mondi familiari dei ragazzi e delle ragazze. Questa è data anche e soprattutto dal fatto che molti progetti dell'associazione rivolti ad adulti in alcuni casi incontrano le necessità dei genitori degli stessi ragazzi. Non è infrequente infatti che genitori e figli si incontrino negli spazi del Doposcuola: i figli impegnati nei compiti, i genitori ad attendere un appuntamento ad uno degli sportelli di ausilio dell'associazione; o che insieme prendano parte ad occasioni assembleari che vedono gli adulti raccolti in cerchio a parlare e i ragazzi e le ragazze in disparte a giocare tra loro o anche ad occasioni di festa negli spazi dell'associazione o in quartiere, in cui i genitori assumono un ruolo organizzativo ed operativo. Per la sua articolazione, l'associazione coinvolge dunque a vario livello i diversi componenti dei contesti familiari dei ragazzi. Sebbene questo discorso valga soprattutto per i ragazzi e le ragazze e i genitori del quartiere abitativo con cui l'associazione dialoga, la conoscenza dei contesti familiari dei ragazzi sembra essere considerata dagli educatori un presupposto al rapporto di affiancamento, una

conoscenza che si costruisce durante i brevi colloqui di iscrizione (vedi ¶ 6.2.2.), in occasione di incontri informali e in scambi liberi tra educatori e ragazzi. Su questa premessa è stato redatto il breve questionario (Figura 15) con il quale il Doposcuola ha voluto tematizzare il rapporto di collaborazione con le famiglie (vedi ¶ 6.1.2.).

Doposcuola – Famiglie
Questionario

1) La scuola comunica con voi, vi coinvolge nel percorso scolastico di vostro figlio o figlia?

☐ Sì ☐ Ogni tanto ☐ Non molto ☐ No

In quali occasioni?

2) Suo figlio o figlia vi parla dei suoi impegni scolastici?

☐ Sì ☐ Poco ☐ Solo se glielo chiediamo ☐ No

3) A casa riuscite ad aiutare vostro figlio o figlia a studiare?

☐ Sì ☐ Ogni tanto ☐ Non molto ☐ No

4) Cosa si aspetta dal Doposcuola del TPO (doposcuola e spazio laboratori, socialità)?

Figura 15: Questionario 'patto educativo'

Il rapporto con le scuole, invece, non gode di un livello di strutturazione comparabile. Sebbene sia valorizzato, questo appare rimesso alla volontà individuale di educatori e insegnanti. In alcuni casi, benché rari, si istituisce un rapporto solido e durevole negli anni – che trova anche una forma di istituzionalizzazione nei casi di ragazzi e ragazze per i quali la scuola ha redatto un Piano Educativo Individualizzato (PEI)⁸⁷ – e nel quale gli insegnanti trovano l’opportunità di monitorare e guidare l’affiancamento ai loro studenti, da parte degli educatori, con consigli operativi, condividendo materiale di studio e soprattutto le attese

⁸⁷ Tale istituzionalizzazione consiste nel riconoscimento all’interno del progetto di doposcuola di un referente educativo per l’alunno/a che viene coinvolto dalla scuola nel Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) per l’inclusione.

scolastiche. Nel doposcuola essi riconoscono in maniera preminente⁸⁸ l'opportunità di un affiancamento personalizzato e l'opportunità di socializzazione tra pari, soprattutto per gli studenti che stanno apprendendo l'italiano come lingua seconda.

Muovendo da queste considerazioni relative al rapporto Famiglia-Doposcuola-Scuola osservato ad un livello macro, durante il lavoro sul campo ho avuto modo di assistere alla concreta ed ordinaria realizzazione della collaborazione tra i differenti contesti e delle forme che assume il dialogo tra questi⁸⁹.

La cultura familiare, strettamente connessa al background linguistico e culturale dei ragazzi e delle ragazze, è frequentemente richiamata da questi nella costruzione di dinamiche di solidarietà e distintive, ironiche ed escludenti, o nella costruzione di identità locali che negoziano le attese legate alla conoscenza linguistica (italiana e nativa), ad esempio, o che rispondono alla costruzione di asimmetrie epistemiche e morali. In generale, la cultura familiare sembra pervadere lo spazio del Doposcuola, tanto nell'uso ordinario di lingue diverse dall'italiano e comuni ai ragazzi e alle ragazze, quanto nel resoconto di esperienze di migrazione o nel raffrontare le abitudini culturali, dialogando con le figure adulte. Oltre ad essere un elemento costitutivo della cultura tra pari, infatti, l'orientamento stesso degli educatori e delle educatrici manifesta un esplicito interesse ed una volontà di valorizzazione dell'eterogeneità culturale dei suoi partecipanti, e che sembra riflettere un altrettanto esplicito orientamento ideologico del progetto di doposcuola rispetto a temi quali l'inclusione e il sostegno alle minoranze sociali⁹⁰.

Da quel che ho avuto modo di osservare, la cultura scolastica è richiamata nelle interazioni didattiche e non didattiche all'interno del Doposcuola in vario modo e per differenti scopi: appare infatti istituire un piano di corrispondenza con il quale, da parte dei ragazzi e delle ragazze, ad esempio, sono misurate ed interpretate le attività che hanno luogo al Doposcuola,

88 Queste informazioni derivano dal confronto con le docenti che negli anni hanno costruito un rapporto con il Doposcuola e con alcuni/e docenti dei due istituti comprensivi del quartiere che la prima fase della ricerca sul campo ha coinvolto.

89 Quanto segue troverà spazio d'analisi dettagliata nella parte terza della presente tesi.

esibita dagli educatori) apre spesso a sequenze nelle quali le pratiche, gli spazi, l'ordinarietà, gli atteggiamenti degli insegnanti e i valori del contesto scolastico sono raffrontati, discussi e commentati (vedi anche ¶ 6.1.1.) e il dialogo e le interazioni nel Doposcuola assumono così un carattere 'metascolastico'. I ragazzi e le ragazze si interrogano ed interrogano gli educatori e le educatrici sulle pratiche a cui prendono parte durante la mattina, sulle loro ragioni e sulle differenze tra i contesti scolastici. Se questo avviene frequentemente ad un livello cosciente, con la tematizzazione di aspetti della cultura scolastica, l'osservazione dettagliata del parlato in interazione al Doposcuola dà modo di rilevare come tale piano di corrispondenza agisca anche nello strutturare le stesse dinamiche di partecipazione e nel negoziare attese, scopi ed identità locali dei partecipanti.

Durante l'osservazione sul campo – e nell'elaborazione, in un secondo momento – delle occasioni di emersione della cultura scolastica o di suoi elementi contestuali nel corso delle interazioni tra pari e con le figure adulte, la mia attenzione è stata attratta da alcuni strumenti fisici e simbolici che appaiono svolgere esplicite funzioni di congiuntura tra i due diversi contesti educativi (istituzionale uno, informale l'altro), legittimando specifiche azioni da parte dei partecipanti.

6.1.3.4. Strumenti di transizione tra i contesti

L'onnipresenza dello smartphone acquisisce all'interno del Doposcuola un valore specifico dato dalla sua polifunzionalità: esso è strumento di comunicazione con i compagni di classe, fonte di informazione ed approfondimento dei contenuti di studio, risorsa per uno svolgimento facilitato dei compiti (mediante specifiche applicazioni, ad esempio), dispositivo di traduzione linguistica per interagire tra studenti che parlano lingue diverse e per svolgere i compiti di materie linguistiche. Esso trova posto tra gli strumenti di lavoro degli studenti e delle studentesse ed è utilizzato dagli stessi educatori per rimediare a lacune conoscitive, ricercare informazioni o proporre approfondimenti nello studio di un argomento. Il suo uso appare dunque generalmente accettato da parte delle figure educanti e, da quel che ho potuto

osservare, trova sanzione qualora diventi fonte di distrazione durante i compiti e, in alcuni casi, qualora sostituisca l'uso del dizionario bilingue⁹¹.

Ma una funzione centrale dello smartphone è connessa al suo carattere 'trans-contestuale' dato dalla digitalizzazione di strumenti scolastici come il diario dei compiti e il registro. Per mezzo dello smartphone, i ragazzi e le ragazze condividono con gli educatori e le educatrici l'agenda scolastica relativa alle attività da svolgere a casa, le comunicazioni degli stessi insegnanti, l'esito delle verifiche e delle interrogazioni, le note disciplinari ricevute. Allo stesso modo, nelle interazioni tra pari l'esibizione del registro scolastico ricorre come gesto di legittimazione di identità locali connesse allo statuto epistemico dei ragazzi e delle ragazze e a categorie morali di bravo/cattivo studente. Questa funzionalità dell'oggetto smartphone giustifica quindi la sua onnipresenza durante l'attività dei compiti, agendo da connettore tra i due contesti, il Doposcuola e la scuola, ma appare soprattutto svolgere un ruolo attivo nell'ecologia interazionale del Doposcuola nel rendere "trasportabili" (Zimmerman 1998) identità sociali connesse al contesto scolastico.

6.2. Resoconto della ricerca

In questa sezione verrà offerta una ricostruzione della 'storia della ricerca', ripercorrendo alcune sue fasi cruciali con l'obiettivo di restituire un resoconto riflessivo delle premesse, degli sviluppi intenzionali e di quelli accidentali, nonché degli intoppi, dei limiti e delle scelte compiute nello svolgimento della ricerca etnografica, della raccolta dati e durante la fase della loro analisi. Verranno dunque isolati alcuni momenti costitutivi di questo tipo di metodologia

91 Sebbene un elemento dell'ideologia educativa e sociale del progetto – così come dell'associazione - è l'orientamento alle potenzialità dell'apporto delle tecnologie in differenti ambiti di attività, non c'è una linea didattico-educativa esplicita nel Doposcuola in merito all'uso dello smartphone; i casi sopra richiamati rispondono ad atteggiamenti specifici di specifici educatori ed educatrici. Nell'osservazione sul campo ha colpito la mia attenzione come per alcuni di questi, durante lo svolgimento dei compiti, lo smartphone e le risorse online ed enciclopediche a cui esso dà accesso fossero ampiamente legittimate, mentre esibissero una resistenza rispetto alla presunta "facilitazione" e riduzione dell'apprendimento che offrono i traduttori linguistici automatici, prediligendo – e in questo socializzando così i ragazzi e le ragazze – l'uso dei dizionari bilingui cartacei.

di ricerca, disposti e restituiti attenendosi – per quanto possibile – al loro sviluppo cronologico, ma che permettano di evincere altresì la non linearità del processo di ricerca e d’offrire al lettore un apparato conoscitivo a sostegno della validità del lavoro e del suo esito testuale, la cui coerenza è data dal carattere posteriore, ragionato e parziale della sua elaborazione (vedi ¶ 5.1.2.).

La sezione illustra dunque: una prima fase che corrisponde alla (1) definizione e ingresso nel campo di ricerca, il momento del (2) coinvolgimento dei partecipanti, un resoconto della (3) conduzione del *fieldwork*, della (4) raccolta dati e del loro trattamento in vista (5) dell’analisi dei risultati. Di ogni fase verranno presentate alcune questioni metodologiche incontrate ed alcune considerazioni in merito alle scelte compiute.

6.2.1. Definizione ed ingresso nel campo

La definizione del campo etnografico di indagine è stato l’esito di un processo negoziale tra una prima idea del progetto e il riscontro dato dal Doposcuola: i partecipanti, le attività, gli spazi, i progetti. È emerso, potremmo dire, nel confronto tra una concezione di campo di indagine e le reali conformazioni molteplici che il tempo del doposcuola può assumere, date anche dal suo carattere non istituzionale. Il progetto di ricerca nasceva dalla volontà di indagare un contesto educativo e di apprendimento non formale e di individuarne alcune sue caratteristiche specifiche, osservate dalla prospettiva dei partecipanti, che potessero essere significative ai fini di una descrizione delle pratiche di questa ‘comunità di apprendimento’ e dei rapporti che essa instaura con le culture familiari e scolastiche dei ragazzi e delle ragazze. Tale idea ruotava attorno ai seguenti obiettivi:

- sviluppare un approfondimento dei diversi aspetti legati alla struttura partecipativa, all’identità, all’asimmetria tra gli interlocutori e alla diversità culturale che si

costruisce discorsivamente nell'interazione all'interno di differenti contesti educativi e, nella fattispecie, in un contesto non formale;

- produrre indicatori ricavati da una base descrittiva di alcune caratteristiche-chiave degli interventi educativi *place-based*, ovvero delle modalità con cui viene co-costruita una cultura educativa nell'ambiente del volontariato;
- ottenere una conoscenza pratico/teorica approfondita delle realtà educative non-formali e delle organizzazioni di volontariato (linguistico) attive nel territorio, per una loro descrizione ed interpretazione utili a puntualizzare ulteriormente le modalità formative per il profilo del volontario linguistico;
- problematizzare gli assunti e l'immaginario relativi all'acquisizione linguistica, individuando, ai fini di un miglioramento di questa, modi di coordinamento tra attori formali e non-formali;
- descrivere alcune configurazioni possibili della collaborazione scuola-famiglia-comunità come sistema *networked* (la partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie nella scuola e al suo esterno, nella comunità);
- produrre un corpus di interazioni e dati etnografici utili allo sviluppo di ulteriori ricerche inerenti.

Il Doposcuola che ha ospitato la ricerca ha espresso subito il suo favore a partecipare, in questo giocando un ruolo sicuramente vantaggioso la mia personale collaborazione pregressa al progetto di doposcuola. L'accesso è avvenuto attraverso alcune occasioni di incontro preliminari durante le quali ho condiviso con l'educatore responsabile del Doposcuola e alcuni educatori volontari le mie intenzioni di ricerca e le modalità con le quali l'avrei condotta e, su loro sollecitazione, alcuni concetti chiave alla base dell'approccio che avrei adottato, nonché alcuni riferimenti teorici rispetto a temi di interesse comune. Questo momento si è rivelato estremamente istruttivo, da un lato, dandomi l'opportunità di condividere aspetti tecnici e 'sottili' del tipo di approccio analitico che avrei adottato con

interlocutori non avvezzi, e, dall'altro, e proprio per questo, rivelandomi le apparenti, ma in alcuni casi consistenti, distanze interpretative tra lo sguardo di alcuni di loro e le mie premesse (anche di ricerca). Un primo impegno è consistito dunque in una negoziazione del rapporto di collaborazione con lo spazio di doposcuola, laddove per la percezione di una forte e generalizzata volontà di indagine da parte degli stessi organizzatori del Doposcuola – e considerando il rapporto di confidenza che ci legava – pensai fosse necessario definire tanto gli interessi comuni quanto, e soprattutto, le distanze da cui saremmo partiti, e che avremmo potuto raggiungere; ciò, al fine di tutelare alcune mie intenzioni iniziali – pur mantenendo un focus di ricerca molto ampio in questa fase, in linea con l'approccio induttivo alla base dello studio – e limitare l'ipotesi di attese specifiche da parte loro rispetto agli esiti della ricerca⁹².

Un secondo piano di negoziazione è stato appunto quello che mi ha portato ad una definizione progressiva del campo di indagine. Questa fase del lavoro sul campo⁹³ ha costituito un momento 'espansivo'. I confini del campo etnografico immaginato durante l'ideazione del progetto coincidevano infatti con la dimensione fisica del 'quartiere' e quella teorica di 'comunità educante', e l'obiettivo è stato quello di definire in cosa consistessero questi concetti nel caso specifico del Doposcuola. In questa fase ho osservato il suo sostrato progettuale interno e quello, in collaborazione con altri attori, rivolto al quartiere, le occasioni di incontro informale tra educatori, educatrici, ragazzi e ragazze e i loro genitori e gli incontri assembleari, i laboratori estivi e quelli che hanno avuto luogo durante l'anno, ho frequentato il

92 Questa considerazione è motivata da una mia iniziale percezione di un forte interesse da parte di alcuni organizzatori del Doposcuola dato dall'opportunità di poter condurre una ricerca (anche) sociale in uno spazio, per loro, di attività e critica sociale contraddistinto da una marcata postura politica. Considerando dunque lo specifico contesto che ha ospitato la ricerca, e la "facilitazione" data dal rapporto di fiducia che mi legava ad alcuni suoi partecipanti, questo passaggio negoziale si è rivelato cruciale per chiarire le premesse e costruire un rapporto di collaborazione limpido. Questo resoconto vuole problematizzare, al di là di considerazioni epistemologiche (vedi ¶ 5.1. e ¶ 5.1.1.), la presunta facilitazione data da un rapporto confidenziale tra ricercatore e contesto/membri della comunità che ospitano la ricerca, ancora una volta ribadendo come la conduzione di una ricerca etnografica si collochi in un delicato equilibrio di negoziazione dello stesso rapporto di collaborazione e come questa possa essere rivelatrice di alcune caratteristiche tanto del contesto quanto dei partecipanti stessi (Bruni 2006).

93 La prima fase del *fieldwork* ha avuto luogo tra l'estate del 2021 e l'estate del 2022. Come anticipato (¶ 6.1.2.) e come verrà precisato nel paragrafo 6.2.3 in questo periodo il Doposcuola aveva alterato le sue attività ordinarie concedendo maggiore spazio ad occasioni di incontro libero tra i ragazzi e le ragazze del quartiere e alla progettazione e realizzazione di laboratori formativi.

quartiere abitativo, dialogato con associazioni e operatori comunali che lavoravano al suo interno e collaboravano con il Doposcuola, ho incontrato le dirigenti scolastiche e alcuni docenti di due istituti comprensivi del medesimo quartiere. Al termine di questa fase avevo raccolto molte impressioni, avevo individuato una molteplicità di attori che andavano a comporre una rete educativa di cui il Doposcuola era un nodo e, con alcuni di loro, avevo concordato la possibilità di collaborare alla ricerca. Allo stesso tempo, però, si faceva forte l'impressione in me di dover stringere, ad un certo punto, di dover definire con più precisione quello che sarebbe stato il *setting* e le attività del Doposcuola che avrei osservato nella successiva fase di *fieldwork* e durante le quali avrei raccolto i dati interazionali (vedi il concetto di “*purposeful sampling*” in Tracy 2020; vedi Silverman 2017).

Al di là del repertorio di conoscenze etnografiche a cui questa prima fase di definizione del campo mi ha dato accesso, il confronto con i componenti della rete educativa e l'interesse espresso da parte di alcuni di questi hanno contribuito a farmi individuare nell'attività di aiuto-compiti il momento ordinario del Doposcuola sul quale avrei focalizzato l'analisi. L'impressione fu infatti che questo momento di attività mi avrebbe permesso, da un lato, di cogliere il ruolo che il Doposcuola gioca nel triangolare la relazione tra le famiglie, i ragazzi e le ragazze e la scuola e, dall'altro, di incontrare l'interesse delle stesse scuole, dandomi, auspicabilmente, la possibilità di una restituzione che potesse condurre ad alcune riflessioni in merito ai modi in cui la relazione didattica ed educativa è realizzata all'interno del Doposcuola e alla possibilità di implementare le loro relazioni di collaborazione con questo⁹⁴.

94 Una ragione, quindi, che è progressivamente maturata durante il lavoro sul campo – nel confronto con un *campo largo* che si estendeva, ramificandosi in attività esterne al contesto fisico del Doposcuola, nelle collaborazioni con altri attori, in forme e pratiche differenti – ma allo stesso tempo una ragione che riflette inevitabilmente la particolare inclinazione e gli interessi particolari del ricercatore, in questo caso originati dal mio percorso di studi che attiene al campo della didattica e alla volontà di “uscire” dalla scuola, indagando un contesto di apprendimento non formale, mantenendo tuttavia aperto un dialogo con questa, per ritornare a questa.

6.2.2. Coinvolgimento dei partecipanti

Dopo aver definito il campo etnografico e aver condiviso con lo staff educativo del Doposcuola la mia intenzione di raccogliere i dati interazionali durante l'attività di aiuto-compiti, si è posta la questione dell'incontro con i genitori ed i ragazzi e le ragazze, per condividere anche con loro la mia ricerca e chiedere il loro consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati video e audio registrati⁹⁵. In accordo con il responsabile del progetto – su suggerimento dello stesso, in realtà – abbiamo deciso che l'incontro sarebbe avvenuto durante il momento dell'iscrizione dei ragazzi e delle ragazze al nuovo anno di attività del Doposcuola. Diverse ragioni erano alla base di questa scelta: ragioni strettamente pratiche come la garanzia di poter avere in quella occasione la presenza dei genitori, come richiesto dal Doposcuola per le pratiche di iscrizione, e non dover richiamare in un secondo momento o raggiungere altrove le famiglie dei ragazzi e delle ragazze; e ragioni connesse invece al valore rappresentativo che avrebbe avuto questo momento, presentando la ricerca come integrata nel contesto e nelle intenzioni del Doposcuola stesso, distribuendone in qualche modo la responsabilità oltre il singolo ricercatore.

Questo aspetto della responsabilità della conduzione della ricerca come fattore distribuito, come avrei notato in seguito, è dipeso infatti in larga parte da questo momento. Alcune informazioni preliminari: i moduli di consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati sono testi tutt'altro che di facile accesso per un lettore medio, divenendo inaccessibili per lettori che non condividano la lingua italiana; come detto, quasi la totalità delle famiglie dei ragazzi e delle ragazze del Doposcuola ha un passato migratorio ed alcuni hanno una conoscenza della lingua italiana non sufficiente a leggere con agio un testo burocratico. Il momento dell'incontro si prospettava complesso. Si rivelò un momento chiarificatore, un momento di costruzione e rappresentazione di un rapporto di collaborazione – tanto per quel che ha riguardato la ricerca, quanto, e soprattutto, per quel che riguarda la relazione Doposcuola-famiglie – che si sostiene su una necessaria condizione di fiducia e un

95 Vedi Appendice 2

riconoscimento di complementarità. Rimase il rammarico di non aver potuto registrare (per ovvi motivi) questi incontri, provai comunque a lasciar traccia di quel che accadde⁹⁶:

L'iscrizione è avvenuta nel primo buio del tardo pomeriggio di autunno, la fioca luce non permetteva quasi di leggere, la firma è sembrata un atto di fiducia cieca. Per D. la necessità è che qualcuno diverso dalla madre intrattenga un 'discorso scolastico', dia realtà e attesa oltre le mura domestiche e scolastiche alla realtà e alle attese della scuola.

Proseguono le iscrizioni e con queste la mia proposta di partecipazione alla ricerca che sto conducendo. In una sola giornata si sono avvicendati genitori da tempo legati allo spazio, ragazze e ragazzi con genitori di origine straniera al seguito, con alcuni dei quali ogni discorso necessitava della mediazione linguistica dei figli e delle figlie. Il panorama è composito: figure genitoriali sorrette da assistenti sociali, genitori sostenuti dai figli, genitori abbandonati ad una incondizionata fiducia negli educatori e nello spazio, genitori in sonora combutta con gli educatori, per dissimulare ogni ipotesi di responsabilità sulle difficoltà scolastiche dei figli, genitori che sentivano la necessità di render conto dei meriti e dei demeriti dei loro figli. In tutto questo, sormontando, aggirando, aggiungendo un discorso all'altro, emergono gli insegnanti ordinari e di sostegno di alcuni ragazzi. Si affacciano prontamente, bisognosi di un interlocutore "non fami(g)liare" (?), di allargare lo spazio di azione del percorso di apprendimento dei ragazzi? Alcune volte per una rendicontazione di fine

96 Quelle che seguono sono alcune note redatte subito dopo le giornate di iscrizione al Doposcuola e il confronto con i genitori durante la raccolta dei consensi alla partecipazione alla ricerca. Le riporto, come detto, con valore di testimonianza, di note d'osservazione di un momento che ho riconosciuto come significativo e che sarebbe altrimenti rimasto inespresso.

anno che non dia problemi, altre con un trasporto che esibisce una cura che travalica i ruoli e i contesti. Ogni responsabilità non può che essere diffusa e condivisa. Se ne sente la richiesta, da tutti i lati.

Al momento dell'iscrizione dei ragazzi e delle ragazze, il genitore presenta il figlio o la figlia. Lo fa in sua presenza, descrivendone difficoltà e punti di forza, giustificando le proprie difficoltà nell'affiancare il ragazzo o la ragazza, "cedendo il testimone", lo fa con cura, premura e imbarazzo, fiducia e gratitudine. Succede quando sono i genitori a condurre l'iscrizione, ma alcune volte sono i ragazzi e le ragazze a tradurre la procedura. Allora ai genitori resta un'aria di gratitudine, uno sguardo imbarazzato, una fiducia cieca nei figli.

In alcune situazioni, infatti, si è presentato il caso in cui siano stati i figli e le figlie a guidare l'iscrizione e a mediare con i genitori l'adesione alla ricerca che stavo loro presentando. Questo fatto attirò la mia attenzione, avrei voluto poter accedere a quelle sequenze traduttive, comprendere come il breve resoconto della mia ricerca e delle mie intenzioni fosse stato reso ai propri genitori da quei ragazzi; rimase anche l'impressione che avrei forse dovuto prestare maggior attenzione a questo aspetto e non lasciare la responsabilità di questo momento a loro, mi chiedevo se fosse stata la scelta giusta. Pensai anche che per quelle famiglie questa fosse una pratica assolutamente ordinaria, che così sarebbe stato per la stessa iscrizione alle attività del Doposcuola, come probabilmente per i colloqui scolastici e chissà quante altre incombenze familiari; capii che fu un momento nevralgico di co-costruzione della collaborazione alla ricerca più tardi, quando ebbi modo di ascoltare alcuni dati raccolti e intravvidi il significato di quel momento – e, forse, un effetto di quelle situazioni di *child language brokering* –, in quel che accadde durante una interazione tra un ragazzo e una

ragazza del Doposcuola⁹⁷, e che mi parve rendere un aspetto della distribuzione della responsabilità della ricerca sul campo, conseguentemente alla creazione di un rapporto di fiducia con i partecipanti:

- 1 Alina m:hn che io voglio: (.) un sacco imparare: (.) delle lingue: >tutte le
2 lingue< europee, tipo:
3 Timur l'aus:tri::aco [tedes:co]
4 Alina [no l'aust]riaco no, ma non tutte >tipo< il tedesco lo
5 vorrei [imparare]
6 Timur [(ma va:)] il tede:sco?
7 Alina ↑io volevo: tipo (.) due anni fa io volevo imparare (.) il russo.
8 (0.8)
9 Timur okei. ↑eh mh
10 Alina perché io lo voglio veramente imparare
11 Timur te lo insegno
12 Alina d'avv↑ero?
13 Timur cioè in russo dici (ya nauchu tebya) ((dice qualcosa in russo, forse traduce
il proprio turno precedente))
14 Alina no ma perché nel senso che: boh mi affa:scina mi piace.
15 (1.0)
16 Alina niente so parlare solo in pol↑acco↓ che poi neanche lo so parlare
17 Timur ma co:me: (.) ma tu non eri polacca?
18 Alina sì sono polacca lo so parlare ma poco. (0.5) perché, (.) oddio ((nota il
registratore disposto su una libreria poco distante da loro))

97 Timur è un ragazzo di origine ucraina da alcuni anni in Italia che durante la raccolta dei consensi a partecipare alla ricerca svolse l'attività di mediazione tra me e sua madre, le cui difficoltà di partecipazione erano date dalla sua limitata conoscenza linguistica e dalla seconda figlia, di poco più di un anno, di cui doveva in quel momento occuparsi. Alina è un'amica e compagna di classe di Timur che è stata coinvolta da quest'ultimo a prendere parte alle attività del Doposcuola. L'interazione presentata di seguito, che risale al primo giorno di partecipazione di Alina al Doposcuola, si presterebbe ad una analisi sull'orientamento dei partecipanti agli strumenti della ricerca e sull'*agency* di questi nella produzione di una conoscenza di campo e della stessa conoscenza scientifica (Cooren 2010; Caronia, Cooren 2014; Caronia 2015a) che tuttavia esulano, in questa fase (vedi invece ¶ 8.), dagli scopi della sua presentazione. Cogliendo invece l'occasione dell'estratto che segue, richiamo l'attenzione del lettore su un tratto del parlato rappresentato nel trascritto e che tornerà negli estratti oggetto di analisi, ovvero la forma *ci'è* come forma ridotta di *cioè* (riga 36). L'uso alternativo delle due forme è da attribuire alla volontà, da parte di chi scrive, di rappresentare fedelmente il parlato conversazionale, tuttavia, rimando il lettore, per un approfondimento sull'ampliamento funzionale e sulla riduzione fonetica del *reformulation marker* 'cioè' in italiano, a Del Negro, Fiorentini 2014; Fiorentini, Sansò 2017.

19 (1.9)
 20 Alina ci stavano ascoltando tutto questo tempo?
 21 Timur sì. (1.0) a volte sì. (0.5) alessandro a volte m[ette:]
 22 Alina [fra:!] (0.9) è accesa!
 23 Timur eh
 24 Alina ((*ride sonoramente*)) quindi- ci stava- OH! eh: no eh! [non mi] mettete
 25 ()
 26 Timur [quando-]
 27 Timur quando tu eh::m
 28 Alina sti spio:ni oh! <devo ancora realizzare che mi stavano: spia:ndo>
 29 Timur perché f- a- alessandro fa un progetto dove: eh:m [tipo]
 30 Alina [nasa] (0.3) la nasa
 31 Timur [((*ride*))]
 32 Alina [((*ride*))]
 33 Timur no, dove (.) vuole studiare (.) il comportamento di:: (.) >ragazzi e
 34 ragazze<. (0.5) eh:: registra audio a volte anche video. ma poche volte
 35 al me:se (.) ha detto- >me l'ha detto lui <quando firm- mia madre
 36 firmava (.) ci'è: firmava la roba: <questo qua> (.) la prima volta.
 37 Timur huhhh vabbé: dai((*reagisce probabilmente ad una espressione di Alina*))
 38 Alina patong ((*rivolta al registratore*))
 39 Timur andiamo?
 40 Alina l'ultima parola che ho detto è stata patong. (0.6) è stata registrata.

Riconoscere il ruolo assunto da Timur in questa sequenza, il suo farsi carico delle ragioni per cui ci fosse un registratore, allentando la tensione della compagna, e riportare in un qualche modo la stessa procedura informativa che ha messo al corrente lui e sua madre della ricerca, mi ha fatto pensare come quel momento delicato e complesso del coinvolgimento dei partecipanti, in cui dover ottenere il consenso alla raccolta e al trattamento dei dati, e soprattutto in una situazione di mediazione linguistica da parte dei ragazzi e delle ragazze, sia stata una fase nevralgica di legittimazione della presenza sul campo mia e della stessa strumentazione, che ha fatto sì che lo stesso Timur, in questa situazione, potesse darne conto e accomodare in questo modo la propria amica, assumendosene la responsabilità e garantendone gli scopi locali.

6.2.3. *Fieldwork*

Sebbene il *fieldwork* sia iniziato con una prima fase esplorativa (vedi ¶ 6.2.1.) di possibili *settings* allargati, che dessero conto della rete educativa legata al Doposcuola, in questa sezione viene presentata la seconda fase di lavoro sul campo, quella che ha avuto luogo durante l'anno di attività del progetto 2022 – 2023. Essa segue la decisione di concentrare l'osservazione e l'analisi sull'attività di aiuto-compiti ed inizia con il coinvolgimento dei partecipanti (vedi sopra).

Dopo aver raccolto i consensi da parte dei genitori e dei ragazzi, ho concordato con gli educatori e le educatrici del progetto che avrei preso parte alle ore di attività di aiuto-compiti, cercando di negoziare con loro la posizione che avrei assunto. Anche per la mia precedente esperienza nello stesso progetto, infatti, realizzai subito che sarebbe stato arduo definire a priori una posizione che fosse esclusivamente reattiva o assolutamente silente e defilata: sia perché alcuni ragazzi e ragazze già mi conoscevano in qualità di educatore, e sarebbe stato innaturale negare questa relazione pregressa, sia perché lo stesso staff del Doposcuola mi aveva anticipato la probabile necessità di un supporto nella gestione dell'attività di aiuto-compiti, chiedendomi di poter sopperire alle assenze di volontari o dar supporto nell'eventuale caso di iscrizione di nuovi ragazzi e ragazze. Concordammo dunque che il mio lavoro sul campo, in caso di necessità, mi avrebbe visto “svestire” il ruolo di ricercatore e “vestire” quello di educatore⁹⁸, ma garantendomi, salvo casi eccezionali, la possibilità di mantenere una posizione invece più defilata durante le giornate in cui avrei raccolto i dati video e audio registrati. Stabilimmo dunque che avrei preso parte alle attività settimanali (due ore per due giorni alla settimana) e che regolarmente (due volte al mese) avrei raccolto dati audio e video registrati.

98 Tale distinzione pertiene esclusivamente ad una distinzione di massima delle azioni che avrebbero esternamente potuto qualificarmi come osservatore o educatore: ovvero mantenere una posizione defilata e reattiva, osservando il corso delle azioni all'interno del Doposcuola, oppure coinvolta e propositiva rispetto all'attività di aiuto-compiti, affiancando i ragazzi e le ragazze. Non è possibile invece, come mi sarei reso conto in seguito, ricondurre tale distinzione ad una reale differenza rigida nel modo in cui io avrei approcciato quella stessa realtà, divenendo piuttosto un esercizio di oscillazione cognitiva (vedi di seguito).

Per quanto io abbia avuto esperienza di situazioni di aiuto-compiti e, per giunta, all'interno dello stesso spazio, ebbi l'impressione che questa esperienza pregressa avrebbe giocato un ruolo marginale nel guidare la mia interpretazione degli eventi: i ragazzi e le ragazze erano per la maggior parte nuovi iscritti, gli stessi educatori e le stesse educatrici erano in larga parte cambiati⁹⁹, potevo riconoscere conservate alcune routine, gli spazi, ma realizzai immediatamente come la stessa realtà nota mi richiedeva un'oscillazione cognitiva (vedi ¶ 5.1.): prendere le distanze da quel che poteva apparirmi già visto o apparentemente auto-evidente e coltivare invece le impressioni opache, le incognite legate ai modi e alle pratiche di educatori e ragazzi che magari per la prima volta si incontravano in quello spazio. Sedevo in disparte, mi muovevo tra gli spazi, mi affiancavo a diadi di lavoro, prendendo nota su un quaderno di quanto osservavo, e al termine della giornata, o in un momento di pausa, mi fermavo a conversare con i volontari e con i ragazzi e le ragazze, cogliendo queste occasioni per avere chiarimenti rispetto a qualcosa che avevo notato accadere o per rispondere a domande invece loro. Molto spesso e con molta naturalezza, notai, il discorso con i volontari virava sulle ragioni (ideologiche, professionali) che avevano motivato la loro scelta di adesione al progetto o quelle più contingenti, relative, ad esempio, ad un loro atteggiamento rispetto alle attese scolastiche, ai compiti a casa, al tempo libero, all'età e alla crescita dei ragazzi e delle ragazze. Un'impressione fu che divenni, per quei mesi, un interlocutore privilegiato all'interno del gruppo. Pur non assumendo mai un ruolo decisivo nel proporre argomenti o nel condurre la conversazione, questa si faceva spesso confidenziale, manifestando una volontà di condividere e di render conto di esperienze personali ed impressioni comuni.

La quotidianità di una giornata di *fieldwork* iniziava presto, molto prima dell'inizio delle attività. Raggiungevo lo spazio ed attendevo quello che potrei definire l'inizio delle

99 Una caratteristica di questo contesto di apprendimento non formale (coerentemente con quanto messo in luce dalla letteratura, vedi De Bernardis 2015) è infatti la sua 'tenue' organizzazione strutturale e i forti margini, invece, di possibile rinnovamento dati dai contributi dei partecipanti che annualmente vi prendono parte (vedi ¶ 6.1.). Lungi dal significare caos o disordine, significa piuttosto riconoscere una componente trasformativa capace di agire in periodi di tempo relativamente brevi all'interno di una cornice organizzativa che si consolida e fa scuola, informando la partecipazione di nuovi volontari e ragazzi, fin tanto che le pratiche e le routine sono condivise da questi.

interazioni ordinarie, con l'arrivo dei primi ragazzi e dei primi educatori. Seguivo in disparte le interazioni, osservavo gli sviluppi e i corsi d'azione che queste potevano prendere, ciò che regolava l'agenda di educatori e ragazzi nella cornice di un contesto marcatamente informale, non unitario nell'organizzazione, ma sfaccettato in tutte le possibili forme che le differenti relazioni (diadiche o in piccolo gruppo) potevano assumere. Seguivo corsi d'azione eletti sulla base di elementi che attiravano la mia attenzione, prestando attenzione, progressivamente, alle relazioni educative educatore/trice-ragazzo/a che andavano consolidandosi, a quelle che si realizzavano per la prima volta, alle interazioni a margine e a quelle tra pari durante il gioco libero in cortile. Intravedevo fenomeni che attiravano la mia attenzione e, sempre in disparte, cercavo di darne una rappresentazione che fosse in grado di tenere insieme aspetti dell'ecologia interazionale dello spazio, abbozzavo interpretazioni, poi, provavo a vagliare tali ipotesi interpretative nella loro ricorrenza e confrontandomi con i partecipanti. Questa attività molto spesso apriva a maggiori interrogativi, minava le rappresentazioni che avevo prodotto, in un primo momento, alle volte le avvalorava, in questa tensione oscillatoria tra le risorse epistemiche del contesto (Caronia 2018b) veniva ribadita soprattutto la mia esteriorità e, dunque, la prospettiva dei partecipanti che avrei dovuto guadagnare. A sera, o nei giorni immediatamente successivi, riordinavo le note raccolte, osservavo le divergenze e le convergenze interpretative, redigevo dunque il repertorio di una conoscenza etnografica che potesse far luce su fenomeni ricorrenti o di particolare interesse che via via tentavo di collezionare.

6.2.4. Raccolta dati e trascrizione

Durante questa fase di *fieldwork*, come detto, ho iniziato anche la raccolta dei dati interazionali. Questo ha richiesto alcuni accorgimenti iniziali e in corso d'opera, mettendo in luce alcune condizioni fisiche e strumentali direttamente connesse con l'esito analitico della ricerca. Il primo accorgimento è stato quello di scegliere la strumentazione adatta agli scopi e al contesto di raccolta. Durante le prime settimane di osservazione ho posto attenzione a come si sviluppavano fisicamente, nello spazio, i corsi di attività, cercando di individuare abitudini

e collocazioni delle diadi e dei gruppi, e quali potessero esser di conseguenza le collocazioni migliori per la videocamera e per i registratori audio. Un secondo accorgimento è stato quello di strutturare l'impianto della strumentazione per la raccolta dati considerando le strutture di partecipazione che avrebbe assunto il gruppo, ovvero diverse diadi o piccoli gruppi distribuiti nella stessa stanza, interazioni distinte che sarebbe stato difficile cogliere ordinatamente e in maniera nitida con un solo strumento. Avevo infatti in dotazione da parte dell'Università una videocamera (*camcroder*), al quale ho integrato un microfono esterno (*shotgun*), e un trepiedi che non sarebbero passati facilmente inosservati e che, soprattutto, mi avrebbero permesso di riprendere una stanza di lavoro alla volta (quando in alcune occasioni le attività si distribuivano su due o, in casi eccezionali, tre stanze, vedi ¶ 6.1.); ho aggiunto quindi, a questo strumento, due piccoli registratori tascabili e un registratore ambientale. Date le condizioni spaziali e di lavoro del Doposcuola la scelta è stata quella di collocare la videocamera in posizione fissa in una stanza e di compensarne l'assenza nell'altra con il registratore ambientale, mentre i registratori tascabili, disposti in corrispondenza di tavoli di lavoro distanti dalla videocamera, mi avrebbero permesso sia di diversificare le tracce di registrazione e poter in questo modo cogliere i differenti contesti di lavoro delle diadi, che di integrare, eventualmente, in un secondo momento, le rispettive tracce nel video dell'intero *setting* così da avere una qualità dell'audio ambientale diversificata e più nitida¹⁰⁰.

L'impianto della strumentazione corrispondeva a quanto rappresentato dalle figure di seguito:

100 Questo resoconto vuole testimoniare l'intreccio di specificità dello spazio fisico di raccolta dati, delle attività osservate e degli strumenti a disposizione nel costituire il corpus sul quale poi procedere all'analisi e, quindi, le implicazioni epistemologiche connesse a tale intreccio. Nel caso della presente ricerca si è trattato infatti di far fronte ad un contesto specifico con gli strumenti a disposizione, cercando di fare ogni volta le scelte migliori per garantire la visibilità e l'udibilità dei dati. Resta tuttavia un fatto che la raccolta abbia restituito un corpus misto di dati sia audiovideo che solamente audio e che per questo l'analisi ha dovuto prendere in considerazione fenomeni "incongrui" a livello di formato dei dati qualora questi esprimessero una congruenza a livello, invece, di categorizzabilità analitica.



Figura 16 prospettiva camera e disposizione dei registratori tascabili



Figura 17 collocazione della camera nella stanza ulteriore

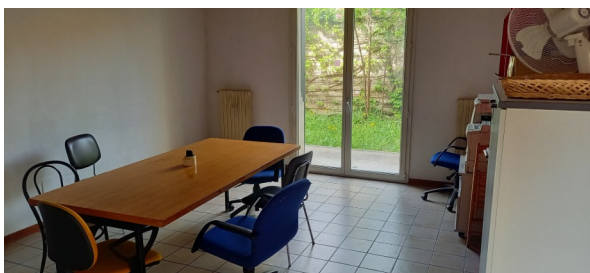


Figura 18 collocazione del registratore ambientale nella stanza ulteriore

Conservavo inoltre un ulteriore piccolo registratore in tasca, che avrei utilizzato per raccogliere le interazioni che sarebbero avvenute all'esterno dello spazio, durante il gioco libero o durante momenti di dialogo libero. Al termine della giornata di raccolta dati un momento fondamentale nell'organizzazione del corpus è stato quello del salvataggio su doppio supporto ed etichettatura dei file audio e video ottenuti. Questa includeva la data e la stanza (o il punto nella stanza, ad es. "libreria", "LIM") in cui erano stati raccolti i dati e l'indicazione dei componenti delle diadi o del gruppo di lavoro in interazione. Al termine della fase di raccolta dati avevo registrato circa 15 giornate di Doposcuola lungo tutto l'anno di attività, corrispondenti più o meno a 30 ore di registrazioni di interazioni sociali¹⁰¹.

101 Considerando però come durante due ore di Doposcuola si realizzino differenti interazioni distinte (in diadi o gruppi) il monte ore di interazioni raccolte cresce notevolmente (ovvero una giornata di due ore può produrre due ore di registrazione di interazioni per ogni coppia/gruppo di lavoro).

Oltre al lavoro di ordinamento dei dati, durante la fase di raccolta sul campo ho iniziato l'ascolto e la visione delle interazioni e una prima trascrizione "grezza" e l'individuazione di alcuni fenomeni che avrebbero potuti essere rilevanti. Come per la trascrizione, anche queste categorie erano ancora molto ampie, ad esempio: a) forme di partecipazione durante l'attività di aiuto-compiti; b) emersione di categorie emiche connesse alle identità dei partecipanti; c) orientamento dei partecipanti alla cultura scolastica e familiare; d) fenomeni connessi alla *peer culture* dei ragazzi e delle ragazze. L'individuazione di queste categorie era guidata principalmente da quanto andavo osservando nei dati, in alcuni casi verificando quanto potevo aver notato durante l'osservazione sul campo. Il lavoro di definizione e ridefinizione di queste categorie è proseguito lungo tutto l'anno di *fieldwork* e durante il successivo, portandomi ad una collezione di fenomeni, tenuti insieme da una maggior coerenza a livello di categorizzazione analitica, grazie al confronto con supervisors e colleghi, in occasioni formali di data session e informali di confronto dei dati, durante le presentazioni semestrali del corso di dottorato, durante il soggiorno di ricerca estero¹⁰², in occasione di una Winter School, sul tema interculturalità e plurilinguismo, e in occasione di conferenze nazionali e internazionali.

I fenomeni individuati e gli estratti isolati sono stati dunque sottoposti ad una più dettagliata trascrizione che permettesse di mettere in luce aspetti intonazionali, lunghezza delle pause, esitazioni e sovrapposizioni, adeguata ad una versione semplificata del sistema Jeffersoniano (vedi Jefferson 2004 e l'appendice dedicata alle convenzioni di trascrizione). Inoltre, tra gli estratti presentati, tre di questi (estratti 10, 16 e 17) includono alcuni aspetti multimodali rilevanti al fine dell'analisi condotta. Si rende tuttavia necessaria una nota esplicativa delle convenzioni di trascrizione adottate per il non verbale: a) si è scelto di numerare anche le azioni non verbali simultanee al parlato per rendere più immediato il loro richiamo durante l'analisi; b) benché l'analisi coinvolga aspetti multimodali, questa non mira ad una descrizione dettagliata del comportamento *embodied* dei parlanti, bensì a mettere in luce il concorrere di azioni verbali e incorporate a disegnare i quadri partecipativi degli eventi didattici che hanno luogo nel Doposcuola, alla valenza semiotica dei comportamenti non

102 Il periodo di ricerca estero mi ha visto ospite del *Research Group for Education, Interaction and Plurilingualism* (GREIP) dell'Universitat Autònoma de Barcelona.

verbali nel dare senso a quanto i parlanti stanno facendo, a restituire una descrizione maggiormente dettagliata di attività condotte per mezzo di artefatti che compongono l'ecologia interazionale dello spazio del Doposcuola, nonché dell'orientamento che i partecipanti esibiscono verso questi per mezzo di gesti, sguardi, sorrisi, ecc. Per questa ragione, ad esempio, non è descritta la durata dei gesti, ma solamente il loro compimento, adattando in questo modo le convenzioni di trascrizione di pratiche multimodali agli scopi specifici dell'analisi qui condotta (Mondada 2007b).

6.2.5. *Analisi*

La definizione degli elementi di analisi è stato dunque un processo progressivo, corale e inevitabilmente guidato dalla necessità di dare coerenza interna al prodotto finale che li presenta. L'osservazione del parlato-in-interazione, orientata dall'approccio metodologico ed analitico adottato per la presente ricerca (vedi capitolo 5), concede infatti all'analista l'opportunità di seguire lo sviluppo delle interazioni sociali mettendone in luce la multifattorialità, le stratificazioni di senso e consuetudini che informano le pratiche dei parlanti, aprendo idealmente alla possibilità di individuare molteplici elementi degni di un approfondimento analitico. La scelta di seguito presentata è il frutto della valorizzazione di elementi e categorie emiche salienti emerse durante il *fieldwork* e incontrate durante l'analisi dei dati, e della volontà di raggiungere con la selezione analitica un buon grado di rappresentatività del contesto di ricerca osservato. La scelta restituisce infatti una cornice analitica maggiore che corrisponde ad una interpretazione del Doposcuola quale spazio '*in-between*' e congiunturale di contesti di apprendimento e socializzazione distinti come la scuola e la famiglia, e per la quale ho scelto di mettere in luce alcuni elementi che restituissero le rappresentazioni, le forme di continuità e discontinuità tra le rispettive culture dei differenti contesti.

Questa interpretazione maggiore è declinata analiticamente in relazione all'emersione dell'orientamento dei partecipanti rispetto alla cultura scolastica (quale orizzonte morale,

nelle sue attese di apprendimento, per le sue pratiche) e alle occasioni di riflessione sulla stessa da parte dei ragazzi e delle ragazze e degli educatori, che definiscono il Doposcuola quale arena per l'elaborazione e la socializzazione (nell'allineamento o il disallineamento) ai suoi ruoli, alle sue istanze e alle sue pratiche (capitolo 7). Secondo elemento di analisi è l'emersione di categorie connesse al background etnico e linguistico dei partecipanti, capaci di offrire uno sguardo sulla 'cultura dell'apprendimento linguistico', così come interpretata dai partecipanti, e su fenomeni di co-costruzione interazionale di identità locali connesse alla negoziazione di categorie legate alla competenza/non competenza linguistica italiana e/o nativa, alle identità di apprendente e 'appartenente' linguistico (capitolo 8). Una terza declinazione analitica corrisponde invece ad un aspetto specifico di questo contesto di apprendimento, osservato tenendo in considerazione le ragioni scolastiche che motivano le attività di aiuto-compiti osservate, e vuole restituire alcuni fenomeni relativi alla gestione dell'epistemica in interazione e alla co-costruzione della conoscenza disciplinare, colti nell'ecologia (le risorse discorsive, i gesti, gli strumenti) delle interazioni che hanno luogo (capitolo 9).

Il processo di analisi poggia sul contributo di informazioni etnografiche raccolte durante il *fieldwork*. Fin da subito è emerso, tanto nelle interazioni tra pari quanto nelle interazioni con le figure adulte, un forte orientamento a categorie connesse all'appartenenza etnica e linguistica e ai ruoli sociali dei partecipanti. Il confronto con gli educatori e le educatrici ha messo infatti in luce aspetti biografici e professionali, nonché alcuni presupposti che sembrava potessero informare le loro pratiche relativamente alla propria competenza/non competenza didattica, all'interpretazione del proprio ruolo e di quello della scuola. Il repertorio conoscitivo acquisito durante l'osservazione sul campo è risultato inoltre utile per svelare aspetti biografici, scolastici e linguistici (traiettorie migratorie, esperienze scolastiche e competenze) e dar senso a sequenze di negoziazione di categorie identitarie o di costruzione di asimmetrie interazionali (epistemiche e morali) nelle interazioni tra pari e nelle interazioni didattiche.

Nel processo di derivazione e ritorno all'esperienza sul campo (vedi ¶ 5.3.), l'analisi dei dati video e audio ha permesso di individuare fenomeni interazionali sui quali è stato possibile

fondare un'analisi empirica che poggia sul dettaglio e la salienza delle risorse linguistiche e non linguistiche adottate dai parlanti nel dar forma e senso alla realtà sociale a cui partecipano. In questo, il potenziale euristico, le risorse metodologiche e l'apparato teorico offerti dalla CA sostengono un'analisi che vuole far dialogare il *micro* dettaglio interazionale con il contesto locale, situazionale e istituzionale dell'interazione, non incentrandosi su fenomeni "strettamente" conversazionali (riferibili, ad esempio, alle strutture della conversazione stessa, al *turn design*, e così via), ma privilegiando, invece, un approccio interdisciplinare motivato dall'emersione di fenomeni di interesse per gli scopi della ricerca, in alcuni casi, ad esempio, riconducibili a domini disciplinari propri di approcci quali la *Social or Discursive Psychology* (vedi Antaki, Widdicombe 1998; Wiggins 2017). Per questa ragione, entro il quadro teorico e metodologico di carattere interazionale ed ecologico che informa la ricerca, il processo di analisi assume e si serve dei presupposti e degli strumenti metodologici dell'Analisi Conversazionale (vedi ¶ 5.2. e a seguire) per raggiungere uno spessore descrittivo ancorato a quanto i partecipanti rendono pubblico di ciò che stanno facendo in interazione, ovvero, in linea con il paradigma fenomenologico, ai fenomeni attraverso i quali è conferito ordine al mondo-della-vita e significato locale all'intenzionalità dei soggetti, a come tali mondi in comune siano esito del lavoro congiunto e negoziale dei partecipanti.

III. ANALISI

7. Forme di riflessività e socializzazione alle culture scolastiche

La prima cornice analitica riguarda le pratiche interazionali nelle quali è possibile osservare l'istituzione di un piano di corrispondenza tra il contesto del Doposcuola e quello della scuola. Tale corrispondenza si estrinseca in momenti di riflessività nei quali l'esperienza scolastica dei ragazzi e delle ragazze è portata a tema e discussa, creando uno spazio di elaborazione delle sue pratiche, dei valori e dei ruoli che le danno forma. Questo 'secondo piano' del discorso sembra dunque caratterizzare le interazioni del Doposcuola come "metascolastiche", legando appunto il corso delle azioni ordinarie ad un piano metariflessivo nel quale sono esibite ed interpretate da parte dei partecipanti le 'culture scolastiche' (vedi Simonicca 2011). I dati riportano casi di interazioni libere tra pari e con le figure educanti, corsi d'azione che sospendono momentaneamente l'attività didattica e interazioni più o meno esplicitamente pedagogiche, durante le quali il dialogo tematizza il rapporto degli studenti con il sistema disciplinare, le attese normative e morali del contesto scolastico. L'analisi considera dunque le pratiche attraverso le quali i ragazzi e le ragazze, gli educatori e le educatrici ricorrono a risorse interpretative proprie del contesto scolastico ed esibiscono un orientamento verso quest'ultimo dando avvio a sequenze di socializzazione alle culture della scuola.

Nel quadro degli studi sulla socializzazione (linguistica) risulta ormai assodato il carattere interrelato di contesti educativi plurimi che concorrono allo sviluppo delle competenze socio-culturali dei soggetti (Figuerola, Baquedano-López 2017, vedi ¶ 3.3.). Sebbene la scuola giochi un ruolo centrale in questo sviluppo, differenti studiosi hanno indagato i rapporti di continuità e discontinuità che si instaurano tra contesti differenti e le caratteristiche dei processi di socializzazione all'interno di contesti e comunità di apprendimento non istituzionali (Heath, McLaughlin 1994; McLaughlin *et al.* 1994; Hull, Schultz 2002; Miles *et al.* 2002; Heath 2011, 2012). Seguendo l'ipotesi della discontinuità culturale' (Mehan 1998), ad esempio, la ricerca ha incrementato l'attenzione rivolta ai contesti famigliari, quale luogo di socializzazione primario – e luogo di socializzazione alla cultura scolastica – avvalorando empiricamente l'ipotesi di una *cultural incongruence* (Erikson, Mohatt 1982: 139; vedi anche Philips 1972, 1983) tra le pratiche linguistiche e interazionali scolastiche e quelle a cui

partecipano gli studenti fuori dalla scuola. Allo stesso tempo, lo studio del parlato in interazione in famiglia durante l'attività di aiuto-compiti, momento cruciale di raccordo tra i due contesti (Montalbetti, Lisimberti 2020), ha messo in risalto come questo si configuri come uno spazio di opportunità, per i genitori ed i figli, per formulare e riflettere sulle aspettative, le abitudini e le norme scolastiche (Ochs, Kremer-Sadlik 2007; Thornberg 2008, 2009; Pontecorvo *et al.* 2013; Colla 2020, Caronia, Colla 2024).

Il contributo analitico che segue si inserisce in questo filone di indagine, spostando però l'attenzione ad un contesto 'accanto', un Doposcuola di quartiere¹⁰³, quale sito di elaborazione e socializzazione alle pratiche, alle ragioni e alle regole scolastiche, siano esse tematizzate in senso proprio o emergenti dalle spiegazioni dei contenuti oggetto di studio.

7.1. Contesto locale

Gli estratti riportano interazioni che hanno avuto luogo in momenti preliminari dell'attività di aiuto-compiti (Estratto 1), durante frangenti di sospensione momentanea di questa (Estratto 2), durante l'attività didattica (Estratto 3 e 4) o durante attività pedagogiche esplicite nelle quali gli educatori ed i ragazzi si confrontano sull'andamento scolastico (Estratto 5). I partecipanti, tra i ragazzi e le ragazze, sono Iba, Rama, Asia, Leva e Artem, e con loro interagiscono diversi educatori ed educatrici¹⁰⁴. Le cinque sequenze offrono esempi di interazioni ordinarie del Doposcuola nelle quali è possibile rintracciare, nei discorsi dei partecipanti, l'emersione del contesto 'scuola'.

103 La rilevanza assunta da un'indagine rivolta a questo contesto è data infatti dal ruolo che questo può assumere per quegli studenti che non possono contare su un supporto familiare (in termini di lingua, spazi domestici, strumenti, ecc.) e che possono dunque risentire maggiormente di un'incongruenza culturale tra il proprio contesto familiare e quello scolastico.

104 Ad eccezione di Asia e Leva, cugine e compagne di classe, nessuno dei ragazzi e delle ragazze frequenta la stessa classe o scuola, hanno anzi età e percorsi scolastici differenti. Asia e Leva frequentano il primo anno della secondaria di I grado, mentre Rama il secondo; Iba invece frequenta il terzo anno e Artem il primo anno di secondarie di II grado. Gli educatori e le educatrici hanno allo stesso modo differenti percorsi professionali e differenti esperienze all'interno del progetto di doposcuola.

Questa appare sollecitata dagli educatori, i quali si orientano all'ordinarietà scolastica dei ragazzi e delle ragazze istituendo una continuità temporale con la mattinata da poco conclusa, quale risorsa per avviare l'attività didattica o anche solo per conoscere meglio la condizione dell'alunno, le eventuali problematiche, gli esiti delle interrogazioni e delle verifiche. È una pratica sostenuta dal gruppo di educatori volontari, i quali molto spesso si confrontano sulle informazioni ottenute e su queste strutturano affiancamenti didattici ed educativi mirati. Allo stesso modo, le interazioni tra pari evocano di frequente i propri contesti scolastici con lo scopo di condividere e confrontare esperienze, costruire asimmetrie locali, morali ed epistemiche (vedi anche ¶ 8.2.2.). In tali episodi interazionali è possibile rintracciare dunque una pratica trasversale alle attività del Doposcuola, attraverso la quale leggere le produzioni di senso locali dei partecipanti nel codificare e decodificare valori ed ideologie del contesto scolastico ed elaborare le ragioni alla base delle pratiche che vi hanno luogo e dei ruoli sociali dei suoi partecipanti. Vi si può inoltre riconoscere l'esplicito orientamento delle figure educanti adulte alla cultura scolastica, il loro posizionamento rispetto a questioni morali e normative e il ruolo di mediatori tra 'le culture' che essi assumono, tanto durante l'attività ordinaria di aiuto-compiti quanto durante esplicite pratiche pedagogiche di *values education* (Thornberg 2008).

7.2. Analisi

I primi due estratti si riferiscono al primo fenomeno osservato: l'emersione spontanea di occasioni di riflessione sulle abitudini e sulle pratiche del contesto scolastico dei ragazzi e delle ragazze, che sembra definire il dialogo nel Doposcuola come una possibile arena di elaborazione congiunta con gli educatori della sua cultura. Il terzo estratto mostra invece come l'esperienza scolastica è richiamata dai ragazzi e dalle ragazze per interpretare l'attività didattica vanno svolgendo nel Doposcuola e per legittimare la costruzione di asimmetrie morali locali nel gruppo di pari. Gli ultimi due estratti, invece, propongono due esempi di pratica pedagogica riconducibile alla *values education* (Thornberg 2008), e che hanno la caratteristica di coinvolgere il medesimo studente in interazione, a distanza di pochi giorni,

con due educatori differenti. I casi sono dunque presentati in ordine cronologico e permettono di cogliere il ruolo e le strategie discorsive delle due figure educanti nel mediare e negoziare le attese morali del contesto scolastico e in questo socializzare gli studenti mediante interpretazioni locali delle ‘culture scolastiche’.

7.2.1. La classe scolastica come luogo discorsivo: forme, interdetti e norme

Estratto 1

L’interazione ha luogo in un momento preliminare l’inizio delle attività del Doposcuola. Edu e un secondo educatore stanno dialogando liberamente, io ho da poco allestito l’impianto di registrazione dati ed attendo l’arrivo dei ragazzi e delle ragazze per avviare la raccolta, quando, in anticipo rispetto agli altri, arriva Iba, che prende posto, come spesso fa, appoggiata ad un termosifone, in silenzio guardando lo smartphone. A questo punto Edu sospende il dialogo con l’altro educatore per coinvolgere Iba e lo fa chiedendole come stia. La replica di Iba, nel fornire le ragioni del suo stato d’animo, chiama in causa la mattinata a scuola e il rapporto con una professoressa. In lieve ritardo sull’interazione do avvio alla registrazione.

Partecipanti: IBA, al terzo anno della scuola secondaria di II grado; EDU, educatore volontario da poco entrato a far parte del Doposcuola. È presente un altro educatore che non partecipa attivamente all’interazione.

(1) [corpus D’ALbo]

- 1 EDU visto che tu avevi usato questa parola: magari non nel: nel::
2 contesto::: corretto forse per ciò ti ha detto >questa cosa<
3 ↑però mh:: in effetti un po’ (.) ci’è >secondo me- magari< non
4 riesce questa: persona qui a trovare un modo (.) ehm: di
5 porsi:: (.) giusto buono con voi. o no?
6 IBA ((annuisce))
7 EDU ci’è questo è un po’ il problema di fondo

8 IBA forse? [boh]
 9 EDU [eh] può darsi
 10 (3.0)
 11 EDU e quindi un po' poi ogni cosa che dice (.) eh: (.) sembra che::
 12 (.) che sia 'n attacco [oppure]
 13 IBA [esatto!] esatto!
 14 EDU eh ha creato un po' sto clima un po' così
 15 IBA un clima negativo in [classe]
 16 EDU [eh sì.] ma perché mol:ti e mol:te di voi
 17 non si trovano bene con: con lei? [o-]
 18 IBA [es]atto esatt[o] tipo la
 19 EDU [eh]
 20 IBA mia: [compagn-]=
 21 EDU [succede] sta cosa
 22 IBA =solo l'unica penso (.) presumo con lei ci'è che è (.) una- per
 23 me è una cosa impossibile però per ci'è mh quella ragazza che
 24 ha preso nove (.) ha ^mh::: ((*muove le mani avanti e indietro,*
 25 *un gesto ad esprimere una ricerca di parola*)) ha il modo di
 26 esporre molto[::] >molto semplice per lei<. che per me no.
 27 EDU [pi-]
 28 (2.8)
 29 IBA °in generale°
 30 EDU cioè:?. cosa vuoi dire?
 31 IBA c'ha eh:: un linguaggio tipo specifico
 32 EDU ah ok.
 33 IBA che lo usa molto
 34 EDU è padrona del:-
 35 IBA molto [padrona]
 36 EDU [padrona] di questo lingua↓°ggio°
 37 IBA sembrava boh
 38 EDU e lei va d'accordo con la prof? questa ragazza qua
 39 IBA sembra

40 EDU sembra [di sì]
 41 IBA [proprio] di sì
 42 EDU invece gli altri compagni no
 43 IBA no. a metà classe proprio ha la sua materia sotto
 44 EDU ah [okei]
 45 IBA [compr]esa me [(.)] tipo quattro virgola sei
 46 EDU [eh]
 47 EDU ah (0.7) no succede sta co- sta cosa certe volte (.) che si
 48 creano: certi:: climi negativi >brutti< (0.5) a volte succede.

La sequenza si apre con il contributo di Edu, il quale produce un turno esteso nel quale fornisce un'ipotesi di spiegazione retrospettiva (vedi Cody, McLaughlin 1988) di quanto riportato da Iba e relativo ad una problematica connessa all'atteggiamento di una professoressa. Il turno, seguendo il resoconto precedente da parte di Iba, istituisce un piano metacomunicativo nel quale sono portate a tema le ragioni (linguistico-comunicative) di una sanzione da parte della professoressa e l'atteggiamento della stessa. Il contributo di Edu si articola in una prima unità di turno composta da una formulazione veicolata dagli avverbi *magari, forse*, il cui tenore ipotetico manifesta una non condivisione del territorio epistemico di Iba (A/Iba-event, vedi Labov, Fanshel 1977) ed in una seconda unità, introdotta da *però*, in funzione avversativa, nella quale Edu riprende e ridefinisce, pur non allentando il tenore ipotetico, un territorio di conoscenza proprio (*secondo me- magari*) che dia legittimità ad un commento personale. L'*epistemic stance* (Heritage 2012a) e la funzione negoziale dell'azione di Edu appaiono manifesti nella chiusura interrogativa che richiede un *feedback* da parte di Iba. Il confronto su una conoscenza di tipo differente per i due interlocutori (Pomerantz 1980) – diretta per Iba (*Type 1*) e dedotta e riportata (*Type 2*) per Edu –, dà avvio ad una sequenza nella quale viene congiuntamente realizzato l'accesso alla conoscenza oggetto dell'interazione, mediante una strategia di elicitazione di questa da parte di Edu (Pomerantz 1980). La replica di Iba (riga 6), un assenso gestuale in risposta ad Edu, legittima l'ipotesi di Edu, il quale prosegue articolando l'interpretazione e trovando il progressivo allineamento di

Iba (*forse? boh* (riga 8) → *esatto! esatto!* (riga 13, in sovrapposizione) → riciclo turno Edu con incremento valutativo (riga 15) → *esatto esatto* (riga 18)). Tale meccanismo di ipotesi/interrogazione e *feedback* rivela, da un lato, la divergenza negli status epistemici degli interlocutori (Edu [K-], Iba [K+], vedi Raymond 2000; Raymond, Heritage 2006; Heritage 2012a) e, dall'altro, produce la loro graduale convergenza lungo l'interpretazione preferita di Edu.

Se questa prima parte sembra deputata alla costruzione di un territorio di conoscenza condiviso, alla legittimazione dei diritti epistemici degli interlocutori, alla riga 18, Iba, replicando ad una domanda di Edu (riga 16, aperta da *ma*, che marca lo squilibrio epistemico della conversazione in atto, vedi Fasulo 2009), produce invece un *account* che focalizza il discorso tematizzando il rapporto tra l'interpretazione morale (*giusto buono*, riga 5; *'n attacco*, riga 12) avanzata da Edu e confermata da Iba (*negativo* linea 15), e un aspetto del contesto discorsivo scolastico, ovvero l'uso del linguaggio specifico della materia. Il turno di Iba è esteso¹⁰⁵, ricco di esitazioni, false partenze, sospensioni momentanee per ricercare le parole, riformulazioni in corsa delle costruzioni linguistiche, che danno esito alla segnalazione da parte di Edu (riga 30) di una fonte problematica per la tenuta della comprensione tra gli interlocutori e la richiesta, dunque, di *repair* (*other-initiated repair*, vedi Schegloff, Jefferson, Sacks 1977). Questa viene offerta da Iba (*self-repair*) al turno seguente, mediante una riformulazione che riceve immediata conferma di comprensione da parte di Edu (riga 32). Benché la fonte problematica sia stata risolta, lo scambio prosegue in una sequenza di riformulazione congiunta per progressiva aggiunta e riciclo di elementi (righe 33-37) che ricostituisce il piano comune di comprensione e permette il procedere della conversazione verso un'ulteriore domanda di Edu.

In questo caso (riga 38), l'apertura della domanda per mezzo di *'e'* segnala un ritorno all'agenda (Heritage, Sorjonen 1994; Fasulo 2009), svincolando l'azione dal turno immediatamente precedente e riconnettendola all'attività sovraordinata che ha dato avvio

105 Risalta, nel parlato di Iba, l'uso di *tipo* per introdurre un esempio. A tal proposito, per un approfondimento sugli usi non nominali di *tipo* e suoi diversi nuclei funzionali rimando allo studio di Voghera 2013.

all'azione – “decodificare l'atteggiamento dell'insegnante” –, alla luce del nuovo materiale informativo apportato da Iba e relativo al legame tra atteggiamento dell'insegnante e conoscenza del linguaggio della materia da parte degli studenti. La risposta di Iba è co-costruita sequenzialmente su più turni in una sequenza di *repair*. La domanda polare di Edu (riga 38) predispone infatti una risposta che è attesa nel formato di uno specifico elemento lessicale, ‘sì/no’ (Raymond 2003), ma la replica di Iba (*sembra*), tradisce tale formato di risposta preferito, offrendo invece una mitigazione epistemica. La reazione di Edu, costruita sulla ripresa del turno di Iba, segnala la risposta come una disattesa e ne produce un completamento interpretativo (*di sì, riga 40*) da sottoporre a verifica, ma è la stessa Iba che, reagendo alla ripresa inalterata della propria risposta da parte di Edu, offre, in sovrapposizione con il completamento di Edu, il proprio completamento (*proprio di sì, riga 41*), il quale risolve il gradiente epistemico e conduce al formato e al contenuto preferito predisposto dalla domanda di Edu.

Superata l'impasse, Edu a questo punto produce un nuovo turno interrogativo (*invece gli altri compagni no, riga 42*) che ripropone l'agenda sovraordinata all'interazione e che per formato (domanda indiretta) e contenuto lessicale (*no*, in chiusura) proietta anche in questo caso una risposta preferita. La risposta di Iba è allineata all'attesa e rilancia l'interpretazione progressivamente costruita con Edu che vincola l'aspetto psico-emotivo della relazione con l'insegnante all'esito valutativo della competenza disciplinare degli studenti. Dopo la conferma, la sequenza si chiude con un *follow-up* da parte di Edu (righe 47-48), con una chiusura interpretativa che seppur avvalora il resoconto e l'interpretazione di Iba, ne mitiga il valore esemplificativo mediante alcuni elementi lessicali (*certe volte, certi climi, a volte succede*).

Globalmente, l'estratto analizzato è un esempio di interazione libera che tematizza l'esperienza scolastica dei ragazzi e delle ragazze dando avvio a sequenze di riflessione congiunta ed elaborazione di un'interpretazione che dia conto della responsabilità sociale e morale dei suoi attori. Nello specifico, l'estratto mostra sia il carattere congiunto e sequenzialmente prodotto delle interpretazioni del contesto scolastico e delle dinamiche che lo caratterizzano, sia il ruolo di mediazione e *scaffolding* giocato dall'educatore nel sostenere il

resoconto della studentessa, nell'offrire risorse linguistiche e interpretative che permettano di elaborare l'esperienza. È inoltre di interesse poter osservare come l'opportunità di elaborazione dell'esperienza faccia emergere alcune coordinate di senso adottate da Iba nell'interpretare le dinamiche sociali proprie del contesto classe, offrendo uno sguardo sugli elementi e le categorie che danno forma al suo vissuto scolastico.

Non allontanandosi da quest'ultimo aspetto, l'Estratto 2 offre uno sguardo sulle interpretazioni che gli studenti danno delle abitudini scolastiche e degli atteggiamenti degli insegnanti.

Estratto 2

L'interazione ha luogo in un frangente di momentanea sospensione delle attività didattiche. Entra nella stanza una collaboratrice dell'associazione che Iba riconosce essere la sua professoressa di Italiano. Si avvia uno scambio tra Iba e Edu nel quale è condivisa la meraviglia, Iba chiede il motivo della presenza della sua professoressa nello spazio del Doposcuola e condivide un giudizio su questa. Si inserisce quindi Rama e ha inizio la sequenza in esame.

Partecipanti: IBA, al terzo anno di scuola secondaria di II grado; RAMA, al secondo anno di scuola secondaria di I grado; EDU, educatore da tempo parte del gruppo del Doposcuola.

(2) [corpus D'ALbo]

- 1 IBA però:: è simpatica
- 2 EDU sì è vero
- 3 IBA sì
- 4 RAMA chi?
- 5 EDU anche secondo me
- 6 IBA la prof che °era () °
- 7 EDU anche secondo me è simpatica

8 (1.3)

9 RAMA non- e invece la mia prof di matematica è <antipa:tica:>

10 EDU davvero?

11 (1.2)

12 RAMA lei di:ce che::: (0.8) eh::: dobbiamo sopportarla ogni

13 gio:rno, [e:: dice che::]

14 EDU [((ride)) quindi] è consap↑evole di essere antipatica

15 RAMA eh poi: (.) io >avev-< anche pensavo (2.3) ((colpi di tosse)) la

16 verità invece era che lei è così grave (.) che deve essere

17 supportata da venti uno persone.

18 EDU mh

19 RAMA invece noi siamo così:: eh:: semplici da:: controllare che lei

20 in eh: una >ci'è< una persona riesce a: sopportare vent'uno

21 persone.

22 EDU mh

23 RAMA >e: io non gliel'ho detto<

24 EDU è vero

25 RAMA se no nota disciplina:re bella rossa (0.9) se lo dicevo: bella

26 nota disciplina:re

27 EDU ((ride)) beh no dipende da come lo dici (1.0) se sei educato

28 RAMA poi no:↑i (.) la nostra classe (.) eh:: ha fatto:: un po' di

29 aggiornamenti (.) che tipo la nota disc:iplinare diventa la

30 nota (.) <dipliscina:re>

31 EDU ((ride))

32 IBA eh:?

33 EDU hanno sbagliato a scrivere?

34 RAMA chi, no no (1.5) proprio l'abbiamo::: aggiornata.

35 EDU ma voi studenti?

36 RAMA sì ((ride))

37 EDU ci'è l'avete chiamata così? (0.5) note dipliscinari ((ride))

L'interazione ha avvio da uno scambio tra Iba e Edu rispetto ad un giudizio di Iba sulla sua professoressa. Rama, alla riga 9, coglie l'opportunità del *transition relevance place* (TRP)

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) offerta dall'apparente completamento dello scambio precedente e dalla pausa che segue, alla riga 8, per prendere parola. Il suo turno, dopo una falsa partenza, mediante l'uso di *e* seguito da *invece*, marca la condizione di continuità e pertinenza tematica rispetto all'argomento dello scambio precedente, pur anticipando un contributo informativo in opposizione a quanto espresso precedentemente: un giudizio opposto nei confronti di una sua professoressa. La replica di Edu (riga 10) veicola la richiesta di *account* rivolta a Rama, sottolineandone la salienza conseguente dall'espressione di un giudizio di valore su una persona. Rama fornisce un *account* (riga 12) adottando la strategia del discorso riportato (Goffman 1981) (*lei dice che*) e riporta un commento della stessa professoressa che ha il carattere di ammissione, il che solleva se stesso e protegge la sua "faccia" (Goffman 1955) dalla responsabilità sociale del commento stesso, appena espresso. L'esito è inferibile dal turno seguente di Edu, il quale deduce (*quindi*) precisamente il carattere condiviso dalla stessa professoressa del giudizio di valore riportato da Rama.

La sequenza che prende da qui avvio consiste in un ragionamento inferenziale da parte di Rama, il quale costruisce un'asimmetria morale tra la figura dell'insegnante e quella degli studenti basata sul commento della professoressa da lui prima riportato. Lo fa (riga 15) aprendo con una prima unità di turno che svolge una funzione connettiva con lo scambio precedente: mediante il *poi* in apertura, infatti, ripristina la continuità discorsiva con il proprio turno precedente, interrotto per la sovrapposizione di Edu, e fornisce una risposta parziale alla domanda indiretta di Edu (riga 14) incassata nel proprio turno. È una risposta costruita tra un prolungamento vocalico ed una pausa breve nell'eloquio, seguita da una pausa più lunga, per poi proporre – con quella che sembra una soluzione retorica (*la verità invece era*) che avvalora lo sviluppo sequenziale dello scambio premettendone una conclusione logica – un cambio di argomento¹⁰⁶, tramite il quale il focus si sposta, appunto, sul ragionamento che costruisce l'insegnante come *grave* (riga 16) e gli studenti come *semplici* (riga 19). Tale asimmetria morale generata da Rama poggia, come si rende evidente anche di seguito, su una

106 Da notare anche il cambio nell'uso dei tempi verbali: dall'imperfetto (*io avev- anche pensavo, la verità era*) al presente (*lei è*), che oltre a descrivere uno sviluppo temporale del ragionamento potrebbe essere legata ad una concordanza grammaticale e dipendenza argomentativa dell'apertura della seconda unità di turno (*la verità invece era*) alla risposta incassata (*io avev- anche pensavo*)

rappresentazione del contesto classe informata da alcune sue caratteristiche specifiche, ovvero: opposizione insegnante/gruppo classe, autorità morale dell'insegnante, attesa di un ruolo di controllo e di supporto da parte di quest'ultima.

Il contributo di Edu consiste qui in piccoli segni di ascolto e comprensione (righe 18 e 22) che sostengono il ragionamento di Rama, fino alla sua conclusione, in cui esprime un interdetto proprio del contesto classe. Alle righe 23, 25 e 26 infatti, Rama topicalizza il carattere sanzionabile del suo discorso e le conseguenze previste, supposte, a livello disciplinare, a cui sarebbe andato incontro se l'avesse espresso. Da qui si apre infatti uno scambio che ruota attorno ai limiti normativi del discorso scolastico e quelli dati dall'asimmetria sociale dei suoi attori e colloca l'interazione nello spazio di una riflessione su ciò che è reputato dai partecipanti sanzionabile, interdetto (*se lo dicevo bella nota disciplinare*, righe 25, 26). La reazione di Edu propone un disallineamento (*beh no*) dall'interpretazione di Rama in virtù di uno spostamento di focus dalla norma e dalle gerarchie vigenti nel contesto classe alle modalità espressive (*dipende da come lo dici*), che, mentre legittima il pensiero di Rama e la sua possibile condivisione, restituisce un'interpretazione del sistema normativo e morale scolastico, e del suo discorso, aperto – benché condizionato – al contributo degli studenti.

In una continuità discorsiva, sottolineata anche dal *poi* in apertura di turno (riga 28), Rama prosegue, in virtù dell'accettazione e della legittimità veicolata dall'atteggiamento di Edu verso il discorso "divergente" e le 'culture' della classe, dando espressione ad atteggiamenti di resistenza e creatività da parte degli alunni (vedi Dei 2011). Ricorre marcatamente e con funzione distintiva il riferimento ad un soggetto plurale (*noi, la nostra classe*, riga 28) come artefice di un *aggiornamento/i* (interessante la scelta, sebbene qui assolva una funzione ironica, di un lessico specifico che connota come autorevole il gesto, e la cui ironia sta proprio nella distanza tra l'azione e la scelta lessicale che la descrive) che riformula proprio il termine "disciplinare" in una resa ironica ed irridente. Forse guidata dall'ambiguità lessicale della scelta di Rama, Iba e Edu segnalano (*other-initiated repair*) una incomprensione (righe 32 e 33), la necessita di un chiarimento che avviene tramite un primo tentativo da parte di Edu (*other repair*) alla riga 33. Il tentativo genera tuttavia a sua volta una catena di incomprensioni (riga 34, *chi*) e tentativi di chiarimento, facendo emergere proprio la scelta lessicale di Rama

(*l'abbiamo aggiornata*, riga 34) come l'elemento *repairable*: al turno 35, infatti, l'ipotesi interpretativa che tematizza l'elemento problematico (ovvero se siano stati gli studenti ad agire *aggiornando*) e, dopo la conferma da parte di Rama alla riga 36, confluisce in una chiusura in cui Edu (riga 37) offre una riformulazione (*cioè l'avete chiamata così?*) nel formato di una domanda diretta, seguita dalla ripetizione del gioco di inversione sillabica riferito da Rama, che vale come conferma di avvenuta comprensione.

Similmente al primo estratto, emerge anche in questo l'occorrere naturale di opportunità di confronto tra i partecipanti su aspetti contestuali dell'esperienza scolastica dei ragazzi e delle ragazze, nonché il ruolo giocato dagli educatori e dalle educatrici nel favorire e sostenere il resoconto e dar senso congiuntamente a quanto condiviso. In questo secondo caso appare inoltre in maniera lampante come la scuola entri nel Doposcuola tramite le sue caratteristiche di spazio discorsivo, in movimenti che ruotano attorno al DIRE (*dice, non l'ho detto, se lo dicevo, come lo dici*): "luoghi linguistici" attorno ai quali si realizza una riflessività che tematizza i limiti normativi, le asimmetrie sociali e le attese vigenti nel contesto classe, permettendo così di leggere l'orientamento degli studenti e delle studentesse verso il contesto stesso, e di far emergere quello delle figure adulte nel socializzare i ragazzi e le ragazze a modalità appropriate di abitarlo.

L'estratto che segue sposta invece il focus sul richiamo da parte dei ragazzi e delle ragazze di risorse interpretative proprie del contesto scolastico, funzionali a leggere anche le dinamiche sociali ed agire in queste, all'interno del Doposcuola.

Estratto 3

Il frammento seguente è tratto da un'interazione didattica attorno ad un compito di una studentessa, che consiste nella lettura e comprensione di un testo poetico italiano, *L'infinito* di Leopardi. L'educatore coinvolge altri tre studenti che in quel momento avevano già terminato di svolgere i loro compiti, costituendo un gruppo di lavoro. Il testo poetico è stato letto ad alta

voce e si è aperta una discussione libera nella quale si cerca di far chiarezza su alcune parole utilizzate dal poeta.

Partecipanti: ASIA, studentessa al primo anno della scuola secondaria di I grado e LEVA, anche lei al primo anno della scuola secondaria di I grado; RAMA, al secondo anno della scuola secondaria di I grado, EDU, educatore da tempo parte del gruppo del doposcuola. È presente inoltre WEMI, al secondo anno della scuola secondaria di I grado, sebbene in questo frammento non contribuisca verbalmente.

(3) [corpus D'Albo]

- 1 EDU voi lo sapete cos'è l'orizzonte?
2 ASIA s:i.
3 EDU cos'è?
4 LEVA ((ride))
5 ASIA non lo so.
6 EDU come no dai
7 RAMA eh anche in classe nella nostra classe fanno così (.) dicono
8 prima sì poi non sanno rispondere ((ride leggermente))
9 EDU ((ride)) vabbè magari è perché deve venire in mente ancora
10 RAMA poi la prof dice ah:: dici solo pe:r dare una risposta?
11 EDU in cinese sapete come si dice orizzonte?

La sequenza ruota attorno ad una ricerca del significato della parola *orizzonte*, segnalata precedentemente da Wemi come fonte di incomprensione. Edu sta guidando la ricerca del significato accogliendo i contributi degli studenti e gestendo, laddove necessario, la presa di parola. Alla riga 1 alloca il turno di parola ad Asia e Leva, con una selezione eterodiretta

rivolta ad entrambe le studentesse¹⁰⁷. Alla domanda di Edu risponde Asia, dando conferma, sebbene con un trascinamento del suono ‘s:’ che potrebbe far pensare ad una lieve incertezza. La risposta di Asia interpreta tuttavia come letterale il formato polare della domanda di Edu, il che richiede a quest’ultimo un secondo turno interrogativo che chiarifichi l’interpretazione del proprio turno. Il riso di Leva (riga 4) e la rettifica di Asia alla linea 5 con un *claim of insufficient knowledge* (Sert, Walsh 2013) lasciano intendere un gioco elusivo da parte di Asia nel fraintendere la funzione della domanda di Edu al turno 1 e nel fornire una risposta che le permettesse di “salvare la faccia” (Goffman 1955) di fronte alla allocazione del turno di verifica della conoscenza, presentandosi con uno statuto epistemico [K+]. Ciò motiva l’incredulità di Edu (riga 6) e la reazione di Rama (riga 7), il quale prende parola per aprire una parentesi che sospende lo scambio didattico ed introduce una glossa dell’azione in corso, un turno valutativo (*assessment*) di quanto accaduto.

Quel che fa qui Rama è precisamente richiamare la propria esperienza di classe per decodificare l’atteggiamento di Asia e costruire in questo modo una asimmetria (epistemica e morale) nel gruppo di pari. Nel farlo richiama in maniera esplicita il contesto scuola, con una precisazione che circoscrive l’esempio alla propria esperienza di classe (*anche in classe nella nostra classe*, riga 7) – circoscrivendo in questo modo anche il proprio territorio epistemico e dando così una legittimità di prima mano alla propria conoscenza (Pomerantz 1980) – e usa un referente plurale che lo esclude (*fanno, dicono, non sanno*), veicolando in questo modo, nella cornice di una valutazione negativa, il proprio primato morale. Rama fornisce così un *frame* interpretativo al gesto di Asia che la costruisce come appartenente alla categoria di coloro che *fanno così*, ovvero che trasgrediscono la norma che regola questo momento dell’interazione didattica. La replica di Edu, alla riga 9, è un gesto di mediazione tra i due che dà legittimità al non sapere di Asia, mitigando il giudizio di Rama, e ne offre

107 Il trattamento di Asia e Leva come rispondente singolo può essere riconducibile ad un atteggiamento molto solidale tra le due ragazze, come ho potuto osservare, che le porta a condividere i momenti, gli spazi di lavoro, le attività da svolgere, e a cercare molto spesso il sostegno reciproco durante le interazioni libere con i compagni e gli educatori (in sequenze di *brokering* linguistico, ricerca di parole, ecc.). Esse sono accomunate da alcune caratteristiche: sono tra le più piccole del gruppo di ragazzi e ragazze, sono entrambe nate in Italia da genitori di origine cinese, tra loro c’è un legame di parentela e sono compagne di classe.

un'interpretazione differente. Rama a questo punto prosegue con un turno che rilancia, in maniera incrementale, la sequenza valutativa da lui aperta. Dà infatti voce (riga 10) alla fonte normativa e morale primaria del contesto classe, l'insegnante, adottando la risorsa del discorso riportato. Con questa soluzione Rama mobilita l'autorità morale e l'esperienza sanzionatoria a sostegno del suo atto valutativo, nonché agisce lo stesso ordine morale e disciplinare (Taylor, Cooren 1997; Cooren 2010) della classe in un contesto non-scolastico.

La sequenza appena illustrata mostra la mobilitazione dell'apparato normativo e valoriale del contesto classe e le risorse linguistico-discorsive adottate per *far parlare* la scuola in una sequenza valutativa delle azioni che hanno luogo nello spazio del Doposcuola. La sequenza esibisce la natura implicitamente riflessiva delle risorse gestuali e linguistico-retoriche e come queste, in interazione, possano aprire ad occasioni di riflessività esplicita sull'apparato socio-culturale che le informa (Lucy 2001) che si traduce in occasioni di socializzazione alle sue norme e alle sue attese. Può essere oltretutto richiamato qui il concetto di *ventriloquio* (vedi Taylor, Cooren 1997; Cooren 2010) ad interpretare l'agentività del sistema morale e delle norme del contesto classe che qui *fanno agire* Rama, dando rilevanza a suoi elementi d'ordine interazionale e discorsivo, per decodificare l'interazione a cui partecipa e in questo modo costruire localmente uno specifico ordine sociale (Maynard 1985, Goodwin 1990a).

7.2.2. *Pratiche di allineamento e disallineamento dalle culture scolastiche*

I due estratti che seguono stringono il focus analitico sul fenomeno della socializzazione (linguistica) e della moralità (Fader 2012), oltre che della *value education* (Thornberg 2008), presentando due casi di interazione ragazzo-educatore/trice durante i quali viene tematizzata una problematica disciplinare scolastica. Le interazioni hanno avuto luogo a pochi giorni di distanza l'una dall'altra (sono presentate in ordine cronologico) e coinvolgono il medesimo ragazzo e due educatori differenti. Si distinguono inoltre per il contesto discorsivo che le accoglie: nel primo caso un'interazione didattica, nel secondo caso un confronto sull'andamento scolastico del ragazzo.

Estratto 4

In questo estratto il ragazzo e l'educatrice sono impegnati in un compito di diritto in vista di una interrogazione. Stanno consultando sullo smartphone del ragazzo alcune slide sull'argomento condivise dall'insegnante.

Partecipanti: ARTEM, studente al primo anno della scuola secondaria di II grado; EDU, educatrice da poco entrata a far parte del gruppo del Doposcuola.

(4) [corpus D'Albo]

- 1 EDU l'argomento qual è? le fonti del diritto, (.) allora il
2 diritto e la norma giuridica, le fonti del diritto sono
3 ordinate <gerarchicamente>. allora intanto tu sai che cos'è
4 una gerarchia?
- 5 (3.4)
- 6 EDU se io ti dovessi dire: mh: (.) così ad intuito parlami della
7 gerarchia a te cosa verrebbero in mente
- 8 (3.6)
- 9 ARTEM mh::
- 10 EDU non so, se ti dico:: in que:lla:: eh: classe c'è un gerarca
11 (.) chi potrebbe essere secondo te un gerarca
- 12 ARTEM l'↑insegnante
- 13 EDU ↑okei. in senso esteso potrebbe essere un insegnante oppure
14 una persona <che comanda> no? sopra:: eh: >sopra gli altri<
15 perché è su uno stato diciamo su: un livello eh: sociale (.)
16 più elevato >passami il termine< ma semplicemente per una
17 posizione lavorativa. okei? le fonti del diritto sono
18 ordinate gerarchicamente ciò significa che hanno diverso
19 grado di importanza ne consegue che una fonte di grado
20 inferiore <non può contraddire> (.) ciò che dispone una
21 fonte di grado superiore. ecco. e qui torna appunto il
22 termine gerarchia. gerarchia ci identifica un qualcosa un-
23 >una una< sorta di piramide >vedi la gerarchia come una
24 piramide< divisa in tante fette (0.8) e (1.5) la gerarchia
25 appunto (.) porta a immaginare queste fette fino ad una

26 punta (.) immagnina: la punta >di u- di u- di una piramide<
27 di questa piramide (.) e qua al vertice appunto c'è quello
28 che io ti dicevo ti facevo passare con il termine di
29 gerarca. (0.5) che è un termine un pochino fo:rte però ti fa
30 capire ti dà un pochino la dimensione di questo.

((1 minuto e 14 secondi omessi))

((Edu prosegue nella spiegazione))

31 EDU ti faccio un esempio (1.8) io sono: ehm:: (1.5) un
32 avvocato. (2.7) padroneggio il diritto °non sono un avvocato
33 ()° e: mi piace studiare il diritto, okei? e↑ e:hm::
34 scrivo, rispetto ad una legge un qualcosa. secondo me questa
35 legge: di: topolino (.) può essere applicata in questo modo.
36 però poi arriva (.) un giudice, che dice no: la fonte è la
37 legge di topolino non può essere applicata in questo modo
38 dovrà essere applicata >in quest'altro modo< secondo te (.)
39 chi avrà ragione tra l'avvocato e il giudice?

40 ARTEM il giudice.

41 EDU °esattamente.°

42 ARTEM perché è più importante del: dell'avvocato

43 EDU sì diciamo non perché ha più importa:nza, perché riveste un
44 ruo:lo (.) a livello giuridico, più elevato. okei? (1.2) se
45 tu sei in classe (1.6) e l'insegnante ti dice:: (.) questa
46 cosa a più a uguale bi e tu le dici: ↑no ↑no ma a più a
47 uguale ze:ta, e- e: (1.7) come vi mettete d'accordo? chi ha
48 ragione?

49 ARTEM il prof

50 EDU guarda. sto estremizzando un concetto per farti capire che
51 appunto nel diritto (.) <una fonte di minore importanza (.)
52 non potrà mai scavalcare superare> una fonte di maggiore
53 importanza.

54

((10m e 28s omessi))

((l'attività di studio viene momentaneamente sospesa per consultare le note
disciplinari e i voti di Artem dal suo registro elettronico. L'attività di studio
poi riprende))

55 EDU allora. (1.2) ti spiego. (0.5) >a monte di tutto abbiamo
56 detto che c'è la costituzione della repubblica< oke:i? sotto
57 (.) ne: quindi nella seconda fetta della piramide (.)
58 partendo dall'alto ci sono le fonti primarie. le fonti
primarie si dividono in statali regionali ed europee. (.) le

59 fonti statali sono le leggi quelle che vengono applicate su
60 tutti noi che facciamo parte di uno stato, ok? (.) poi le
61 fonti regionali sono (1.5) le leggi specifiche di una
62 determinata regione, okei? (.) e poi ci sono le fonti
63 europee. le fonti europee a loro volta comprendono dei
64 trattati che sono appunto (.) <trattati> all'interno dei
65 trattati della comunità europea< okei (0.6) le- i
66 regolamenti (1.8) le le direttive. le direttive cosa sono
67 le direttive, sono delle dritte (.) che (.) queste fonti
68 europee vogliono impartire. vogliono dare. okei? allora io
69 ti do:: una dritta, di non fare a botte (.) durante (.)
70 l'intervallo.
71

72 ARTEM mh

73 EDU non scazzottare. è una dritta che io ti do:, se tu non la
74 rispetti ci sarà qualche: e:hm:: mh: °diciamo° (1.0) verrà
75 preso qualche provvedimento, del tipo: (.) ti metto una nota
76 disciplinare. il più se[mpl]ice]

77 ARTEM [sospensione]

78 EDU la sospensione (.) è più:

79 ARTEM alta

80 EDU alto. oke:i?

((15 linee omesse))

81 EDU se tu scazzotti, non contribuisce ad una società civile
82 okei? per cui la tua consuetudine quando fai (.) i match
83 durante l'intervallo

84 ARTEM ((ride))

85 EDU (1.2) ah ti ci mett' a ride' (1.0) eh (0.6) °(dov'è che ti
86 diverti su azzuffare)

87 ARTEM beh non è colpa mia

88 EDU (perché non posso seguire e la prof insegnare)

89 ARTEM match °pero: non-°

90 EDU POSSO IMMAGINARE non sia colpa tua. le io ci metto: il
91 beneficio del: del dubbio. per cui va bene bravo.

L'estratto appare già ad un primo sguardo generale come fortemente sbilanciato nella quantità e nella lunghezza dei contributi dei due partecipanti, dove Edu contribuisce con lunghi turni di parola mentre Artem ha un ruolo per lo più responsivo, produce turni più brevi, in alcuni casi singoli segnali d'attenzione che sostengono il discorso di Edu. Tale formato generale è riconducibile ad alcuni aspetti del discorso scolastico e nello specifico al formato monologico della spiegazione rivolta alla classe.

Nel primo turno analizzabile, Edu nomina l'argomento leggendo il titolo della presentazione in power point che sta consultando ed inizia a leggere il testo, isolando subito un elemento valutato come possibile fonte di incomprensione: *gerarchicamente*. A questo punto, e preliminarmente (*intanto*, riga 3), verifica la conoscenza da parte di Artem del termine *gerarchia*. La mancata risposta da parte di Artem alla riga 5 porta Edu a riformulare la domanda, ponendovi un differente *frame* interpretativo che qualifica la risposta attesa come libera, derivata dall'intuito, improvvisata. Ancora una volta Artem non dà risposta (riga 8), limitandosi ad un *minimal feedback* (riga 9), il che conduce Edu ad una seconda riformulazione della domanda, questa volta fornendo un contesto interpretativo all'elemento oggetto di riflessione e predisponendo la risposta attesa come una associazione/riconoscimento invece che una definizione (righe 10, 11). A questo terzo tentativo, Artem dà una risposta pertinente, così valutata da Edu alla riga 13 (*okei*), prima di proseguire con la generalizzazione del concetto dall'esempio ad alcune sue caratteristiche.

In questa breve sequenza iniziale e nella sua prosecuzione (righe 1-54) appare molto interessante lo sviluppo progressivo della domanda di verifica della conoscenza, da un elemento astratto ad una sua interpretazione in un contesto specifico noto ad Artem (*che cos'è la gerarchia → ad intuito parlami della gerarchia → in quella classe c'è un gerarca chi potrebbe essere?*) e che sortisce l'esito atteso, ottenendo effettivamente una risposta da parte di Artem che permette di cogliere la sua conoscenza di alcuni aspetti del significato di *gerarchia*. La stessa prosecuzione dello scambio consiste nella costruzione di un ragionamento da parte di Edu che assume la prospettiva dello studente, in un oscillare tra il campo del diritto e i suoi nomi e ruoli a quello più prossimo ad Artem della scuola. Edu ricorre a risorse retoriche come la personificazione e la messa in scena (riga 31, *ti faccio un*

esempio io sono un avvocato, riga 36, *arriva un giudice*) e a risorse comparative che avvicinano i concetti e gli esempi all'esperienza quotidiana di Artem (righe 44, 45 *se tu sei in classe*). È inoltre interessante osservare il ricorrere di turni da parte di Edu nei quali sono prodotte glosse e commenti metadiscorsivi (riga 16, *passami il termine*; riga 31, *ti faccio un esempio*; riga 50, *guarda, sto estremizzando un concetto*) che forniscono le chiavi interpretative del suo stesso discorso e delle risorse che sta adottando per veicolare le informazioni e verificare la conoscenza.

La lunga pausa che segue, con la sospensione dell'attività di studio, apre ad una seconda attività che ha a che fare con il confronto sulle problematiche disciplinari dello studente¹⁰⁸. Alla ripresa dell'attività di studio, Edu ricapitola quanto fatto fino a quel momento e prosegue nella spiegazione sempre consultando le slide a disposizione. Giunti al termine *direttive* (riga 67), le due attività in ballo, ovvero lo studio della materia e la riflessione sull'andamento scolastico, appaiono fondersi e, inizialmente, attraverso un'approssimazione semantica (riga 68, *le direttive sono delle dritte*) che permette a Edu di integrare l'attività di riflessione sulle problematiche disciplinari di Artem nell'attività di studio. Questo consente, da un lato, di dar concretezza all'argomento di studio, mediante esemplificazioni tratte dal contesto e dall'esperienza diretta di Artem e, dall'altro, di adempiere ad entrambi gli obiettivi delle due attività.

Si mantengono dunque in equilibrio due piani discorsivi, quello della materia di studio e quello più strettamente comportamentale. Questa pratica da parte di Edu permette di tematizzare il sistema normativo della scuola, i provvedimenti disciplinari (righe 77-80) e di veicolare sfruttando le risorse linguistiche della disciplina 'diritto', precise interpretazioni valoriali e morali (riga 81, *se tu scazzotti non contribuisce ad una società civile*; linee 82, 83 *la tua consuetudine quando fai i match durante l'intervallo*) del comportamento in classe di Artem. L'equilibrio dei due piani è scosso quando è Artem ad uscire dal discorso attraverso

108 A lato dell'attività dei compiti, in un momento di assenza di Artem, allontanatosi per una pausa, Edu è raggiunta da un altro educatore. Il dialogo è poco udibile, ma si può cogliere la condivisione tra i due delle questioni disciplinari che gravano sulla condotta scolastica di Artem e della volontà di affrontarle con lo studente, di averne un riscontro e di cercare di fare il punto sulla sua situazione generale. Questo dato risulta utile per interpretare lo sviluppo dell'attività dopo la lunga pausa che l'ha sospesa.

una risata (riga 84) che sembra fungere da commento metadiscorsivo, (ne darà infatti conto dopo, alla riga 82, dove interpreta con ironia l'uso linguistico di Edu, la sua scelta della parola *match*), ed è immediatamente sanzionata da quest'ultima (riga 85, *ah ti ci mett' a ride*), in un turno valutativo che apre ad una sequenza di esplicita socializzazione alla morale del contesto scolastico (riga 88, *perché non posso seguire e la prof insegnare*), travalicando questo stesso contesto, definendo, infatti, i limiti anche dell'ordine discorsivo del Doposcuola e della specifica attività di riflessione morale in corso.

Tale pratica di socializzazione, come abbiamo detto, si incapsula nell'attività didattica, sfrutta le risorse lessicali della disciplina su cui si sta lavorando e l'esperienza concreta di Artem per istituire un piano di riflessione morale. Questo movimento risulta evidente nella sequenza di chiusura, dove il gesto di Artem, in un turno di *account* (riga 87, *beh non è colpa mia*) riferito al commento di Edu (riga 85), riceve una replica di Edu, posposta di due turni durante i quali è tematizzato l'ordine della classe e la sua trasgressione, che ripristina il piano speculativo e di studio: Edu infatti ricorre ad un lessico più prossimo alla disciplina (riga 90, 91 *e io ci metto il beneficio del dubbio*) e offre un commento valutativo (*per cui va bene bravo*) che riabilita lo studente sulla base di una pertinenza interna al discorso della disciplina.

Osservandone globalmente lo sviluppo, l'intera sequenza mostra come l'agenda delle figure educative del Doposcuola intrecci aspetti contenutistici delle materie scolastiche e aspetti morali, di socializzazione alla morale scolastica, e come le stesse figure, orientandosi alle norme e alle consuetudini della scuola realizzino una continuità morale tra i due contesti. Come risulterà anche dall'analisi del prossimo estratto, tale pratica, per la sua natura riflessiva e dislocata rispetto al contesto scolastico, non ha carattere reattivo e non programmato (vedi Thornberg 2008), ma è condotta in virtù di un mandato educativo (vedi nota 108) che ritaglia e definisce specifiche interazioni all'interno del Doposcuola.

Estratto 5

L'estratto segue temporalmente e tematicamente la sequenza appena illustrata. Edu avvia una lunga interazione con Artem durante la quale quest'ultimo mostra all'educatore la sua situazione scolastica consultando dal suo smartphone il registro scolastico. Discutono in lunghe sequenze narrative delle proprie storie familiari, delle rappresentazioni connesse alle proprie identità linguistiche e culturali, della cultura della scuola, di alcune dinamiche relazionali con gli insegnanti e con i pari, in classe e nei recessi più in ombra dello spazio scolastico (il cortile, le aule in assenza dell'insegnante, i corridoi), dei voti e delle note disciplinari. Proprio su questo punto prende avvio la sequenza riportata, nella quale Edu affronta con Artem un comportamento che gli è valso una nota disciplinare.

Partecipanti: ARTEM, studente al primo anno della scuola secondaria di I grado; EDU, educatore da lungo tempo parte del gruppo del Doposcuola.

(5) [corpus D'ALbo]

- 1 EDU ma te tipo sei uno che prende in giro gli altri: [o:]
2 ARTEM [no] no no
3 EDU no
4 ARTEM io sto per i fatti miei e [loro] per i loro
5 EDU [sicuro?]
6 ARTEM se loro stanno buoni io sono buono se loro non fanno i buoni
7 io non faccio↓ (.) però prima di fare le cose c- ci penso s-,
8 però s:u sta cosa n:- non ciò n- non ho potuto pensarci.
9 (2.3) perché ci'è stavo: per entrare dentro la cattedra↑
10 EDU io ho ricevuto una lezione proprio di vita.
11 ARTEM ah?
12 EDU perché quando andavo alle scuole medie, una lezione che
13 proprio mi è rimasta lì per sempre,
14 ARTEM no ma lì: eh- chi è la ()? ((legge il nome della prof dal
15 registro)) ah questa? (.) questa qua è del sostegno (.) che:
16 mancava una prof e a volte alcuni no? iniziano a salta:re:

17 saltare sui banchi così e ha messo la nota di classe.
18

19 EDU però scusa eh ma- (.) adesso va bene dar pugni ai compagni ma
20 i: prof ti: (.) ci'è ti fai scoprire dai prof te.

21 ARTEM >no io non< (.) è di classe quella nota lì.

22 EDU mh. ma dico poi ne- ne- ne gli altri episodi (.) ci'è,
23 ARTEM sgamare no perché c'è un gruppo no? e io sono (.) anche lì
24 (.) e boh m- mettono la nota a chi c'è [nel gruppo.]
25 EDU [eh certo.]

26 (3.0)

27 EDU però non è fu:rbo: come cosa

28 ARTEM no no

29 EDU ci'è bisogna farsi un po' fu:rbi e no- e non farsi sgamare
30 da:i prof,

31 ARTEM no: in c- in che senso [sgamare]

32 EDU [cioè] >i- i-< io io quando andavo
33 alle medie ho ricevuto questa cosa che è stata una lezione di
34 vita. (.) >io di solito non< ci'è non sono uno che prende in
35 giro così però quel periodo lì prendevamo in giro una
36 persona. (.) ma così eh: ci'è perché un po' tutti ci'è: se:
37 la[: (ridevano)].

38 ARTEM [beh sì]

39 EDU ci'è qualcuno ha inizia:to che era lui: l'obiettivo e allora
40 tutti a >prenderlo in giro< e: questo qua se l'è presa con me
41 soprattutto non so per quale motivo forse: di solito non lo
42 facevo quindi, (.) boh lui è stato: ci'è m'ha dato una
43 lezio:ne che (.) >proprio non mi dimentico più< io stavo
44 seduto al banco (.) e a un certo punto (.) da dietro m'arriva
45 lui m'ha dato un pugno qua (.) >ma fortissimo< e e io n-
46 non:: non lo sapevo che c'era quindi oltre a: farmi
47 malissimo, m'ha tolto anche proprio il fiato ci'è

48 ARTEM allora sì, [dipende se:]

49 EDU [perché non] me l'aspettavo.

50 ARTEM [[se eri fe:rmo

51 EDU [[ci'è una cosa dolorosissima

52 EDU pensa che,
53 ARTEM hai reagito?
54 EDU no io son stato fermo immobile perché (.) ho capito subito
55 che: come dire ci'è aveva ragione lui in quel momento lì
56 ((ride)) forse ha esagerato così però come dire ci'è è in
57 prima [media no?]
58 ARTEM [eh come] quella nota di prima no? [la] bottiglietta
59 EDU [eh!]
60 ARTEM io la lancio (.) anche là io ho esagerato, (.) però non son
61 stato fermo. perché se stavo fermo non succedeva niente no?
62 EDU <certo> no >sì sì< (.) >poi< (.) a me dopo: una set- >dopo un
63 mese< la [()]
64 ARTEM [>ma noi] siamo andati< il bello è che era quello
65 bastardo. sono andato dal vicepresidente (.) e gli ho detto (.)
66 è raro che io dico scusa a qualcuno. (.) allora (.) gli
67 faccio <scu:sa> ma >t'fai i ftui< fai: la tua strada e io la
68 mia no? c'è non ci parlare: più, e lui non () e
69 diceva: non lo perdo: no: così. poi arriva l'altro ci dice, a
70 posto perdonato eccetera, e noi ci siam salutati.
71 (9.0)

La sequenza inizia con l'attività da parte di Edu di ricostruzione delle premesse e delle ragioni che possano spiegare i problemi disciplinari di Artem. Produce infatti due turni interrogativi nel primo dei quali è prima richiesta una compensazione epistemica (riga 1, *ma* in apertura di domanda, che riprende l'attività in corso e sovraordinata ai frangenti interazionali, vedi Fasulo 2009). Artem vi risponde prontamente, in un primo momento con una negazione, ratificata da Edu, poi producendo una *post expansion* (vedi Schegloff 2007) della coppia adiacente *domanda-risposta*, che sembra svolgere la duplice funzione di ribadire la propria risposta e di fornire un *account*, dal quale, però, si evince un'interpretazione della propria

risposta come *dispreferita*¹⁰⁹. La richiesta di *account* da parte di Edu, forse motivata proprio anche dal turno 4 di Artem, non si fa attendere (riga 5, *sicuro?*) e, rilanciando la domanda da cui ha preso avvio la sequenza, richiede ad Artem di offrire le condizioni di accettabilità della propria risposta *dispreferita*. Egli lo fa con un turno esteso in cui ribadisce la propria attitudine comportamentale prima di metterla in relazione all'accadimento di cui si sta discutendo, nel tentativo di motivare la compatibilità dell'attitudine che si è attribuito con quanto è invece accaduto, offrendo in questo modo – allo sguardo analitico – piena comprensione delle ragioni alla base delle premesse di Edu.

A questo punto, Edu prosegue (riga 10) con un cambio parziale di argomento la cui repentinità, l'assenza di premesse e cornici interpretative (vedi Gumperz 1992; Goffman 1974), richiedono un riallineamento dei parlanti (*footing*, in Goffman 1979). Artem segnala tale necessità con un turno interrogativo di denuncia di incomprensione (*ah?* riga 11) che induce Edu a riformulare, sia pure parzialmente, il proprio turno, così da offrire alcune coordinate interpretative che ne segnalino la pertinenza rispetto allo scambio in corso (riga 12, *'quando andavo alle scuole medie'*). Il tentativo di Edu rimane tuttavia sospeso (per essere ripreso alla riga 32) per la riapertura, da parte di Artem, che prende parola in un frangente interazionale delicato, in assenza di indicatori di *transition relevance place* (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) del discorso precedente, di una risposta, o meglio, di una precisazione della risposta alle necessità dell'*account* precedentemente prodotto, ovvero al dover dar ragione delle problematiche disciplinari, rimediando alla costruzione morale della sua identità di studente così come emerso fino a quel punto dello scambio in corso. Emblematico nel suo turno (righe 14-18) l'elenco di condizioni mirato a relativizzare l'accaduto in riferimento alla

109 È necessario qui fornire alcune coordinate interpretative a sostegno della lettura che offro: questa sequenza domanda-risposta replica una sequenza simile avvenuta 17 righe prima e nella quale Artem spiega le ragioni del gesto compiuto a scuola che i due interlocutori stanno commentando. In questa sequenza precedente vengono espone ragioni psico-emotive ('attacchi di rabbia', 'orgoglio') e gli sviluppi consequenziali dell'accaduto (*mi ha spinto così e a me mi è partito la- l'incazzatura così*) attraverso i quali è tematizzata la sua responsabilità, nonostante un turno di Artem nel quale si presenta come uno che non provoca gli altri (*perché non sono uno che provoca cerca di litigare così*). Nel suo svolgersi, la sequenza precedente produce una costruzione morale di Artem che potrebbe aver agito sull'interpretazione della domanda di Edu alla riga 1 del presente estratto, ovvero come una domanda iterata, che premette una risposta in linea con l'attribuzione di responsabilità del gesto che stanno commentando e la costruzione morale che ne è emersa, e dalla quale Artem cerca di risollevarsi.

fonte morale (*questa qua è del sostegno*), a minimizzare la frequenza e a generalizzare la responsabilità (*a volte alcuni*): un elenco riconducibile a una strategia di mitigazione che richiama il fenomeno dell'*extreme case formulation* (vedi Pomerantz 1986), quale strategia retorica per avvalorare la propria dichiarazione. A questo punto ha avvio una sequenza nella quale emerge evidente l'orientamento di Edu all'ordine morale e disciplinare scolastico e il suo contributo interpretativo dell'accaduto 'spiegato' da Artem.

Edu sospende l'*account* protrato di Artem, con un'apertura di turno (riga 19) che prepara il passaggio, anticipando il tenore avversativo di quanto sta per produrre (*però scusa eh ma*), per poi offrire un'interpretazione dell'argomento di discussione che, da un lato, legittima il comportamento sanzionato di Artem e dall'altro sposta la responsabilità morale di quest'ultimo nell'esser stato sanzionato. Con questo turno, infatti, Edu si disallinea temporalmente dall'orizzonte morale della cultura scolastica e dalle sue consuetudini sanzionatorie per legittimare il gesto di Artem e quindi una interpretazione della stessa cultura scolastica come sfaccettata e declinata, abitata nei suoi angoli nascosti, che contempla una socialità trasgressiva, ma non scissa dalla cultura "maggiore" e ordinaria, che anzi deve essere negoziata o elusa. Il commento è emblematico (*va bene dar pugni ai compagni ma i prof ti cioè ti fai scoprire dai prof te*). Tale commento morale non solleva comunque Artem da una valutazione che lo porta a dovervi dar conto. La sequenza che ha avvio consiste in questo, in un *account* da parte sua rispetto al turno valutativo di Edu e che conduce a definire un limite di comprensione delle interpretazioni dei due interlocutori, quando alla riga 31 Artem segnala tale fonte di incomprensione (*no in che senso sgamare*).

La replica di Edu, tuttavia, non dà avvio al *repair*, che passa inosservato, laddove il *cioè* in apertura (riga 32), in sovrapposizione all'elemento *repairable* segnalato da Artem (*other-initiated repair*), apre invece alla ripresa dell'attività interrotta da Artem alla riga 14, nella sua fase di *prefazione* (Sacks 1974), attività che consiste nel racconto di un'esperienza personale. Il cambio repentino e la distanza temporale dalla *prefazione* alla narrazione precedentemente prodotta (righe 12-13), nonché la stessa funzione della *prefazione*, che risponde alla necessità d'ordine conversazionale di ritagliare lo spazio su più turni per la sua realizzazione, (garantendo, in questo, un accordo tra i partecipanti, vedi Sacks 1974) e di presentare il livello

di integrazione della storia al discorso in corso (Ochs, Capps 2001; Ochs, Sterponi 2003) richiedono a Edu, qui (righe 32-34), una riproposizione, che avviene in maniera aderente alla precedente, se non per l'inserzione di un elemento nuovo (*questa cosa che è stata*), di una formula che anticipa il referente, pur mantenendolo velato con l'uso del nome generico e dove il dimostrativo sembra svolgere la funzione di richiamare la *prefazione* prodotta alle righe 12-13, come qualcosa di già anticipato. L'attività del narrare, anche e soprattutto per il suo portato morale, è attività eminentemente interattiva ed è un prodotto dall'interazione, laddove ogni contributo risente della presenza degli interlocutori per quanto riguarda la costruzione del proprio turno di parola (*recipient designed*) e il suo svolgersi poggia sui contributi di tutti i partecipanti, i quali esibiscono, in vario grado, la ricezione e l'interpretazione dei fatti narrati (Stivers 2008). In questo turno "preparatorio" è possibile infatti osservare come vengano date le coordinate interpretative dei posizionamenti morali del narratore (*io di solito non cioè non sono uno che prende in giro così*), contestualizzati nelle contingenze temporali e sociali che hanno dato forma all'evento e come Artem, alla riga 38, in sovrapposizione, in un frangente del resoconto nel quale Edu sta fornendo un *account* del suo comportamento, azione questa che marca e indicizza il limite di accettabilità sociale di quanto sta raccontando, contribuisca alla sua costruzione (narrativa e interpretativa) con un turno valutativo che manifesta il proprio allineamento (*beh sì*) al racconto. O per essere più precisi, alla sua lunga *prefazione*. Questa infatti prosegue nel turno seguente di Edu, il quale continua l'*account* introduttivo fornendo elementi interpretativi che possono essere ricondotti alla medesima strategia adottata alle righe 34-37 (e similamente a quanto fatto dallo stesso Artem alle righe 16-18): generalizzare i responsabili e minimizzare la frequenza di comportamenti di questo tipo. La chiusura della lunga preparazione avviene mediante la ripresa della *prefazione*, che riporta l'interlocutore al valore di pertinenza e opportunità del racconto (righe 42-43 *cioè mi ha dato una lezione che proprio non mi dimentico più*).

La costruzione congiunta della narrazione prosegue ora con il contributo di Artem nel sostenere il resoconto di Edu, (riga 48 *allora sì, dipende se*), nel produrre interpretazioni dei fatti (riga 50, *se eri fermo*) e porre domande (riga 53, *hai reagito?*). In questo frangente risalta il tenore della co-costruzione del racconto anche da aspetti d'ordine interazionale, dove i turni

sono prodotti in sovrapposizione, la domanda di Artem anticipa la piena conclusione del turno di Edu (riga 52), manifestando il coinvolgimento e una parziale presa di controllo dello sviluppo del racconto da parte del ragazzo. Il suo contributo conduce infatti alla piena legittimazione del resoconto di Edu, quando, in reazione alla risposta di quest'ultimo alle righe 54-57, è lo stesso Artem (righe 58-61) che avvalora la pertinenza dell'esempio dell'educatore rispetto all'attività superiore in cui i due sono impegnati, proponendo un parallelismo tra la sua vicenda e il racconto di Edu. Questo consiste in un turno che ha avvio in sovrapposizione alla conclusione del turno di Edu, e dove Artem segnala il raffronto che sta per fare (*eh come*) dando legittimità alla sua presa di parola, offre il referente completo del suo parallelismo (*quella nota di prima no?*), ed è qui Edu che in sovrapposizione (riga 59), con tono esclamativo (*eh!*), avvalora l'azione del ragazzo, certificando l'affiliazione di Artem e la realizzazione congiunta dello scopo della sequenza narrativa proposta da Edu, ovvero lo scopo di istituire un piano di raffronto che permettesse di riflettere ed elaborare la questione disciplinare al centro dell'attività. Ed è precisamente quanto Artem fa, mediante la ripresa di elementi emersi durante la fase di co-costruzione del racconto (*anche là io ho esagerato; però non sono stato fermo*) e arrivando a formularne la morale, per reinterpretare la propria vicenda personale. La sequenza prosegue con una coda narrativa nella quale è Artem a chiudere l'attività: nel suo turno nel quale è lui ad assumere il ruolo di narratore e a produrre il resoconto della risoluzione dell'evento personale oggetto del dialogo, ancora una volta manifestando l'agentività dell'ascoltatore nel co-produrre la sequenza narrativa (Goodwin 1982, 1990b; Ochs *et al.* 1992).

La cultura scolastica e il suo orizzonte morale e normativo qui appaiono richiedere una declinazione plurale, laddove la strategia adottata dalla figura educante consiste in un processo di legittimazione dell'esperienza di trasgressione dello studente che avvalora l'esistenza di "culture" scolastiche, culture tra pari e pratiche divergenti e trasgressive, prodotte nello stesso spazio normativo e morale istituzionale. Tale strategia dà avvio ad una sequenza di socializzazione alla morale *nel* sistema normativo scolastico, che nell'eludere le attese e gli interdetti istituzionali, mette in luce il ruolo di mediazione e le risorse adottate dalla figura educante per adempiere al proprio mandato educativo.

7.3. Considerazioni conclusive

La sezione analitica illustra l'occorrere naturale di sequenze di riflessione congiunta tra i partecipanti al Doposcuola sulla cultura scolastica, ovvero sulle sue pratiche, sui ruoli sociali e l'ordine normativo e morale che la sostanziano. Nello specifico, l'analisi mette in luce l'emergere di categorie emiche riferite ad aspetti connessi all'ordine linguistico e interazionale del contesto classe (Estratti 1, 2, 3), dove viene tematizzato e co-costruito in interazione il senso che i partecipanti attribuiscono alle percezioni, agli interdetti e alle asimmetrie proprie del discorso scolastico; e il realizzarsi di processi di socializzazione alla cultura (morale) scolastica, durante attività di esplicita educazione ai valori (Estratti 4, 5). In quest'ultimo caso, abbiamo osservato le risorse linguistico-interazionali che le figure educanti adottano per rispondere al proprio mandato educativo, allineandosi o eludendo l'orizzonte ideologico e morale dell'istituzione scolastica.

Entro questa cornice che inquadra le interazioni che hanno luogo nel Doposcuola in un rapporto di continuità temporale e tematica con la scuola e permette di riconoscerne il valore quale arena di elaborazione e socializzazione delle sue caratteristiche contestuali, le sequenze permettono altresì di descrivere alcuni aspetti specifici di questo contesto didattico ed educativo non istituzionale, le pratiche e le ideologie che danno forma alla sua *piccola cultura* (Holliday 1999). Risulta dai dati come gli educatori e le educatrici rispondano di una agenda che annoda aspetti didattici ed aspetti educativi, favorendo il confronto e l'elaborazione dell'esperienza scolastica dei ragazzi e svolgendo un ruolo di mediazione tra le istanze del contesto scolastico e gli obiettivi locali delle interazioni che hanno luogo nel Doposcuola; allo stesso modo, risulta come l'ordine linguistico e normativo della classe scolastica permei le interazioni libere tra pari e quelle con le figure adulte e sia mobilitato per interpretare e regolare l'ordine sociale dello stesso Doposcuola.

Nello specifico, l'Estratto 1 permette di cogliere come le interazioni libere all'interno del Doposcuola rispondano ad un orientamento esplicito dei parlanti verso l'esperienza scolastica, che crea l'opportunità di un'elaborazione congiunta del senso attribuito alla sua ordinarietà da parte degli studenti. Questo richiama aspetti legati al suo ordine linguistico come parte di

un'ecologia interazionale che caratterizza la classe quale contesto eminentemente sociale. Emerge infatti la prospettiva della studentessa rispetto al linguaggio delle discipline, nelle sue implicazioni tanto d'ordine contenutistico quanto relazionale, mettendo in luce come i due piani siano difficilmente scindibili e restituendo un'interpretazione del contesto di apprendimento come contesto socio-relazionale. Interpretazione che è il risultato di negoziazioni sul piano epistemico (Heritage 2012a, 2012b) e linguistico che producono valutazioni locali dell'ordinarietà scolastica, rivelando in questo il ruolo e l'orientamento dell'educatore.

L'Estratto 2 tematizza invece il limite normativo, l'interdetto vigente in classe, così come percepito ed interpretato dallo studente; in questo caso il Doposcuola diviene luogo in cui le percezioni e valutazioni interpretative possono trovare espressione. Il piano di riflessione che si istituisce sembra favorire l'elaborazione del limite normativo e disciplinare, dei ruoli e dell'ordine sociale che presiedono al contesto classe e del limite percepito dallo studente di ciò che è appropriato e ciò che è sanzionabile rispetto alla sua partecipazione nel contesto stesso. La possibilità di esprimere pienamente e di condividere con le figure adulte ciò che in classe è "trattenuto" e l'orientamento della figura educante verso la valorizzazione dell'*agency* dello studente definiscono lo spazio di interazione del Doposcuola come spazio 'altro' dalla scuola, seppure nella contiguità che il piano di riflessività istituisce. L'Estratto 3 mostra in maniera nitida tale contiguità, laddove l'ordine interazionale e normativo del contesto classe è mobilitato dal ragazzo per interpretare e valutare le interazioni didattiche che hanno luogo nel Doposcuola e contribuire, in tal modo, alla costruzione di asimmetrie (moralì ed epistemiche) nel gruppo di pari, quindi del suo ordine sociale. Il contributo della figura educante mostra il lavoro di mediazione tra le dinamiche dei pari e dunque, in questo caso, tra i due contesti, che presiede alla costruzione di quello spazio di alterità definitorio, per contrasto, del Doposcuola.

L'Estratto 4 e l'Estratto 5, infine, esibiscono un aspetto dell'agenda educativa vigente nel contesto del Doposcuola, la sua funzione di supporto ed elaborazione delle problematiche scolastiche. Gli educatori e le educatrici interpretano tale mandato in sequenze di esplicita socializzazione alla morale scolastica, attuata tramite una gamma di risorse comunicative ed

interazionali. Distinguendosi per un maggior o minor allineamento alle attese scolastiche, i processi di socializzazione alla morale scolastica che hanno luogo nel Doposcuola restituiscono la varietà di categorie rilevanti per i partecipanti e come la loro negoziazione dia esito a forme di rappresentazione ed elaborazione dell'ordine sociale scolastico distinte. A tal proposito, trova infatti legittimità una declinazione plurale della cultura scolastica, intesa infatti come 'culture' che vivono in seno alla cultura istituzionale della scuola, ma anche come una pluralità che è prodotta interazionalmente, nel confronto con la varietà, a livello professionale e di orientamenti ideologici, delle figure educanti volontarie che operano nella cornice non istituzionale del Doposcuola. Tale varietà, negli esempi analizzati, sembra mettere a confronto e richiamare quelle «modificazioni fenomenologiche» (Duranti 2009: 206) di quella che Husserl chiama la *natural attitude*, del sentire, del pensare e del fare, alla quale siamo da subito socializzati e che possono dar luogo ad una «*reflective attitude*» (Carnoia 2014: 24).

In conclusione, questa prima sezione analitica mette in mostra alcune caratteristiche di continuità e discontinuità tra il contesto del Doposcuola e il contesto della scuola, attraverso le quali è possibile descrivere alcuni aspetti contestuali della cultura del Doposcuola. Questa appare caratterizzata da: a) un'ordinarietà nella quale si istituisce un piano meta-scolastico che favorisce l'esercizio e l'elaborazione delle pratiche scolastiche e del loro portato ideologico e morale; b) una funzione di mediazione delle interpretazioni di queste pratiche da parte degli studenti, che risponde all'esigenza di negoziare localmente l'agenda e l'ordine sociale dello spazio e si iscrive in un generale c) orientamento delle sue figure adulte verso la posizione di centralità e la valorizzazione del contributo e del ruolo agentivo degli studenti.

8. La costruzione interazionale dell'identità etnica

Il tema dell'identità, soprattutto nei contesti migratori e quindi relativamente all'identità etnica, è divenuto nei decenni oggetto di indagine privilegiato, che ha raccolto molteplici contributi da altrettante prospettive disciplinari. Si può tuttavia individuare una distinzione fondamentale tra un modello descrittivo che assume il concetto di identità come elemento statico e determinato da proprietà specifiche rappresentative di un'appartenenza a specifici gruppi sociali, e un modello invece più dinamico, che concepisce l'identità come processo e non come costrutto psicologico (Ciliberti 2007). In questa seconda prospettiva, emergente dal contributo del paradigma del costruttivismo sociale (vedi Antaki, Widdicombe 1998; Hall 2000; De Fina, Schiffrin, Bamberg 2006; Holliday 2010; Baraldi 2024), l'identità è assunta ad elemento contestualmente realizzato dai parlanti nel processo di costruzione locale della realtà sociale a cui prendono parte, ed è indagata dunque quale costruzione discorsiva realizzata attraverso molteplici strategie, la cui comprensione non può essere disgiunta dal contesto interazionale che porta alla sua espressione. Pur non negando l'esistenza e l'influenza di processi e rappresentazioni sociali di carattere più ampio che agiscono sul contesto locale di un'interazione, il paradigma costruttivista e la sua applicazione nello studio del parlato in interazione si rivela un utile strumento di comprensione della dialettica tra fenomeni micro e fenomeni macro, spostando l'attenzione da categorie descrittive *etiche* a categorie invece *emiche* che permettono di guidare un'analisi situata del 'potenziale semiotico' dell'identità (Blommaert 2005) e del rapporto che l'individuo instaura con il mondo e con le strutture sociali che sono riprodotte nelle interazioni quotidiane (Norton 2000).

Particolarmente rilevante negli studi d'ambito acquisizionale (dopo la "svolta sociologica" nel campo della SLA, Block 1996, 2003; Firth, Wagner 1997; vedi Gee 2000; Morgan, Clarke 2011) e delle pratiche di socializzazione linguistica in L2 (Ochs 1993; Duff, Hornberger 2008; Duff 2010), nonché della comunicazione interculturale nei contesti educativi (Ciliberti 2003; Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003; Pugliese 2005; Caronia, Bolognesi 2015), l'attenzione alla dimensione linguistico-interazionale dei processi di co-costruzione dell'identità sociale e delle

categorizzazioni di appartenenza ha messo in luce come l'apprendistato dei nuovi membri di una comunità linguistica non sia una pratica neutrale, ma coinvolga la negoziazione di valori connessi alla lingua stessa e all'appartenenza simultanea a differenti comunità linguistiche (Baquedano-López, Kattan 2007; Garrett 2005; Garrett, Baquedano-López 2002; Morgan 2004) in quanto la lingua – quale mezzo, indice ed oggetto del discorso – veicola molteplici rappresentazioni di sé e dell'altro.

L'attenzione alle pratiche di identificazione e categorizzazione così come analizzate nella comunicazione interculturale assumono uno specifico aspetto applicativo in relazione al concetto di *educazione* interculturale (vedi ¶ 2.) e a una riflessione pedagogica che possa guidare la prassi quotidiana e curricolare delle classi scolastiche e di quei contesti educativi e didattici che gli studenti abitano nella loro quotidianità.

8.1. Contesto locale

Gli estratti che vengono presentati riguardano interazioni libere tra i partecipanti al Doposcuola, ovvero scambi con gli educatori e le educatrici a margine o a termine dell'attività didattica, o dialoghi tra pari in momenti di interazione ordinaria. Come detto (vedi ¶ 6.1.), sebbene il progetto di Doposcuola non sia esplicitamente rivolto a ragazzi e ragazze con passato migratorio – pur esibendo un forte orientamento ideologico verso questioni legate al sostegno alle minoranze e lotta all'esclusione sociale –, il background linguistico e culturale dei ragazzi e delle ragazze che vi fanno parte testimonia, sia pure nei termini discreti dell'esempio che questa ricerca riporta, di un bisogno di sostegno allo studio da parte di studenti che provengono da contesti familiari in cui la discontinuità linguistica e culturale rispetto al contesto scolastico è più marcata.

Come ho avuto modo di osservare durante il lavoro sul campo e dall'analisi dei dati, in questo contesto assumo rilevanza aspetti legati alle lingue e alle abitudini familiari dei ragazzi e delle ragazze, sia per iniziativa degli educatori che nel confronto tra pari, sebbene, come sarà visibile, per scopi contingenti differenti. Questo fatto ha imposto dunque di prendere in

considerazione la costruzione interazionale dell'identità dei partecipanti entro questo specifico *setting* interculturale, così da poter offrire una comprensione di come viene co-costruita la cultura educativa in differenti contesti educativi, e nello specifico nell'ambiente del volontariato, ed eventualmente problematizzare gli assunti e l'immaginario legati ad una 'cultura dell'apprendimento linguistico' che possono guidare alla produzione discorsiva della diversità culturale, al fine di un miglioramento di questa e dei possibili modi di coordinamento tra attori formali e non-formali.

8.2. Analisi

Il focus analitico della presente sezione riguarda la co-costruzione dell'identità di parlante/apprendente (nativo/italiano L2) e le pratiche di negoziazione di appartenenza nelle interazioni ordinarie all'interno del Doposcuola. Ricorre nei frammenti riportati la tematizzazione della diversità linguistica, facendo emergere il sostrato inferenziale, le presupposizioni e le attese legate alla competenza/non competenza dei parlanti e che guidano la negoziazione locale di identità linguistiche ed etniche sequenzialmente co-costruite.

Ad un'analisi proprio del carattere sequenzialmente occasionato di specifiche categorie di appartenenza emerge la stringente implicazione che si realizza discorsivamente tra le forme e i contenuti dell'identità biografica "narrata" (Schiffrin 1996) e l'identità situata (Zimmerman 1998) di apprendete/competente e come la mobilitazione dell'identità linguistica risponda a precise funzioni pragmatiche tese, ad esempio, a: a) legittimare/delegittimare la conoscenza/competenza (ovvero lo status epistemico) dei parlanti; b) escludere/includere i parlanti rispetto all'azione in corso e/o connotare la loro condizione di inclusione; c) negoziare e resistere ad ascrizioni categoriali nel contesto locale dell'interazione in corso (Day 1998; Margutti 2007b). Il panorama delineato dai processi di categorizzazione di appartenenza dei parlanti, per la ricchezza inferenziale di tale dispositivo (Sacks 1992), si rivela più adeguatamente descrivibile nei moti e nelle traiettorie, biografiche e interazionali,

che i parlanti compiono, che nella staticità di categorie determinate, e la loro comprensione ed analisi risulta vincolata al contesto in cui queste vengono negoziate.

8.2.1. Presupposizioni di competenza linguistica e negoziazioni di appartenenza

Estratto 6

L'interazione che segue ha avuto luogo al termine della giornata di attività didattica, in una giornata nella quale è in corso un laboratorio di produzione di *podcast* e in un frangente specifico nel quale i ragazzi e le ragazze che vi hanno preso parte stanno invitando gli altri ragazzi e gli educatori a partecipare ad una breve intervista, come task del laboratorio, sulla loro esperienza all'interno del Doposcuola. In questo caso è Xina, una ragazza che in questo preciso periodo dell'anno partecipa al Doposcuola esclusivamente nelle sue attività laboratoriali, che sta chiedendo a Jordi di poterlo intervistare. Dopo che Jordi ha declinato l'offerta si apre lo scambio che segue, una sequenza di ricerca di parola che vede, dopo i primi turni, coinvolti solo Jordi e Edu. Xina e Edu2 hanno infatti lasciato la stanza per andare a cercare qualcuno da intervistare.

Partecipanti: JOR, studente al primo anno di scuola secondaria di II grado, nato in Italia da genitori di origine etiopica; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola; XINA, studentessa di una Scuola privata Libertaria, a quello che corrisponde al secondo anno di secondaria di I grado; EDU2, educatore da tempo parte del gruppo del Doposcuola.

(6) [corpus D'ALbo]

- 1 JOR che vado a farmi intervistare?
- 2 EDU ah tu sei un'investig- >investi- inver- inver-< come si dice?
- 3 XINA sì
- 4 EDU2 un'intervistatrice
- 5 EDU quindi sei un intervistiz- un'inter ((in questo momento Xina e Edu2

lasciano la stanza))

6 JOR intervista,

7 EDU intervistatrice

8 JOR in- ter- vi-

9 EDU intervista (.) intervistatore

10 JOR ok adesso mi parte: il lapsus e mi dà fastidio il lapsus

11 ()

12 EDU intervistatora

13 JOR ehm::::: >una person-< intervistatore intervistatrice

14 EDU intervistatrice.

15 JOR non mi suona

16 EDU >sì! sì! no no è vero! è vero!<

17 JOR e adesso si chiede

18 EDU io sono italiana lo so! intervistatrice!

19 JOR OH::! anch'io sono italiano! nato a bolo:gna!

20 EDU intervistatore intervistatrice. (.) no io sono nata: a roma.

La sequenza di ricerca di parola si apre alla riga 2, quando Edu denuncia (*self-initiated repair*) una difficoltà nel trovare il termine italiano adatto a descrivere il ruolo assunto in questo frangete da Xina. Dopo una serie di tentativi che sembrano inizialmente voler formulare il termine *investigatrice*, sembra poi auto-correggersi per un più appropriato *intervistatrice*. Il tentativo tuttavia non trova compimento e porta Edu a formulare una richiesta esplicita rivolta agli interlocutori. Le reazioni degli interlocutori offrono due soluzioni risolutive alla difficoltà manifestata: (riga 3) Xina non dà rilevanza al turno di ricerca di parola di Edu, valutandolo come non compromettente per la comprensione del primo gesto di Edu, che corrisponde all'identificazione del ruolo di Xina e rispondendo dunque a questa domanda in maniera affermativa; (riga 4) Edu2 offre invece il termine che Edu sembra stia cercando, reagendo quindi alla seconda azione di Edu e risolvendo in questo modo la ricerca di parola. La replica alla riga 5 di Edu è ancora rivolta a Xina, e ripropone il proprio turno iniziale, che ora può trovare completamente ricorrendo al contributo riparativo di Edu2. Edu incontra tuttavia una difficoltà articolatoria che non le permette di formulare la parola oggetto della ricerca e che,

per il cambio nel quadro partecipativo (riga 5), riapre l'attività di ricerca della formulazione corretta del termine *intervistatrice*, e che ora coinvolge i soli Jordi e Edu.

È Jordi che ora (riga 6) dà seguito alla ricerca di parola, tentando prima una ricostruzione della derivazione del termine *intervistatrice*, poi (riga 8) la sillabazione della parola stessa. I suoi tentativi appaiono sordi ai contributi di Edu: la sua mancata reazione al contributo di Edu alla riga 7, infatti, quando Edu offre il termine articolato correttamente, lasciano intendere il mancato *uptake* come un *feedback* valutativo negativo che porta Edu a riprendere l'attività di ricerca (righe 9 e 12). È un frangente interazionalmente instabile, nel quale sembra cedere leggermente la coordinazione intersoggettiva tra i partecipanti, in quanto Jordi agisce in una ricerca solitaria che sembra escludere il contributo di Edu e che è motivata da un impasse riconducibile a quanto lui stesso definisce, alla riga 10, un *lapsus*. Il gesto verbale che Jordi compie, alla riga 10, sembra rispondere proprio alla necessità di mantenere intellegibile il proprio comportamento all'interlocutore e lo fa con un turno di sospensione dell'attività, aperta dal segnale discorsivo *ok*, e producendo poi un commento che rende manifesto il proprio corso d'azione. Ma oltre alla funzione di raccordo intersoggettivo che questo gesto svolge, Jordi qui connota in un preciso modo la difficoltà che sta affrontando, riconducendola a quanto potremmo definire una difficoltà di riconoscimento del termine corretto, piuttosto che ad una mancata conoscenza del termine stesso.

Alla riga 13, Jordi, produce il termine al centro della ricerca e trova il *feedback* valutativo di Edu, prima (riga 14), con un *uptake* che ripropone il medesimo termine a conferma della sua correttezza, e, dopo il mancato *uptake* invece di Jordi, con un *upgrade* (riga 16), nel formato ripetuto e nell'insistenza data dalla velocità dell'eloquio e dall'intonazione, del proprio contributo valutativo. La progressiva delegittimazione dei contributi dell'interlocutore prodotta da Jordi, e che trova espressione nel suo turno 17, quando invoca un interlocutore esterno all'interazione in corso per risolvere l'impasse nella quale si trova, portano Edu a produrre un ulteriore *upgrade*, a compiere un gesto verbale che riabiliti la propria autorità (epistemica) interazionale e che consiste nel ricorrere al potenziale semiotico dell'identità di nativa italiana, ovvero al primato epistemico sulla conoscenza della lingua italiana che essa veicola. Tale gesto "estremo", tuttavia, escludendo a sua volta l'interlocutore, con l'uso

marcato del pronome di prima persona, e fornendo un *frame* interpretativo dell'attività che connota la difficoltà di Jordi come una mancata conoscenza e non come una difficoltà di riconoscimento del termine, trova immediata opposizione da parte di Jordi, il quale reagisce con un turno di lamento, aperto dalla interiezione *oh!*, e negozia radicalmente la propria esclusione così come prodotta da Edu, che è costretta a riqualificare le caratteristiche distintive sulle quali ha precedentemente prodotto la categorizzazione dei parlanti (riga 20) come gesto rimediale della perturbazione nell'armonia interazionale.

In questo estratto possiamo vedere come la mobilitazione di una categoria di appartenenza, in questo caso auto-riferita, svolga una precisa funzione nel dar legittimità al proprio contributo in una fase di difficoltà dell'interazione. Edu attinge infatti al valore semiotico dell'identità di nativa per guadagnare un'autorità epistemica nell'attività di ricerca di parola.

Estratto 7

L'interazione, che segue di alcuni minuti l'estratto 3 (visto in ¶ 7.2.1.), ha luogo durante lo svolgimento di una attività didattica relativa ad un compito di Wemi estesa ad altri tre studenti, in quel momento disimpegnati. L'attività consiste nella lettura e comprensione di un testo poetico italiano, *L'infinito* di Leopardi. Gli studenti hanno espresso una difficoltà nella comprensione del significato del termine italiano *orizzonte* e l'educatore, dopo aver spiegato cosa sia l'orizzonte, sta ora chiedendo ai partecipanti di offrirne la traduzione nelle rispettive lingue native

Partecipanti: EDU, educatore da tempo parte del gruppo del Doposcuola; WEMI studentessa di origine marocchina arrivata in Italia da circa tre anni e ora al secondo anno di scuola secondaria di I grado; RAMA, studente di origine bengalese arrivato in Italia tre anni prima e iscritto al secondo anno di scuola secondaria di I grado. Sono presenti, benché non partecipino qui all'interazione, ASIA e LEVA, studentesse nate in Italia da genitori di origine cinese, cugine e compagne di classe al primo anno di scuola secondaria di I grado.

(7) [corpus D'ALbo]

1 EDU ((*replica la pronuncia del termine in arabo marocchino*)) muz, in
2 bangla non lo sai?
3 RAMA °no°
4 EDU dai ci manca solo quello dai
5 RANA non lo so
6 EDU non lo sai?
7 WEMI dove sei nato?
8 RAMA in bangladesh
9 WEMI e allora dillo.
10 RAMA sono stato lì nove anni e mezzo
11 EDU e allora lo saprai dire.
12 RAMA ma io ho fatto solo la prima
13 EDU ah ok però quindi non sai tan- alcune parole non le sai, ok.
14 WEMI io ho fatto l'asilo e lo so
15 RAMA cioè perché qui quando sono arrivato qui sono andato nella
16 quinta.
17 EDU sì sì
18 RAMA ho saltato seconda terza e quarta
19 EDU va bene. ci manca il bangla da sapere
20 RAMA no: ah neanche la prima ho fatto.

In apertura, Edu, dopo aver riproposto il termine in cinese e marocchino offerto dagli studenti, rivolge a Rama la medesima richiesta. Questa avviene dopo una precedente richiesta del termine nella lingua nativa di Rama, avvenuta circa 50 righe prima, e alla quale Rama ha risposto negativamente e che dà ragione del formato della domanda ora posta da Edu, che svolge la funzione di richiesta di conferma (*non lo sai?*). Alla risposta, ancora una volta negativa, di Rama, Edu insiste offrendo un'interpretazione "ludica" dell'attività (*ci manca solo quello*) e sollecitando il contributo di Rama con una apertura e chiusura del proprio turno di richiesta mediante il segnale discorsivo *dai*. A questo punto (riga 5) Rama produce un più esplicito *claim of insufficient knowledge* (Sert, Walsh 2013) che sembra disattendere le

aspettative dei parlanti, dando avvio ad una sequenza di richiesta di chiarimento rivolta a Rama. Edu lo fa in forma tenue, con un turno interrogativo che ricicla e ripropone il turno di Rama e che ci permette di interpretare i precedenti suoi tentativi di richiesta, e la loro insistenza (righe 1 e 4) come reattivi d'una supposta resistenza a partecipare da parte di Rama e non ad una mancata competenza. Ad Edu si aggiunge però anche Wemi, con un turno di interrogazione diretta che tematizza l'origine di Rama e si completa, dopo la replica di Rama, con un direttivo alla riga 9 che offre piena comprensione della presupposizione di competenza che la muove. Wemi infatti, non diversamente da Edu, agisce qui sulla base di un'equivalenza tra l'identità biografica e l'identità linguistica nativa di Rama che legittimano il ricorso alla modalità deontica espressa dal turno 9. Tale supposizione rende dunque *accountable* la mancata competenza linguistica nativa espressa da Rama, il quale produce infatti un *account*, aprendo ad una sequenza narrativa in cui offre un resoconto della propria traiettoria migratoria (*sono stato lì nove anni e mezzo*) e di apprendimento (*ma io ho fatto solo la prima*), che tematizza appunto il percorso scolastico compiuto, a sostegno della propria mancata competenza. Quel che fa qui Rama è infatti offrire progressivamente alcuni *frame* interpretativi della propria mancata identificazione come parlante nativo mediante, prima, il resoconto cronologico della propria esperienza migratoria e, poi, non sortendo questo effetto, in quanto Edu rilancia la medesima equivalenza (identità biografica = competenza linguistica nativa), mobilitando la propria identità di studente, attribuendo quindi la competenza linguistica alla frequenza degli studi scolastici. Questo secondo tentativo porta con sé i tratti del suo occorrere sequenziale nell'apertura per mezzo del *ma*, avversativo di quanto supposto da Edu alla riga 11, e nel ricorso ad una definizione temporale dei propri studi dotata di un preciso senso, veicolato dal *solo* (Pomerantz 1986). Questo secondo tentativo trova infine l'allineamento di Edu, con un turno che rende esplicito il significato sotteso all'argomentazione di Rama. Così non è invece per Wemi, che rilancia la propria supposizione sfidando il resoconto di Rama, e lo fa adottando la medesima strategia argomentativa, ovvero l'identità di studente e il tempo di frequenza scolastico. Wemi ricorre all'*extreme case formulation* (Pomerantz 1986) di una frequenza limitata all'asilo per sostenere che, tuttavia, eppure, non di meno – è infatti avversativo il valore della congiunzione *e* –, conosce la propria lingua nativa, negando quindi la veridicità dell'argomentazione di Rama.

A questo punto Rama prosegue il suo racconto/*account* (il *cioè* ad aprire questa nuova sequenza) offrendo agli interlocutori il proprio intero percorso di studi e che prosegue, nonostante i tentativi di Edu di chiudere l'attività (righe 17 e 18), fino a giungere, alla riga 18 a rivedere persino quanto precedente espresso a sostegno della propria non competenza linguistica, rinforzando quindi le sue ragioni e la sua legittimità in un *upgrade* argomentativo.

L'estratto permette di osservare il repertorio di identità e le funzioni che queste assumono nel negoziare in interazione l'ascrizione categoriale, che in questo caso poggia su una presupposizione di competenza linguistica data dall'identità biografica del parlante. Qui Rama infatti resiste ad una categorizzazione di sé, aprendo ad un resoconto narrativo che mobilita identità differenti, e offre interpretazioni differenti delle premesse che guidano la presupposizione degli interlocutori, dando rilevanza ad aspetti della propria esperienza biografica che gli permettono di eludere la rilevanza, invece, assegnata dai suoi interlocutori ad aspetti riconducibili alla propria identità etnica.

Estratto 8

L'interazione avviene a termine della giornata di attività. Edu ha da poco finito di aiutare una studentessa nello svolgimento dei compiti ed è raggiunta da Rama, che si siede al loro tavolo. Rama prende parola e rivolge una domanda a Edu relativa alla sua provenienza.

Partecipanti: RAMA, studente di origine bengalese in Italia da tre anni e iscritto al secondo anno di scuola secondaria di I grado; Edu, educatrice da tempo parte del gruppo del Doposcuola. È presente un'altra studentessa che non partecipa attivamente all'interazione.

(8) [corpus D'ALbo]

- 1 EDU io sono di bologna (.) proprio di bologna. (.) e tu?
2 (2.0)
3 RAMA io?
4 (2.0)

5 EDU di bologna?
 6 RAMA no
 7 EDU no non sei nato a bologna? dove sei nato
 8 RAMA in cas- in ospedale
 9 EDU a bologna?
 10 RAMA no
 11 EDU e dove
 12 RAMA (non voglio dirlo)
 13 EDU perché non lo vuoi dire?
 14 (0.3) ((*nega con un cenno della testa*))
 15 RAMA eh::: in bangladesh
 16 EDU in bangladesh?
 17 (4.0)
 18 EDU e non sei ritornato in bangladesh?
 19 RAMA ((*annuisce*))
 20 EDU forte. e com'è il bangladesh?
 21 (0.2)
 22 RAMA fa più schifo
 23 EDU (di qui)
 24 RAMA ((*annuisce*))
 25 EDU ma ci hai vis[suto?]
 26 RAMA [un po']
 27 RAMA cosa?
 28 EDU °ci hai vissuto°
 29 RAMA eh:::?
 30 EDU ci hai vissuto?
 31 RAMA eh son stato nove m- nove anni e mezzo
 32 EDU ah::::!
 33 RAMA sono qui da tre anni
 34 EDU solo tre a:nni::? ah:: pochi:ssimo::
 35 RAMA sono venuto nel::: (.) ottobre quattordici duemiladiciannove

36 EDU ah:: pochi:ssimo:: (.) ma sei bravo con la lingua
 37 RAMA con?
 38 EDU con la lingua
 40 RAMA ma perché tutti mi dite?
 41 EDU beh oh è tre anni cavolo (.) vabbé che (.)=
 42 RAMA lo parlo dall'anno scorso
 43 EDU =voi giovani
 44 RAMA ()
 45 EDU sì?
 46 RAMA ((*annuisce*))
 47 EDU allora lo vedi che sei bravo in due anni!
 48 RAMA ((*annuisce*))
 49 EDU ((*ride*))
 50 (5.0)
 51 EDU bravo bravo

In apertura abbiamo la replica di Edu alla domanda di Rama, domanda a sua volta posta allo stesso Rama. L'atteggiamento di Rama a questo punto appare elusivo, come è riconoscibile negli ampi margini di silenzio che si creano dopo la prima parte della coppia adiacente (riga 2) e, soprattutto, alla riga 4, dopo l'inserito interrogativo da parte dello stesso Rama, che per la mancata replica da parte di Edu può far pensare ad una strategia di tergiversazione. La salienza conversazionale che assume il mancato completamento della coppia si manifesta nell'azione di Edu, alla riga 5, che rilancia la coppia con un nuovo turno di domanda, in un formato, questa volta, che imbecca l'atto di risposta richiesto, offrendo un'opzione che può essere, con gesto minimo, accettata o scartata, sebbene lo scarto dell'opzione implichi un turno di espansione funzionale a colmare finalmente la coppia adiacente d'apertura (riga 1). Rama, tuttavia, si limita ad una risposta negativa, senza offrire l'aggiunta informativa latente, il che costringe Edu a riproporre la domanda alla riga 7, *dove sei nato?*. Questo turno ci permette inoltre di leggere retrospettivamente il turno 5 di Edu come un restringimento nelle opzioni di risposta di Rama dovuto non solo alla sua funzionalità d'ordine conversazionale,

ma a un'attesa da parte sua, laddove il turno 7 è aperto da una prima parte nella quale Edu chiede conferma di quella che sembra una disattesa della propria aspettativa. Il movimento elusivo di Rama si fa esplicito alla riga 8, quando con ironia travisa il significato della domanda di Edu, portando quest'ultima (riga 9) a mettere in discussione la precedente risposta (alla riga 6) di Rama, ma Rama replicherà allo stesso modo (riga 10).

A questo punto, dopo che il completamento della coppia domanda-risposta è arrivato ad impegnare i parlanti per 11 turni, in movimenti di elicitazione ed elusione, la resistenza a fornire una risposta da parte di Rama è dichiarata: *non voglio dirlo*. Tuttavia la risposta arriva poco dopo (riga 15), a seguito della domanda esplicita di Edu (riga 13) sulle ragioni della sua resistenza al fornire una risposta. Da qui lo scambio si connota come una co-costruzione del resoconto autobiografico di Rama, dove Edu pone domande in merito al suo rapporto e alle sue impressioni sul suo paese di origine e Rama si limita a fornire risposte non verbali (riga 19) o minime e lapidarie (righe 22 e 26). Tale andamento esibisce l'articolato lavoro di ricostruzione di una conoscenza che emerge via via durante lo scambio, segnalato da elementi conversazionali di regolazione cognitiva, come, ad esempio, l'uso delle pause in concomitanza di turni dispreferiti, l'uso di *e* e *ma* (righe 18 e 25) in apertura di domanda (Fasulo 2009), così come segnalatori di cambio di stato mentale dei parlanti (Heritage 1984b) quale è *ah!*, alla riga 32.

Lo scambio raggiunge ora una conoscenza condivisa rispetto alla traiettoria migratoria di Rama, che rivela di essere in Italia da tre anni (riga 33). Questo conduce ad un cambio di *topic* nella conversazione, nonché nell'atteggiamento dei parlanti. Alla riga 34 Edu produce un turno valutativo che tematizza, con enfasi veicolata da termini come *solo* e *pochissimo*, il breve tempo fin qui trascorso da Rama in Italia, mentre Rama aggiunge (riga 35), ora, una componente cronologica dettagliata al suo racconto che, per contenuto e 'quantità' informativa (Schiffrin 1992; Grice 1975), si allinea al commento di Edu, dando ulteriore rilevanza all'aspetto temporale. È a questo punto che Edu produce un turno nel quale esibisce il processo inferenziale attorno a cui sta ruotando la sequenza di costruzione della conoscenza: lo fa con una apertura di turno mediante una interiezione, *ah*, e il termine valutativo, *pochissimo*, come prefazione ad una seconda parte del turno nel quale esprime una

valutazione sulla competenza linguistica in italiano di Rama. Nei micro elementi costitutivi di questa seconda parte, e specificamente nel *ma* in funzione avversativa in apertura, possiamo infatti leggere l'espressione da parte sua di una disattesa di congruenza tra il tempo in Italia e il livello di conoscenza della lingua di Rama e alla quale Rama, alla riga 40, replica con un turno di lamento che apre con il *ma* in funzione conclusiva e oppositiva e prosegue con il ricorso ad una formulazione estrema (Pomerantz 1986) nel referente generico plurale. Quel che fa qui Rama è resistere all'attribuzione dell'identità di apprendente linguistico, è negoziare la rilevanza emergente di un aspetto identitario che connota precisamente la sua appartenenza alla comunità di parlanti di cui fa parte. Quel che appare interessante dal punto di vista conversazionale, e che dà la misura della forza del gesto di lamento di Rama, è che questo trova luogo in posizione di replica, come seconda azione, ad un atto di complimento da parte di Edu, con tutto il valore sociale che tale atto porta con sé. Il secondo turno di Rama poteva infatti essere atteso come un turno di allineamento mitigato (Pomerantz 1984), ma quel che fa Rama, invece, è cogliere l'opportunità per tematizzare – e assegnare, quindi, particolare rilevanza a – un aspetto legato alla propria categorizzazione.

La replica di Edu, alla riga 41, è un turno di *account*, reso necessario dal turno di lamento di Rama. Edu offre le ragioni del proprio gesto (*è tre anni cavolo*), dove l'apertura del turno esprime la sua interdizione per il gesto inatteso di Rama (*beh oh*), per poi produrre un gesto di mitigazione del complimento per mezzo di una generalizzazione (*vabbè che voi giovani*).

A questo rilancio di Edu, Rama replica ora propriamente al complimento, e lo fa con un'azione che anche questa volta sfida alcune costrizioni sociali (Pomerantz 1984), ovvero producendo un *upgrade* auto-elogiativo, alla riga 42 (*lo parlo dall'anno scorso*), che poggia sull'*account* offerto da Edu. Così facendo è ripristinata l'armonia interazionale, Rama si riallinea al commento valutativo di Edu, e questa è chiusa e certificata dal turno di Edu, alla riga 47, che funziona come una affermazione consequenziale della veridicità e della opportunità del proprio turno valutativo alla riga 36, dalla quale si è generato il disallineamento dei partecipanti.

L'estratto permette di osservare il delicato lavoro di costruzione dell'identità in interazione tra i parlanti attorno al tema dell'identità etnica e linguistica. Questo è ravvisabile nella complessità che guadagna lo sviluppo della conversazione e nella rilevanza che acquista il tema dell'identità linguistica per Rama, il quale resiste ed esprime con forza il proprio disaccordo rispetto alla categorizzazione di apprendente linguistico, quale categoria connotativa di una non piena, non legittima, identità di parlante italiano, pur in un momento conversazionale in cui l'espressione di un forte disaccordo risulta un'azione dispreferita. L'estratto permette inoltre di inferire alcuni presupposti che informano la "cultura dell'apprendimento linguistico", così come emerge dall'orientamento di Edu, ovvero le condizioni, in questo caso temporali, che "dovrebbero" regolare l'apprendimento linguistico.

Estratto 9

L'interazione ha luogo al termine della giornata di studio, in un momento di festa in vista della chiusura della scuola e del Doposcuola per le vacanze. I ragazzi, le ragazze e gli educatori si muovono e conversano liberamente.

Partecipanti: NADI, studentessa del quarto anno di scuola secondaria di II grado di origine marocchina e WEMI, sua sorella minore, studentessa di origine marocchina al secondo anno di scuola secondaria di I grado, entrambe in Italia da circa tre anni; RAMA, studente di origine bengalese in Italia da tre anni e iscritto al secondo anno di scuola secondaria di I grado.

(9) [corpus D'ALbo]

- 1 ((Nadi e Wemi parlano tra loro in marocchino))
- 2 RAMA che parlate
- 3 NADI eh?
- 4 RAMA parlate marocchino?
- 5 NADI sì

6 RAMA anche a [casa?]

7 NADI [anche] italiano

8 NADI no. casa in marocco

9 RAMA a casa italiano?

10 NADI sì. >no!< abbiamo:: le lingue uguali, a volte italiano

11 RAMA tua madre: è italiana

12 NADI jeh ma seco:ndo↑ te↓, la mia madre è italiana?

13 RAMA tuo padre?

14 NADI marocch↑i:n↓o:: ((tono di scontatezza))

15 RAMA tua madre?

16 NADI marocchina.

17 (0.2)

18 NADI e tu? hai:: eh::: il padre:=

19 ((parla in marocchino rivolta alla sorella che le sta porgendo un
bicchiere di thé))

20 =hai il padre: italiano.

21 RAMA no.

22 NADI ma come no! quindi allora:: il madre maro- eh: italiano?

23 RAMA neanche. tutti e due dello stesso paese

24 NADI quindi tu sai la lingua::: (.) a casa parli-

25 RAMA sì a casa parlo solo in bangla

26 NADI ma non sei pakistano?

27 RAMA ((colpi di tosse e cenno di 'no' con la testa))

28 (10.0)

29 RAMA l'argentina ha vinto. hai visto il finale?

30 NADI sì sì

31 RAMA mbapé ha recuperato [mamma mia]

32 NADI [hai visto] beh che noi siamo anche più

33 forte quarta squadra!() ((commento riferito alla nazionale

34 marocchina)) no è come il bangladesh

35 RAMA ma il bangladesh tu sai: in cricket quanti:: trofei ha vinto?

36 NADI non è come il bangla[desh]

37 RAMA [>ma ma] gua-< ma che gua- gua:rda che
neanche l'italia gioca a cricket e allora posso dire che:: ai

38 marocchini ()
 39
 40 NADI non è vero
 41 RAMA tu mi dici del calcio e io ti dico a cal- >eh a:< cricket.
 42 (.) che voi non giocate non ce l'avete niente. però se gioca
 43 a [()]
 44 NADI [((ride))] a guarda che è quarta <squar- quattro s-> squadra
 45 mondia- (.) <è la quarta squadra mondiale>. mondiale
 46 RAMA eh loro hanno vinto tre mondiali! (.) il mio paese.

L'estratto, come vedremo, può essere analizzato individuando due momenti fondamentali attorno ai quali si sviluppano attività distinte, marcatamente distinte. Un primo momento che va dalla riga 1 alla riga 27 e un secondo momento che va dalla riga 29 alla riga 46. A dividere i due momenti una lunga sospensione dell'interazione (riga 28).

L'estratto ha inizio con un turno di Rama che, poco distante da Wemi e Nadi, prende parola per commentare lo scambio che le due ragazze stanno avendo, in marocchino. Rama rivolge una domanda relativa alla lingua usata da Nadi e Wemi, ma Nadi, che guadagna il ruolo di interlocutrice, replica con una richiesta di chiarimento, *eh?*, alla quale Rama replica a sua volta esplicitando il referente della sua domanda, ovvero la lingua usata dalle due ragazze. Da questa prima domanda, che mira alla ricostruzione di una conoscenza inferita da quanto occorso poco prima, l'indagine si sposta ora verso la ricostruzione dei rispettivi contesti linguistici famigliari. Da qui ha infatti avvio uno scambio strutturato in un susseguirsi di domande e risposte mediante le quali Rama e Nadi ricostruiscono i rispettivi contesti linguistici famigliari e dunque i loro propri repertori linguistici.

Al completamento della prima coppia adiacente da parte di Nadi, infatti, Rama prosegue con una *post-expansion* (Schegloff 2007) sostanziale, ovvero riaprendo una nuova coppia adiacente domanda-risposta, che si sovrappone però ad una *post-expansion* della stessa Nadi (riga 7), impegnata ad aggiungere una precisazione dalla quale possiamo inferire l'interpretazione che sta dando dell'interrogazione di Rama, ovvero non rivolta precisamente a quanto appena accaduto, ma generica, relativa alle lingue che lei e sua sorella usano per

comunicare e che le presenta come parlanti entrambe le lingue, senza distinzione. La sovrapposizione avvenuta alle righe 6 e 7, tuttavia, genera uno scoordinamento nello scambio che richiede una domanda di chiarificazione da parte di Rama (riga 9) dovuta al susseguirsi di due turni di risposta di Nadi, di cui il primo è appunto l'espansione della risposta alla riga 5 e il secondo completa invece il turno di domanda di Rama alla riga 6, a cui l'espansione di è sovrapposta. Il disordine generato culmina alla riga 10, quando Nadi, come seconda azione alla richiesta di chiarimento di Rama è costretta ad auto-correggere la propria risposta ed offrire un chiarimento univoco che riassume le risposte fin qui date (*si, no, abbiamo le lingue uguali, a volte italiano*).

Dopo queste sequenze di domande e risposte, Rama prosegue, aprendo ora un'indagine che mira a ricostruire l'origine dei genitori di Nadi. Quel che è interessante, tuttavia, è il rapporto tra lo status e la *stance* epistemica (Heritage 2012a) di Rama al turno 11, ovvero la discrepanza tra il suo status [K-] e il formato della domanda, non marcatamente interrogativo, che veicola una presupposizione in cerca di conferma. Rama infatti sembra partire dal presupposto che almeno un genitore di Nadi debba essere italiano. La reazione di Nadi (riga 12), infatti, sembra rivolta propriamente all'inferenza che Rama sta compiendo e la replica, sebbene in formato interrogativo, è una risposta negativa che tematizza l'improbabilità che lei abbia un genitore italiano e l'errata inferenza, quindi, di Rama. Rama, tuttavia, persiste e chiede allora se il padre sia italiano o marocchino (riga 13), e la replica di Nadi conferma ancora una volta, nell'andamento intonazionale che segnala un tono di scontatezza, l'improbabilità di una provenienza diversa da quella marocchina per suo padre. La conoscenza non sembra tuttavia ricostruita e questo porta Rama ad una espansione dell'ultima coppia adiacente che riformula la prima domanda posta (riga 11) in un formato ora non polare – in quanto la replica di Nadi, dando maggiore rilevanza alla presupposizione che stava guidando Rama invece che alla sua volontà di conoscere l'origine dei suoi genitori, aveva mancato di espandere la risposta negativa con un chiarimento circa, appunto, l'origine della madre – e che trova immediato completamento al turno 16 di Nadi.

Ora è Nadi che assume il ruolo di interrogante ed è interessante osservare come compia un percorso di ricostruzione dell'origine dei genitori di Rama identico a quello appena compiuto

da questi. Anche in questo caso la discrepanza tra il suo status epistemico [K-] e il formato della domanda (non c'è intonazione ascendente al termine del turno, bensì intonazione conclusiva) permettono di interpretare le domande di Nadi come mosse ad un'inferenza che rende una risposta come quella attesa. Alla risposta di Rama alla riga 21, infatti, la *post-expansion* di Nadi, alla riga 22, segnala propriamente l'incongruenza tra la sua aspettativa e la risposta di Rama. Nadi costruisce il proprio turno con una prima parte che con enfasi segnala il carattere disatteso della risposta di Rama, nel *ma* in apertura e nel commento alla risposta stessa (*come no!*), e funziona da prefazione alla coppia adiacente che questa *post-expansion* mira ad aprire, dove *quindi allora* veicolano ancora il processo inferenziale, logico deduttivo, che guida la successiva domanda di Nadi, *il madre maro- eh italiano?*. La replica di Rama (riga 23) disattende ancora una volta l'aspettativa proiettata dalla domanda di Nadi e guida quest'ultima a porre una domanda che chiarifichi la propria presupposizione errata, facendo emergere l'elemento che l'ha fin qui guidata: *quindi tu sai la lingua a casa parli*, ovvero una presupposizione fondata su una valutazione della competenza linguistica di Rama che l'ha portata ad attribuirgli l'identità di parlante italiano nativo.

Questa prima parte dell'interazione ha esibito una lunga serie di sequenze di domanda-risposta mediante le quali i parlanti hanno co-costruito interazionalmente la propria conoscenza relativa alle rispettive identità culturali e linguistiche, conoscenza che si rivela, nello sviluppo sequenziale del parlato, come di Tipo 2, ovvero una conoscenza alla quale i parlanti assumono di poter avere accesso in virtù di quanto accaduto (Pomerantz 1980) e che in questo caso corrisponde a quanto essi inferiscono dalla lingua parlata dall'altro. L'atteggiamento dei parlanti esibisce infatti una tacita valutazione della competenza linguistica dell'interlocutore che li guida a proiettare, come identità preferenziale, l'identità di parlante nativo e riservare invece all'interlocutore la possibilità di scartare tale categorizzazione.

A questo punto l'interazione si sospende e alla ripresa il *topic* cambia radicalmente. Si passa a parlare di un avvenimento che in quei giorni raccoglie l'attenzione dei ragazzi e delle ragazze, l'esito dei mondiali di calcio. È Rama che introduce l'argomento (riga 29), con una domanda che mira ad accertare la comunanza del territorio di conoscenza. Assodata la conoscenza

comune, lo scambio vira presto, per iniziativa di Nadi, verso un confronto tra lo storico risultato della *sua* (riga 32) nazionale marocchina, rispetto alla nazionale di Rama. Lo sviluppo dello scambio raggiunge toni animati, i parlanti istituiscono confronti tra i titoli ottenuti dalle rispettive nazionali sportive cercando nelle varietà degli sport nazionali (il cricket per il Bangladesh) una risorsa per legittimare un primato. Il tono è animato ma scherzoso, con Nadi che canzona Rama (riga 36) e rilancia orgogliosa il primato ottenuto dalla sua nazionale di calcio, mentre Rama si impegna in argomentazioni che possano riabilitare la titolarità del suo paese (*il mio paese*) alla riga 46.

Questa breve presentazione del tenore e delle strategie adottate dei parlanti, nonché della manifesta identificazione, per mezzo anche di risorse linguistiche precise, come l'uso della prima persona plurale nel parlare della nazionale calcistica marocchina da parte di Nadi (riga 32), della seconda persona plurale, da parte di Rama, per riferirsi alla nazionale marocchina di cricket (riga 42) e nell'uso dell'aggettivo possessivo (riga 46) riferito al paese, il Bangladesh, mostrano il processo di reciproca attribuzione di identità ed appartenenza che scaturisce dalla mobilitazione di aspetti legati alla cultura collettiva, ampia, e la loro salienza nell'istituire specifici ordini sociali tra pari. A tal riguardo può essere utile richiamare il concetto di *imagined community* (Norton 2001, 2013), per rendere conto dell'intreccio dei molteplici livelli di affiliazione che agiscono nella cultura dei pari e che sono altrettanti indicatori della loro identificazione in molteplici e differenti comunità di pratica (Vallejo, Tonioli 2023), come risorsa per negoziare ed organizzare in interazione il senso attribuito a sé e al mondo circostante (Norton 1995).

Quel che questo estratto, nella sequenzialità dei fenomeni appena illustrati, permette di riconoscere, è esattamente come l'identità dei parlanti, in questo caso di parlanti italiano L2, risponda a quanto l'interazione stessa richieda, come essi negozino per scopi locali le rispettive attribuzioni di identità, mobilitando quanto possa avere, in un dato momento, una particolare funzione pragmatica e uno specifico valore semiotico capace di dar senso alla realtà locale che essi stanno contribuendo a costruire.

8.3. Considerazioni conclusive

L'analisi condotta in questo capitolo permette di osservare come l'identità dei parlanti risponda ad esigenze situate e corrisponda più propriamente all'esito di processi negoziali nei quali i partecipanti all'interazione contribuiscono congiuntamente. In linea con il paradigma socio-costruttivista, all'intersezione delle prospettive psicosociali, socioculturali e post-strutturaliste, l'identità appare un'entità dinamica, mediata dai contesti sociali e interazionali (Norton, Toohey 2011) entro cui è occasionata. Il focus analitico assunto in questa sezione ha voluto dare centralità, così come emergente dai dati, alla costruzione dell'identità linguistica dei partecipanti, al valore, in prospettiva emica, che i parlanti danno ad essa e al senso che la sua attribuzione/negoziazione contribuisce a produrre.

L'estratto 6 mostra come la mobilitazione dell'identità di parlante nativo svolga la funzione di legittimare un'autorità epistemica locale, attingendo al valore semiotico che essa veicola, ma come tale valore non sia disgiunto dalla rilevanza che assume per i parlanti la connotazione della competenza linguistica, nel definire allo stesso tempo i diritti di partecipazione all'interazione (Goodwin 1987; Ochs 1993; Day 1998). Allo stesso modo, come illustra l'estratto 7, i parlanti negoziano le attribuzioni di identità prodotte su base etnica e guidate da presupposizioni di competenza linguistica – quali precondizioni ad uno specifico ruolo partecipativo –, e nel farlo mobilitano identità distinte da quelle trasportabili (Zimmerman 1998) per resistere e negoziare i presupposti che guidano l'istituzione di un'equivalenza tra identità etnica e identità linguistica. In questo estratto possiamo infatti leggere il lavoro sotterraneo che svolgono gli assunti e le inferenze nei processi di categorizzazione e come questi non siano privi di valore sociale per il parlante L2, che può aderire e percepire come legittima l'ascrizione identitaria oppure manifestare una resistenza che riflette più ampi processi di negoziazione della propria appartenenza alle comunità linguistiche di cui fa parte (Baquedano-López, Kattan 2007; Garrett, Baquedano-López 2002).

Questo aspetto emerge con forza nell'estratto 8. Emerge come sulla superficie del parlato in interazione sia possibile leggere il valore pragmatico che assumono le scelte dei parlanti nella costruzione dell'identità in interazione, nonché il sostrato inferenziale che permette di

riconoscere il senso che questi attribuiscono a categorie come parlante e apprendente linguistico e, dunque, la “cultura dell’apprendimento linguistico” che informa sia il rapporto *expert/novice* sia le traiettorie (Holliday, Amadasi 2020) compiute di parlanti all’interno di tale cultura per negoziare e definire la propria identità in interazione. Letto nella sequenzialità del parlato e nella funzionalità pragmatica delle scelte linguistiche dei parlanti, infatti, possiamo notare come anche gli atti affiliativi, come fare un complimento, utilizzano processi di categorizzazione della persona a cui sono rivolti che non sono scevri di uno specifico significato socio-culturale (Margutti 2007b). Il comportamento del soggetto categorizzato, in questo caso, mostra la rilevanza che assume per lui, nello scegliere il comportamento socialmente più marcato, il disallineamento dalla categorizzazione che il complimento veicola.

Il panorama delle possibili identità che i parlanti richiamano per negoziare la propria appartenenza locale, ovvero all’interazione, o il valore attribuito alle identità sociali, è ben illustrato dall’estratto 9. L’analisi ha infatti permesso di mettere in luce la molteplicità di vettori di identificazione che convergono nell’interazione tra pari. La lingua e la sua valutazione emergono come aspetti rilevanti nell’interazione tra parlanti italiano L2, e queste muovono a gesti di “cortesia” sociale – che sembrano riflettere il prestigio (Bourdieu 1977) attribuito all’identità linguistica nativa – con cui è esibita una preferenza per una rappresentazione nativa dell’altro. Allo stesso tempo, però, gli scopi interazionali muovono gli interlocutori a far emergere «the porous array of intersactions» (Rosaldo 1989: 20) che caratterizza l’appartenenza culturale e quindi i processi di costruzione dell’identità, dove assume valore anche un’appartenenza “immaginata” (Norton 2001) che, per il suo succedere immediato ad una preferenza per una rappresentazione nativa dell’altro, nell’interazione analizzata, mostra proprio l’intrecciarsi simultaneo di molteplici livelli di affiliazione dei parlanti ad altrettante comunità di pratica.

Un ultimo punto che ritengo necessario mettere in evidenza, e che pertiene ad una considerazione più generale del contesto socio-situazionale nel quale le interazioni hanno avuto luogo, riguarda il ruolo dell’auto-narrazione nella costruzione dell’identità in interazione. Emerge infatti come i parlanti italiano L2, nel contesto del Doposcuola,

guadagnino uno spazio di auto-rappresentazione nel confronto con gli educatori e con i pari che permette loro di negoziare, attraverso processi argomentativi della propria esperienza migratoria e di apprendimento, il senso comune attribuito a queste.

9. La distribuzione e la gestione della conoscenza in interazione. I ruoli, i contesti e gli oggetti

La terza sezione analitica riguarda alcuni aspetti contestuali che caratterizzano le interazioni più strettamente didattiche che hanno luogo nel Doposcuola; nello specifico, alcuni aspetti che descrivono il carattere distribuito della conoscenza e le risorse dei partecipanti nel co-costruire il sapere disciplinare in interazione. Aspetto ubiquo alle interazioni (Heritage 2018), l'epistemica in interazione (Heritage 2011, 2012a, 2012b) è assunta qui ad elemento d'analisi sia per comprendere la costruzione dell'ordine sociale del Doposcuola che per seguire la co-costruzione della conoscenza disciplinare in questo contesto di apprendimento, ovvero i modi tramite i quali il contributo di partecipanti, attori e territori di conoscenza evocati e quello degli strumenti materiali danno forma all'ecologia interazionale degli scambi didattici osservati.

La letteratura ha ampiamente indagato le strategie e le risorse mediante le quali l'epistemica agisce nelle interazioni faccia a faccia, guidando specifici corsi d'azione e strutturando specifici ordini partecipativi e sociali (Terasaki 1976; Labov, Fanshel 1977; Goodwin 1979; Heritage 1984a; Pomerantz 1980; Drew 1991; Ochs 1993; Heritage, Raymond 2005); allo stesso modo, ha esplorato le strategie e risorse adottate dai parlanti nella gestione dello "squilibrio epistemico" (Drew 1991, 2018) durante interazioni istituzionali (Lareau, Weininger 2003; Garcia-Sanchez, Orellana 2006; Pillet-Shore 2012, 2015; Caronia, Dalledonne Vandini 2019; Caronia 2021b, 2022, 2023). L'esercizio dell'autorità epistemica e dei diritti ad essa connessi risulta infatti esito di un processo durante il quale sono negoziate le attese e le realizzazioni legate ad una 'epistemic congruence' o 'epistemic incongruence'

(Stivers *et al.* 2011), ovvero all'accordo o al disaccordo rispetto alle attese di autorità epistemica da parte dei partecipanti alle interazioni.

Un secondo riferimento teorico alla base della presente sezione analitica riguarda il ruolo della materialità nel mondo sociale. Emerge infatti dalla cosiddetta “svolta materiale” (Cooren *et al.* 2012) il carattere distribuito e ibrido dell'*agency*, quale caratteristica non solo umana, ma anche proprietà di testi, spazi e artefatti capaci di dar forma e influenzare il corso delle attività umane stesse e i processi di costruzione di senso (Cooren 2010). Svolta che si pone lungo una linea teoretica che vede convergere la prospettiva socioculturale in campo educativo (Vygotskij 1986[1934]; Wertsch 1985a, 1985b; Wertsch, Rupert 1993; Cole 1985), laddove, nei processi di sviluppo e apprendimento, è valorizzata la dimensione costitutiva di artefatti semiotici materiali e ideazionali (linguaggio, oggetti, concetti), e le ricerche nell'ambito dell'Analisi della Conversazione, orientate da un approccio multimodale (o *embodied*) (Heath, Luff 2013; Streeck *et al.* 2011), le quali hanno dimostrato la natura interrelata di risorse semiotiche plurime (linguistiche, materiali, corporee e spaziali) nello strutturare la produzione e l'interpretazione di senso delle attività sociali.

Nello specifico, l'analisi in questa sezione si sofferma sul ruolo e le funzioni assunte ed attribuite ad un oggetto specifico, lo smartphone, ricorrente durante le interazioni didattiche e informali all'interno del Doposcuola. Il suo carattere polifunzionale (telefono, risorsa informativa, traduttore, registro scolastico, gioco, ecc.) e la sua conseguente presenza ubiqua nelle interazioni raccolte inducono infatti ad esplorare il ruolo che esercita nello strutturare attività sociali e forme e pratiche di apprendimento e l'orientamento che verso di esso manifestano i partecipanti.

La letteratura scientifica denota una crescente attenzione rivolta al ruolo di questo specifico strumento, o più in generale alle pratiche digitali nella vita di tutti i giorni; attenzione che trova ragione nell'ampio dibattito che tali pratiche hanno sollevato nelle società occidentali (vedi Thomas *et al.* 2020; Dahlgren *et al.* 2021; Livingstone 2021) e che guida un generale atteggiamento di vigilanza e controllo nell'uso degli strumenti digitali da parte dei giovani, in casa come a scuola (vedi Blum-Ross, Livingstone 2016; Morris, Sarapin 2020; Selwyn,

Aagaard 2021). In questo contesto di accesa riflessione sul tema, la ricerca scientifica ha proposto alcune coordinate interpretative delle pratiche di socializzazione ai media (vedi Caronia 2005a) e del ruolo svolto dagli strumenti di comunicazione offerti dalle nuove tecnologie nella produzione di cultura e nell'organizzazione sociale della vita ordinaria (vedi tra gli altri Caronia 2005b; Caronia, Caron 2010). Proprio nell'ambito di una interpretazione guidata dall'approccio etnometodologico del ruolo e dell'uso di strumenti digitali portatili, che assume dunque tali strumenti ad oggetti sociali, la ricerca ha permesso di descrivere la loro funzione nel dar forma a condotte sociali specifiche all'interno di specifiche e concrete interazioni ordinarie faccia-a-faccia (Mantere, Raudaskoski 2017; DiDomenico *et al* 2018; Licoppe, Figeac 2018; Oloff 2021; Mantere 2022; Avgustis *et al.* 2024).

E, naturalmente, proprio l'ubiquità degli strumenti digitali al giorno d'oggi ha richiamato l'attenzione degli studiosi sulla loro presenza e funzione in contesti altamente sensibili – dal punto di vista morale e pedagogico – come la scuola. Sono stati infatti indagate le condizioni morali e il ruolo che gli strumenti digitali svolgono nell'offrire nuove forme di partecipazione e di accesso alla conoscenza in interazione (Aarsand, Melander Bowden 2024; Tegler, Melander Bowden 2024; Raclaw *et al.* 2016; Sahlström *et al.* 2019), quale *cognitive artifact* (Norman 1991) «that support users by providing affordances for formulating social actions, remembering, and learning» (Eilola, Lilja 2021: 294-295) entro un'ecologia interazionale che concepisce la cognizione umana come distribuita ed estesa oltre i confini individuali (vedi in Clark, Chalmers 1998, la teoria della *4E cognition: embodied, enacted, embedded and extended*).

Dal punto di vista didattico, delle sue ricadute nel campo dell'apprendimento, e in particolare dell'apprendimento linguistico, l'uso di tecnologie di traduzione automatica, ad esempio, ha sollevato numerosi interrogativi relativamente alla necessità di una nuova alfabetizzazione digitale (*MT literacy*, Bowker, Buitrago 2019) che risponda all'uso massivo di questo strumento da parte degli studenti e possa guidare la loro applicazione nell'apprendimento di lingue seconde (Beiler, Dewilde 2020; Rowe 2022). In generale, benché ci siano evidenze degli effetti positivi e inattesi che l'uso della tecnologia può avere nell'apprendimento delle lingue (Dooly 2018), resta necessaria una espansione della nostra conoscenza relativa a come

questa sia usata nelle interazioni ordinarie nel dar forma alle interazioni stesse e nel mediare i processi di apprendimento (Eilola, Lilja 2021).

9.1. Contesto locale

Le caratteristiche contestuali di alcune interazioni didattiche condotte nel Doposcuola, su cui questa sezione intende far luce, attengono ai ruoli, alle strutture di partecipazione emergenti durante le attività didattiche, ai territori di conoscenza che vi convergono e agli orientamenti dei partecipanti rispetto alle risorse di produzione e legittimazione della conoscenza in interazione.

Benché il contesto possa apparire caratterizzato da un ordine sociale in cui vigono attese di asimmetria epistemica, date dal rapporto di sostegno all'apprendimento offerto dalle figure adulte alle ragazze e ai ragazzi che partecipano al Doposcuola, un'attenta analisi consente di osservare come tale ordine sociale sia rimesso ad opportunità e scopi contingenti che rivelano l'orientamento dei partecipanti verso una maggior o minor congruenza a tali attese (Stivers *et al.* 2011). La conoscenza diviene infatti risorsa per alterare asimmetrie interazionali, tanto da parte degli educatori e delle educatrici, nell'esibire una postura epistemica, relativa ai contenuti di studio, connessa ad uno status epistemico [K-] come premessa allo svolgimento delle attività (vedi il concetto di *maître ignorant* in Rancier 1987; Bucheton, Soulé 2004; e per la didattica delle lingue Totozani 2019), quanto da parte dei ragazzi e delle ragazze nell'invertire tali attese e produrre asimmetrie epistemiche locali. In generale, lo squilibrio epistemico è gestito ricorrendo a strategie discorsive e interazionali, ad artefatti semiotici trans-contestuali (il voto scolastico) e ad artefatti cognitivi (lo smartphone) a disposizione dei partecipanti. Seguendo le dinamiche di produzione della conoscenza in interazione è possibile dunque fornire una rappresentazione tanto del contesto concreto di attività, nei suoi quadri partecipativi (Goffman 1981) e nei ruoli assunti, quanto degli atteggiamenti e degli orientamenti dei suoi partecipanti, nonché delle opportunità e delle modalità di apprendimento che hanno luogo.

9.2. Analisi

Riprendendo il quadro teorico delineato in apertura del presente capitolo e relativo al costrutto dell'*epistemica* ([K+ e K-]) e al suo impiego nel campo dell'analisi del *talk-in-interaction*, dopo la breve presentazione di alcune caratteristiche contestuali del Doposcuola e prima di procedere con l'analisi, è necessario chiarire il richiamo di tale costrutto all'interno della presente sezione analitica, nonché conciliare l'interpretazione operativa che ne verrà data con alcune posizioni espresse dagli studiosi che se ne sono occupati. Se può essere assunto che l'autorità epistemica connessa all'identità sociale è centrale all'analisi delle interazioni istituzionali (Drew, Heritage 1992; Heritage 2004; Heritage, Clayman 2010), la negoziazione dei diritti d'accesso ad un dato di conoscenza è, non di meno, strettamente connesso alla mobilitazione di identità sociali nelle interazioni ordinarie (Raymond, Heritage 2006). La "practical epistemology" (Whalen, Zimmerman 1990) che attraversa ed interessa differenti contesti e corsi d'azione sembra dunque poter motivare il ricorso al costrutto così come elaborato in seno alla CA. Una precisazione metodologica è tuttavia offerta da Drew (2018), reattivamente ad alcune critiche avanzate all'applicazione del costrutto dell'*epistemica* in interazione¹¹⁰, il quale precisa che, sebbene sia stato ampiamente dimostrato come l'*epistemica* sia sottostante alla sistematicità delle interazioni (ovvero all'*action formation* e all'organizzazione sequenziale dell'interazione), questo non debba imporre la sua emersione, in sede di analisi, per un presunto rispetto della sua onnipresenza nelle interazioni (Heritage 2018), ma che, invece, il suo studio sia necessariamente soggetto alla rilevanza che il costrutto dell'*epistemica* può avere per gli scopi analitici del ricercatore.

Per quel che concerne il presente lavoro, lo studio dell'*epistemica* in interazione e dei relativi meccanismi di gestione della conoscenza (disciplinare) sono intesi come un possibile punto d'accesso per la comprensione di alcune caratteristiche proprie del contesto del Doposcuola, ovvero come i partecipanti danno forma ad un contesto didattico non istituzionale che può realizzare una continuità tematica e procedurale con il contesto di pratiche, esperienze,

110 Vedi *Discourse Studies* 2018, 20(1).

conoscenze e ruoli della scuola. Quali sono, dunque, le attese di ‘congruenza’ e ‘incongruenza’ epistemica (Stivers *et al.* 2011), in questo specifico contesto, esibite sulla superficie del parlato dai partecipanti? Quale il ruolo assunto da questi, gli strumenti e le identità mobilitate per legittimare/delegittimare diritti d’accesso ad una conoscenza che può essere ricondotta al contesto scolastico? E, connesso a questo, quale ruolo svolge la conoscenza derivata dal contesto scolastico come ‘territorio di conoscenza’ proprio di alcune parti e non di altre, o quale conoscenza di prima o seconda mano (Pomerantz 1980), nel realizzare eventuali asimmetrie interazionali, negoziare i diritti e gli obblighi connessi all’esibizione di una autorità epistemica relativa ai contenuti oggetto di studio?

Nel provare a rispondere a questi interrogativi, il costrutto dell’epistemica in interazione risulta metodologicamente coerente e analiticamente funzionale alla volontà di offrire un’interpretazione emica dei quadri partecipativi che si configurano attorno all’attività didattica in un contesto di apprendimento non formale e all’interesse di offrire una descrizione dettagliata ed empiricamente fondata, da un lato, dello sviluppo, momento per momento, di pratiche di socializzazione nelle quali è esibita l’*indexical valence* di modi di agire che manifestano *expertise* e la loro connessione a specifiche identità sociali e discorsive (Ochs 1993), e, dall’altro, di come queste siano interpretate dagli studenti, allineandosi o esercitando la propria *agency* nel negoziare identità istituzionalmente ascritte loro entro il contesto di socializzazione della scuola.

Gli estratti che seguono vogliono offrire dunque una lettura (a) dell’ordine sociale a cui la gestione degli squilibri epistemici dà forma nel corso di interazioni didattiche e (b) del carattere distribuito e congiuntamente costruito della conoscenza che è prodotta. L’analisi focalizza, da un lato, i processi di negoziazione dell’autorità epistemica tra i partecipanti e le risorse adoperate in questo, e, dall’altro, gli strumenti materiali che concorrono alla produzione di conoscenza in interazione.

Nel primo caso sarà possibile osservare come la conoscenza sia distribuita tra i partecipanti alle interazioni e come queste ultime siano permeabili a strumenti di legittimazione epistemica derivanti dal contesto scolastico, mobilitati dai ragazzi e dalle ragazze per

negoziare la propria autorità epistemica in interazione. Tra questi risalta la funzione che acquisisce il voto scolastico e il richiamo ad un primato epistemico (Pomerantz 1980) dato dall'attivazione dell'identità di studente e del connesso territorio di conoscenza.

Nel secondo caso l'analisi si soffermerà sul ruolo svolto dallo smartphone nella co-costruzione della conoscenza, sull'ordine sociale che esso contribuisce ad istituire e sull'orientamento dei partecipanti verso l'utilizzo di questa risorsa. Questo specifico focus risponde alla necessità ineludibile di prendere in considerazione uno strumento che pervade le svariate attività dei ragazzi e delle ragazze, manifesto nelle attività sociali ordinarie e latente nelle attività invece scolastiche, ma al quale, non di meno, come i dati di seguito riportati mostrano, gli studenti si orientano nello svolgimento di attività scolastiche come i compiti a casa.

9.2.1. Distribuzione e negoziazione dell'autorità epistemica

Estratto 10

L'interazione ha luogo tra due diadi di lavoro. Questa è una struttura partecipativa primaria nel contesto del Doposcuola (vedi ¶ 6.1.2.), tuttavia i suoi confini restano labili. Le due diadi stanno lavorando su materie differenti, ma la loro prossimità permette ai partecipanti di cogliere lo svolgimento delle rispettive attività di aiuto-compiti.

Partecipanti: IBA, studentessa al terzo anno della scuola secondaria di II grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola; EDU2, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola; è presente anche NINA, benché non contribuisca verbalmente all'interazione.

(10) [corpus D'ALbo]

1 EDU okei.
2 (1.2)
3 EDU quindi ^la terra santa che era di dominio islamico.
4 EDU ^((con l'indice destro indica qualcosa nel libro di testo, nella mano sinistra tiene il telefono)) [Fig. 19]
5 IBA mh mh
6 (3.8)
7 EDU la terra santa era degli arabi^ (.) sì
8 EDU2 ^((ruota la testa verso Edu e Iba)) [Fig. 20]
9 EDU (2.5) ((alza lo sguardo verso Edu2 annuendo)) [Fig. 21]
10 EDU *quindi islamico. ^giusto?§ (.) sì. okei.
11 EDU2 *((annuisce a Edu in un crescendo di intensità)) [Fig. 22]
12 EDU ^((alza una mano a mezz'aria verso Edu2)) [Fig. 22]
13 EDU2 § ((si volta verso il suo tavolo di lavoro)) [Fig. 23]
14 (2.0)
15 EDU la terra santa, era, scriv↑i
16 (3.0)
17 EDU mh:: sotto il dominio islamico.



Figura 19 posizione originaria



Figura 20 Edu2 ruota la testa verso Edu e Iba



Figura 21 Edu alza e ruota lo sguardo verso Edu2



Figura 22 Edu rivolge un gesto con la mano verso Edu2 che annuisce più intensamente



Figura 23 ritorno alla posizione originaria

Alla riga 3 Edu produce un turno che vuole ricapitolare un'informazione trattata (*quindi*), sta infatti guidando lo studio dell'argomento tra le informazioni ottenute da Internet e dal libro di testo di Iba (Fig. 19). Nonostante il lieve segno di assenso e allineamento di Iba alla riga 5, una pausa prolungata (riga 6) e una parziale riformulazione del proprio turno da parte di Edu alla riga 7, che pone enfasi sul verbo reggente, sembrano segnalare una incertezza, una fase di riflessione a voce alta, in cerca di conferma. Benché sia la stessa Edu a produrre la valutazione del suo contributo (riga 7), il frangente di incertezza è recepito da Edu2, momentaneamente in silenzio e inattiva nell'attività che sta conducendo con Nina. Edu2 compie una rotazione della testa verso la diade Edu-Iba e resta in ascolto, seguendo lo

svolgimento dell'attività. Dopo una ulteriore pausa prolungata (riga 9) Edu alza lo sguardo e lo rivolge verso Edu2, ancora voltata verso di lei, anticipando il contributo richiesto e annuendo nella direzione di Edu2 (riga 9), la cui partecipazione è ora piena, riconosciuta. Si tratta precisamente di una richiesta di conferma, una valutazione del proprio turno precedente. Edu2 produce quanto richiesto rispondendo al gesto di assenso col capo di Edu, in un crescendo di intensità lungo tutta la produzione verbale di Edu, durante la quale quest'ultima esplicita l'elemento di incertezza, *quindi islamico giusto? Sì ok*, e ribadisce il destinatario (riga 12) della domanda incarnata nello scambio gestuale alla riga 9..

Il contributo di Edu2 si limita dunque ad un segno di assenso che si inserisce in una sequenza di esibita incertezza relativa all'argomento di discussione, il cui carattere problematico è denunciato dalla stessa Edu (sebbene anche Edu2, attraverso il gesto di rotazione, dia rilevanza alla necessità di intervento; v. Fig 20). Il frangente sembra tuttavia, in questa fase, isolare Edu in una sequenza di soliloquio, laddove Iba, dopo aver dato seguito e quindi valutato come non problematico il turno di Edu alla riga 3, non contribuisce alla valutazione richiesta, la quale viene invece espressa da Edu, a completamento del proprio turno di riformulazione (riga 7). L'attività richiama appunto Edu2, che sembra reagire alla riformulazione e alle pause prolungate che isolano il turno di Edu, al non progredire della conversazione. Edu2 reagisce in questo caso all'esibizione da parte di Edu di un *epistemic stance* che la pone in una posizione [K-] rispetto all'argomento di discussione, e alla quale decide di partecipare producendo il turno di valutazione atteso, che la pone in una posizione [K+] (Heritage, Raymond 2005). È interessante notare come, congruentemente ad un'attesa di autorità epistemica data dal ruolo sociale delle due educatrici e in virtù del tipo di contributo necessario – in questo caso una valutazione positiva – l'azione di Edu2 si estrinsechi in una sequenza di turni non verbali nei quali, prima guadagna una posizione di interlocutore, esibendo un orientamento fisico all'azione in corso e, una volta ratificata da Edu, produce la valutazione in maniera non verbale, minimizzando in questo modo il proprio intervento in quella che appare una azione altamente solidale di negoziazione dell'autorità epistemica.

Al termine della sequenza di valutazione viene ripristinato l'ordine diadico delle interazioni e Edu può proseguire l'attività, guidando, con un turno direttivo (riga 15: *scrivi*), Iba a riportare l'informazione oggetto del discorso, vagliata nella sequenza appena conclusa.

L'estratto è rilevante per cogliere il quadro partecipativo ricorrente in questo tipo di attività didattiche, strutturate appunto in diadi di lavoro educatore-studente, un formato che, allo stesso tempo, si configura come altamente mobile ed alterabile, ricettivo dei contributi esterni di scene laterali che possono agilmente incrociare i corsi d'azione delle diadi stesse. L'estratto mostra infatti come la co-costruzione della conoscenza in interazione – in questo specifico contesto di attività – poggia sul contributo di partecipanti plurimi, entro un'ecologia interazionale e una distribuzione sociale che esula dal formato diadico e dalla relativa asimmetria epistemica attesa dal rapporto educatore-studente. Proprio la negoziazione di tale asimmetria attesa è oggetto del prossimo estratto.

Estratto 11

L'estratto riporta un'interazione avvenuta a termine della giornata di studio. Rama si sta preparando per tornare a casa e si apre uno scambio rispetto a quale autobus dovrà prendere, in quale orario e dove.

Partecipanti: RAMA, studente al secondo anno della scuola secondaria di I grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola.

(11) [corpus D'ALbo]

- 1 RAMA è molto scarsa in matematica?
- 2 EDU io?
- 3 (1.3)
- 4 EDU m̥ah
- 5 RAMA ci'è il modo che stava conta:ndo
- 6 (1.3)

7 EDU diciamo che[:]
 8 RAMA [mi] sembrava un po' sus ((ovvero suspicious))
 9 EDU diciamo che non è proprio la mia: materia[:]
 10 RAMA [qu]anto fa otto più
 11 tre.
 12 EDU otto più tre? (.) undici.
 13 RAMA sì. sette meno tre?
 14 EDU sette meno tre: eh:: ((ride)) quattro!
 15 RAMA sì.
 16 EDU però: fare matematica mi aiuta: poi [a::]
 17 RAMA [>otto] per otto?<
 18 EDU >eh: sessantaquattro<
 19 (1.8)
 20 EDU e::: ((ride)) tre per sei?
 21 RAMA diciotto.
 22 EDU e::mh diciotto per due? ((ride))
 23 (2.8)
 24 RAMA quarantadue
 25 EDU [[sì
 26 RAMA [[quarantasei!
 27 EDU °quarantasei° diciotto per due: sì.
 28 RAMA bu:m! ((esultando mentre si allontana))

In apertura, Rama produce un *assessment* rivolto a Edu in forma interrogativa, quale strategia di elicitazione di una conoscenza solo inferibile (Pomerantz 2007), che esibisce una forte divergenza tra il proprio status epistemico [K-] e l'atteggiamento epistemico che lo veicola (Heritage 2012a). Il carattere fortemente negativo (*molto*) ed inatteso di un giudizio sulla propria competenza, insieme all'uso della terza persona (vedi nota 84, laddove non era presente nessun altro nella stanza), conducono Edu a produrre un turno chiarificatore (*io?*), seguito da una sospensione momentanea che lascia lo spazio per una risposta da parte di Rama (che potrebbe esser stata prodotta in forma gestuale), e una interiezione (riga 4), che

segnala incertezza, una certa difficoltà nel fornire una risposta, come esito della coppia adiacente domanda-risposta iniziata da Rama e che proietta una preferenza per l'allineamento/assenso da parte di Edu. La delicatezza sociale di una valutazione di competenza così esplicita, il mancato allineamento di Edu e, in suo luogo, il gesto di sospensione alla riga 4 (*mah*), conduce Rama a doverne dar conto, a motivare la propria azione. Lo fa (riga 5) inquadrando la valutazione come una conclusione motivata da un'esperienza reale, distribuendone in questo modo la responsabilità anche alla stessa Edu e rilanciando così la richiesta di un *account*. Edu risponde a questa, procedendo con l'*account* alla riga 7, ma è interrotta sul nascere da Rama, perché questi prosegue con il proprio turno di *account* avviato alla riga 5, che, benché offrisse le coordinate interpretative del proprio gesto valutativo, completa il resoconto del proprio processo inferenziale. È a questo punto che Edu completa il proprio *account*, riprendendo il formato introduttivo adottato alla riga 7 (*diciamo che*) quale segnale discorsivo utile a premettere una riformulazione o precisazione. Edu infatti, ricorrendo a una litote, offre una riformulazione del turno valutativo di Rama, dal quale ha preso avvio questa prima sequenza, mitigandone così il valore sociale.

È interessante osservare l'idiosincrasia emergente nei gesti linguistici di Rama, dove l'uso della terza persona singolare per rivolgersi all'educatrice costruisce una scena interazionale che codifica una asimmetria dei ruoli sociali, sul calco del contesto scolastico, e/o più in generale del rapporto adulto-giovane, sebbene poi l'azione esibisca aperte inversioni di tale asimmetria, in questo caso sul piano epistemico, così come emerge in maniera lampante dallo sviluppo dell'interazione.

Alla riga 10, infatti, ha inizio una sequenza di *interrogazione*, che vede Rama assumere con tenore di sfida la posizione di interrogante e sottoporre a Edu una serie di calcoli matematici. Inizia incalzando Edu, in sovrapposizione al prolungamento vocalico alla riga 9, la quale risponde (riga 12) e riceve quindi valutazione positiva da parte di Rama alla riga 13, il quale poi prosegue senza soluzione di continuità replicando la sequenza fino alla riga 18. Tali sequenze assumono il formato proprio del contesto scolastico, e più in generale del *pedagogical cycle* (Arminen 2005) tipico delle interazioni didattiche ed educative (Seedhouse 1996), ovvero la sequenza tripartita IRE (Mehan 1979, vedi ¶ 4.3.1.), in questo caso con

Rama nel ruolo di iniziatore e valutatore. Al di là del contenuto dei turni, è possibile cogliere il senso attribuito dai partecipanti a questa sequenza da alcuni elementi e movimenti interazionali ('indici di contestualizzazione' Gumperz 1992), che pertengono alla negoziazione dei presupposti epistemici su cui si fonda lo scambio e all'inversione dell'asimmetria prodotta da Rama. Edu infatti sta al gioco, segnalando il tenore appunto ludico con risa (righe 14, 20, 22) e esibendo, con un turno introdotto da *però* (riga 16, *però fare matematica mi aiuta poi a*) che si allaccia all'*account* della riga 9, il proprio orientamento all'attività in corso, per guadagnare poi un ruolo partecipativo che rinegozia l'asimmetria interazionale prodotta da Rama, cogliendo lo spazio di una pausa (riga 19) per assumere, lei, il ruolo di iniziatrix e valutatrice nelle sequenze tripartite (righe 20, 22).

La sequenza si sviluppa dunque in uno scambio serrato nel quale viene messa alla prova, su iniziativa di Rama, la negoziazione dell'autorità epistemica della figura adulta, introdotta dallo stesso studente in apertura di estratto con il turno valutativo. Benché le premesse all'inversione dell'asimmetria epistemica siano state esibite (righe 5 e 8) e queste siano state confermate da Edu (riga 9), la sequenza *interrogatoria* sembra assolvere la funzione di agire tale asimmetria e così darle esistenza, manifestando il ruolo agentivo di Rama nel negoziare le attese di congruenza epistemica (Stivers *et al.* 2011) date dal contesto che accoglie l'interazione, e il contributo di Edu, in questo, nel fornire volta per volta *frames* interpretativi (Bateson 1972; Goffman 1974; Gumperz 1992) che mitighino una attività suscettibile, per il suo tenore competitivo, di risultare potenzialmente non solidale, e conservino, in questo modo, l'armonia interazionale.

Se questo estratto ha permesso di osservare una dinamica di inversione dell'asimmetria interazionale tra educatore e studente, prodotta su base epistemica, e che segnala i presupposti di incongruenza rispetto alle attese nell'interpretazione che ne dà Rama, gli estratti che seguono mostrano alcune risorse adottate dai ragazzi e dalle ragazze nel negoziare l'autorità degli educatori mediante l'attivazione dell'identità situata di 'studente' e del contesto scolastico, per legittimare il proprio status epistemico [K+] relativamente ad argomenti di studio.

9.2.2. Dispositivi e risorse discorsive nella legittimazione dello status epistemico

Gli estratti che seguono mostrano alcune risorse adottate dai ragazzi e dalle ragazze per legittimare il proprio status epistemico in interazione con gli educatori e le educatrici. Nello specifico è possibile osservare come essi mobilitino il contesto scolastico, nelle forme della propria identità di studente, dei dispositivi di legittimazione (il voto scolastico) e dell'autorità epistemica dell'insegnante, quale *territorio epistemico* (Kamio 1997; Heritage 2012a, 2012b; Stivers, Rossano 2010) che può conferire loro una tipologia di conoscenza di prima mano (*Type 1 knowables*, in Pomerantz 1980) degli argomenti oggetto di discussione, utile a negoziare il proprio status epistemico e così produrre un ordine sociale locale nello svolgimento dell'attività didattica.

Estratto 12

L'interazione a luogo attorno ad un grande tavolo di lavoro che raccoglie in questo momento tre studenti e una educatrice. È un momento che precede l'attività didattica, in cui Edu si sta informando sui compiti che i ragazzi e le ragazze dovranno svolgere e la partecipazione è dunque molto libera. Benché sembri definirsi una prima diade di lavoro (Edu-Nina), anche in questo caso, per una prossimità fisica tra i partecipanti, ma qui soprattutto per la rilevanza che assumono le opportunità di co-costruire uno specifico ordine sociale all'interno del Doposcuola, i suoi confini appaiono labili.

Partecipanti: NINA, studentessa al primo anno di scuola secondaria di II grado; RAMA, studente al secondo anno della scuola secondaria di I grado; IBA, studentessa al terzo anno della scuola secondaria di II grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola e in questo momento impegnata a organizzare il lavoro con NINA.

(12) [corpus D'ALbo]

1 EDU allora io direi che iniziamo con latino,
2 NINA o:ke:i
3 EDU va bene?
4 NINA sì sì
5 EDU sono più brava in latino che in inglese. così ci riscaldiamo
6 (.) e poi passiamo all'inglese.
7 NINA sì sì okei.
8 EDU d↑ai.
9 RAMA io son- (1.7) ci'è l'hanno scorso, (1.0) >la eh:-< l'ultimo
10 giorno di scuola, doveva essere venerdì. (0.8) il mercoledì ho
11 preso nove (.) i- ni- in inglese (0.7) [prima di] chiudere la
12 scuola,
13 IBA [che br↑avo]
14 EDU fant↑astico:
15 (1.7)
16 RAMA [[e quindi sono BR↑AVO in inglese.
17 EDU [[quindi sei BRAVI:SSIMO in ingle:se:,
18 RAMA sì sì
19 EDU °fantastico°
20 RAMA c↑i'è: prendo anche delle: sufficie- m molto più
21 dell'insufficienza anche senza studiare.
22 (1.0)
23 RAMA [[>tranne gli esercizi però<
24 EDU [[MOLTO PIÙ DELLE s↑ufficienze non delle insufficienze. (1.2)
25 vuol dire che prendi delle sufficienze alte mh. [bravo.]
26 IBA [sei un]
27 secchione. sei nerd.
28 (1.7)
29 IBA copione.
30 EDU °no: dai° non è: un copione, [allora-]
31 RAMA [in inglese] proprio direi di no.
32 EDU mh.

L'estratto ha inizio con uno scambio tra Nina e Edu, una fase preliminare l'attività durante la quale stanno organizzando l'agenda di lavoro e in cui Edu propone un ordine di svolgimento dei compiti di lingua. Il *design* del turno vede una apertura con l'uso del segnale discorsivo *allora*, a demarcare l'inizio dell'attività, e *io direi che*, quale formula attenuativa del direttivo *iniziamo* che segue. Questo primo turno vede Edu proporre un'agenda di svolgimento che trova il consenso da parte di Nina (forse anticipando una prosecuzione del turno di Edu, stando all'intonazione continuativa con cui questo termina), seppure i prolungamenti vocalici nel suo turno di replica lascino intendere una possibile incertezza. Questa pare infatti essere l'interpretazione di Edu, che rileva il possibile elemento problematico per la tenuta del piano intersoggettivo e produce una domanda di chiarifica alla riga 3 (*va bene?*), immediatamente soddisfatta da Nina. La necessità di una seconda ratifica, a risolvere l'apparente disallineamento tra i parlanti, conduce Edu a fornire le ragioni della sua scelta e lo fa alla riga 5, offrendo un *account* che espande la coppia adiacente domanda-risposta (*post expansion* Schegloff 2007) e che poggia su un *claim of insufficient knowledge* (Sert, Walsh 2013) relativa ad una materia e che guida la scelta dell'ordine di svolgimento. Nina ratifica nuovamente.

A questo punto interviene Rama (riga 8), ascoltatore non ratificato (Goffman 1981), prendendo la parola ed inserendosi nel corso d'azione della diade Edu-Nina. La difficoltà del lavoro di *turn-taking* in questo frangente è manifesta nei gesti di Rama: una falsa partenza tradisce la funzione di accaparrarsi il turno (*io son-*), in quanto la pausa prolungata che segue dà esito ad una riorganizzazione del suo contributo verbale (*cioè*), che scarta la tentata partenza, per introdurre invece un elemento di contestualizzazione (*l'anno scorso*), tuttavia insufficiente a segnalare agli interlocutori la pertinenza tematica, e che motiva, dopo un'ulteriore pausa, l'aggiunta di un ulteriore elemento (*l'ultimo giorno di scuola*), questa volta di maggior prossimità al contesto discorsivo condiviso. La premessa conduce infine all'elemento di maggior congruenza, in relazione alla precedente ammissione di scarsa competenza di Edu (riga 5), che si rivela essere il voto preso, invece, da Rama in inglese. Con questo gesto, se letto nella sequenzialità del parlato, Rama costruisce sé come studente competente, istituendo una asimmetria epistemica in relazione a Edu.

Le reazioni sono di valutazione positiva, (Iba alla riga 13; Edu alla riga 14), come seconda azione di allineamento ad una prima azione di implicita (auto)valutazione (Pomerantz 1984) esplicitata (riga 16), dopo una pausa, in sovrapposizione con Edu. Viene infatti prodotto uno *statement* da parte di Rama e di Edu. Singolarmente, i formati dei turni di Rama e Edu sono molto prossimi, e vedono un aumento di volume all'altezza dell'elemento valutativo per guadagnare udibilità. I due turni certificano, nel formato etero-valutativo e auto-valutativo, lo status epistemico di Rama, la sua identità di studente competente, il quale produce un ulteriore turno, introdotto da 'cioè', che espande la coppia adiacente (righe 17 e 18) con un *upgrade* funzionale ad aggiungere un ulteriore elemento, derivato dalla valutazione scolastica, a sostegno dell'autorità epistemica raggiunta, in questo caso ricorrendo alla risorsa dell'*extreme case formulations* (Pomerantz 1986) ('molto'; 'senza'). L'*upgrade* auto-valutativo prodotto da Rama sembra tuttavia risentire della norma sociale relativa alla rappresentazione di sé (Goffman 1955) e che lo porta a produrre un *downgrade* alla riga 23 ('tranne gli esercizi però'). Il turno sembra però passare inosservato, per la sua produzione in sovrapposizione con il turno di Edu (riga 24) che lo oscura con un aumento di volume e perché si colloca in una posizione incassata in una sequenza di *repair* iniziata dalla stessa Edu, la quale individua nel turno di Rama (righe 20-21) un elemento problematico che lei stessa ripara mediante riformulazione (righe 24-25), per concludere poi con un ulteriore turno valutativo rivolto a Rama (*bravo*, riga 25).

La salienza della categoria emica di studente bravo/competente appare manifesta in questo estratto, così come quella del meccanismo conversazionale che prevede l'esibizione di un allineamento o disallineamento ad un primo turno (auto)valutativo (Pomerantz 1984) e che produce una sequenza di catene di *assessments*. Se Rama lavora ad una rappresentazione di sé così orientata, è infatti interessante osservare l'orientamento invece dei partecipanti a questa stessa categoria e ai gesti che Rama compie nel perseguire tale identità. Se è riconoscibile un iniziale generale orientamento che valorizza la rappresentazione che Rama dà di sé, sembra che lo sviluppo incrementale dia avvio ad un susseguente *downgrade* collettivo, un progressivo disallineamento dei riceventi l'auto-valutazione di Rama. Nei gesti verbali (nel loro volume e intonazione) di Edu, (fant[†]astico: → BRAVI:SSIMO → °fantastico°

→ *bravo.*; righe 14, 17, 19, 25) e nei contributi di Iba, che, dall'iniziale turno valutativo alla riga 13 (*che bravo*), passa poi a produrre due turni (righe 26, 27) di aperta opposizione, inanellando una serie di commenti valutativi negativi in maniera incrementale fino alla valutazione anche morale (*copione*) che mina la stessa veridicità dell'auto-valutazione di Rama. Edu a questo punto si inserisce a mediare (riga 28) in questo frangente di improvvisa disputa, disallineandosi dal contributo di Iba e tentando una chiusura della sequenza (*allora*), alla quale si sovrappone però Rama con un turno di replica in cui riabilita la propria identità di studente moralmente bravo e competente in inglese.

Come detto, l'estratto mostra la costruzione di un ordine sociale all'interno del Doposcuola, sulla base dell'autorità epistemica dei suoi partecipanti, e la salienza emica di tale categoria. Nello specifico è possibile osservare come Rama mobiliti il contesto scolastico per affermare la propria autorità epistemica ed invertire le attese connesse al rapporto educatore-ragazzo. Similmente, l'estratto che segue mostra lo stesso Rama impegnato in un'attività di legittimazione della propria autorità epistemica con ricorso alla medesima strategia, nel micro-contesto, questa volta, di una interazione tra pari.

Estratto 13

L'interazione ha luogo in una stanza che accoglie due tavoli di lavoro. Ad un tavolo sono sedute Yas e Tas, al lavoro con una educatrice, e all'altro Jordi e Dima. Jordi è un ragazzo che ha partecipato per anni al Doposcuola, ed ora, approdato alle scuole superiori, fa visita allo spazio esclusivamente per stare in compagnia e per dare, ogni tanto, una mano ai ragazzi e alle ragazze del Doposcuola nello svolgimento dei compiti. Qui sta aiutando Dima, un ragazzo da poco trasferitosi in quartiere dalla Moldavia, con una bassa competenza in italiano. Entra nella stanza Rama, che è subito ingaggiato da Jordi nell'attività di inglese in cui è impegnato: riconoscere i paesi identificati dalle rispettive bandiere e scriverne il nome.

Partecipanti: JOR: studente al primo anno della scuola secondaria di II grado; DIMA, studente al quinto anno della scuola primaria; RAMA, studente al secondo anno della scuola

secondaria di I grado; YAS, studentessa al primo anno della scuola secondaria di I grado e TAS, anche lei al primo anno della scuola secondaria di I grado e compagna di classe di YAS. È presente con loro una educatrice che non partecipa all'interazione che segue.

(13) [corpus D'ALbo]

1 JOR lo sto aiutando con inglese vuoi assistermi? ((*riferito a Dima*))
2 RAMA sì
3 JOR dai.
4 RAMA nove e mezzo in inglese,
5 JOR eh?
6 RAMA [[ho preso nove e mezzo in inglese
7 JOR [[e- i-
8 JOR °bravo°
9 RAMA queste robe qui! ((*riferito agli esercizi*))
10 JOR ((*ride*)) sì: ((*ride*))
11 RAMA ((*ride rumorosamente*))
12 JOR perché ri:di:
13 (1.6)
14 JOR mh: ok.
15 JOR [[pe-
16 RAMA [[ma chi non le sa queste robe,
17 JOR h brò [>chi le sta studiando per la prima volta<]
18 RAMA [e va ben' allora questo è london] questo è il brasile
19 questa è la cina [(.) america]
20 JOR [>grand- brav-] okei vai vai vai< facciam'
21 [tutto e mi aiuterai]
22 YAS [[[appla:usi!]
23 TAS [[[dillo in inglese!]
24 TAS dillo in inglese!
25 JOR ok_e::i
26 RAMA e cosa devo dire, brasile è br̥as̥il̥ (.) china,

La prima azione è compiuta da Jordi, che ingaggia con una richiesta di partecipazione Rama nell'attività in cui è impegnato. Rama accetta senza esitazione e Jordi (alla riga 3) produce, come terza mossa, un segnale discorsivo (*dai*) che sancisce la collaborazione istituita. A questo punto Rama introduce il voto scolastico, come elemento di presentazione di sé nel contesto dell'attività alla quale sta per partecipare, nonché attestazione della propria competenza e della propria autorità epistemica relativa. Il formato è sintetico, essenziale, quasi un atto di presentazione di un titolo, un enunciato in cui manca infatti il predicato. Il contributo inatteso e così formulato di Rama diviene elemento problematico per la comprensione di Jordi, che lo segnala come tale con un turno interrogativo (riga 5) che richiede a Rama un chiarimento. Questo avviene mediante, appunto, l'aggiunta del verbo (*ho preso*), che ne chiarifica l'interpretazione per Jordi, il quale a bassa voce e con tono discendente replica con una valutazione come seconda azione al contributo implicitamente auto-valutativo di Rama (Pomerantz 1984). Proprio il tono e il volume del turno di Jordi ci permettono di interpretare il senso che esso dà al contributo di Rama: un allineamento lieve, non convinto, che sembra voler mitigare, se non sorvolare il gesto stesso di Rama.

Rama però prosegue, in altro modo, rimarcando l'asimmetria che sta istituendo. Lo fa attraverso una azione di valutazione stupita del compito (riga 9, *queste robe qui!*) a cui segue l'allineamento di Jordi (Pomerantz 1984) con un turno di risa con valore valutativo che dà il là ad un suo sviluppo incrementale (righe 10, 11). Benché sia stato lo stesso Jordi a reagire ridendo al turno di Rama, è lui che sanziona immediatamente Rama, chiudendo in questo modo l'azione di valutazione del compito. L'*account* da parte di Rama arriva alcune linee dopo (riga 16), quando questo produce un turno aperto dal *ma*, a segnalare, disattesa, un'incongruenza rispetto ad una aspettativa (Fasulo 2009) che parafrasa una formulazione estrema (Pomerantz 1986), ovvero (**tutti sanno fare questi esercizi qui*). La replica di Jordi si compone di un'apertura con valore sanzionatorio in forma nominale, dove l'uso di '*bro*' è marcato: nominando in maniera esplicita il destinatario del turno, Jordi si disallinea dal commento valutativo appena proferito da Rama. Questi tuttavia produce la propria replica in

sovrapposizione, con un gesto che vuole veicolare ancora una volta la propria autorità epistemica, procedendo alla risoluzione dell'attività. Lo scollamento, in questo frangente, tra l'agenda di Rama (presentare sé come competente) e quella di Jordi (aiutare Dima nello svolgimento del compito) è segnalato dal turno di replica di Jordi (righe 20 e 21): un complimento proferito velocemente e troncato e una ratifica della partecipazione di Rama, per riallinearlo alla propria agenda.

Non differentemente da quanto visto nell'estratto 8, qui Rama si ritaglia uno spazio d'attenzione, dato dai suoi tentativi di costruzione di una asimmetria epistemica tra i partecipanti e che lo pone al centro di quanto va sviluppandosi come una verifica della competenza, un *account* dei doveri connessi allo status epistemico attribuitosi (Stivers *et al.* 2011; Heritage 2012a; Stevanovic, Svennevig 2015), nonché come una verifica delle modalità attraverso cui è avvenuta tale attribuzione. Sono ora Yas e Tas che, ascoltatrici non ratificate, entrano nella conversazione con due contributi rivolti a Rama. Il primo, da parte di Yas, è un turno nel quale viene nominato un gesto (riga 22, *applausi*) che veicola l'interpretazione di Yas dei turni di Rama, ovvero il loro carattere di esibizione e lo stesso quadro partecipativo che premettono (emittente e pubblico di riceventi); il secondo, proferito simultaneamente, è un turno di Tas (riga 23), la quale si ritaglia subito uno spazio di parola autonomo (riga 24) in cui riprodurre il medesimo turno direttivo (*dillo in inglese*) rivolto a Rama, per ottenere una prova della sua dichiarata competenza. Il disallineamento dei partecipanti si fa rilevante. È segnalato dal commento di Jordi alla riga 25, un *okei* proferito con intonazione discendente e prolungamento vocalico che ha la funzione di commento metadiscorsivo dell'inasprimento repentino dell'interazione, come si può inferire sia dalla reazione di Rama alla riga 26, dove produce una prima parte di turno tematizzando l'obbligo e la propria responsabilità connessa alla modalità deontica del turno di Yas, prima di adempiere a quanto richiesto, sia, infine, dal turno successivo di Jordi stesso (riga 27), in cui questi corregge la pronuncia di Rama.

L'estratto appena presentato offre una lettura della costruzione interazionale dei diritti e delle responsabilità dei parlanti in relazione allo status epistemico emergente dall'interazione, nonché la loro rilevanza nella gestione dell'ordine sociale tra pari e l'orientamento dei partecipanti alla produzione di asimmetrie interazionali locali costruite mediante

atteggiamenti epistemici connessi ad una maggiore o minore autorità epistemica. Nello specifico è possibile osservare come il voto scolastico sia utilizzato dai ragazzi come risorsa per costruire e legittimare uno status epistemico [K+], ma come questo non sollevi – nel confronto tra pari, e a differenza del confronto con le figure adulte – dalle responsabilità sociali che la sua esibizione porta con sé. Gli estratti che seguono illustrano invece una seconda risorsa discorsiva, anch'essa derivata dal contesto scolastico, adoperata dai parlanti in questo specifico *setting* e contesto di attività per guadagnare il primato epistemico.

Estratto 14

L'interazione ha luogo durante l'attività di aiuto-compiti tra Rama e Edu. Sono impegnati nello svolgimento di un compito di lingua spagnola.

Partecipanti: RAMA, studente al secondo anno della scuola secondaria di I grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola.

(14) [corpus D'ALbo]

- 1 RAMA quindi e non ci va.
- 2 EDU esatto
- 3 RAMA questo? ((*riferito all'esercizio sul libro*))(.) tra questi due
- 4 dovrebbe essere,
- 5 EDU (non è carne) quindi sarebbe pesce. (.) guarda le immagini
- 6 (2.0)
- 7 RAMA ah ecco!
- 8 EDU ah! ah! ((*sottolinea la riuscita*))
- 9 EDU pulpo che poi è simile all'italiano
- 10 RAMA ma- ah:: mi sono confuso con polpo e polipo. perché l'avevamo
- 11 detto. ((*riferendosi ad un discorso presumibilmente fatto in classe*))
- 12 EDU non sono lo stesso?
- 13 RAMA ((*schiodo con la lingua a dire 'no'*)) no

14 EDU no?
 15 RAMA il polipo >il p[↑]olpo< è quello che:: è sotto l'acqua
 16 EDU quello che?
 17 RAMA è tipo:: una cosa tipo:: l'erba
 18 EDU l'erba?
 19 RAMA un tipo di erba che forse:: tipo:: >non lo so.<
 20 EDU ((ride))
 21 RAMA invece il polipo è: quello: il pesce.
 22 EDU °ok°
 23 RAMA p[↑]ul:po

L'attività è in corso, Rama alla riga 1 rivolge a Edu una domanda indiretta, una richiesta di conferma relativa ad un termine in spagnolo, subito ratificata da Edu. Rama dunque prosegue nel completamento dell'esercizio, ora richiamando Edu all'esercizio sul libro e rivolgendole un turno composto da una prima parte interrogativa, ancorata al contesto materiale, gestuale e di attività ed espressa dal solo dimostrativo (*questo?*), che veicola un contenuto proposizionale che suonerebbe come *qual è la soluzione di questo quesito?*. Produce egli stesso un inizio di risposta, lasciando tuttavia aperta la richiesta di aiuto con l'uso del condizionale (*dovrebbe*) e la sospensione, segnalata anche dal tono, dell'enunciazione in prossimità dell'elemento oggetto della richiesta. La replica di Edu adotta un formato pedagogico, ovvero esibisce verbalmente il processo inferenziale che dovrebbe condurre alla risoluzione dell'esercizio (*non è x quindi è y*), mantiene aperto lo spazio di contributo alla risoluzione da parte di Rama con l'uso del condizionale (*sarebbe*) e guida lo studente alla risoluzione con un'indicazione procedurale direttiva (*guarda le immagini*) che dà rilevanza all'*agency materiale* e al contributo degli oggetti nella costruzione della conoscenza (Pickering 1995), distribuendo all'oggetto scolastico del libro, e nello specifico l'illustrazione correlata all'esercizio, autorità deontica ed epistemica (Heritage 2012a, 2012b; Stevanovic, Peräkylä 2012), nonché funzione contestualizzante, a sostegno della propria della propria ipotesi di soluzione. Dopo una breve pausa, Rama raggiunge la soluzione (riga 7) e questa è ratificata da Edu con un turno di esultanza (riga 8).

Ha ora inizio una sequenza di riflessione metalinguistica attorno al termine spagnolo *pulpo* e la sua traduzione italiana, nell'ambiguità lessicale tra *polpo* e *polipo*. Inizia Edu, che propone una riflessione sulla similarità tra i due termini nelle due lingue, ovvero *pulpo* e *polpo*, alla riga 9, al quale Rama replica espandendo la riflessione ai due termini italiani *polpo* e *polipo*, denunciandone l'ambiguità (*mi sono confuso con polpo e polipo*) che, possiamo inferire ora dallo sviluppo sequenziale dello scambio, deve averlo condotto in errore e ha motivato il turno di Edu (riga 9), ora interpretabile come un turno di correzione (pulpo) e il proprio turno (righe 10 e 11) quale *account* del proprio errore. Nel fornire la spiegazione del proprio errore, tuttavia, Rama fa altro, ovvero tematizza l'ambiguità lessicale dei due termini italiani, la loro distinzione semantica, mobilitando a sostegno della sua affermazione un discorso presumibilmente fatto in classe, nel formato coinciso (*perché l'avevamo detto*) nel quale proprio il carattere implicito dei referenti e del contesto, il verbo al passato, il termine 'detto', il referente plurale e la prossimità tematica all'argomento dell'esercizio, lasciano pensare si riferisca ad un discorso avvenuto in classe; il 'perché', inoltre, con valore causale, veicola la consapevolezza e quindi lo status epistemico di Rama [K+], come colui che sa della possibile confusione derivante dall'ambiguità dei due termini in ragione di un'esperienza pregressa.

Lo status epistemico di Rama [K+] è inoltre inferibile dalla sequenza che prende ora avvio, nella quale Edu esibisce invece un *epistemic stance* connessa ad uno status [K-] con una prima domanda (riga 12) orientata a compensare lo squilibrio epistemico emergente. Alla linea 12, Edu, chiede infatti a Rama un chiarimento rispetto alla non sinonimia dei due termini, alla quale Rama risponde con una doppia negazione (riga 13), interpretando come polare la domanda di Edu, la quale è costretta a rettificare l'azione di richiesta di chiarimento con un secondo turno, questa volta rivolto alla replica che Rama ha appena prodotto (*no?*). Benché anche questo turno potrebbe ammettere ipoteticamente una risposta sì/no, è nell'iterazione del gesto interrogativo di Edu che dobbiamo cogliere il riallineamento dei parlanti e la ricostituzione del piano intersoggettivo che conduce Rama a interpretare correttamente questa volta la richiesta di chiarimento di Edu. Rama, infatti, alla riga 15, dà inizio a una spiegazione che si sviluppa in maniera co-costruita con l'interlocutrice in una sequenza di *other-initiated repair* e *self-repair* che permettono progressivamente di formulare

con maggior chiarezza la spiegazione stessa. Questa infatti inizia e prosegue in maniera incerta e approssimativa: Rama corregge in corsa il primo termini di cui sta per dare il significato (*il polipo* > *il polpo*) ricorre a termini ed attributi generici e non distintivi (riga 15, *quello che è sotto l'acqua*; riga 17, *tipo una cosa tipo l'erba*; riga 19, *un tipo di erba che forse tipo non lo so*) che richiedono una costante supervisione e richiesta di *repair* da parte di Edu, mediante la riproposizione in forma interrogativa dell'elemento problematico (riga 16, *quello che?*, riga 18, *l'erba?*). Alla riga 21 Rama giunge all'individuazione del termine italiano corrispettivo dello spagnolo *pulpo*, riceve conferma di comprensione da parte di Edu e chiude la sequenza di spiegazione mediante un gesto di commutazione di codice (riga 23) che riporta gli interlocutori all'attività sovraordinata.

Nell'estratto che segue è possibile osservare il ricorso alla medesima strategia discorsiva di richiamo del contesto scolastico, quale territorio di conoscenza che dà legittimità ai contributi dei ragazzi, nella negoziazione dell'autorità epistemica in interazione.

Estratto 15

L'interazione ha luogo nella stanza più ampia del Doposcuola, sono presenti diverse diadi di lavoro nello spazio e alcuni educatori e studenti non intenti a fare i compiti. Edu e Iba stanno studiando storia, l'argomento è *le Crociate*. L'estratto ritaglia un momento di discussione intorno all'esito e alle ragioni delle Crociate. Il tenore del dialogo non è diverso da quello dell'interazione didattica che ha avuto luogo prima, ma in questo momento si sospende il discorso più strettamente di spiegazione per un momento di confronto libero.

Partecipanti: IBA, studentessa al terzo anno della scuola secondaria di II grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola; EDU2, educatore da alcuni anni parte del gruppo del Doposcuola, in questo momento non impegnato in attività di affiancamento ai ragazzi e alle ragazze e seduto non lontano dalla diade EDU-IBA.

(15) [corpus D'ALbo]

1 IBA p̄erò penso che non: non andranno mai tipo al: all'obiettivo
2 ci'è non raggiungono l'obiettivo ci'è sì. secondo me. però.
3 EDU secondo te,
4 IBA ci'è non: (.) ci'è (.) ci'è non lo so ((detto con riso nervoso))
5 tipo: (1.2) eh: non raggiungono: tipo l'obiettivo che
6 volevano
7 EDU quindi alla fine non riescono a conquistare: la terra santa
8 IBA ((fa segno di no con la testa)) (0.6) se non sbaglio
9 EDU ((rivolgendosi a Edu2)) tu te lo ricordi come sono finite le
10 crociate?
11 EDU2 mh: (.) eh: >vabbè< (.) non mi ricordo proprio so che vengono
12 riconquistate poi riperse poi riconquistate [più volte]
13 IBA [p̄erò eh::]
14 gesuralemme ci'è non viene: (.) tipo (.) raggiunta ((gesto come
15 a mettere tra virgolette la parola)) se non sbaglio
16 EDU2 ah ok. no (.) mi fido di te non mi ricordo
17 IBA non lo so da- è: da quel che ho: sentito [dalla prof]
18 EDU2 [ma anche] secondo
19 me perché alla fine rimane una terra araba quella poi
20 IBA s:i.
21 EDU ok. ((ride)) dai (.) quindi non ce la fanno a prendere sta
22 povera: (.) [prima la prendono]
23 IBA [era una scusa]
24 IBA era solo una scusa tipo
25 EDU ok.
26 (10.0)
27 EDU beh lo cerchiamo. per essere sicuri no? ok. ^le crociate
28 ^((cerca su internet dallo
smartphone))
29 IBA la verità sulle crociate

Iba prende parola, lo fa conquistando l'attenzione dell'interlocutrice con un innalzamento del tono nel primo elemento del proprio turno, *però*, che veicola l'intenzione di produrre un chiarimento, un'aggiunta, se non un'opposizione, quindi un elemento discorsivamente forte all'interno di uno scambio argomentativo. Quel che fa Iba è infatti aggiungere un'informazione relativa all'esito delle Crociate, di cui lei e Edu stanno discutendo. Benché il suo turno esprima in maniera chiara l'informazione, è interessante notare come questa poggia su una apertura e si concluda su elementi linguistici che veicolano dubbio, incertezza, in un costrutto chiasmico che vede a *però* seguire una premessa con cui relativizza l'argomentazione come personale (*penso che*) a cui segue l'argomento del suo turno (*non andranno mai tipo all'obiettivo*), una riformulazione dello stesso introdotta da *cioè*, con una precisazione lessicale e una commutazione del tempo verbale (*non raggiungono l'obiettivo*) ed una certifica di questo (*cioè sì*), per chiudere ribadendo il carattere personale dell'argomentazione (*secondo me*) e di nuovo *però*. Al di là del carattere speculare del costrutto sintattico, risalta la costruzione linguistica dell'incertezza e del carattere soggettivo del commento prodotto, come modalità epistemica (Kärkkäinen 2003) esibita da Iba.

L'atteggiamento epistemico di Iba è reso altresì rilevante dalla replica di Edu, che reagisce selezionando precisamente il marcatore del carattere soggettivo dell'argomentazione di Iba e riproducendolo (riga 3). Per l'argomento di discussione, infatti, ovvero un'informazione scientifica di carattere storico, un commento personale risulta socialmente non tollerato, il che attribuisce al turno di Edu il carattere di richiesta di chiarimento e di un'argomentazione che dia plausibilità a quanto detto, socializzando in questo modo Iba alle forme linguistiche adeguate al discorso argomentativo di carattere storico. La reazione di Iba è infatti una riproposizione del turno precedente, epurato di aspetti linguistici che segnalino un'interpretazione soggettiva, ma che arriva dopo un'iterata premessa che segnala (verbalmente, prosodicamente e gestualmente, vedi Wollermann *et al.* 2014; vedi anche le righe 14 e 15) e poi dichiara esplicitamente tuttavia incertezza (*ci'è non: (.) ci'è (.)*)

ci'è non lo so tipo: (1.2) eh:). Il turno di Edu è ancora una volta un turno di richiesta indiretta di chiarimento, dove l'apertura con *quindi*, con valore conclusivo, premette una riformulazione del turno di Iba che esplicita alcuni elementi dell'argomento di storia, e al quale Iba risponde con un gesto del capo e una chiusura del turno, a ribadire così la propria incertezza e a ricollocare l'informazione nel dominio della conoscenza documentale/di studio.

In questa prima sequenza emerge dunque il ricorso da parte di Iba ad una modalità epistemica dell'incertezza (Caronia 2014), a segnalare la propria posizione epistemica rispetto a quanto va dicendo, su cui tuttavia esibisce diritti di conoscenza. Emerge, inoltre, come in interazione tale modalità sia negoziata rispondendo alle necessità e alle pretese dell'interlocutore rispetto ai doveri e alle responsabilità connesse all'esibizione di un primato epistemico relativo (anche) alla tipologia di argomento (Stivers *et al.* 2011).

La discussione non raggiunge tuttavia l'esito atteso dall'attività, ovvero raggiungere la "verità" storica del fatto discusso e Edu ricorre ad un ampliamento delle fonti informative rivolgendo una domanda a Edu2 (riga 9), in quel momento non lontano da loro. Edu2 replica, dopo una premessa che dichiara il proprio status epistemico (*non mi ricordo proprio*) relativo all'argomento e che (stando a Goodwin 1987) può svolgere la funzione di incoraggiare la partecipazione. Iba infatti sembra trovare legittimazione per riproporre anche al nuovo interlocutore il proprio argomento, ora con una precisazione (*gerusalemme*) rispetto al contributo di Edu2, che negozia il proprio primato epistemico, tuttavia con una mitigazione della propria autorità (*se non sbaglio*) che, a sua volta, ripropone la modalità dell'indeterminatezza «come lo spazio necessario per la negoziazione» (Caronia 2015b: 364) in atto. Edu2 si allinea a Iba (riga 16), ribadendo i propri limiti di accesso alla conoscenza in questione (*non mi ricordo*) e riconoscendo in questo modo il primato epistemico di Iba (*mi fido di te*).

A questo punto (riga 17), Iba, ricevuta piena legittimazione della propria autorità epistemica, con una discrepanza tra l'attribuzione piena da parte degli interlocutori e il proprio, invece, atteggiamento epistemico veicolato dalla modalità dell'incertezza, produce un turno di *account* che apre al pubblico il proprio 'territorio di conoscenza' (Heritage 2012a, 2012b), il

che significa ribadire il proprio primato epistemico attraverso la caratterizzazione del tipo di conoscenza (*Type 1*, Pomerantz 1980) e allo stesso tempo distribuirne l'autorità mediante una ricodifica del proprio ruolo all'interno del quadro partecipativo in atto, quale animatrice (Goffman 1981) di un discorso prodotto nel contesto classe dalla fonte di conoscenza primaria di questo, l'insegnante. È interessante notare come Iba ricorra a questa risorsa discorsiva molto in là nell'interazione, in uno sviluppo incrementale del proprio atteggiamento epistemico segnato da queste fasi: *conoscenza come soggettiva* (territorio epistemico pubblico) → *conoscenza come documentale* (territorio epistemico specifico) → *autorità epistemica dell'insegnante* (territorio epistemico personale e primato su questo). L'ultima fase sembra produrre un allineamento generale da parte degli interlocutori: è esibito esplicitamente da Edu2 (righe 18, 19, *anche secondo me*), con una apertura di turno con *ma*, dal valore avversativo rispetto ad una ipotetica informazione contraria e con un *upgrade* argomentativo (*perché rimane una terra araba quella lì*); e da Edu con un turno di chiusura dell'attività e certifica della conoscenza ottenuta, tramite una serie di segnali discorsivi demarcativi (*ok, dai, quindi*), e un turno di riepilogo nel quale sembrano convogliare i diversi contributi dei partecipanti (*non ce la fanno... prima la prendono*).

Seppur la sequenza sembri aver raggiunto una conclusione, avendo ottenuto l'informazione al centro della discussione e l'accordo tra i parlanti, alla righe 23 e 24 Iba introduce un commento valutativo dal carattere generale sull'argomento oggetto di studio che rilancia la discussione e che, dopo un iniziale segnale di ricezione da parte di Edu, conduce quest'ultima, dopo una lunga pausa, a produrre un turno di proposta per una verifica che mobilita ora un'ulteriore fonte di conoscenza, Internet, nella facilità d'accesso data dallo smartphone. L'orientamento dei parlanti a questa risorsa diviene emblematico nel gesto di Iba, in un turno che formula la domanda di ricerca per mezzo del sintagma *la verità*, rispetto all'argomento di discussione, replicato da Edu alla riga 30, che sembra ipostatizzare lo statuto epistemico del telefono nelle risorse enciclopediche che offre l'accesso ad Internet.

In questa chiusura possiamo trovare un elemento di transizione verso i prossimi tre estratti di questa sezione analitica sulla gestione della conoscenza in interazione. Gli estratti 16, 17 e 18 vedono infatti i partecipanti alle attività richiamare in vario grado, utilizzare e confrontarsi

con la risorsa dello smartphone, elemento ineludibile dello spazio di lavoro dei ragazzi e delle ragazze. Quel che vorrei provare ad illustrare riguarda l'atteggiamento esibito dai partecipanti verso questa specifica risorsa, il senso che viene congiuntamente dato al suo ruolo nel contribuire alla costruzione della conoscenza (attribuendogli autorità deontica e ed epistemica) e l'ordine sociale ed interazionale che esso favorisce.

9.2.3. Conoscenza mediata da artefatti cognitivi. I ruoli e gli orientamenti dei partecipanti rispetto all'uso dello smartphone nello svolgimento dei compiti

Estratto 16

L'estratto che segue si colloca cronologicamente prima dell'estratto 11 appena visto. L'interazione didattica tra Iba e Edu ha spesso momenti di confronto sui temi affrontati e altrettanto spesso Edu apre tale confronto a partecipanti momentanei (vedi estratto 11) o ricorre a risorse materiali come gli appunti scolastici di Iba, il dizionario e, come in questo caso, lo smartphone di Iba.

Partecipanti: IBA, studentessa al terzo anno della scuola secondaria di II grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola.

(16) [corpus D'ALbo]

- 1 IBA da quel che so avevano tipo una divisa con la: con la
2 crociata >con la croce< spe- eh:: (.) ah! ma aspetta la
3 crociata† deriva tipo eh: dalle persone >(che avrebbe il
4 significato)< che avevano la divisa (.) che::: ci'è proprio
5 quella nera che hanno il coso: la croce: tipo: al petto (.)
6 °bianca°.
7 (2.0)
8 EDU sicura che sia così, io me [la ricordo rossa]
9 IBA [sì: da quel che] so

10 IBA rossa? (1.5) non lo so.

11 EDU [[cerchiamo^

12 EDU ^((cerca il telefono di Iba tra i fogli sparsi sul tavolo))

13 IBA [[cerchiamo

14 EDU ((porge il telefono a Iba))

15 IBA (una bellissima scoperta) una bella scoperta

16 EDU i crociati

17 (30.0) ((Iba cerca su internet))

18 IBA °possiamo cercare qua?°

19 EDU hai trovato imma- cerca immagini^ *ah! vedi il simbolo (.)

20 bianco e rosso.

21 IBA ^((poggia il telefono sul tavolo))

22 EDU * ((prende il telefono e guarda al risultato orientando lo schermo verso Iba)) [Fig. 24]

23 IBA ah okei okei

24 EDU secondo me è rosso perché è sangue e: bianco perché:: è

25 purezza.

26 (2.0)

27 EDU ^ci'è *le mo- le motivazioni ufficiali della guerra erano:

28 ^((tiene il telefono sospeso rivolto verso entrambe))

29 IBA *((volge lo sguardo allo smartphone e lo guarda per tutta la durata della spiegazione))

30 EDU sai no religiose no, noi siamo nel giusto e andiamo a

31 riprendere le terre che ci appartengono. cōme è stato

32 scritto nelle sacre scritture >nella bibbia<. ma le v†ere

33 motivazioni erano: di pot†ere volevano: (.) >più potere<

34 più:: più ricchezze: più terre:

35 IBA ah [ok

36 EDU [giusto?

37 (3.0) ((sempre guardando allo smartphone))

38 EDU °i crociati° (0.5)^ vedi i cavaliere:ri

39 EDU ^((ancora guardando lo smartphone ne indica con l'indice lo schermo))

40 (3.0)

41 EDU guarda cosa facciamo prima crociata^

42 EDU ^((inizia a digitare sullo smartphone))

43 IBA °prima crociata°

44 EDU pri:ma (0.7) crociata↓ ((sempre digitando sullo schermo dello

termini generici, riformulazioni e segnali discorsivi che hanno la funzione di garantirle lo spazio di parola e coordinare l'interazione (spe- e: ah! ma aspetta). Dopo una breve pausa, Edu replica con un turno valutativo costituito da una prima parte interrogativa e una seconda parte nella quale offre la ragione del proprio turno valutativo, ovvero una disattesa rispetto alla propria conoscenza. Iba replica con un turno (riga 9), in sovrapposizione a questa seconda parte, anche questo costituito da due parti: la risposta alla domanda di Edu e l'*account* di questa. Questo formato sembra rispondere, da un lato, alla parziale sovrapposizione tra i turni, ovvero una prima parte che completa la coppia adiacente domanda-risposta (*sicura che sia così - sì*) e una seconda parte che fornisce l'*account* di quella che a tutti gli effetti è la risposta *dispreferita* alla domanda di Edu. Benché in sovrapposizione, la seconda unità del turno di Edu è recepita da Iba e trova replica alla riga 10, in un turno valutativo, come seconda mossa al turno di Edu, che pone i parlanti in disaccordo. Il loro disallineamento è segnalato sia dalla ripetizione in forma interrogativa del contributo di Edu che dalla sospensione momentanea (riga 10, (1.5)) del parlato (Pomerantz 1984). Disaccordo poi mitigato dal completamento del turno di Iba, la quale produce un *claim of insufficient knowledge* (Sert, Walsh 2013).

Provando a descrivere il gradiente epistemico in questa prima sequenza, vediamo Iba agire (riga 1) come parlante [K+], per poi progressivamente, nella negoziazione della conoscenza con Edu (righe 8 e 9) e nella sua esibizione di un pari accesso alla conoscenza in questione, passare a parlante [K-], all'innalzarsi, invece, dello status epistemico di Edu. L'impasse raggiunta nella risoluzione della negoziazione del primato epistemico, per il significato sociale che le sequenze valutative della conoscenza dei parlanti assumono (Heritage 1984) – dove gli sforzi dei parlanti tendono a ridurre i contrasti e massimizzare le possibilità di raggiungere un accordo –, induce Edu e Iba a ricorrere, con una partenza simultanea, alla risorsa dello smartphone (righe 11 e 13), alla ricerca in Internet della soluzione al quesito, come mossa negoziale che mira a sospendere la contesa argomentativa. La ricerca avviene, alla riga 17, con una lunga sospensione dell'interazione, al termine della quale, Iba, sottovoce, ripristina il focus e il corso d'azione condiviso, con una domanda rivolta a Edu, una richiesta di conferma dell'attività di ricerca (riga 18, *possiamo cercare qua?*), alla quale Edu replica

con una domanda di conferma dell'esito della ricerca troncata, per passare ad un direttivo (*cerca immagini*). In una analisi multimodale di questo turno di Edu, possiamo osservare molteplici azioni da parte degli interlocutori. Se già l'iniziale domanda di Iba alla riga 18 definisce il passaggio dall'azione solitaria al corso d'azione condiviso della ricerca, quel che caratterizza l'attività mediata da smartphone è propriamente la definizione del carattere pubblico o privato dell'attività di consultazione. In questo svolgono una funzione precisa le forme imperative (*cerca*, riga 19) dei verbi (vedi Oloff 2021), come azioni proiettive di una replica da parte dell'interattante, in questo caso compiuta mediante il passaggio dell'oggetto (righe 21-22) per l'ispezione dell'esito della ricerca da parte di Edu.

Il quadro di partecipazione che l'attività mediata da smartphone contribuisce a costruire richiede infatti una costante vigilanza e definizione del carattere pubblico dell'attività. Questo è visibile dalla posizione assunta da Edu (Fig. 24), che orienta lo schermo verso Iba anche nei momenti di ricerca, e dalla sua attività verbale e non verbale lungo il corso dell'interazione. Edu ricorre infatti a risorse che svolgono precisamente questo compito, con l'uso di segnali discorsivi che, nominando l'attività, guidano la partecipazione dell'interlocutore (riga 41, *guarda cosa facciamo*; *question tag* alla riga 49, ... *eh?*; righe 18, 53, 57 e 58, *vedi*), la verbalizzazione del contenuto digitato (riga 44) e orientano costantemente il proprio sguardo dall'oggetto all'interlocutore (righe 50 e 60).

Il ruolo acquisito da Edu in questo frangente, infatti, la pone in una posizione di conduzione dell'attività di studio, come detentrica della fonte informativa. Dalla negoziazione della conoscenza in apertura, infatti, risoltasi con il raggiungimento di un accordo tra i partecipanti (righe 19, 20 e 23), Edu guida l'interpretazione delle informazioni ottenute (righe 24-34) contestualizzandole ed espandendole e soprattutto selezionandole e poi condividendole con Iba (righe 49, 58). In questo caso, dunque, Edu sembra guadagnare un primato sulla conoscenza in costruzione che le è dato dalla specifica configurazione partecipativa che lo smartphone contribuisce a creare. Questa sembra infatti condizionata dalla visibilità del contenuto dello schermo al pubblico e dal diritto d'azione su di esso da parte di chi lo detiene. Osservando invece il comportamento di Iba, possiamo notare come questa contribuisca in maniera ridotta alla conduzione dell'interazione, prevalentemente con turni a sostegno che

echeggiano i contributi di Edu (righe 43 e 56) e manifestano la propria attenzione e come questa, tuttavia, oscilla, in movimenti di distacco dal corso d'azione (righe 48, 59).

L'estratto ha mostrato come il ricorso alla risorsa dello smartphone durante l'attività di studio svolga un ruolo nel processo di co-costruzione della conoscenza e come le proprietà fisiche ed epistemiche attribuitegli contribuiscano alla definizione di specifici formati e ruoli partecipativi. L'estratto che segue aggiunge un aspetto rilevante connesso all'uso dello smartphone durante lo studio, ovvero l'interdetto che vi grava nel contesto scolastico, e mostra come i partecipanti negozino il valore morale connesso al suo utilizzo.

Estratto 17

L'interazione che segue ha luogo durante l'attività di aiuto-compiti nella quale Edu sta aiutando Nina nello svolgimento di alcune espressioni di matematica. Siamo verso la fine della giornata, Edu e Nina stanno incontrando alcune difficoltà con degli esercizi che motivano Edu a compiere il gesto che apre l'estratto.

Partecipanti: NINA, studentessa al primo anno di scuola secondaria di II grado; EDU, educatrice da due anni parte del gruppo del Doposcuola.

(17) [corpus D'ALbo]

- 1 EDU ^vediamo se c'è qualcosa per risolvere l'espressione
- 2 EDU ^((ruota su di sé in cerca del telefono nella giacca))
- 3 NINA ^ (c'è un app) sì, io ce l'ho.
- 4 NINA ^((si volta verso Edu)) [Fig. 25]
- 5 EDU ce l'hai?
- 6 NINA ((dice forse il nome dell'app))
- 7 EDU già installata?
- 8 NINA ^sì::
- 9 NINA ^((ruota il viso verso il quaderno ridendo)) [Fig. 26]
- 10 EDU eh vai usiamola.

11 (1.5)
 12 EDU ^ti dice anche i passaggi?
 13 NINA ^(*(allunga il braccio per prende il proprio smartphone sul tavolo di fronte a sé)*)
 14 NINA sì.
 15 (25.0) (*(Edu al suo telefono, Nina fotografa l'esercizio e prepara la risoluzione dall'app)*)
 16 NINA ^(*(è meno uno) ((dice forse il risultato ottenuto dall'app)*)
 17 NINA ^(*(mostra il telefono a Edu)*)
 18 (3.0)
 19 EDU allora scusa, quale stiamo facendo qui? quale stavi mettendo?
 20 NINA questa (*(mostra l'esercitazione dal libro a Edu)*)
 21 EDU la: seicento- questa qui:?
 22 NINA sì
 23 EDU ^quindi come veniva, vediamo.
 24 EDU ^(*(prende il telefono di Nina dalle sue mani)*)
 25 ((3.0))
 26 EDU nove mezzi più un mezzo meno venticinque mezzi okei diviso
 27 (6.5) (*(Edu guarda il telefono cercando di interpretare la risoluzione dell'espressione)*)
 28 EDU come mai qui la fa così::?
 29 (3.0)
 30 EDU meno un mezzo dodicesimi perché la fa diventare meno due
 31 dodicesimi diviso cinque (0.6) per meno dieci?
 32 (4.0)
 33 NINA devi fare così^ (0.5) per vedere che cosa ha fatto
 34 NINA ^(*(con l'indice interagisce con lo smartphone ora in mano a Edu)*)
 35 (25.0) (*(Edu guarda allo smartphone cercando di capire)*)
 36 EDU perché, non capisco.
 37 (15.0) (*(Edu guarda allo smartphone cercando di capire)*)
 38 EDU perché questa parte qua se c'è meno. ^non riesco a capirla
 39 EDU ^(*(prende il libro di testo)*)
 40 (2.0)
 41 EDU (*(sbuffa sonoramente)*)
 42 (12.0)

43 EDU °perché caspita fa così° (2.0) a meno un mezzo alla meno uno
 44 però qui è- dà ↑undici
 45 (5.3)
 46 EDU ah! perché praticamente tu puoi fare così^,
 47 EDU ^((indica sul libro di testo))
 48 (3.6)
 49 EDU però dovrebbe essere posit↑i:vo no? (1.2) un mezzo meno
 50 undici:
 51 (2.0)
 52 NINA no ci'è: è:: è negativo.
 53 EDU no perché a vo:lte, ah ok. allora si vede che qui c'è da fare
 54 questo passaggio
 ((9 minuti e 15 secondi omessi))
 ((EDU ripercorrere l'esercizio svolto sul quaderno correggendo gli errori fatti, riscrivendo, muovendosi tra il quaderno e lo smartphone, riflettendo a voce alta. Nina segue e ogni tanto interviene. Edu Cede poi la risoluzione della parte finale dell'esercizio a Nina e una volta completato ne svolgono un secondo allo stesso modo con il supporto dell'applicazione mobile))
 55 EDU okei ce l'abbiamo fatta. (0.7) oke::i
 56 NINA ma: (peccato proprio) che la prof non mi: cons↓ente () di
 57 usare il telefono.
 58 EDU no adesso riproviamo a farla però
 59 (3.4)
 60 EDU era per capire >cosa abbiamo sbagliato< facciamo: da:
 61 seicentodue. abbiamo scritto bene?
 62 (4.8)
 63 EDU allora facciamo così. dam- dammi a me il telefono così ti
 64 controllo nel ment[re] ((ride))
 65 NINA [ok]
 66 EDU visto che io non son molto brava in matematica almeno ti posso
 67 aiutare così. (0.6) così poi lo guardo e se vedo qualcosa di
 68 sbagliato (.) ti correggo subito.
 69 NINA ((fotografa l'espressione e passa il telefono a Edu))
 70 EDU okei. vai.



Figura 25

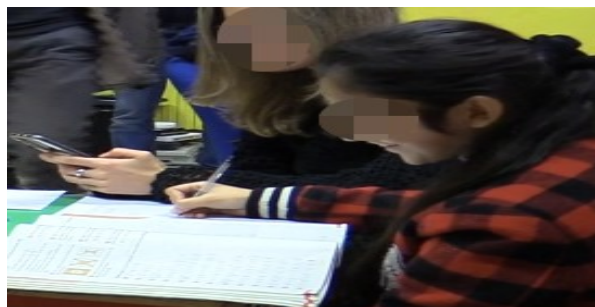


Figura 26

Edu, in apertura, si orienta verso la risorsa dello smartphone per superare un momento di difficoltà nella risoluzione dell'esercizio. Lo fa ruotando su di sé, mentre è in cerca nella giacca del proprio smartphone ed esplicitando verbalmente la propria intenzione. Nina replica immediatamente, riferendole di conoscere un'applicazione mobile per questo e di averla. Alla domanda di Edu alla riga 7, la replica di Nina si compone di una risposta verbale nella quale l'allungamento vocalico (riga 8) e il simultaneo abbassamento dello sguardo, il riso e la rotazione della testa verso il quaderno (Figura 26) fanno intendere che sta interpretando la domanda come una valutazione morale, come se Edu la stesse invitando ad ammettere di essere abituata ad utilizzare lo smartphone per lo svolgimento degli esercizi di matematica. Un ulteriore elemento in questa direzione interpretativa è il turno di Edu, alla riga 10, che funziona da sollecitazione e rettifica della richiesta implicita alla riga 7, e alla quale, solo ora, Nina replica prendendo il proprio smartphone (riga 13). In questa breve sequenza iniziale possiamo intravedere l'orientamento dei partecipanti e la loro negoziazione del valore morale di questa risorsa nello svolgimento dei compiti: Edu si orienta verso il suo utilizzo, sebbene come risorsa ultima, mentre Nina esibisce un atteggiamento che sembra veicolare un'interpretazione negativa, sembra orientarsi ad una norma che ne rende illecito l'utilizzo.

L'interazione prosegue e lo smartphone guadagna una progressiva centralità. Edu con il suo supporto verifica l'esercizio svolto da Nina e cerca di individuare gli errori che hanno impedito di giungere al risultato, in una interazione con se stessa che interroga l'attività di risoluzione dell'applicazione mobile (righe 28, 30, 43), confrontandola con le informazioni del libro di testo, nel tentativo di venire a capo all'esercizio. Nina guida Edu nell'utilizzo

dell'applicazione mobile (riga 33) e segue l'attività di verifica di Edu con minimi contributi (riga 52). Dal punto di vista epistemico gli strumenti a disposizione hanno qui una autorità indiscutibile, ben espressa dal commento (riga 53) *allora si vede che qui c'è da fare questo passaggio*, un'inferenza che assume come autoevidente quanto espresso dalla risoluzione dell'esercizio fatta dall'applicazione mobile. Lo svolgimento degli esercizi prosegue in questa modalità: utilizzo dello smartphone per risolvere l'espressione, correzione prevalentemente da parte di Edu degli errori commessi da Nina e completamento, da parte di quest'ultima dell'espressione matematica.

Alla riuscita del secondo esercizio, Nina, alla riga 56, produce uno *statement* che tematizza e offre una valutazione dell'aspetto morale dell'utilizzo del telefono in relazione all'ordine vigente in classe. Questo turno di Nina, letto nella sequenzialità dei gesti che innesca, solleva la questione della liceità di questo tipo di pratica, mettendo alla prova l'accordo intersoggettivo che regola la sua interpretazione morale. Lo sviluppo delle azioni di Edu vede: una replica, come seconda azione, che la allinea all'interdetto, e ne sottoscrive quindi il carattere facilitante ed illegittimo ai fini dell'apprendimento, un *account* della condotta fin qui tenuta, in qualità di figura educativa, ed una conseguente ricodifica dei ruoli dei partecipanti e dei diritti d'accesso allo strumento. Più specificamente, alla riga 60, Edu offre l'*account* dell'utilizzo dello smartphone e quindi una valutazione del suo uso legittimo (*per capire cosa abbiamo sbagliato*) mentre alle righe 63-65 viene istituito l'ordine sociale che il contributo dello strumento all'attività in corso sembra richiedere, entro la cornice morale che lo stesso strumento ha aperto, per ripristinare l'asimmetria epistemica congruente con le attese e con i fini del rapporto insegnante-apprendente. Tale ordine sociale ristabilisce l'accordo tra i partecipanti (riga 65) ed è infine espresso e codificato nel turno di Edu (righe 66-68), nel quale sono offerte le condizioni di accettabilità e i ruoli che i partecipanti ora assumono, nonché le indicazioni procedurali per poter integrare l'uso dello smartphone nell'attività in corso.

L'estratto permette di leggere il portato morale dell'utilizzo di questo specifico strumento nell'attività di studio. Il suo valore è negoziato in interazione, anche e soprattutto in relazione al significato ad esso attribuito nel contesto scolastico, facendo emergere l'interpretazione che

i partecipanti ne danno. L'allineamento di Edu all'interdetto scolastico, reattivamente al gesto di Nina (righe 56-57), apre ad una sequenza di socializzazione al suo uso che, seppur non escludendone l'utilità, avvalorandone anzi la necessità contingente, regola l'impiego di quella che appare essere a tutti gli effetti una risorsa degli studenti, una 'tattica' – per dirla con de Certeau (1980) – a cui essi fanno ricorso lontano dallo sguardo dell'insegnante, eludendo in questo modo la sanzione, ma anche la possibilità di una socializzazione al suo uso.

Estratto 18

L'interazione avviene durante lo svolgimento dei compiti di lingua. I partecipanti sono seduti ad un grande tavolo condiviso con altre diadi di lavoro e sono impegnati nella risoluzione di alcuni esercizi relativi al lessico degli alimenti. Siamo nel pieno dell'attività ed Edu e Rama stanno facendo fronte a dei problemi di comprensione dei termini in spagnolo.

Partecipanti: RAMA, studente al secondo anno della scuola secondaria di I grado; EDU, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola; EDU2, educatrice da poco parte del gruppo del Doposcuola.

(18) [corpus D'ALbo]

- 1 EDU qui ci vuole il dizionario.
2 RAMA (il telefono lei ce l'ha?)
3 EDU sì. (1.2) tu ce l'hai?
4 RAMA ((*schiocco della lingua come risposta negativa*))
5 EDU aspetta vado a prenderlo (1.5) lo vado a prendere, ((*riferito al dizionario, riposto nella libreria della stanza accanto*))

((1 minuto e 33 secondi dopo))

- 6 RAMA c'è anche uno piccolo
7 EDU ce l'hai anche tu come questo?
8 RAMA no è- è più gra:nde, solo che (.) è così tipo.

9 (2.4)
 10 RAMA con le pagine sottili
 11 EDU sarà uguale più o meno. ci'è la forma è diversa ma, allora ne
 12 (3.0)
 13 EDU vuoi cercarlo te? non hai mai cer[cato?]
 14 RAMA [>no no<]
 15 EDU >dai lo devi fare< no sai se sei qui: alla elle poi la emme
 16 RAMA non l'ho mai fatto prima
 17 EDU non hai mai cercato una parola nel dizionario? eh: cercala
 18 RAMA perché:: se uso invece il traduttore?
 19 EDU eh vabbè: però[::-]
 20 EDU2 [((ride))] (0.8) col dizionario lo vedi meglio
 21 ((ride))
 22 EDU e si vede meglio perché:: (.) ti dice:: ()
 23 RAMA (non) sono vecchio io
 24 EDU (9.0) ((cerca la parola sul dizionario))
 25 EDU comunque puoi provare:: ()
 26 RAMA ma io non ()
 27 EDU io faccio questo da tanto tempo, dai:: (.) quindici'anni (0.5)
 28 () un po' di più però. parecchio di più. (0.4)
 29 venticinque anni. >venticinqu-< ventisette () si dai (.)
 30 comunque vabbè () spagnolo ((ride)) (0.5) emme enne
 31 dov'è che sta la enne?
 32 (5.5)
 33 EDU vedi come? (2.2) cerchi la:: par↑ola, (lemme) (.) con la e
 34 (6.2)
 35 EDU ah no aspetta ora siamo su spagnolo? >spagnolo italiano,< (.)
 36 italiano spagnolo.
 37 RAMA ah:::
 38 (2.3)
 39 EDU >capito?<
 40 (7.3)

((6 linee omesse))

((Edu continua a consultare il dizionario))

- 41 EDU vedi: perché è figo il dizionario, perché (1.5) ti dice (.)
42 come si scrive, poi ti dice (1.2) ci'è
- 43 RAMA ne- ne- ne- no è nito (.) niña (0.5) niña. <non scrive né in
44 italiano né in inglese. (.) non scrive in inglese né italiano
45 né in inglese> ((leggendo dal dizionario))
46 (4.1)
- 47 EDU sì. non le scrive né in italia- sì perché te le scrive in
48 italiano e fa-
- 49 RAMA () la traduzione.
- 50 EDU ti mette la parola dentro una frase no?
- 51 RAMA >le vongole vongole vongole<

Vediamo in apertura d'estratto Edu suggerire il ricorso ad uno strumento, il dizionario cartaceo, per risolvere la problematica incontrata e lo fa con uno *statement* univoco, al quale però Rama replica con un turno che, letto nella sequenzialità della sua produzione, troverebbe pertinenza nell'implicita funzionalità, alternativa al dizionario, dello strumento del telefono. Tuttavia, Edu non dà rilevanza a questo aspetto e non tratta quindi il turno di Rama come una controproposta, una declinazione e quindi un disallineamento da quanto lei ha affermato in apertura. Edu tratta invece il turno di Rama come una semplice domanda a cui risponde affermativamente, per poi rivolgere la medesima domanda allo stesso Rama, il quale risponde invece negativamente. La realtà così configurata sembra dunque attribuire retrospettivamente al turno di Rama alla riga 2 propriamente il carattere di tenue controproposta, di sondaggio sulla fattibilità di un ricorso invece al telefono, facendo emergere il suo orientamento allo smartphone come risorsa primaria in una situazione di ricerca di parola e traduzione, come quella in cui si trova, e l'orientamento invece di Edu, che non prende in considerazione tale ipotesi e non sembra inferirla dal gesto di Rama. Significativo, proseguendo in questa lettura, come l'eventuale discrepanza interpretativa tra i partecipanti non sia segnalata da Rama, il quale assumerebbe quindi il mancato *uptake* da parte di Edu della sua controproposta come una tacita declinazione e, forse, in questo caso giocano un ruolo importante sia l'inferenza di Rama, dal mancato *uptake* di Edu, della non liceità dell'uso del telefono sia il diritto di

accesso allo strumento del telefono dato dal possesso dello stesso, e che fermerebbero Rama stesso dall'insistere con un rilancio o una formulazione di richiesta più diretta, dando ragione del formato indiretto, mitigato, di quella che, alla riga 2, potrebbe essere a tutti gli effetti una richiesta. Edu, dunque si alza e si allontana per andare a prendere il dizionario.

Al rientro nella stanza di Edu, ha avvio una sequenza di riconoscimento del dizionario, nelle sue caratteristiche fisiche, nelle differenze e nelle somiglianze con altri dizionari incontrati da Rama; una sequenza, dunque, nella quale Edu familiarizza Rama al dizionario che stanno per usare (riga 11, *cioè la forma è diversa ma*) e gli propone di utilizzarlo. La replica di Rama alla proposta avviene in sovrapposizione ad una seconda unità di turno, una seconda domanda di Edu (riga 13, *non hai mai cercato?*) che, ponendo le condizioni di un caso estremo (Pomerantz 1986), cerca di dare ulteriore legittimità alla propria proposta. L'interpretazione della seconda domanda di Edu come risorsa retorica è confermata dallo sviluppo dell'interazione alle righe 16 e 17, dove, solo a questo punto, Rama riferisce di non aver mai cercato una parola nel dizionario e la conoscenza di Edu sull'uso del dizionario da parte di Rama si rivela come *Type 2* (Pomerantz 1980). Proprio in questo snodo epistemico, possiamo inoltre descrivere l'atteggiamento di Edu, la quale, in qualità di parlante [K-] relativamente ad un territorio epistemico personale di Rama, produce un turno interrogativo in cui il proprio *epistemic stance* assume il formato di interrogazione diretta che postula la mancata esperienza con lo strumento da parte di Rama (Heritage 2012a). La costruzione dell'asimmetria epistemica relativa all'uso dello strumento si accompagna inoltre all'espressione della modalità deontica per mezzo del verbo *dovere* alla riga 15 (*dai lo devi fare*) e del modo imperativo alla riga 17 (*eh cercala*). In questo caso il ricorso alla forma imperativa può essere interpretato alla luce della progressiva autorità locale guadagnata da Edu, come esperta e iniziatrice nell'uso del dizionario, e del carattere congiunto del compito nel quale i parlanti sono impegnati (Stevanovic, Svennevig 2015).

In questa sequenza, Edu esibisce dunque in maniera incrementale un forte orientamento all'uso del dizionario e alla capacità di utilizzarlo come competenza necessaria. La reazione di Rama, alla riga 18, può essere letta come il tentativo di far emergere il gesto negoziale rimasto latente in apertura (riga 2) e che qui trova una formulazione esplicita, in forma

interrogativa, come seconda azione di disaccordo rispetto allo sviluppo incrementale dei contributi di Edu. Il disaccordo (nella condizione di accordo come gesto verbale preferito), in questa situazione, trova appunto nella forma interrogativa una forma di mitigazione che ad una richiesta forte di azione, risponde con una richiesta verbale di chiarimento e che è interpretata come una valutazione comparata (*se uso invece il traduttore?*) dell'efficacia delle risorse. La replica infatti, che avviene con un turno co-costruito da due parlanti, Edu, l'interlocutrice ratifica, ed Edu2, anche lei al tavolo di lavoro, ma interlocutrice non ratificata, esprime un disaccordo mediante un turno valutativo (righe 19, 20, 21) del quale Edu produce una *prefazione* composta da una interiezione (*eh*), un intercalare (*vabbè*), prolungato nella vocale finale, e una congiunzione avversativa che prelude appunto ad un'opposizione, un gesto che nel segnalare un cambio di stato del parlante (Heritage 1984) svolge anche la funzione di ritardare la risposta dispreferita che sta per essere prodotta. Il completamento del turno avviene invece da parte di Edu2, che prende parola allineandosi a Edu e producendo il turno valutativo (riga 20, *col dizionario lo vedi meglio*), preceduto e chiuso da risa, che sancisce il disaccordo con il turno di Rama; turno a sua volta ripreso da Edu alla riga 22, la quale produce poi un'espansione argomentativa del commento valutativo di Edu2 (*perché ti dice...*).

Il disaccordo tra i parlanti è manifesto e il confronto diviene ora asimmetrico. Il gesto di Rama, alla riga 23, è un terzo turno di replica al turno valutativo di Edu/Edu2 che ribadisce il proprio disaccordo. Lo fa mediante una risorsa retorica che punta ora a valutare coloro che utilizzano il dizionario cartaceo, spostando quindi il focus valutativo, e ponendo una distinzione categoriale, generazionale, che distingue sé dagli interlocutori. Se il turno può essere letto come l'*account* del proprio disaccordo, che lo riconduce ad abitudini connesse all'età (*non sono vecchio*), la collocazione post-verbale del pronome *io* rende questo uso marcato, e il suo portato valutativo è rivolto ad un referente che – per esclusione di sé – diviene inequivocabilmente l'interlocutore. Significativo inoltre, come il dilungarsi di una sequenza di disputa conduca Edu ad una riformulazione della modalità espressiva della richiesta di utilizzo del dizionario che, dopo quella deontica, affidata al modo imperativo

(righe 15 e 17), alla riga 25, trova espressione attenuata nella forma con il modale (*puoi provare*).

In questa prima parte dell'estratto possiamo dunque osservare l'emersione di specifiche categorie rese salienti dai parlanti nel negoziare i rispettivi orientamenti verso due risorse nello svolgimento dell'attività di studio delle lingue. Appare con evidenza come lo studente si orienti verso dispositivi di traduzione automatica, mentre le educatrici siano orientate e socializzino in questo lo studente all'uso del dizionario cartaceo. Se fino a qui la negoziazione ha visto, da parte dell'educatrice, assumere un atteggiamento che appare prevalentemente prescrittivo, lo sviluppo dell'interazione, anche per la resistenza dello studente (riga 26), permette di osservare le ragioni che motivano l'orientamento dell'educatrice e la sua interpretazione del differente contributo alla comprensione e all'apprendimento dato dalle due risorse. Dopo aver guidato Rama nella consultazione del dizionario cartaceo (righe 33, 35, 39), Edu interpola infatti all'attività stessa alcuni turni nei quali dà ragione della propria preferenza per il dizionario cartaceo in relazione implicita con il traduttore automatico. Dalla riga 41, infatti, in una costruzione progressiva, possiamo vedere emergere (alla riga 50) la ragione di fondo che Edu offre a Rama per avvalorare la propria preferenza, ovvero che, a differenza del traduttore automatico, il dizionario permette di osservare la parola oggetto di traduzione in contesti d'uso (*ti mette la parola dentro una frase, no?*).

Tale categorizzazione distintiva dei due strumenti, o sarebbe più corretto dire di due approcci all'attività di traduzione (come si dice/come si usa), offre dunque di riflesso il significato che l'educatrice attribuisce all'attività di studio di una lingua, nella sotto-attività specifica della traduzione di termini non noti, e alla quale sta socializzando lo studente.

9.3. Considerazioni conclusive

In questa terza sezione analitica è stato assunto ad oggetto di analisi la gestione della conoscenza in interazione. Il carattere ubiquo dell'epistemica (Heritage 2018), dopo i suoi primi studi fondativi (vedi ¶ 3.3.), ha guidato infatti lo studio tanto dei dispositivi

conversazionali di regolazione della cognizione, concepita non come proprietà delle menti individuali, ma come attività socialmente distribuita nella quale l'interazione struttura il reticolo di connessioni tra sfere di conoscenze (Fasulo 2009), quanto del ruolo dell'epistemica e dei processi di negoziazione della conoscenza in interazione nel dare corso e strutturare specifiche attività e ordini partecipativi (Goodwin 1979; Heritage 1984; Pomerantz 1980; Drew 1991; Ochs 1993; Heritage, Raymond 2005). Entro questa dinamica negoziale sono infatti interpretate ed agite le forme ed i significati della realtà sociale, le attese e le obbligazioni, i diritti e le autorità connesse alla conoscenza (Stivers *et al.* 2011; Stevanovic, Svennevig 2015).

L'obiettivo è stato dunque quello di provare a leggere sulla superficie discorsiva di tali processi di negoziazione il contesto del Doposcuola: i suoi quadri partecipativi, i suoi ruoli, le voci che lo animano e lo trascorrono, gli strumenti e le culture che lo abitano e al quale si riferisce. Nello specifico, gli estratti prendono in considerazione le interazioni didattiche che hanno luogo nel Doposcuola, ovvero le interazioni nelle quali l'agenda dei parlanti è orientata allo svolgimento dell'attività dei compiti "a casa" e la conoscenza esibita, negoziata e co-costruita è di tipo disciplinare.

Gli estratti 10, 12, 15 e 18, dunque, restituiscono alcuni esempi di come, al di là delle attese e delle ragioni di un formato interazionale ampiamente promosso dal Doposcuola – il rapporto diadico educatore/trice-studente/essa¹¹¹ – questo non isoli l'interazione entro uno spazio di assoluta autonomia, perché i partecipanti si orientano ad un intorno interazionale per molteplici ragioni, negli esempi riconducibili ad una vigilanza e ad una distribuzione dell'autorità epistemica e alla costruzione di asimmetrie locali. Questi esempi tematizzano, in

111 Le ragioni alla base dell'orientamento degli educatori a questo tipo di formato (vedi anche ¶ 6.1.2.), così come emerse dal confronto con gli educatori e le educatrici durante il *fieldwork*, sono riconducibili alla necessità data dal dover lavorare su contenuti disciplinari differenti per ogni studente. Tuttavia, i resoconti che ho potuto ascoltare non trascuravano di richiamare una visione dell'apprendimento e dello sviluppo che valorizza la personalizzazione dell'apprendimento e la costruzione di rapporti personali di fiducia, visti come funzionali alla collaborazione. Anche per questo, molto spesso, gli educatori e le educatrici cercano di seguire gli stessi studenti e questi ultimi richiedono l'affiancamento di educatori con i quali hanno lavorato in precedenza, anche per ragioni apparentemente diverse da una continuità legata allo studio di un argomento o da una supposta competenza di un educatore specifico rispetto ad una materia di studio.

una sua declinazione ulteriore, il tema dell'*accanto* quale chiave interpretativa della realtà del Doposcuola, laddove oltre al suo rapporto di prossimità con i contesti familiari e scolastici e al carattere collaborativo che qui assume lo svolgimento di un'attività supposta, attesa (o per necessità individuale) come quella dei compiti a casa, nell'*accanto* delle figure educanti (estratti 6, 11 e 14) si costruisce anche l'identità dell'educatore come corpo e cognizione composita, che distribuisce diritti e obbligazioni dell'attesa autorità epistemica riposta nelle figure di supporto allo studio e realizza interazionalmente un contesto di apprendimento peculiare: nel quale sembra valere il sapere dell'altro in quanto vale il proprio non sapere, ovvero assume centralità il sapere dello studente in quanto vale il limite di conoscenza della figura preposta alla guida dell'apprendimento (Fasulo 2011).

Gli esempi restituiscono altresì la salienza, in prospettiva emica, che assumono in questo contesto categorie quali studente competente/non competente e le modalità con cui i ragazzi e le ragazze negoziano tali ascrizioni, tanto con le figure educative quanto nel rapporto tra pari, realizzando in questo specifici ordini sociali. Mettendo in luce ancora una volta (vedi cap. 7.) la permeabilità di questo spazio di apprendimento al contesto e alla cultura scolastica, è possibile osservare come i ragazzi e le ragazze mobilitino la propria identità di studente e studentessa per perseguire la costruzione di asimmetrie epistemiche e morali (estratti 12 e 13) e per dare legittimità a connessi diritti interazionali. In particolare emerge come il voto scolastico sia una risorsa evocata nella costruzione di tale identità.

Le interazioni didattiche osservate permettono inoltre di riconoscere come siano molteplici le voci – bachtinianamente intese – che le attraversano. Similarmente a quanto osservato riguardo all'aspetto normativo e morale (cfr capitolo 7.), la gestione e la co-costruzione della conoscenza disciplinare vede in queste interazioni evocare il contesto scolastico quale territorio di conoscenza che dà un primato epistemico ai ragazzi e alle ragazze e la voce dell'insegnante è evocata a fonte di autorità epistemica (estratti 14 e 15). Il dettaglio interazionale e il suo sviluppo sequenziale permettono inoltre di avanzare alcune considerazioni in merito alle caratteristiche situate dell'apprendimento che ha luogo nel Doposcuola, se letto in una prospettiva che assuma l'apprendimento stesso come processo interazionalmente realizzato, in cui il linguaggio e, più in generale, tutte le dimensioni del

discorso dei partecipanti, possono offrire gli indici (anche per l'analista) e i meccanismi (per gli apprendenti) di apprendimento (Mehan 1979; Cazden 1988; Pontecorvo 1987; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio 1991; Orsolini, Pontecorvo 1992; Pontecorvo, Girardet, Zucchermaglio 1993; vedi capitolo 4.)

Le interazioni mostrano infatti come gli studenti assumano atteggiamenti propositivi nel fornire le spiegazioni e nell'argomentare le ragioni delle proprie interpretazioni dei contenuti disciplinari, come il trattamento della risorsa della 'voce dell'insegnante', ad esempio, possa essere distinto, dando luogo a sequenze nelle quali il contributo dello studente guadagna discorsivamente l'opportunità di una argomentazione e rielaborazione dei contenuti di studio (estratto 10), oppure giunga a conclusione di un processo negoziale nel quale la studentessa adotta molteplici risorse discorsive, che sono altrettanti veicoli di interpretazione e negoziazione della conoscenza, prima di richiamare l'autorità dell'insegnante come gesto risolutivo di legittimazione della propria conoscenza (estratto 11). In quest'ultimo caso, creando le condizioni della negoziazione mediante una 'modalità dell'incertezza', che, se, da un lato, riflette il proprio rapporto con il contenuto disciplinare, dall'altro, apre all'opportunità di co-costruire la conoscenza imparando ad usare le risorse linguistiche adatte alla sua argomentazione. Relativamente alle interazioni analizzate, appare dunque come le dinamiche di partecipazione e la distribuzione di potere interazionale all'interno di questi scambi didattici sembrino favorire la motivazione ad una partecipazione libera degli studenti, che è indicatore e precursore di apprendimento (Pontecorvo 2005).

Infine, l'analisi ha voluto restituire alcune caratteristiche specifiche dell'ecologia interazionale e delle pratiche di apprendimento che hanno luogo nel Doposcuola, assumendo, per la centralità che assume per i partecipanti – così come emerso anche dall'osservazione sul campo – lo smartphone quale strumento di mediazione nelle interazioni e nella co-costruzione della conoscenza. Presenza ineludibile e pervasiva nella quotidianità dei ragazzi e delle ragazze, e al centro di un acceso dibattito, scientifico e pubblico, circa la sua accettabilità a scuola e le modalità di integrazione nell'attività di studio – che, ad ora, lo vede generalmente bandito – il Doposcuola sembra essere un privilegiato angolo d'osservazione per riconoscere se e come gli studenti si orientino allo smartphone come strumento di sostegno all'attività dei

compiti nella loro attività extra-scolastica ordinaria. L'analisi dei tre estratti (16, 17 e 18) prende in esame dunque l'orientamento esibito dai parlanti a questa risorsa, quale 'artefatto cognitivo' (Norman 1991), ed il senso che essi vi attribuiscono come fonte di autorità epistemica, nonché il suo contributo nel configurare specifici quadri partecipativi.

Il suo utilizzo nel corso delle interazioni didattiche evidenzia la necessità da parte di uno dei parlanti di assumere un ruolo di conduzione che si concretizza nella selezione ed interpretazione del sapere di cui diviene detentore (estratto 12) e nell'attuazione di una costante vigilanza e definizione del carattere pubblico dell'attività, compiuta mediante segnali fisici e discorsivi e strategie di animazione dei contenuti. Il suo utilizzo in interazione risponde inoltre a condizioni d'uso connesse al primato dato dal possesso dell'oggetto, che devono essere negoziate tra i parlanti, le quali possono porre dei limiti al suo utilizzo. Ma il favore prospettico di questo specifico contesto didattico ci permette anche, come si è detto, di osservare l'orientamento delle figure educative all'uso di questa risorsa. Per queste figure, le condizioni di accettabilità sembrano rispondere anche ad una cultura dell'apprendimento che ne attribuisce caratteristiche facilitanti e dispensatrici dai compiti dell'apprendente, e che richiamano principi di autonomia nello svolgimento e applicazione delle risorse "personali" (estratto 17), in linea con i valori propri del contesto scolastico. L'uso dello smartphone, invece, sembra essere accettato per il suo contributo compensativo delle conoscenze non possedute dagli educatori, funzionando da 'protesi' nella costruzione di asimmetrie epistemiche funzionali al rapporto tra insegnante e apprendente.

Il suo utilizzo in interazione apre inoltre a dinamiche negoziali relative proprio al valore morale (giusto/sbagliato) del suo impiego durante l'attività di studio e nelle quali le figure educative socializzano gli studenti ai modi e alle condizioni d'uso dello strumento. I tre estratti analizzati si distinguono infatti per tre utilizzi delle funzionalità dello smartphone connesse allo svolgimento di tre differenti attività: funzioni enciclopediche, risolutive (di esercizi matematici) e traduttive. In questi tre casi lo smartphone risulta pienamente accettato per l'accesso che offre a risorse enciclopediche e per la sua funzione di verifica dell'attività svolta – accettabilità connessa all'attribuzione di un'autorità epistemica che surroga quella dell'esperto –, mentre emerge un apparente pregiudizio relativo al suo uso nelle attività di

lingua (estratt0 18), e le cui ragioni sono imputate al carattere decontestualizzato dei risultati del traduttore automatico. Sebbene tale pregiudizio possa essere ricondotto anche ad una limitata conoscenza da parte degli educatori delle varietà dei traduttori automatici, tale atteggiamento produce tuttavia un senso localmente costruito dell'attività di ricerca di parola in una lingua straniera.

IV. CONCLUSIONI

10. Discussione conclusiva

Giunti a questo punto, l'obiettivo è quello di provare a far emergere nitidamente la coerenza interna e la linearità che soddisfino le necessità d'ordine estetico ed epistemico della testualizzazione di un'esperienza di ricerca. Quest'ultimo capitolo vuole dunque raccogliere i fili fin qui stesi e provare ad offrire al lettore una trama conclusa del "racconto" corale che questa ricerca è stata.

Questa riporta la ricerca etnografica condotta all'interno di uno spazio di apprendimento non-formale, con i partecipanti di un Doposcuola di un quartiere cittadino nel nord Italia. L'obiettivo che ha guidato l'elaborazione e la conduzione della ricerca è stato quello di provare ad offrire una conoscenza empiricamente fondata della *piccola cultura* che le pratiche comunicative dei partecipanti realizzano in questo contesto di apprendimento, che potesse far luce sulle culture educative che i ragazzi e le ragazze abitano nella loro quotidianità. Nel farlo, ho selezionato tre fenomeni sociali come principali nuclei analitici, che restituiscono alcune caratteristiche contestuali delle attività didattiche ed educative del Doposcuola, dei ruoli e delle identità dei suoi partecipanti, nonché le dimensioni di continuità e discontinuità che questo istituisce con il contesto scolastico. Quest'ultimo aspetto rappresenta infatti l'obiettivo generale che ha guidato il lavoro, ovvero la possibilità di individuare alcune forme ed eventuali sviluppi delle possibili configurazioni di una collaborazione tra gli attori formali e non formali che accompagnano il percorso di apprendimento e sviluppo degli studenti.

Il presente capitolo restituisce dunque le conclusioni relative ai tre foci analitici, alcune considerazioni di carattere metodologico e relative ai limiti della ricerca, e alcune considerazioni relative a possibili ricadute operative dei suoi esiti e a suoi possibili ulteriori sviluppi.

10.1. Le interazioni al Doposcuola come arena di socializzazione linguistica alla cittadinanza

Nell'assumere il concetto di *riflessività* ad elemento analitico delle pratiche discorsive che hanno luogo all'interno del Doposcuola, è possibile osservare come la sua cultura educativa risponda di mandati didattici ed educativi che realizzano rapporti di continuità e discontinuità con l'istituzione scolastica. Al di là di possibili istanze di alterità, rispetto alle forme e alle ideologie dei contesti di apprendimento istituzionali che i contesti di apprendimento, invece, non-formali possono dichiarare, emerge come la continuità con la scuola sia istituita discorsivamente dai suoi partecipanti, i quali mobilitano esperienze e categorie interpretative proprie del suo contesto. Questo, come mostrato dai dati, configura il Doposcuola come uno spazio di opportunità per l'elaborazione e la produzione di senso rispetto ai limiti normativi, agli interdetti e agli ordini morali e linguistici della classe scolastica (§ 7.2.1.), evidenziando così la rilevanza che questi assumono dalla prospettiva degli studenti e il senso che essi vi attribuiscono, nonché l'orientamento delle figure adulte rispetto al ruolo sociale degli studenti stessi.

La mobilitazione di categorie morali e “voci” dalla classe scolastica (§ 7.2.1. e 8.2.2.) apre a sequenze di negoziazione sul piano epistemico e linguistico, per gli scopi locali delle interazioni, nelle quali gli studenti sono guidati alla loro argomentazione e al confronto entro un piano di riflessività che ne tematizza aspetti contingenti, le ragioni, i ruoli e il linguaggio che informano il discorso scolastico. Sostenendo in questo la multifattorialità degli elementi e dei contesti nel rapporto tra le pratiche di socializzazione linguistica e la cultura scolastica (Heath 1982a, 1982b, 1983; Figueroa, Baquedano-López 2017), i dati restituiscono le forme e le pratiche di socializzazione linguistica che hanno luogo nel Doposcuola e il ruolo delle figure adulte in questo. Queste assumono un ruolo di mediazione tra le interpretazioni offerte dagli studenti e un orientamento che sostiene il loro ruolo agentivo ed una attribuzione di responsabilità (epistemica e morale) che, esulando esplicitamente da o relativizzando la cornice valoriale del contesto scolastico, si protende su una più ampia socializzazione ai valori e all'esercizio di una cittadinanza attiva (vedi Fasulo 2011).

I dati permettono inoltre di far dialogare quanto detto, relativamente alle pratiche di *values education* (Thornberg 2008) che hanno luogo nel Doposcuola, con quanto è stato evidenziato negli studi che hanno preso in esame le realizzazioni discorsive delle alleanze e disalleanze nel rapporto scuola-famiglia (Colla 2020; Caronia, Colla 2024) durante le interazioni di aiuto-compiti e che hanno messo in risalto come queste ultime si configurino come un momento di opportunità, per i genitori ed i figli, di formulare e riflettere sulle aspettative, le abitudini e le norme scolastiche (Ochs, Kremer-Sadlik 2007; Thornberg 2008, 2009; Pontecorvo *et al.* 2013). Confermando anche per il Doposcuola quanto evidenziato da questi studi, i dati aggiungono tuttavia una conoscenza relativamente ad un contesto non altrettanto indagato, ma che permette di completare un quadro che rischia altrimenti di trascurare, con Cosden *et al.* (2001), il caso, se non infrequente, sicuramente rilevante per studenti stranieri o provenienti da famiglie con passato migratorio, in cui “Homework is not Home Work”.

Questo aspetto permette infatti di dare una risposta all’ipotesi che ha guidato il presente lavoro, relativa alla funzione che gli spazi di apprendimento non-formali rivolti agli studenti possono svolgere nel mediare i termini di una incongruenza culturale tra i contesti familiari e quello scolastico e nel supporto al loro percorso di studio. I dati mostrano infatti come educatori e studenti si orientino ad un’interpretazione “meta-scolastica” del Doposcuola e come l’attività trans-contestuale dei compiti (*hybrid learning activity*, Pontecorvo *et al.* 2013) coniughi insieme alla prassi di studio che è istituita un piano d’azione entro il quale la scuola diviene risorsa di volta in volta mobilitata a dar conto e negoziare la propria partecipazione nel gruppo di pari (negoziazione di primati epistemici e morali) e diviene un contesto di socializzazione da porre in relazione e problematizzare congiuntamente con i pari e con le figure adulte. Nel rapporto di corrispondenze così istituito tra i due contesti trova espressione il portato valoriale dello stesso contesto del Doposcuola, dove l’orientamento degli educatori al ruolo agentivo degli studenti, alla legittimazione di una loro partecipazione attiva all’interno del contesto scolastico e la relativizzazione dell’ordine morale di quest’ultimo marcano un disallineamento, o, più precisamente, un *distanziamento* funzionale a declinare tale sistema normativo e morale in un’ottica che, come detto, travalichi i confini della classe scolastica.

10.2. Apprendenti e appartenenti linguistici. La co-costruzione delle identità dei parlanti

Il secondo focus analitico ha preso invece in considerazione un aspetto contestuale del Doposcuola, così come emerge dalla prospettiva dei partecipanti, e che dà conto della sua eterogeneità linguistica e culturale. I parlanti si orientano alle categorie di nativo/non-nativo per differenti scopi interazionali, esibendo soprattutto la centralità che assumono la lingua e le valutazioni di competenza linguistica nel categorizzare l'appartenenza situata e sociale dell'interlocutore.

L'analisi conferma infatti un'interpretazione dei meccanismi di categorizzazione e di costruzione dell'identità come processi situati e interazionalmente occasionati (Antaki, Widdicombe 1998), che, sospendendo una lettura *essenzialista* della cultura e dell'identità (Holliday 2010) nella loro corrispondenza univoca, permette invece di leggere, sulla superficie del parlato in interazione, le funzioni pragmatiche ed il valore semiotico dell'identità e della sua co-costruzione (Ciliberti 2007; Blommaert 2005; Margutti 2007b; Dey 1998). La ricchezza inferenziale dei dispositivi di categorizzazione (Sacks 1992), inoltre, ha permesso di far emergere i tratti di una 'cultura dell'apprendimento linguistico' che informa le azioni dei parlanti e le traiettorie (Holliday, Amadasi 2020) che il parlante non nativo compie nel negoziare e definire la propria appartenenza alle comunità linguistiche di cui fa parte (Baquedano-López, Kattan 2007; Garrett, Baquedano-López 2002).

Nello specifico, i dati mostrano come la mobilitazione dell'identità di parlante nativo possa svolgere la funzione di legittimare il proprio o altrui status epistemico (Ochs 1993), ma come questa connoti allo stesso tempo i ruoli di partecipazione all'interazione e i termini di appartenenza alla società, dando rilevanza ad azioni negoziali o di marcato rifiuto da parte del parlante categorizzato. Giocata sul filo di una corrispondenza tanto sonora quanto semantica tra i termini *apprendente* e *appartenente*, la costruzione dell'identità linguistica del parlante non nativo mostra l'intersezione di molteplici livelli di affiliazione che concorrono agli atti di identificazione e che configurano altrettante dimensioni di un'eterogeneità che favorisce la relativizzazione del dato etnico (Zoletto 2012) in favore di una interpretazione *pragmatica* della cultura (vedi ¶ 2.). Richiamando, infatti, concetti relativi all'economia – in senso

bourdesiano – che soggiace agli scambi linguistici e alla dimensione anche immaginativa dell'appartenenza (Norton 2001), emerge come l'identità linguistica del soggetto sia una risorsa per negoziare appartenenze locali e sociali in una dialettica tra fenomeni micro e fenomeni macro. E come, particolarmente per il parlante non nativo, il dinamismo che descrive gli atti di identificazione sia sensibile all'emergere di asimmetrie interazionali che poggiano su impliciti e presupposti relativi alla competenza linguistica, siano questi orientati alla valorizzazione dei repertori linguistici nativi o alla connotazione della competenza L2.

Connessa a questo, i dati suggeriscono un'ultima considerazione relativa agli aspetti interculturali della comunicazione e alle possibili implicazioni per una pedagogia interculturale, ovvero la necessità di non trascurare la dimensione socio-situazionale e il valore di un approccio dialogico. Così come emerge dalle interazioni naturali riportate, l'articolazione e la contingenza interazionale dell'atto di narrare, che attribuisce centralità e agentività ai partecipanti nel negoziare le rappresentazioni emergenti (§ 7.2.2. e § 9.2.1.) – con specifico riferimento ai soggetti provenienti da contesti migratori – sembra infatti dare 'coerenza' ad un concetto di diversità linguistica e culturale come costruzione sociale e quindi soggetta a negoziazione. Emerge infatti dai dati l'attività negoziale degli studenti nel guadagnare una legittimità come parlanti e quindi appartenenti alla comunità maggioritaria e che permette di problematizzare, nello specifico, un'ideologia – che può correre sotterranea ad un'interpretazione compensativa degli spazi di doposcuola – orientata acriticamente alla valorizzazione della diversità linguistica e culturale e che non tenga conto, invece, dell'opportunità offerta da questi contesti agli studenti per ridefinire categorie consolidate, o che vanno consolidandosi, nel contesto scolastico, più spesso orientato al sostegno del ruolo di studente che alla persona (Baraldi 2024).

10.2. L'ordine sociale del Doposcuola e le forme dell'apprendimento in interazione

L'analisi delle interazioni didattiche che hanno luogo nel Doposcuola restituisce un contesto sociale dell'apprendimento che contrasta l'adagio su cui si fonda la dicotomia tra contesti formali e non-formali/informali (Lave, Wenger 1991), secondo il quale il contrario di "formale" sarebbe "caos", confermando invece come sia possibile riconoscere in questo contesto «a different social order with its own forms, values, and conventions» (Cole, Lécusay, Rosero 2012: 36).

Osservando la gestione della conoscenza in interazione, l'analisi ha voluto infatti restituire le regolarità e le alterazioni dei formati di partecipazione delle interazioni didattiche e le strategie discorsive e gli strumenti che ricorrono nella produzione di conoscenza disciplinare in questo specifico contesto. Ad uno sguardo generale, risulta un orientamento verso formati partecipativi diadici o in piccoli gruppi (vedi ¶ 6.1.2.) che realizzano i presupposti di valorizzazione delle necessità soggettive di apprendimento degli studenti, propri del mandato educativo e pedagogico dello spazio, dove l'affiancamento segue le preferenze degli studenti stessi e/o le competenze specifiche degli educatori. Tuttavia, l'analisi delle realizzazioni discorsive e delle risorse linguistiche, gestuali e strumentali dei partecipanti in tali rapporti di prossimità ha permesso di riconoscere come la costruzione del sapere disciplinare poggia su un'ecologia interazionale composita, nella quale le autorità, i diritti e le obbligazioni connesse agli status epistemici dei partecipanti sono distribuite e negoziate e il contesto è attraversato da molteplici "voci", che confermano, in particolare, ancora una volta, l'*'accanto'* assunto a concetto descrittivo della relazione tra scuola e Doposcuola.

Gli esempi restituiscono infatti la rilevanza, in prospettiva emica, che categorie come quelle di studente competente/non competente assumono per i ragazzi e le ragazze e come questi vi si orientino per costruire specifici ordini sociali tra pari e con le figure adulte (¶ 8.2.1. e 8.2.2.). Ragazzi e ragazze mobilitano l'identità di studente e le risorse di legittimazione del proprio primato epistemico offerte dalla scuola per specifici scopi sociali e nella gestione della conoscenza disciplinare in interazione. Il loro primato sul *territorio epistemico* della scuola (Heritage 2012a, 2012b) e la mobilitazione del voto scolastico o del sapere dell'insegnante

concedono infatti inversioni nei rapporti epistemici con le figure adulte: gli studenti assumono una posizione [K+] che dà loro il diritto di interpretare il sapere disciplinare e li pone a confronto con i doveri argomentativi connessi a tale diritto. Allo stesso tempo, le figure adulte sostengono e danno spazio a queste forme di partecipazione attiva, guidando lo sviluppo argomentativo e negoziando la pertinenza, ad esempio, delle scelte linguistiche. Da questo punto di vista, i dati permettono di individuare alcuni indici di apprendimento dei contenuti disciplinari scolastici, nel ruolo agentivo e nella motivazione da parte degli studenti a far propria ed argomentare una conoscenza che concede loro una centralità partecipativa (Lave, Wegner 1991; Pontecorvo 2005).

Quella che appare un'opportunità offerta da questo contesto di apprendimento non formale, inoltre, consiste nel permettere di realizzare interazionalmente l'ordinarietà di una attività che è supposta essere invece individuale. Il carattere pubblico di quanto si compie (ed è tenuto) lontano dallo sguardo della scuola permette infatti di tematizzare il valore epistemico e morale delle tattiche e delle risorse che gli studenti adottano nello svolgimento delle attività scolastiche fuori dalla scuola. In questo assume centralità lo smartphone, come 'artefatto cognitivo' (Norman 1991) nella costruzione del sapere disciplinare all'interno del Doposcuola, permettendo di osservare il contributo che questo apporta nel configurare specifici quadri partecipativi e l'orientamento dei parlanti verso il suo valore epistemico e morale. Emerge dai dati l'*agency* di questo strumento (Cooren 2010), verso il quale i partecipanti si orientano quale fonte di autorità epistemica 'compensativa' e che realizza specifiche asimmetrie interazionali. Ricorre infatti quale 'protesi' nell'istituire un differenziale epistemico nel rapporto insegnante/apprendente, dato dal diritto di accesso alla conoscenza di chi in un preciso momento detiene lo smartphone e che lo legittima a selezionare e interpretare le informazioni che questo fornisce. Ma il suo uso risulta altresì moralmente connotato. Da questo punto di vista, le figure educanti esibiscono un orientamento che diverge rispetto alle sue funzionalità, ma che offre tuttavia l'opportunità di tematizzare, anche in relazione alle attese scolastiche, le condizioni di accettabilità e i limiti all'apprendimento che può produrre, socializzando in questo modo gli studenti al suo uso.

Data la centralità di questo tema nel discorso scientifico e pubblico (vedi Thomas *et al.* 2020; Dahlgren *et al.* 2021; Livingstone 2021), ritengo necessario avanzare una considerazione relativa al privilegio di poterne osservare il suo ordinario durante lo svolgimento dei compiti da parte degli studenti offerto da questo spazio di apprendimento non formale – considerando la minor conflittualità che questo sembra generare rispetto al contesto scolastico e familiare – e che potrebbe motivare un’interesse a tali luoghi di apprendimento da parte di ricerche specificatamente orientate a questa questione.

10.4. Considerazioni metodologiche e limiti della ricerca

Provando ora a sciogliere alcuni nodi metodologici emersi dal lavoro di ricerca e che possono dar conto dei limiti e delle potenzialità dell’approccio adottato, una prima considerazione riguarda l’esito operativo dell’applicazione del metodo integrato etnografia/CA. Un aspetto da rilevare è il contributo che ha dato la conoscenza etnografica acquisita durante il lavoro sul campo nell’interpretazione dei fenomeni individuati. Ad un primo livello, la conoscenza di campo del contesto del Doposcuola si è resa necessaria per individuare l’ordinaria “istituzione” di uno spazio di apprendimento non istituzionale, ovvero per ricostruire il macro-contesto e le connessioni meso-sistemiche di questo spazio, e che hanno permesso di dar conto di alcune sue caratteristiche contestuali. L’eterogeneità delle forme che gli spazi di doposcuola possono assumere (De Bernardis 2005) e la loro posizione *tra* i contesti (scolastico, familiare, comunitario) che connota la loro *ambiguità* strutturale (vedi Noam, Biancarosa, Dechausay 2003; vedi ¶ 6.1.3.), necessitano, infatti, di una primaria comprensione delle caratteristiche sociali e contestuali che realizzano la specificità del progetto di doposcuola. Comprensione che l’approccio etnografico è in grado di offrire. Questo è risultato, ad esempio, essenziale per far luce su dinamiche relazionali (amicizie, parentele, conoscenze, nuove o consolidate, tra i partecipanti del Doposcuola), sui contesti professionali e familiari di provenienza dei partecipanti (esperienze migratorie dei ragazzi e delle ragazze, formazione o professione degli educatori volontari), nonché per guadagnare una consapevolezza sul tacito o esibito sistema normativo ed orientamento ideologico che

contraddistingue questo specifico progetto di doposcuola, le sue routine, il suo collocamento entro l'ecologia degli spazi sociali del quartiere e così via.

Tutto questo repertorio conoscitivo ha permesso infatti di dar senso alle regolarità e alle irregolarità degli eventi che ho avuto modo di osservare e di ricostruire le forme e le attese d'ordinarietà verso cui si orientavano i partecipanti. Un'ordinarietà che, tuttavia, il focus micro-analitico offerto dagli strumenti dell'Analisi Conversazionale ha permesso di leggere nel suo costituirsi in interazione, nei gesti e negli strumenti, nelle pratiche discorsive e nelle loro proprietà indessicali. Il potenziale euristico ed il rigore metodologico dell'Analisi Conversazionale ha infatti guidato un'analisi delle interazioni tra i membri del Doposcuola capace di mettere in luce le congruenze e le incongruenze rispetto a quelle stesse attese di ordinarietà, il costituirsi e ricostituirsi dei ruoli dei partecipanti e delle asimmetrie interazionali, come esito di scelte locali entro un'ecologia interazionale. L'integrazione dei due approcci ha permesso dunque di istituire un piano di raffronto tra una comprensione *etica* ed una comprensione *emica* dei fenomeni indagati. Tali considerazioni metodologiche ed epistemologiche portano tuttavia a rilevare alcuni possibili limiti nella conduzione e negli esiti della ricerca.

Un primo aspetto riguarda il mio personale posizionamento sul campo e la negoziazione dell'identità di ricercatore in un contesto a me noto. Se, dal punto di vista epistemologico, lo sforzo di “make the familiar strange” per guadagnare “the view from afar” sia trasversale all'indagine etnografica (Lèvi-Strauss 1985; Spiro 1990; Duranti 1997), sia che questa si svolga in un contesto notevolmente ‘distante’ dall'esperienza e dai riferimenti culturali del ricercatore sia invece che quest'ultimo si trovi impegnato ad indagare contesti a lui ‘noti’ – richiamando la necessità di esercitare una postura capace di oscillare tra il polo emico, della prospettiva dei partecipanti, e quello etico, dei riferimenti teorici, culturali e ideologici, del ricercatore –, è stato sicuramente fondamentale, dal punto di vista operativo, definire un'agenda di ricerca concordata con i partecipanti che permettesse di regolare la mia attività (vedi ¶ 6.2.3.). Lo sforzo fisico e cognitivo necessario all'attività di osservazione, nonché il distanziamento necessario a guadagnare una posizione più riflessiva sulle pratiche in corso ed uno sguardo capace di cogliere corsi d'azione molteplici ed interrelati ha richiesto infatti una

costante negoziazione della mia presenza sul campo. Questo aspetto vuole problematizzare la supposta facilitazione data da una confidenza con il campo e con i partecipanti alla ricerca, mettendo in luce, invece, l'ineludibile responsabilità che il ricercatore ha sullo svolgimento della ricerca e sulle scelte che questa richiede di compiere momento per momento.

A questo proposito, un aspetto che resta per me fonte di ipotesi alternative su quanto invece fatto è quello della raccolta dati. Date le specifiche conformazioni partecipative che assumono le attività del Doposcuola, si è trattato di compiere delle scelte che mi permettessero di raggiungere il miglior risultato con gli strumenti a disposizione. Per quanto resti indimostrabile che scelte diverse avrebbero condotto ad esiti migliori, l'esperienza di raccolta dati ha messo in luce come una comprensione delle caratteristiche specifiche del contesto e una sensibilità alle sue evoluzioni sia prerogativa anche a questa fase apparentemente più meccanica.

Per quel che riguarda invece alcuni possibili limiti degli esiti analitici raggiunti, un primo possibile limite è connaturato ad un'interpretazione micro-analitica dei fenomeni sociali, nel prendere in considerazione eventi temporalmente discreti. Sebbene la conoscenza diacronica maturata dal lavoro sul campo, laddove possibile e necessario, possa bilanciare tale discretezza, questa resta in fondo irrisolvibile. Un secondo limite, connesso al precedente, potrebbe riguardare invece la generalizzabilità dei risultati ottenuti, sia per la discretezza (temporale) e la natura qualitativa dell'analisi dei fenomeni sia per la specificità del contesto indagato, laddove anche l'assenza di una cornice istituzionale rende altamente variabili le realizzazioni dei progetti di doposcuola. Il potenziale, tuttavia, di una ricerca così condotta risiede nell'aver offerto alcuni elementi interpretativi di fenomeni 'possibili' entro 'una possibile' realizzazione (Peräkylä 2004) di un progetto di doposcuola, gettando luce su un contesto sociale di apprendimento tutt'ora poco o per nulla indagato nella prospettiva metodologica assunta dalla presente ricerca. E in questo offrendo un corpus, benché discreto, di 'possibili' modi di osservare e interpretare gli eventi, ovvero forme di 'teorizzazione' (Schegloff 2005, Pallotti 2016) utili per lo sviluppo di ulteriori ricerche inerenti.

10.5. Ricadute operative e possibili sviluppi della ricerca

Se un capitolo dovrà pur porre un punto alla restituzione di una ricerca, lasciando che l'attività riflessiva e quella immaginativa ne accompagnino la chiusura, questo punto vuole essere anche un primo passo utile ad individuare gli sviluppi e le ricadute possibili di quanto fin qui raggiunto.

Una prima considerazione riguarda la possibilità di estendere spazialmente e temporalmente i fenomeni indagabili. Proprio in virtù dell'interpretazione maggiore che la ricerca ha dato al significato e al valore del Doposcuola come spazio *tra* le culture, rilevando come la sua *piccola cultura* si realizzi proprio dalla convergenza di altri luoghi ed altre culture, e in particolare quelle della scuola e della famiglia, alcuni possibili sviluppi di ricerca potrebbero, attraverso un corpus più ampio e uno studio longitudinale, magari individuando specifici *case-studies*, cercare di cogliere e triangolare le pratiche e le forme d'apprendimento che gli studenti incontrano nella loro quotidianità tra il contesto scolastico, quello familiare e/o di doposcuola. Questo potrebbe gettar luce sulle condizioni di partecipazione che essi incontrano ed i ruoli che assumono, far emergere aspetti situati – con possibili margini di comparazione – delle forme di produzione della conoscenza disciplinare ed offrire una descrizione dei processi di acquisizione tra i contesti. Un ulteriore sviluppo che la ricerca condotta potrebbe suggerire è quello di cercare di ampliare il corpus di dati interazionali relativi ai contesti di doposcuola, così da offrire una panoramica su ulteriori possibili realizzazioni, individuare ricorrenze e divergenze e contribuire in questo modo ad una conoscenza più approfondita delle realtà didattiche extra-scolastiche che possa sostenere l'elaborazione di modelli descrittivi.

La natura in alcuni casi compensativa che i doposcuola svolgono rispetto alla possibilità per gli studenti di trovare un sostegno familiare nelle attività dei compiti, e la rilevanza che questa funzione ha, particolarmente, sebbene non esclusivamente, per gli studenti che provengono da contesti familiari con background migratorio, motiverebbe, inoltre, uno sviluppo di ulteriori ricerche che possano approfondire la conoscenza dei percorsi di inserimento e sostegno allo studio per le minoranze sociali e linguistiche. Configurandosi come spazio di elaborazione della cultura scolastica (vedi ¶ 7.), dell'identità di apprendente

linguistico e appartenente a molteplici comunità di parlanti (vedi ¶ 8.), un approfondimento dello studio degli spazi di doposcuola permetterebbe di indagare ulteriori forme di contributo nel mediare i casi di ‘incongruenza culturale’ (Erikson, Mohatt 1982; vedi anche Philips 1972, 1983) tra i contesti scolastici e quelli che gli studenti abitano fuori dalla scuola, nonché di descrivere il rapporto intrinseco tra ideologie linguistiche, ruoli sociali e costruzioni identitarie nelle attività di produzione di significato e socializzazione linguistica nei differenti contesti educativi (vedi Figueroa, Baquedano-Lopez 2017; Burdelski, Howard 2020; Poole 1992). Nel caso della presente ricerca, come visto, i dati discussi permettono di problematizzare un’interpretazione acritica della valorizzazione della diversità prodotta su base etnica e linguistica, suggerendo invece l’opportunità di approcci dialogici che favoriscano l’agentività degli studenti nel dar significato alle proprie esperienze e forme di appartenenza socio-culturale.

Provando invece ad individuare alcune possibili ricadute operative dei risultati raggiunti, una prima considerazione è relativa al valore riflessivo che questi possono avere per gli educatori volontari che svolgono la loro attività nei doposcuola. Proprio per il carattere volontaristico su cui si basa la partecipazione a questi tipi di progetti, appare difficile preordinare all’attività degli educatori specifici percorsi formativi, mentre potrebbe essere utile considerare l’opportunità offerta da ricerche condotte in questi spazi per far emergere i metodi quotidiani, in alcuni casi irriflessi, e portarli ad un livello di riflessione esplicita che permetta di consolidare pratiche locali e/o problematizzare, invece, assunti ed immaginari relativi all’educazione e all’apprendimento. Ad esempio: qual è il ruolo o l’atteggiamento che le figure adulte possono svolgere e che potrebbe favorire forme di apprendimento in interazione dei contenuti disciplinari? Quali sono le forme di mediazione tra le pratiche ordinarie che gli studenti adottano durante lo svolgimento dei compiti a casa e che potrebbero guidare un apprendimento autonomo ed un uso consapevole di risorse come lo smartphone? Lungi dal poter dare una risposta univoca, i dati permettono tuttavia di avanzare alcune ipotesi, relative, all’emergere di indicatori di apprendimento in atto durante le sequenze di negoziazione della conoscenza disciplinare, nelle quali il primato d’accesso degli studenti al territorio di conoscenza relativo ai contenuti e alle attese scolastiche può conceder loro uno status

epistemico [K+] che, se sostenuto dagli educatori, può dar forma ad una partecipazione più attiva da parte degli studenti. Ed è rilevabile, allo stesso tempo, come lo svelamento di pratiche latenti e sanzionabili dal punto di vista delle attese scolastiche, come l'uso dello smartphone durante lo svolgimento dei compiti, permetta, se in interazione, di tematizzarne il portato morale e l'efficacia nell'apprendimento. Ma, allo stesso tempo, come una consapevolezza maggiore da parte delle figure adulte delle molteplici funzioni dello smartphone potrebbe conceder loro l'opportunità di guidare specifiche pratiche di apprendimento mediato da questo strumento che potrebbero a loro volta informare le pratiche ordinarie degli studenti.

A questo proposito, si delineano alcune caratteristiche del profilo dell'educatore e insegnante volontario che può essere utile portare a tema. Risulta infatti non problematica, o non percepita come tale da parte degli studenti, la non professionalità delle figure adulte, la loro non specializzazione didattica o la mancata conoscenza dei contenuti disciplinari; questo, anzi, sembra favorire l'iniziativa da parte degli studenti ad assumere ruoli partecipativi differenti da quelli incontrati in classe. Guadagnando una maggior centralità, inoltre, gli studenti sono chiamati ad adempiere compiti di gestione dell'attività, a dar conto delle proprie scelte e, durante le interazioni strettamente didattiche, agli obblighi argomentativi connessi al ruolo di 'esperto' che possono trovarsi ad agire, e che risultano come altrettante opportunità di apprendimento.

Un secondo aspetto, invece, è legato al rapporto informale e confidenziale che caratterizza ed è perseguito dagli educatori. Anche questo aspetto sembra giocare un ruolo centrale nel favorire la negoziazione di asimmetrie interazionali presupposte nel rapporto *adulto-giovane/guida-studente* e l'assunzione del ruolo di "esperto" e di responsabilità organizzative e gestionali da parte degli studenti. Allo stesso modo, le caratteristiche di questo rapporto relazionale risultano favorire l'apertura di dimensioni di dialogo, critica e confronto su quanto caratterizza l'ordinarietà scolastica, definendo l'educatore/educatrice una figura marcatamente distinta dalle altre figure adulte che gli studenti incontrano nel loro percorso di formazione e sviluppo.

Infine, la rilevanza che il Doposcuola assume, così come mostrano i dati, nell'offrire opportunità di elaborazione e socializzazione alle culture scolastiche – dove sono spesso gli stessi studenti a creare i presupposti per un dialogo tra i due contesti – sembra porre in essere una continuità tra i contesti di sviluppo e di apprendimento che non trovare sempre esplicita valorizzazione. Una ricaduta operativa dei risultati ottenuti potrebbe essere orientata segnatamente a questo: offrire alcune possibili configurazioni di una collaborazione scuola-famiglia-comunità, ovvero tra attori formali e non formali, come sistema *networked*. Non di meno, come abbiamo visto, i dati restituiscono le caratteristiche di alterità del Doposcuola rispetto ai contesti familiari e scolastici, nell'orientamento da parte delle figure adulte verso pratiche di socializzazione ad una *postura riflessiva* rispetto ai limiti normativi del contesto scolastico, la promozione di un ruolo agentivo da parte degli studenti e l'esercizio di responsabilità di parola ed azione in questo. Proprio in ragione di ciò, il Doposcuola assume una più ampia rilevanza nel permettere di guidare una riflessione non soltanto in merito alla costruzione di rapporti tra i contesti e all'implementazione delle pratiche di apprendimento, ma anche, in termini comparativi, guidando una riflessione che possa gettar luce sugli stessi sistemi di ruoli in cui queste pratiche si inseriscono.

A tal proposito, prendendo le mosse dall'articolo di Nocon e Cole (2006), i quali portano a tema il rischio connesso all'adeguamento dei programmi di doposcuola alle attese e alle pratiche scolastiche, avvalorando, invece, il dato di alterità a garanzia di opportunità di apprendimento divergenti, ibride e adeguate alle specificità dei partecipanti, il presente lavoro può aggiungere, in quest'ottica, una conoscenza ulteriore tanto delle concrete realizzazioni di un programma di doposcuola, quanto delle necessarie attenzioni affinché alcune sue caratteristiche possano essere preservate e riproposte. Una generale percezione da parte delle figure adulte di un mandato didattico ed educativo differente, e in alcuni casi divergente, da quello scolastico, emerge sia dai dati interazionali analizzati che dalle informazioni etnografiche acquisite. Questo dato ci permette di misurare l'attuale rapporto esistente, così come vissuto dalle figure educanti, tra scuola e Doposcuola, dove il secondo è percepito come spazio di opportunità e realizzazione di quanto a scuola non trova spazio e come luogo di elaborazione di una cultura che medi tra i doveri scolastici e le necessità espresse dei giovani.

Non solo, ci permette anche di isolarne una caratteristica centrale che merita di essere coltivata, ovvero il suo configurarsi come un luogo protetto, per i giovani, entro il quale negoziare le attese scolastiche e familiari e garantire o perseguire una maggiore autonomia decisionale ed operativa, dove interrogarsi sulle pratiche e sui valori che questi incontrano a scuola e ridefinire le identità istituzionali e i termini di partecipazione che questa offre loro. Tale scarto nell'interpretazione dei rispettivi mandati didattico-educativi tra le due agenzie formative appare un elemento significativo e irrinunciabile per due ragioni: da un lato, perché consente di sostenere una partecipazione diversificata da parte degli studenti alle attività didattiche che vi hanno luogo; dall'altro, perché permette di tutelare l'orientamento del contesto del Doposcuola, non solo verso gli obiettivi educativi e di apprendimento attesi dalla scuola, ma verso la società ampia quale orizzonte formativo.

Ebbene, il punto che quest'ultimo capitolo pone alla ricerca premette dunque alcuni 'a capo' da cui proseguire, nel tentativo di comprendere più a fondo la realtà indagata e di suggerirne possibili interventi, coinvolgendo, in questo, studiosi, professionisti e volontari dell'insegnamento e dell'educazione. Una realtà che è stata qui offerta al lettore nelle *voci* dei ragazzi e delle ragazze, degli educatori e delle educatrici che l'hanno raccontata. Il compito di chi scrive è stato nelle parole necessarie a restituire quanto ho avuto modo di apprendere stando loro *accanto*.

Bibliografia

- Aarsand, P., Melander Bowden, H. (2024). Mobile phones and moral order: Children's appropriation of and accounting for digital media rules in schools. *Childhood*, 31(2), pp. 230-246.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006a). Tra etiche e pragmatismi nell'educazione interculturale. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, (pp. 109-116). Milano: Guerini.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006b). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), pp. 475-483.
- Adler, P. A., Adler, P. (1994). Social reproduction and the corporate other: The institutionalization of afterschool activities. *Sociological Quarterly*, 35(2), pp. 309-328.
- Agar, M. (1980). *The Professional Stranger: an Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Agar, M. H. (1986). *Speaking of ethnography*. London: Sage.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30(1), pp. 109-137.
- Ajello, A. M. (1995) Ripensare la scuola: con quali costrutti? In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, (pp. 117-138). Milano: LED.
- Alessandrini, G. (Ed.) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alexander, N. P. (1986). School-age childcare: Concerns and challenges. *Young Children*, 42(1), pp. 3-10.
- Allemann-Ghionda, C. (2015). Dealing with Diversity in Education: A Critical View on Goals and Outcomes. In T. Matjeskova, M. Antonsich (Eds.), *Governing through Diversity*, (pp. 125- 142). London: Palgrave Macmillan.
- Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, 39(1), pp. 9-32.
- Amadasi S. (2014). Beyond belonging. How migrant children actively construct their cultural identities in the interaction. *Interdisciplinary Journal of Family Studies* XIX/1, pp. 139-155.

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, L. (2007). La commutazione di codice come risorsa nella costruzione dell'identità. In A. Ciliberti (Ed.), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, (pp. 176-200). Milano: FrancoAngeli.
- Andorno, C., Sordella, S. (2021). Promoting Communication Practises About School Activities in Multilingual Families. In L. Caronia (Ed.) *Language and Social Interaction at Home and School*, (pp. 153-188). Amsterdam: Benjamins.
- Antaki, C. (2011a). Six kinds of applied conversation analysis. In C. Antaki (Ed.), *Applied conversation analysis*, (pp. 1-14). London: Palgrave Macmillan.
- Antaki, C. (Ed.) (2011b). *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk*. London: Palgrave Macmillan.
- Antaki, C. (2012). What actions mean, to whom, and when. *Discourse Studies*, 14(4), pp. 493-498.
- Antaki, C., Widdicombe, S. (1998). Identity as achievement and as a tool. In C. Antaki, S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk*, (pp. 1-14). London: Sage.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arbretton, A., Sheldon, J., Herrera, C. (2005). *Beyond safe havens: A synthesis of 20 years of research on the Boys & Girls Clubs*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Arcidiacono, F. (2013). Conversation in Educational Contexts. School at Home and Home at School. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.) *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School*, (pp. 83-107). Charlotte, NC: IAP.
- Arminen, I. (2000). On the context sensitivity of institutional interaction. *Discourse & Society*, 11(4), pp. 435-458.
- Arminen, I. (2005). *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*. Gower House: Ashgate.
- Atkinson, D. (Ed.) (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon/New York: Routledge.
- Atkinson, J. M. (1984). *Our masters' voices: The language and body language of politics*. London: Methuen.

- Atkinson, J. M., Drew, P. (1979). *Order in Court. The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings*. Berlin: Springer
- Atkinson, P., Delamont, S. (2006). Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry*, 16(1), pp.164–172.
- Aries, R. J., Cabus, S. J. (2015). Parental homework involvement improves test scores? A review of literature. *Review of Education*, 3(2), pp. 179-199.
- Auer, P. (1992). Introduction: J. Gumperz' Approach to Contextualization. In P. Auer, A. Di Luzio (Eds.), *The Contextualization of Language*, (pp. 1-38). Philadelphia: John Benjamins.
- Auer, P. (1995). Ethnographic Methods in the Analysis of Oral Communication. In U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication*, (pp. 419-440). Berlin: de Gruyter.
- Auer, P. (1998). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Auer, P. (2017). Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. *InLiSt - Interaction and Linguistic Structures*, 60, pp. 1-32.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Avgustis, I., Ibnelkaïd, S., Iivari, N. (2024). Occupying Another's Digital Space: Privacy of Smartphone Users as a Situated Practice. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 33(4), pp. 605-643.
- Avvisati, F., Besbas, B., Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Révue d'économie politique*, 120(5), pp. 759-778.
- Batstone, R. (2010). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning: Leading practitioners in the field of SLA explain their sociocognitive perspectives on language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Bae, S. H. (2018). Concepts, Models, and Research of Extended Education, *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2) pp. 153-164.
- Bailey, B. (2007). Multilingual forms of talk and identity work. In P. Auer, L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 341-369). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. (2011). Narrative practice and identity navigation. In J.A. Holstein, J.F. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 99-124). London: Sage.

- Baraldi, C. (2005) Forms of Communication in Multicultural Classrooms: A Way of Exploring Dialogue, In W. Herrlitz, R. Maier (Eds.), *Dialogues in and around Multicultural Schools* (pp. 13-24). Tübingen: Niemeyer.
- Baraldi, C. (2006) Multicultural Citizenship and Intercultural Education. In C. Baraldi (Ed.), *Education and Intercultural Narratives in Multicultural Classrooms* (pp. 14-33). Roma: Officina.
- Baraldi, C. (Ed.) (2009). *Dialogue in intercultural communities. From an educational point of view*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, C. (2011). Intercultural Studies. In C. Baraldi, A. Borsari, A. Carli (Eds.), *Hybrids, differences, visions on the study of culture* (pp 65-80). Aurora, Colorado: The Davies Group Publishers.
- Baraldi, C. (2012). Intercultural education and communication in second language interactions. *Intercultural Education*, 23(4) pp. 297-311.
- Baraldi, C. (2014). Children's participation in communication systems: A theoretical perspective to shape research. In N. Warehime (Ed.), *Soul of Society: A Focus on the Life of Children and Youth* (pp. 63-92). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Baraldi, C. (2019). Facilitating the Construction of Cultural Diversity in Classroom Interactions, *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), pp. 259-284.
- Baraldi, C. (2022). *Facilitating children's agency in the interaction. Challenges for the education system*. London: Palgrave.
- Baraldi, C. (Ed.) (2024). *Exploring the Narratives and Agency of Children with Migrant Backgrounds within Schools. Researching Hybrid Integration*. London: Routledge.
- Baraldi, C., Iervese, V. (2017). Narratives of memories and dialogues in multicultural classrooms. *Narrative Inquiry*, 27(2), pp. 398-417.
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns. New orientations in the study of culture*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, M. (1998). *School inclusion: The school, the family and the community*. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Balli, S. J., Demo, D. H., Wedman, J. F. (1998). Family Involvement with Children's Homework: An Intervention in the Middle Grades. *Family Relations*, 47, pp. 149-157.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3 – 29). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Baquedano-López, P. (2000). Narrating community in Doctrina classes, *Narrative Inquiry* 10(2), pp.1–24.
- Baquedano-López, P. (2001). Creating Social Identities through Doctrina Narratives. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 343–358). Oxford: Blackwell.
- Baquedano-López, P., Kattan, S. (2007). Growing up in a bilingual community: Insights from language socialization. In P. Auer, L. Wei (Eds.), *New Handbook of Applied Linguistics* (pp. 57-87). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baquedano-López, P., Figueroa, A. M. (2012). Language Socialization and Immigration. In A. Duranti, E. Ochs, B.B. Schieffelin (Eds.) *The Handbook of Language Socialization* (pp. 536-563). Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Baquedano-López, P., Hernandez, S. (2011) Language socialization across educational settings. In B. Levinson, M. Pollock (Eds.) *A Companion to the Anthropology of Education*. Wiley-Blackwell, Malden MA, pp. 197–211.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, pp. 193-224.
- Bassetti, C., Liberman, K. (2021). The orderliness and sociability of “talking together”: Portrait of a conversational jam session. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 4(1). <https://doi.org/10.7146/si.v4i1.122793>.
- Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V. (1979). The Acquisition of Performatives Prior to Speech. In E. Ochs, B.B. Schieffelin (Eds.) *Developmental Pragmatics* (pp. 111-129). New York: Academic Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Batstone, R. (Ed.). (2010). *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnard, R., Torres-Guzmán, M. (Eds) (2009). *Creating Classroom Communities of Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Baumann, G. (1996). *Contesting Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazzanella, C. (2002). *Sul dialogo*. Milano: Guerini.
- Bazzanella, C. (2005). *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma/Bari: Laterza.
- Beck, E. L. (1999). Prevention and intervention programming: Lessons from an after-school program. *Urban Review*, 31(1), pp. 107-124.
- Beck, U., Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: A research agenda. *British Journal of Sociology*, 57(1), pp. 1-23.
- Beiler, I. R., Dewilde, J. (2020). Translation as Translingual Writing Practice in English as an Additional Language. *The Modern Language Journal*, 104(3), pp. 533-549.
- Bembenutty, H. (2011). The Last Word: An Interview with Harris Cooper-Research, Policies, Tips, and Current Perspectives on Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), pp. 340-350.
- Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into Practice*, 43(3), pp.189-196.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- Bennet, S., Kalish, N. (2006). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. New York: Crown.
- Bennett, P., Amy L., Lakshmi J. (2012). Beyond the schoolyard: the role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation, *Sociology of Education*, 85 (2), pp. 131-157.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Benwell B., Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Press. (Tr. ita. *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino, 1997).
- Bergin, D. A., Hudson, L. M., Chryst, C. F., Resetar, M. (1992). An afterschool intervention program for educationally disadvantaged young children. *Urban Review*, 24, pp. 203-217.

- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66(6), pt. II. pp. 55-69.
- Berman, E. (2014). Negotiating age: Direct speech and the sociolinguistic production of childhood in the Marshall Islands. *Journal of Linguistic Anthropology*, 24(2), pp. 109–132.
- Bertolini, P. (1994). Riflessioni semiologiche e l'esistere pedagogico, *Versus*, 68/69, *Semiotica e educazione*, pp. 59-75.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P., Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertuccelli Papi, M. (1993). *Che cos'è la pragmatica*. Milano: Bompiani.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biagioli, R., Monteagudo, J. G., Romero-Pérez, C., Proli, M. G. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), pp. 2-13.
- Bidney, D. (1973). Phenomenological Method and the Anthropological Science of the Cultural Life-World. In M. Natansan (Ed.), *Phenomenology and the Social Sciences*, (pp. 109-140). Evanston: Northwestern University Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage Publications
- Billig, M. (1985) Prejudice, categorization, and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15(1), pp. 79-103.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*. Pennsylvania: Pennsylvania Press.
- Block, D. (1996). Not so fast!: Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics*, 17(1), pp. 63-83.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC.: Georgetown University Press.

- Block, D. (2006). *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*. London: Palgrave.
- Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91(s1), pp.863-876.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S., House, J., Kaspar, G. (Eds) (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood: Albex Publishing Corporation.
- Blum-Kulka, S., Blondheim, M., House, J., Kasper, G., Wagner, J. (2008). Intercultural pragmatics, language and society. In P. van Sterkenburg (Ed.) *Unity and Diversity of Languages* (pp. 155—73). Amsterdam/Philadelphia, PA: Benjamins.
- Blum-Ross, A., Livingstone, S. (2016). The trouble with “screen time” rules. In G. Mascheroni, C. Ponte, A. Jorge (Eds.) *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age*, (pp. 179-187). Gothenburg: Nordicom.
- Boeris, C. (2018). Il Patto Educativo di Corresponsabilità: Uno Strumento per Educare al Bene Comune nei Percorsi di Educazione alla Cittadinanza. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 8(1), pp. 234-248.
- Boesch E. E. (1990) *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlin/New York: Springer-Verlag.
- Bonica, L. (2010). Transizioni ecologiche e visibilità dei contesti. In M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (Eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, (pp. 51-62). Roma: Carocci.
- Borutti, S. (1991). *Teoria e interpretazione. Per una epistemologia delle scienze umane*. Milano: Guerini.
- Boshier, R. (1980). *Towards a Learning Society*. Vancouver: Learning Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), pp. 645–668.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit: Paris (Tr. ita. *Il senso pratico*, Roma: Armando Editore, 2005).
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage.
- Bowker, L., Buitrago-Ciro, J. (2019). *Machine Translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Publishing.
- Boyle, R. (2000). Whatever happened to preference organization?. *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 583-604.
- Breen, M. P. (1985). The social context for language learning: A neglected situation?, *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), pp. 135-158.
- Briggs, C. L. (1986) *Learning How to Ask: A Socio-Linguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge/London/New York: Cambridge University Press,
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), pp. 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), pp. 723-742.
- Bronson, M. D., Watson-Gegeo, K. (2008). The critical moment: Language socialization and the (re)visioning of first and second language learning. In P. Duff, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization*, (pp.43-55). New York: Springer.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Cognitive development*, (pp. 77-166). New York: Wiley.
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. (Tr. ita. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1992).
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press. (Tr. ita. *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992).

- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma/Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press. (Tr. ita. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la Scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997).
- Bruni, A. (2006). Access as Trajectory: Entering the Field in Organizational Ethnography. *M@n@gement*, 9(3), pp. 137-152.
- Bryan, T., Nelson, C. (1994). Doing Homework: Perspectives of Elementary and Junior High School Students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), pp. 488-499.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3), pp. 29-48.
- Bucholtz, M., Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), pp. 585-614.
- Budach, G., Kell, C., Patrick, D. (2015). Introduction: Objects and Language in Trans-contextual Communication. *Social Semiotics*, 25, pp. 387-400.
- Budwig, N. (2001). Language socialization and children's entry into schooling (preface to special issue), *Early Education and Development*, 12(3), pp. 295-302.
- Burdelski, M. (2020). 'Say Can I Borrow it': Teachers and Children Managing Peer Conflict in a Japanese Preschool. *Linguistics and Education*, 59, 100728.
- Burdelski, M. J., Howard, K. M. (Eds.) (2020). *Language socialization in Classrooms. Culture, Interaction, and Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign language teaching. *Language Teaching*, 19(4) pp. 322-336.
- Byram, M. (2003). *Intercultural Competence*, Strasbourg, France: Council of Europe.
- Byram, M., Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), pp. 149-168.
- Byrd Clark, J.S., Dervin, F. (2014). *Reflexivity in language and intercultural education*. Abingdon/New York: Routledge.
- Cairns, L. (2006). Participation with Purpose. In E.K.M. Tisdall, J.M. Davis, M. Hill, A. Prout (Eds) *Children, Young People and Social Inclusion* (pp. 217–234). Bristol: Policy Press.

- Canagarajah, A. S., (Ed.) (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Capperucci, D., Ciucci E., Baroncelli, A. (2018). Relazione ScuolaFamiglia: Alleanza e Corresponsabilità Educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 231-253.
- Caputo, M. (2012). Interculturalità. *Pedagogia oggi* (1), pp. 199 – 230.
- Carbaugh, D. (1988). Comments on “culture” in communication inquiry. *Communication Reports*, 1(1), pp. 38-41.
- Carbaugh, D. (1990). *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cardona G. R. (1976) *Introduzione all’etnolinguistica*, il Mulino, Bologna.
- Carletti, C. (2021). Costruire comunità educanti. Una nuova alleanza formativa tra ambiente naturale, culturale e digitale. In G. R. J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (Eds.) *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I Quaderni della Ricerca*, 59, (pp. 13-23). Torino: Loescher Editore.
- Caron, A. H., Caronia, L. (2007). *Moving Cultures: Mobile Communication in Everyday Life*. Montreal-Kingston/London: McGill-Queen’s University Press.
- Caronia, L. (1997a). Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (1997b). Negoziare la costruzione sociale dell’intersoggettività. In D. Demetrio (Ed.), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca* (pp. 179-214). Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Caronia, L. (2005a). La socializzazione ai media: un processo evolutivo. In P. Manuzzi, A. Gigli (Eds.), *Per una pedagogia del Nido. Scenari e orientamenti educativi*, (pp. 65 – 85). Milano: Guerini Studio.
- Caronia, L. (2005b). Mobile Culture. An Ethnography of Cellular Phone Uses in Teenagers’ Everyday Life, *Convergence*, 11(3), pp. 96-106.
- Caronia, L. (2011a) *Fenomenologia dell’educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia, L. (2011b). Representing dialogues-in-the-field. The shared responsibility of scientific aesthetics. *Language and Dialogue*, 1(2), pp. 293-313.

- Caronia, L. (2012). Chi ha paura del relativismo? Pierce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 7(2) pp. 111-146.
- Caronia, L. (2014). Communicating certainty and uncertainty in everyday life: An introduction. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 9(1), pp. 9-32.
- Caronia, L. (2015a). Totem and taboo: the embarrassing epistemic work of things in the research setting. *Qualitative Research*, 15(2), pp. 141-165.
- Caronia, L. (2015b). “Direi, una specie di...”: incertezza, approssimazione e pratiche di purificazione nell’intervista di ricerca. In E. Pistolesi, R. Pugliese, B. Gili Fivela (Eds.) *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, (pp. 363-391). Roma: Aracne.
- Caronia, L. (2018a). Research interview as social interaction. In E. Weigand, I. Kecskes (Eds.) *From Pragmatics to Dialogue* (pp. 31-83). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Caronia, L. (2018b). How “at home” is an ethnographer at home? Territories of knowledge and the making of ethnographic understanding. *Journal of Organizational Ethnography*, 7, pp.114-134.
- Caronia, L. (Ed.) (2021). *Language and interaction at home and school*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Caronia, L. (2021a). Language, Culture and social interaction: An introduction. In L. Caronia (Ed.) *Language and Social Interaction at Home and School* (pp. 1-36). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Caronia, L. (2021b). Evocare l’esperto (a scuola): Pratiche quotidiane di delegittimazione deontica ed epistemica. In G. Marrone, T. Migliore (Eds.) *La competenza esperta: tipologie e trasmissione* (pp. 189 - 209). Milano: Meltemi.
- Caronia, L. (2022). Reported speech in problem telling: Doing epistemic and moral work in parent–teacher conferences. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15, 134–159.
- Caronia, L. (2023). Epistemic and Deontic Authority in Parent-Teacher Conference: Referring to the Expert as a Discursive Practice to (Jointly) Undermine the Teacher’s Expertise. *Journal of Teacher Education*, 75(4), pp. 1-15.

- Caronia, L., Bolognesi, I. (2015). Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi, in E. Nigris (Ed.) *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*, (pp. 67- 99). Milano/Torino: Pearson Italia.
- Caronia, L., Caron, A. H. (2010). *Crescere senza fili. I nuovi riti dell'interazione sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Caronia, L., Caron, A. H. (2019). Morality in scientific practice: The relevance and risks of situated scientific knowledge in application-oriented social research. *Human Studies*, 42, pp. 451-482.
- Caronia, L., Colla, V. (2021). Objects that matter: The hybrid and distributed agency in parent-assisted homework interactions. *Language and Dialogue [Special Issue]*, 11(1), pp. 8-34.
- Caronia, L., Colla, V. (2024). *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento. Quando la scuola entra in famiglia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Caronia, L., Cooren, F. (2014). Decentring our analytical position: The dialogicity of things. *Discourse & Communication*, 8(1), pp. 41-61.
- Caronia, L., Dalledonne Vandini, C. (2019). Assessing a (gifted) child in parent–teacher conference: Participants’ resources to pursue (and resist) a no-problem trajectory, *Language & Dialogue*, 9(1), pp.125–148.
- Caronia, L., Ranzani, F. (2023). Epistemic trust as an interactional accomplishment in pediatric well-child visits: parents’ resistance to solicited advice as performing epistemic vigilance. *Health Communication*, 39(4), pp. 838-851.
- Caronia, L., Ranzani, F., Colla, V., Demozzi, S., Benericetti, G. (2023). Polyphony in the pediatric clinic: Parents reporting teachers’ talk as a resource for building deontic and epistemic (dis)alliances among caregivers. *Discourse Studies*, 0(0), pp. 1-21.
- Caronia, L., Vassallo, E. (2015) Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi, in Nigris E. (a cura di) *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi* (pp. 31-65). Milano – Torino: Pearson Italia.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), pp. 95-104.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Porthmouth, NH: Heinemann.

- Cazden, C. (1993), Vygotsky, Hymes, and Bakhtin: From Word to Utterance and Voice. In E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (Eds) *Context for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 197-212). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg.
- Cekaite A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), pp. 45-62.
- Cekaite, A. (2012). Tattling and Dispute Resolution: moral order, emotions and embodiment in the teacher-mediated disputes of young second language learners. In S. Danby, M. Theobald (Eds.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*, (pp. 165-192). Bingley, UK: Emerald.
- Cekaite, A. (2013). Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education*, 24, pp. 511-522.
- Cekaite, A. (2020). Triadic conflict mediation as socialization into perspective taking in Swedish preschools. *Linguistics and Education*, 59, 100753.
- Cekaite A., Blum-Kulka S., Grøver V., Teubal E. (2014). *Children's Peer Talk. Learning from Each Other*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cekaite, A., Evaldsson, A. C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), pp. 451-475.
- Chafe, W., Nichols, J. (1986). *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Chaiklin, S., Lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, J. (1995). *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaput Waksler, F. (1989) Erving Goffman's sociology: An introductory essay. *Human Studies*, Special Issue, 12 (1-2), pp. 1-18.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harper and Row.
- Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H., du Bois-Reymond, M. (Eds.) (1995). *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin/New York: de Gruyter.

- Cicourel, A. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press.
- Cicourel, A. (1974). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction*. New York: Free Press.
- Cicourel, A. (1992). The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters. In A. Duranti, C. Goodwin (Eds.) *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, (pp. 291-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ciliberti, A. (2007). Introduzione. In A. Ciliberti (Ed.) *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, (pp.9-30). Milano: FrancoAngeli.
- Ciliberti, A., Pugliese, R., Anderson, L. (2003). *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A., Anderson L. (2005) Metacommunication in classroom interaction. In W. Herrlitz and R. Maier (Eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*, (pp.85–99). Tübingen: Niemeyer.
- Clark, A., Chalmers, D. (1998). The extented mind. *Analysis*, 58, pp. 7-19.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H. (2006). Social actions, social commitments. In N. J. Enfield, S. C. Levinson (Eds.), *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*, (pp. 126–150). London: Routledge
- Clayman, S. (1988). Displaying neutrality in television news interviews. *Social Problems*, 35(4), pp. 474-492.
- Clayman, S. (1992). Footing in the achievement of neutrality: The case of news interview discourse . In P. Drew, J. Heritage (Eds.) *Talk at work: Interaction in institutional settings*, (pp. 163-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayman, S. (2013). Conversation Analysis in the News Interview. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 630-656). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Clayman, S., Heritage, J. (2002). Questioning presidents: journalistic deference and adversarialness in the press conferences of Eisenhower and Reagan. *Journal of Communication*, 52(4), pp. 749-777.
- Clayman, S., Maynard, D. W. (1995). Ethnomethodology and conversation analysis. In P. ten Have, G. Psathas (Eds.), *Situated Order: Studies in the Social Organization of*

Talk and Embodied Activities, (pp. 1-30). Washington, D.C.: University Press of America.

- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford, G.E. Marcus (Eds), *Writing culture*, Berkley: University of California Press.
- Clifford, J., Marcus, G. E. (Eds) (1986). *Writing culture*. Berkley: University of California Press.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., Farrell, A. (2008). I told you so': justification used in disputes in young children's interactions in an early childhood classroom. *Discourse Studies*, 10(5), pp. 595-614.
- Cody, M. J., McLaughlin, M. L. (1988). Accounts on trial: Oral arguments in traffic court. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 113-126). London: Sage Publications.
- Cole, M. (1985). The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, (pp. 146– 161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1990) Cultural Psychology: A Once and Future Discipline, In J.J. Barman (Ed.), *Cross-Cultural Perspective. Nebraska Symposium on Motivation*, (pp. 279-336). Lincoln (NE): University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belnap Press.
- Cole, M., Engestrom, Y. (1993). A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Cole, M., Lécusay, R., Rosero, I. (2012). Creating Hybrid After-School Enrichment Activities. *LEARNing Landscapes*, 5(2), pp. 35-43.
- Cole, M., the Distributed Literacy Consortium (Eds.) (2006). *The fifth dimension. An After-School Program Built on Diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cole, M., Scribner, S. (1974). *Culture and thought: a psychological introduction*. New York: John Wiley & Sons.
- Colla, V. (2020). “You should have done it earlier”: The morality of time management in parent-child homework interactions. *Civitas Educationis*, 9(2), pp. 103-120.
- Collins, H., Evans, R. (2007). *Rethinking expertise*. Chicago: University of Chicago Press.

- Commissione delle Comunità Europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: COM(95)590 def..
- Commissione Europea (1993). *Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo – Libro bianco*. Bruxelles: COM(93)700.
- Contini, M. (Ed.) (2012). *Dis-alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci.
- Cook-Gumperz, J. Corsaro, W. Streeck, J. (Eds.) (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cooper, H. (1989a). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), pp. 85-91.
- Cooper, H. (1989b). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 464-478.
- Cooper, H., Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, pp. 143-153.
- Cooper, H., Valentine, J., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 369-378.
- Cooren, F. (2009). The Haunting Question of Textual Agency: Derrida and Garfinkel on Iterability and Eventfulness. *Research on Language and Social Interaction*, 42(1), pp. 42-67.
- Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue: Passion, incarnation, and ventriloquism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cooren, F., Fairhurst, G., Huët, R. (2012). Why matter always matters in (organizational) communication. In P. M. Leonardi, B. A. Nardi, J. Kallinikos (Eds) *Materiality and Organizing: Social Interaction in a Technological World*, (pp. 297-315). Oxford: Oxford University Press.
- Corsaro, W. (1981). Communicative processes in studies of social organization: Sociological approaches to discourse analysis. *Text*, 1, pp. 5-63.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- Corsaro, W. (1990). The underlife of the nursery school: young children's social representation of adult rules. In G. Duveen, B. Lloyd. (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*, (pp. 11-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), pp. 160-177.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W., Maynard, D. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, (pp. 157-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsaro, W., Schwarz, K. (1991). Peer play and socialisation in two cultures: Implications for research and practices. In B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou, S. Ervin-Tripp (Eds.), *Play and the social context of development in early care and education*, (pp. 234-254). New York: Teachers College.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., Macias, S. (2001). When Homework is not Home Work: After-School Programs for Homework Assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), pp. 211-221.
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A., Gomes, C. (2016). *Homework in Primary Education from the Perspective of Teachers and Pupils*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, pp. 139-148.
- Couper-Kuhlen, E., Selting, M. (2017). *Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crane, D. (1994). Introduction: The challenge of the sociology of culture to sociology as discipline. In D. Crane (Ed.), *The Sociology of Culture*, (pp. 1-19). Oxford: Blackwell.
- Crapanzano, V. (1977). On the Writing of Ethnography. *Dialectical Anthropology*, 2, pp. 69-73.
- Cummings, C., Dyson, A. Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?*. London: Routledge.
- Dahlgren, A, Sjöblom, L, Eke, H., Bonn, S. E., Lagerros, Y. T. (2021). Screen time and physical activity in children and adolescents aged 10–15 years. *PLoS One*, 16(7), pp. 1-14.

- Dal Negro, S. (2009). La costruzione dell'altro. La definizione dei gruppi etnolinguistici in contesto plurilingue. In C. Consani, C. Furiassi, F. Perta (Eds.), *Atti del IX Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA). Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, (pp. 221-243). Perugia: Guerra.
- Dal Negro, S., Fiorentini, I. (2014). Reformulation in bilingual speech: Italian *cioè* in German and Ladin. *Journal of Pragmatics*, 74, pp. 94-108.
- Danby, S., Baker, C. (1998). 'What's the problem?' – Restoring social order in the preschool classroom. In I. Hutchby, J. Moran-Ellis (Eds.), *Children and Social Competence: Arenas of Action*, (pp. 159-185). London: Falmer Press.
- Danish, S. J. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Humanistic Psychologist*, 24, pp. 365-381.
- Davies, B., Harré, R. (1990) Positioning: Conversation and the production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), pp. 43–63.
- Davies, D. (1997). Crossing boundaries: How to create successful partnership with families and communities. *Early Childhood Education Journal*, 25, pp. 73-77.
- Day, D. (1998). Being Ascribed, and Resisiting Membership of an Ethnic Group. In C. Antaki, S. Widdicombe (Eds), *Identities in Talk*, (pp. 151-170). London: Sage.
- De Bartolomeis, F. (2018[1983]). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne editrice.
- De Bernardis, A. (Ed.) (2005). *Educare altrove. L'opportunità educativa del doposcuola*. Milano: FrancoAngeli.
- de Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard. (Tr. ita. *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro, 2001).
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- De Fina, A., Schiffrin, D., Bamberg, M. (Eds.) (2006). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dei, F. (2011). A cosa serve l'etnografia in una scuola?. In A. Simonicca (Ed.), *Antropologia dei mondi della scuola. Problemi di teoria e resoconti di campo*, (pp. 379- 414). Roma: CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria.
- Denham, C., Lieberman, A. (Eds.) (1980). *Time to Learn*. Washington, D.C.: National Institute of Education.

- De Stefani, E., Veronesi, D. (2020). Dagli studi sul parlato alla linguistica interazionale. Ricerche sull'uso ordinario della lingua italiana. *SILTA* 49(3), pp.464-490.
- Deutsch, N. L. (2008). *Pride in the projects: Teens building identities in urban contexts*. New York: New York University Press.
- Dewey, J. (1949a[1916]). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949b[1899]). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diao W., Maa, J. (2019). Language Socialization and L2 Pragmatics. In N. Taguchi (Ed.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, (pp. 128-144). New York/London: Routledge
- DiDomenico, S. M., Raclaw J., Robles J. S. (2018). Attending to the Mobile Text Summons: Managing Multiple Communicative Activities across Physically Copresent and Technologically Mediated Interpersonal Interactions. *Communication Research*, 47, pp. 669-700.
- Dooly, M. (2018). "I do which the question": Students' innovative use of technology resources in the language classroom. *Language Learning & Technology*, 22, pp. 184–217.
- Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In I. Markova, K. Foppa (Eds.), *Asymmetries in Dialogue*, (pp. 29-48). Hemel Hempstead: Harvester/ Wheatsheaf.
- Drew, P. (2005). Conversation Analysis. In K. L. Fitch, R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of Language and Social Interaction*, (pp. 71-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Drew, P. (2018). Epistemic in social interaction, *Discourse Studies*, 20(1), pp. 163-187.
- Drew, P., Heritage, J. (Eds.) (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- du Bois-Reymond, M. (2013). Extended Education in the Netherlands. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), pp. 5-17.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, pp. 157-197.

- DuBois, D. L., Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, (pp. 2-11). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, pp. 57-91.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stance in discourse: Subjectivity in interaction*, (pp. 13–182). Amsterdam: John Benjamins.
- Duff, P. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29, pp. 505-537.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), pp. 289–322.
- Duff, P. (2008). Language socialization, higher education, and work. In P. Duff, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization*. (pp. 257-270). New York: Springer.
- Duff, P. (2010). Language socialization. In N. H. Hornberger, S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education*, (pp. 427–452). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Duff, P. (2012a). Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass, A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 410-426). London/New York: Routledge.
- Duff, P. (2012b). Second Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.) *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 564–586). Malden, MA: Blackwell.
- Duff, P. (2020). Language socialization in classrooms: Findings, issues, and possibilities. In M. Burdelski, K. Howard (Eds.), *Language socialization in classrooms*, (pp. 249-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P., Anderson, T. (2015). Academic Language and Literacy Socialization for Second Language Students. In N. Markee (Ed.) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, (pp. 337-352). Malden: Wiley Blackwell.
- Duff, P., Hornberger, N. H. (Eds.) (2008). *Language socialization. Encyclopedia of language and education* (Vol. 8). New York: Springer.

- Duff, P., May, S. (Eds.) (2017). *Language Socialization*. (3rd ed.). Cham, Switzerland: Springer.
- Duff, P., Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, (pp. 95-116). London: Routledge.
- Dumont, H., Trautwein, H., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 55-69.
- Duneier, M. (1999). *Sidewalk*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Duneier, M., Molotch, H. (1999). Talking city trouble: Interactional vandalism, social inequality, and the “urban interaction problem. *American Journal of Sociology*, 104(5), pp. 1263-1295.
- Dunn, C. D. (1999). Coming of age in Japan: Language ideology and the acquisition of formal speech registers. In J. Verschueren (ed.), *Language and Ideology: Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference 1*, (pp. 89-97). Antwerp, Belgium: International Pragmatics Association.
- Dupret, B. (2011). *Practices of Truth. An ethnomethodological inquiry into Arab contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Duranti, A. (1986). The Audience as Co-Author: An Introduction. *Text*, 6(3), pp. 239-47.
- Duranti, A. (1988). The ethnography of speaking: Toward a linguistics of the praxis. In F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge survey*, (pp. 210-228). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press (Tr. ita. *Antropologia del linguaggio*, Milano: Meltemi, 2001).
- Duranti, A. (2004). *A companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Duranti, A. (2007). *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Roma, Carocci.
- Duranti, A. (2009). The relevance of Husserl’s theory to language socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 19 (2), pp. 205–226.

- Duranti, A. (2018). Alle radici dell'epoché: dialoghi tra Husserl e gli antropologi. In S. Besoli, L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, (pp. 97-118). Macerata: Quodlibet Studio.
- Duranti, A., Black, S. P. (2012). Socialization and Improvisation. In A. Duranti, E. Ochs, B. Schieffelin (Eds.), *Handbook of Language Socialization*, (pp. 443-463). Malden, MA.: Wiley-Blackwell.
- Duranti, A., Goodwin, C. (1992). *Rethinking Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. New York: Free Press.
- Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L., Woods, J. (Eds.) (2013). *Extended Education – an International Perspective. Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future of Children*, 9(2), pp. 30-44.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), pp. 865-889.
- Eccles, J. S., Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Eco, U. (1962). *Opera aperta*. Milano: Bompiani.
- Edwards, D. (1994). Psicologia discorsiva e istruzione a scuola. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, (pp. 85-114). Milano: LED (1995).
- Egan, A., Weatherson, B. (Eds.) (2011). *Epistemic modality*. Oxford: Oxford University Press.
- Eilola, L., Lilja, N. (2021). The Smartphone as a Personal Cognitive Artifact Supporting Participation in Interaction. *The Modern Language Journal*, 105(1), pp. 294-316.
- Ellis, R. (2009). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ely, R., Gleason, J. B. (1995) Socialization across contexts. In P. Fletcher, B. MacWhinney (Eds.) *The Handbook of Child Language*, (pp. 251-270). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Emerson, R. M., Fretz, R. I., Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Enfield N. J. (2009). *The anatomy of meaning: Speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enfield, N. J., Stivers, T. (Eds.) (2007). *Person reference in interaction: linguistic, cultural, and social perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991) Non scholae sed vitae discimus: Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, (pp. 155- 179). Milano: LED (1995).
- Epstein, J. L. (1986). Toward an Integrated Theory of School and Family Connections. *Center for Research on Elementary & Middle Schools*, Report no. 3.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger, M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives*, (pp. 99-126). New York, NY: Haworth Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp. 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder (CO): Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of Sociology of Education*, (pp. 285-306). New York, NY: Plenum.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. Second Edition*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. In C. Conrad, R. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education*, (pp. 117-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Erickson, F. (2010). The neglected listener. Issues of theory and practice in transcription from video in interaction analysis. In J. Streeck (Ed.), *New Adventures in Language and Interaction*, (pp. 243–256). Amsterdam: John Benjamins.
- Erikson, F., Mohatt, G. (1982). Cultural Organization of Participation Structures in two Classroom of Indian Students. In G. Spindler (Ed.) *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, (pp. 132-175). New York/ Chicago: Holt, Rinehart, and Winston.
- Erickson, F., Schultz J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S., Mitchell-Kernan, C. (Eds.) (1977). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Eskildsen, S. W., Majlesi, A. R. (2018) Learnables and Teachables in Second Language Talk: Advancing a Social Reconceptualization of Central SLA Tenets. Introduction to Special Issue. *The Modern Language Journal*, 102(51), pp. 3-10.
- Evaldsson A. C., Cekaite, A. (2010). ‘Schwedis’ he can’t even say Swedish” subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics*, 20, pp. 587-604.
- Fader, A. (2001). Literacy, bilingualism and gender in a Hasidic community, *Linguistics and Education*, 12(3), pp. 261-283.
- Fader, A. (2008). Reading Jewish signs: The socialization of multilingual literacies among hasidic women and girls in Brooklyn, New York. *Text and Talk*, 28 (5), pp. 621-641.
- Fader, A. (2009). *Mitzvah girls: Bringing up the next generation of Hasidic Jews in Brooklyn*. Princeton: Princeton University Press.
- Fader, A. (2012). Language Socialization and Morality. In A. Duranti, E. Ochs, B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization*, (pp. 322-340). Malden: Wiley Blackwell.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis. In A. McHoul, M. Rapley (Eds.), *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*, (pp. 25-38). London: Continuum.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22.

- Fatigante, M. (2004). L'analisi della conversazione e lo studio dell'interazione verbale in Italia: Una rassegna delle pubblicazioni. *Rivista di psicolinguistica applicata*, (VI), 2-3, pp. 207- 240.
- Fasulo, A. (2009). L'epistemica debole della conversazione: quando le domande iniziano con *e* o con *ma*. In M. Fatigante, L. Mariottini, M. Sciubba, *Lingua e società: scritti in onore di Franca Orletti*, (pp.29-48). Milano: FrancoAngeli.
- Fasulo, A. (2011). La fabbrica dei cittadini. Cosa osservare a scuola e perché. In A. Simonicca (Ed.), *Antropologia dei mondi della scuola. Problemi di teoria e resoconti di campo*, (pp. 351- 360). Roma: CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria.
- Fasulo, A., Girardet, H. (2002). Il dialogo nella situazione scolastica. In C. Bazzanella (Ed.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, (pp. 59-72). Milano: Guerini.
- Fasulo, A., Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma, Carocci.
- Favaro G. (2004). L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria. In G. Favaro, L. Luatti (Eds), *L'Intercultura dalla A alla Z*, (pp.21-37). Milano: FrancoAngeli.
- Fele, G. (1999). L'analisi della conversazione come una sociologia particolare, In R. Galatolo, G. Pallotti (Eds.) *La conversazione: Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, (pp. 23-42). Milano: Cortina.
- Fele, G., Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Fellin, L. (2007). Performance speech: l'esibizione discorsiva di identità. In A. Ciliberti, (Ed.), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, (pp. 118-138) Milano: FrancoAngeli.
- Figueroa, A. M., Baquedano-López, P. (2017). Language Socialization and Schooling. In P. Duff, S. May (Eds.), *Language Socialization* (3rd edition), (pp. 141–154). Cham, Switzerland: Springer.
- Fiorentini, I., Sansò, A. (2017) Reformulation markers and their functions: Two case studies from Italian. *Journal of Pragmatics*, 120, pp. 54-72.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Firth, A., Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81, pp. 285-300.

- Firth A., Wagner J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA, *The Modern Language Journal*, 91, pp. 800-819.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. Reading, MA: Addison-Wiley.
- Flint, N. (2011). School, communities and social capital: building blocks in the 'Big Society'. *National College for Leadership of Schools and Children's Services. Research Associate reports*.
- Ford, C., Thompson, S. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In E. Ochs, E.A. Schegloff, S. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*, (pp. 134-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forsberg, L. (2007a). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), pp. 209-222.
- Foucault, M. (1967 [1966]). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (1971). L'ordre du discours, Paris: Gallimard (Tr. ita. *L'ordine del discorso*, Torino: Einaudi, 2004)
- Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings*. New York: Vintage.
- Frabboni, F. (1978). Fare educazione e produrre cultura in un sistema educativo aperto. L'apporto della descolarizzazione. In P. Bertolini, R. Farné (Eds.), *Territorio e intervento culturale. Per una nuova prospettiva politica e pedagogica dell'animazione*, (pp. 45-62). Bologna: Cappelli.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.
- Franceschini, R. (2006). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 31(3 (117)), pp. 29-49.
- Frankel, R. (1984). From sentence to sequence: Understanding the medical encounter through microinteractional analysis. *Discourse Processes*, 7(2), pp. 135-170.

- Freire, P. (2004[1969]). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Friedman, D. (2010). Becoming national: Classroom language socialization and political identities in the age of globalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 193-210.
- Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism. A theory of Culture and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gadamer, H-G. (1978). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Galatolo, R., Caronia, L. (2018). Morality at dinnertime: The sense of the Other as a practical accomplishment in family interaction. *Discourse & Society* 29(1), pp. 43-62.
- Galatolo, R., Pallotti, G. (Eds.) (1999). *La conversazione: Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Cortina.
- Garcia-Sanchez, I. (2014). *Language and Muslim Immigrant Childhoods. The Politics of Belonging*. Malden, MA: Blackwell.
- Garcia-Sanchez, I., Orellana, M. F. (2006). The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistic and Education*, 17, pp. 209-239.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom context. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 593–611). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gardner, R. (2019). Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), pp. 212-226.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1974). On the origins of the term 'ethnomethodology'. In R. Turner (Ed.) *Ethnomethodology*, (pp. 15-18). Harmondsworth: Penguin.
- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly*, 59(1), pp. 5-21.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program. Working out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Garfinkel, H., Liberman, K. (2007). Introduction: The Lebenswelt origins of the sciences. *Human Studies*, 30(1), pp. 3-7.

- Garrett, P. B. (2000). "High" Kwéyòl: the emergence of a formal creole register in St. Lucia. In J. McWhorter (Ed.), *Language Change and Language Contact in Pidgins and Creoles*, (pp.63–101). Amsterdam: Benjamins.
- Garrett, P. B. (2005). What a language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society* 34(3), pp. 327-61.
- Garrett, P. B. (2007). Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*, (pp. 233–256). New York: Palgrave MacMillan.
- Garrett, P. B. (2012). Language socialization and language shift. In A. Duranti, E. Ochs, B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization*, (pp. 515-535). Malden: Wiley Blackwell.
- Garrett, P. B., Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology* 31, pp. 339-361.
- Gavioli, L. (1999). Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione. In R. Galatolo, G. Pallotti (Eds.), *La Conversazione. Un'introduzione allo studio delle interazioni verbali*, (pp. 38-61). Milano: Raffaello Cortina.
- Gay G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education, in J. A. Banks, C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, (pp.30-49). San Francisco, CA : John Wiley & Sons.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. (Tr. ita. *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987).
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books. (tr. it. *Antropologia interpretativa*. Bologna, Il Mulino, 1988).
- Gegeo, D.W., Watson-Gegeo, K.A. (2001), "How we Know": Kwara'ae Rural Villagers Doing Indigenous Epistemology, *The Contemporary Pacific*, 13(1) pp. 55–88.
- Gergen, K. J. (1991). The saturated family. *Networker*, September/October, pp. 26-35.

- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Gigli, A. (2012). L'alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi. In M. Contini (Ed.), *Dis-alleanze nei Contesti Educativi*, (pp. 35-48). Roma: Carocci.
- Gigli, A. (2016). *Famiglie Evolute. Capire e Sostenere le Funzioni Educative delle Famiglie Plurali*. Parma: Edizioni Junior.
- Giroux, H., Purpura D. (Eds.) (1983). *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley: McCutchan Publishing.
- Giusti, M. (2012). *L'educazione interculturale nella scuola*. Milano: Rizzoli Etas.
- Gobo, G., Cellini, E. (2021). Ethnographic approaches: Types, Trend and Themes. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. 5th Edition*, (pp. 109-128). London: Sage
- Goffman, E. (1955). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18, pp. 213-231.
- Goffman, E. (1956), *The presentation of self in everyday life*, Edinburgh: University of Edinburgh.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays On face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia, PA: Pennsylvania University Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1-2), pp. 1-30.
- Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983) The interaction order. *American Sociological Review*, 48, pp. 1-17. (Tr. ita., *L'ordine dell'interazione*, Roma: Armando, 1998).
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Ed.) *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, (pp. 97-121). New York: Irvington Publishers.

- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry*, 50(3-4), pp. 272–302.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In J. M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, (pp. 225–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin C. (1986) Audience Diversity, Participation and Interpretation. *Text* (VI), 3, pp. 283-316.
- Goodwin, C. (1987). Forgetfulness as an interactive resource, *Social Psychology Quarterly*, 50(2), pp. 115-130.
- Goodwin, C. (1988). Participation frameworks in children's argument. In K. Ekberg, P. E. Mjaavatn (Eds.), *Growing into a modern world: Proceedings from an International Interdisciplinary Conference on the Life and Development of Children in Modern Society*, (pp. 1188–1195). Trondheim, Norway: The Norwegian Centre for Child Research.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, pp. 606-633.
- Goodwin, C. (1997). *The Blackness of Black: Color Categories as Situated Practice*. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo, B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools and Reasoning: Essays on Situated Cognition*, (pp. 111–140). Springer: Berlin.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 1489-1522.
- Goodwin, C. (2002). Time in Action. *Current Anthropology*, 43, pp. 19-35.
- Goodwin C., Duranti, A. (1992). Rethinking Context: an Introduction. In A. Duranti, C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, (pp. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. Goodwin M. H. (1992). Context, Activity and Participation. In P. Auer, A. Di Luzio (Eds.), *The contextualization of language*, (pp. 77-99) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, C., Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology* 19, pp. 283–307.
- Goodwin, M. H. (1982). Instigating: Storytelling as Social Process. *American Ethnologist*, 9, pp. 799–819.

- Goodwin, M. H. (1990a). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (1990b). Tactical uses of stories: Participation frameworks within girls' and boys' disputes. *Discourse Processes*, 13(1), pp. 33–71.
- Goodwin, M. H. (1993). Tactical uses of stories. In D. Tannen (Ed.), *Gender and conversational interaction*, (pp. 110-143). Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, M. H. (1997). Towards families of stories in context. In M. Bamberg (Ed.), *Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis*. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4) pp. 107–112.
- Goodwin M. H. (2001). Partecipazione/Participation. In A. Duranti (Ed.), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, (pp. 245-250). Roma: Maltemi.
- Goodwin, M. H. (2007). Occasioned knowledge exploration in family interaction. *Discourse & Society*, 18(1), pp. 93-110.
- Goodwin, M. H., Cekaite, A., Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. In A. Peräkylä, M. Sorjonen (Eds.), *Emotion in Interaction*, (pp. 16–41). New York: Oxford University Press.
- Goodwin M. H., Goodwin C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62, pp. 51-75.
- Grant, C. A., Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. Washington, DC: Falmer Press.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. Leiden: Brill.
- Griffin, P., Cole, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-ped. In B. Rogoff, J. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*, New Directions in Child Development series, 23 (pp 45–63). San Francisco: Jossey-Bass.
- Guetta, S., Chiappelli, T. (2020). *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo. Riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*. Roma: Aracne.
- Gumperz, J. (1968). The Speech Community. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader*, (pp. 66-73). Oxford: Blackwell.
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti, C. Goodwin (Eds.) *Rethinking context*, (pp. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gumperz J., Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Wiley-Blackwell.
- Gundara. J. S., Portera. A. (2008), Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education* 19(6), pp. 463-468.
- Gupta, A., Ferguson, J. (1997). Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In A. Gupta, J. Ferguson (Eds.), *Culture Power Place: explorations in critical anthropology*, (pp. 1-32). Durham and London: Duke University Press.
- Gutiérrez, K. D., Arzubiaga, A. E. (2012), An Ecological and Activity Theoretic Approach to Studying Diasporic and Nondominant Communities, in W. F. Tate (Ed.) *Research on Schools, Neighborhoods, and Communities. Toward Civic Responsibility*, (pp. 254-272). Lanham/Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., Alvarez, H. (2001), Using hybridity to build literacy in urban classrooms. In M. Reyes, J. Halc  n (Eds.) *The Best for Our Children: Latina/Latino Voices in Literacy*, (pp. 122-141). New York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano- López, P, Alvarez, H, Chiu, M. (1999). Building a culture of collaboration through hybrid language practices, *Theory Into Practice*, 38(2), pp. 87–93.
- Gutiérrez, K. D., Izquierdo, C., Kremer-Sadlik, T. (2010). Middle Class Working Families’ Beliefs and Engagement in Children’s Extra-Curricular Activities: The Social Organization of Children’s Futures. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17(3), pp. 633-656.
- Gutiérrez, K., Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), pp. 19-25.
- Grant, C. A., Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York/Abingdon, Oxon: Routledge.
- Haglund, B., Anderson, S. (2009). Afterschool Programs and Leisure-Times Centres: Arenas for Learning and Leisure, *World Leisure Journal*, 51(2), pp. 116- 129.
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: Reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), pp. 25-39.
- Hall, J. K., Hellermann, J., Pekarek Doehler, S. (Eds.) (2011). *L2 interactional competence and development*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hall, S. (1991). The local and the global: Globalization and ethnicity. In A.D. King (Ed.), *Culture, globalization and the world-system*, (pp. 19-39). New York: Palgrave.

- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'?. In S. Hall, P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity*, (pp. 1-17). London: Sage.
- Hall, S. (1997). The Spectacle of the 'Other'. In S. Hall (Ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, (pp. 22-29). London: Sage/Open University.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. (pp. 140-165). Harmondsworth: Penguin.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. New York: Elsevier.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1983). Antiligue. In M. Halliday, *Il linguaggio come semiotica sociale : un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Bologna, Zanichelli.
- Halpern, R. (1992). The role of after-school programs in the lives of inner-city children: A study of the "Urban Youth Network". *Child Welfare*, 71, pp. 215-230.
- Halpern, R. (1999). Afterschool programs for low-income children: Promises and challenges. *Future of Children*, 9(2), pp. 81-95.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104(2), pp. 178-211.
- Hammersley, M. (1983). *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*. Nafferton: Open University Press.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography*. Philadelphia: Open University Press.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S., Hachohen, G. (2004) From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 37(1), pp. 71-92.
- Hamovitch, B. (1999). More failure for the disadvantaged: Contradictory African-American student reactions to compensatory education and urban schooling. *Urban Review*, 31(1), pp. 55-77.
- Hannerz, U. (1992), *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, New York: Colombia University Press.
- Hannertz, U. (2001). Thinking about culture in a global Ecumene. In J. Lull (Ed.) *Culture in the communication age*, (pp. 54-71). London: Routledge.

- Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. Simon Fraser University: Institute for Intersectionality Research and Policy.
- Hanks, W. F. (1996). *Language and Communicative Practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- Harré, R. (1987). The social construction of selves. In K. Yardley, T. Honess (Eds), *Self and Identity: Psychosocial perspectives*, (pp. 41–52). New York: Wiley.
- Harré, R., Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
- Hart, W.B. (1999). Interdisciplinary Influences in the study of intercultural relations: a citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, pp. 575-590.
- He, A. W. (2003). Novices and their speech roles in Chinese heritage language classes. In R. Baley, S. Schecter (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon (pp. 128-146), Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- He, A.W. (2008). Heritage language learning and socialization. In P. Duff, N. H. Hornberger (Eds), *Language Socialization. Vol. 8, Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 201–213). New York: Springer.
- He, A. W. (2000). The grammatical and interactional organization of teacher's directives: Implications for socialization of Chinese American children. *Linguistics and Education*, 11(2), pp. 119-140.
- Headland, T. N., Pike, K. L., Harris, M. (1990), *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Heath, C. (1982). Preserving the consultation: Medical record cards and professional conduct. *Sociology of Health & Illness*, 4, pp. 56-74.
- Heath, C., Luff, P. (2012). Embodied action and organizational activity. In J. Sidnell, T. Stivers, *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 283–30). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heath, S. B. (1982a). Questioning at Home and at School: A Comparative Study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, (pp. 102-131). New York, Chicago: Holt, Rinehart, and Winston.
- Heath, S. B. (1982b). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B.B. Schieffelin, E. Ochs (Eds) *Language Socialization across Cultures*, (pp. 97–124). New York: Cambridge University Press. (Reprinted from Heath, S.B. (1982) *Language in Society* 11 (1), 49–76.)

- Heath, S. B. (1983) *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2000a). Making learning work. *Afterschool Matters*, 1(1), pp. 33-45.
- Heath, S. B. (2000b). Risks, rules, and roles. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, pp. 61-80.
- Heath, S. B. (2004). Ethnography in communities: Learning the everyday life of America's subordinated youth. In J. A. Banks, C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*, (pp. 146–162). New York: Macmillan.
- Heath, S. B. (2011). Language socialization in art and science. In A. Duranti, E. Ochs, B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization*, (pp. 425–442). London: Blackwell Publishers.
- Heath, S. B. (2012). Seeing our way into learning science in informal environments. In W. F. Tate (Ed.), *Research on schools, neighborhoods, and communities: Toward civic responsibility* (pp. 249–267). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Heath, S. B. (2004) Risks, Rules, and Roles. Youth Perspectives on the Work of Learning for Community Development, in A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun, B. Burge (Eds), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, (pp. 41- 70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2017) Language Socialization in the Learning Communities of Adolescents. In P. Duff, S. May (Eds), *Language Socialization*, (pp. 213 -226) Cham, Switzerland: Dordrecht: Springer.
- Heath, S. B., McLaughlin, M. W. (1994). The Best of Both Worlds: Connecting Schools and Community Youth Organizations for All-Day, All-Year Learning. *Educational Administration Quarterly*, 30(3), pp. 278-300.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, pp.113-132.
- Hellermann, J., Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of languagelearning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), pp. 25-45.
- Henderson, A. T., Berla, N. (1994). *The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Heritage J. (1984a). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

- Heritage J. (1984b) A change of state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*, (pp. 299-345). Cambridge, Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed.), (pp. 222-245). London: Sage.
- Heritage, J. (2011). A galilean moment in social theory? Language, culture and their emergent properties. *Qualitative Sociology*, 34, pp. 263-270.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), pp. 1-29.
- Heritage, J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), pp. 30-52.
- Heritage, J. (2013a). Epistemics. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 370-394). Boston: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J. (2013b). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15 (5), pp. 551-578.
- Heritage, J. (2018). The ubiquity of epistemics: A rebuttal to the ‘epistemics of epistemics’ group. *Discourse Studies*, 20(1), pp. 14-56.
- Heritage, J. (2021). Conversation Analysis: Practices and Methods. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. 5th Edition*, (pp. 223-242). London: Sage.
- Heritage, J., Clayman, S. (2010) *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., Greatbatch, D. (1991). On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. In D. Boden, D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*, (pp. 93-137). Berkeley: University of California Press.
- Heritage, J., Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), pp. 15-38.
- Heritage, J., Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J. P. De Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives*, (pp. 179-192). Cambridge: Cambridge University Press.

- Heritage J., Sorjonen, M. L. (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: and-prefacing as a feature of question design. *Language in Society*, 23, pp. 1-29.
- Hewitt, R. (1986). *White Talk, Black Talk: Inter-Racial Friendship and Communication Amongst Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higginbotham, B. J., Harris, V. W., Lee, T. R., Marshall, J. P. (2006). Youth and families with promise: A multi-component youth development program. *Journal of Youth Development*, 1(3), pp. 1-9.
- Higgins, C. (Ed.) (2007). A closer look at cultural difference: 'Interculturality' in talk-in-interaction. *Pragmatics*, 17(1).
- Hirsch, B. J. (2005). *A place to call home: After-school programs for urban youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hirsch, B. J., Deutsch, N. L., DuBois, D. L. (2011). *After-school centers and youth development: Case studies of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Hirsch B. J., Mekinda M. A., Stawicki J. (2010). More than attendance: the importance of after-school program quality. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), pp. 447-452.
- Hirsch, D. (2007). *Experiences of Poverty and Educational Disadvantage*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. Maidenhead: McGrawHill.
- Holdsworth, R. (2005). Taking Young People Seriously Means Giving Them Serious Things to Do. In J. Mason J., T. Fattore (Eds), *Children Taken Seriously: In Theory, Policy and Practice*, (pp. 139-150). London: Jessica Kingsley.
- Holland, D., Lachicotte, W. (2007) Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch (Eds) *The Cambridge Companion to Vygotsky*, (pp. 101-135). New York: Cambridge University Press,
- Holliday, A. (1999). Small Cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language & Intercultural Communication*, 10(2), pp. 165–177.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Thousand Oaks & London: Sage.

- Holliday, A. (2012) "Culture, communication, context and power", in Jackson J. (ed) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Abingdon, Oxon – New York : Routledge, pp. 34 - 51.
- Holliday A. (2013). *Understanding Intercultural Communication. Negotiating a grammar of culture*. London/New York: Routledge.
- Holliday A., Amadasi S. (2020). *Making sense of the intercultural. Finding DeCentred threads*. Abingdon/New York: Routledge.
- Holzner, B. (1968). *Reality construction in society*. Cambridge, MA: Schenkman.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler O. C., Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, pp. 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), pp. 195-209.
- Horowitz, R. (1986). Remaining an outsider: membership as threat to research rapport. *Journal of Contemporary Ethnography*, 14, pp. 409-430.
- Howard, K. M. (2008). Language socialization and language shift among school-aged children. In P. A. Duff, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 8: Language socialization*, (pp. 187-199). New York: Springer.
- Howard, K. M. (2012). Language socialization and Hierarchy. In A. Duranti, E. Ochs, B. B. Shieffelin (Eds.) *Handbook of Language Socialization*, (pp. 341-364). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Howes, C., Olenick, M., Der-Kiureghian, T. (1987). After-school childcare in an elementary school: Social development and continuity and complementarity of programs. *Elementary School Journal*, 88(1), pp. 93-103.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and Human Behavior*, 13(53) pp. 11-74.
- Hymes, D. (1972a) On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1972b). *Towards Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Hull, G., Schultz, K. (Eds.) (2002). *School's out! Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Husserl, E. (1970[1936]). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1983[1913]). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First Book. General introduction to a pure phenomenology*. Dordrecht: Kluwer.
- Hutchins, T. (1968). *The Learning Society*. New York: Frederick A. Praeger.
- Iedema, R. (1996). 'Save the Talk for After the Listening': The Realisation of Regulative Discourse in Teacher Talk. *Language and Education*, 10(2-3), pp. 82-102.
- Iori, V. (1996) *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row. (Tr. ita. *Descolarizzare la società*, Milano/Udine: Mimesis, 2019).
- Illich, I. (1974) *La convivialità*. Milano: Mondadori.
- Irvine, J. T., Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.) *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, (pp. 35-84). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Jacoby, S., Gonzalez, P. (1991). The constitution of expert–novice in scientific discourse. *Issues in Applied Linguistics*, 2, pp. 149-181.
- Jakonen, T., Morton, T. (2015). Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36 (1), pp. 73-94.
- Jefferson, G. (1984). On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, (pp. 346-369). London/New York/New Rochelle/Melbourne/Sydney: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button, J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organisation*, (pp. 86-100). Clevedon: Multilingual Matters.

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation*, (pp. 13-31). Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Jefferson, G., Schenkein, J. (1978). Some sequential negotiations in conversation: unexpanded and expanded versions of projected action sequences. In J. N. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, (pp. 155-172). New York: Academic Press.
- John, V. P., Leacock, E. (1979). Transforming the structure of failure. In D. A. Wilkerson (Ed.), *Educating all our children: An imperative for democracy*, (pp. 76-91). Westport, CT: Medias.
- Jones, R., Thornborrow, J. (2004). Floors, talk and the organization of classroom activities, *Language in Society*, 33, pp.399-423.
- Kääntä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), pp. 166-186.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation. A description of its interactional functions, with a focus on I think. Pragmatics & Beyond New Series, 115*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Kafai, Y. B., Desai, S., Peppler, K. A., Chiu, G. M., Moya, J. (2008). Mentoring partnerships in a community technology centre: A constructionist approach for fostering equitable service learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, pp. 191-205.
- Kamio, A. (1997). *Territory of information*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (Net Work #6). Second Language Teaching & Curriculum Center. Honolulu: University of Hawai'.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp. 550-561.
- Keane, W. (2016). *Ethical Life: Its Natural and Social Histories*. Princeton, NJ/Oxford: Princeton University Press.
- Keesing, R. M. (1981). *Cultural Anthropology*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica*, (26) pp. 22-63.
- Kendon, A. (1977). *Studies in the Behavior of Face-to-Face Interaction*. Lisse, Netherlands: Peter De Ridder Press.

- Kendon, A. (1990). *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'intégration en linguistique: origins, apport, bilan. *Language Francaise*, 117, pp. 51-67.
- Knapp, K., Enninger, W., Knapp-Potthoff, A. (Eds) (1987). *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth. Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Koole, T. (2010). Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations. *Research on Language & Social Interaction*, 43(2), pp. 183-209.
- Koole, T. (2012). Teacher evaluations: assessing “knowing”, “understanding” and “doing”. In T. Rasmussen, C. E. Brouwer, D. Day (Eds.), *Evaluating Cognitive Competences in Interaction*, (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- Koschmann, T. (2013). Conversation analysis and learning in interaction. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1038-1043) . Oxford: Blackwell.
- Koschmann, T., Stahl, G., Zemel, A. (2004). *The video analyst's manifesto (or the implications of Garfinkel's policies for the development of a program of video analytic research within the learning sciences*. Paper presented at the The Sixth International Conference of the Learning Sciences, (22 -26 June), University of California, Los Angeles.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), pp. 277-309.
- Kralovec, E., Buell, J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston: Beacon.
- Kralovec, E., Buell, J. (2001). End Homework Now. *Educational Leadership*, 58(7), pp. 39-42.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramsch, C. (2001). Intercultural Communication. In I. Carter, D. Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, (pp. 201-206). New York: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence, *The Modern Language Journal*, 90(2), pp. 249-252.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kremer-Sadlik, T., Fatigante, M. (2015). Investing in children's future: Crosscultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1), pp. 67-84.
- Kropotkin, P. (2020[1902]). *Il mutuo appoggio. Un fattore dell'evoluzione*. Milano: Elèuthera.
- Kroskrity, P. (2000). Identity. *Journal of Linguistic Anthropology*. IX(1-2), pp.111-114.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kulick, D. (1992). *Language shift and cultural reproduction: Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, D., Schieffelin, B. B. (2004). Language socialization. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*, (pp. 349–368). Oxford: Blackwell.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven/London: Yale University Press.
- Labov, W. (1972a). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972b). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lado, R. (1956). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambek, M. (2010). *Ordinary ethics: Anthropology, language, and action*. New York: Fordham University Press.

- Lambert, W. E. (1956). Developmental aspects of second-language acquisition: III. A description of developmental changes'. *Journal of Social Psychology*, (43), pp. 99-104.
- Lambert, W. E. (1978). Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism. *Canadian Modern Language Review*, (34), pp. 537-547.
- Lantolf, J. P., Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A., Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), pp. 567-606.
- Larsen-Freeman, D., Todeva, E. (2021). A Sociocognitive Theory for Plurilingualism: Complex Dynamic System Theory. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, G. Lawrence, *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 209-225). New York-London: Routledge.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, pp. 170-183.
- Lauzon, V. F., Berger, E. (2015). The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, pp. 14-29 .
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1992). Word Problems: aa microcosm of theories of learning. In P. Light, G. Butterworth (Eds.), *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing* (pp. 74-92). London: Harvester Wheatsheaf.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leap, W. L. (1993). Learning gay culture in "a desert of nothing": language as a resource in gender socialization, *High School Journal*, 77(12), pp. 122-132.
- Lee, C. D. (2012). Conceptual and Methodological Challenges to a Cultural and Ecological Framework for Studying Human Learning and Development. In W. F. Tate (Ed.) *Research on Schools, Neighborhoods, and Communities. Toward Civic Responsibility*, (pp. 216-253). Lanham-Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

- Lee, J. S., Bucholtz, M. (2015). Language socialization across learning spaces. In N. Markee (Ed.), *Handbook of classroom discourse and interaction*, (pp. 319-336). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Leeds-Hurwitz, W. (1990). Notes on the history of intercultural communication: the Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. *The Quarterly Journal of Speech*, 76, pp. 262-281.
- Lehtimaja, I. (2011). Teacher-oriented address terms in students' reproach turns. *Linguistics and Education* 22, pp. 348-363.
- LeMaster, B. (2010). Authority and preschool disputes: Learning to behave in the classroom. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(1), pp. 166-178.
- Leone, C. M., Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, pp. 531-548.
- Leont'ev, A. N. (1978). Activity, consciousness, and personality. Englewoof Cliffs. N.J.: Prentice Hall. (Original work published 1975).
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), pp. 111-131.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context free organization. *Language in Society*, 32, pp. 177-201.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Antropologie structurale*. Paris: Plon (Tr. ita. *Antropologia strutturale*, Milano: il Saggiatore, 1966).
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., Meiran, N. (1997). Antecedents and Consequences of Maternal Involvement in Children's Homework: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, pp. 207-227.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2005). Living with Manny's dangerous idea. *Discourse Studies*, 7 (45), pp. 431-453.
- Levinson, S. (2013). Action Formation and Ascription. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 103-130). Chichester: John Wiley.
- Licoppe, C., Figeac, J. (2018). Gaze patterns and the temporal organization of multiple activities in mobile smartphone uses. *Human-Computer Interaction*, 33(5-6), pp. 311-334.
- Ligorio, M. B. (2004). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.

- Ligorio, M. B., Pontecorvo, C. (Eds.) (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage
- Lindwall, O., Lymer, G. (2005). Vulgar competence, ethnomethodological indifference and curricular design. In T. Koschmann, D. D. Suthers, T-W. Chan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning 2005*, (pp. 388-397). Taipei, Taiwan: International Society of the Learning Sciences.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. In I. Marková, K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue*, (pp. 147-177). Harvester: Wheatsheaf.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interaction and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Little, P., Wimer, C., Weiss, H. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation Brief*, pp. 1-12.
- Livingstone, S. (2021). The rise and fall of screen time. In V. C. Strasburger (Ed.) *Masters of Media: Controversies and Solutions*, (pp. 89-104). London: Rowman & Littlefield.
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lotman, J. M., Uspenskij, B. A. (1975). *Tipologia della cultura*. Milano: Bompiani.
- Lucy, J. A. (2001). “Riflessività/Reflexivity”. in A. Duranti (Ed.), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, (pp. 307-312). Roma: Meltemi.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macbeth, D. (1990). Classroom Order as Practical Action: the making and un-making of a quiet reproach, *British Journal of Sociology of Education*, 11(2), pp. 189-214.
- Macbeth, D. (1991). Teacher Authority as Practical Action, *Linguistics and Education*, 3, pp. 281-313.
- Macbeth, D. (2001). On ‘reflexivity’ in qualitative research: Two readings, and a third; *Qualitative Inquiry*, 7(1), pp. 35-68.
- Maclachan, K. (1996). Good mothers are women too: the gender implications of parent involvement in education. In J. Bastiani, S. Wolfendale (Eds.), *Home-school work in Britain: review, reflection and development*, (pp. 28-38). London: David Fulton.

- Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. Ogden, I.A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning*, (pp. 296–336). New York: Harcourt, Brace and World.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., De Santis, F. (2021). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I Quaderni della Ricerca*, 59. Torino: Loescher Editore.
- Mantere, E. (2022). Smartphone Moves: How Changes in Embodied Configuration with One's Smartphone Adjust Conversational Engagement. *Social Sciences*, 11, pp. 219.
- Mantere, E., Raudaskoski, S. (2017). Sticky Media Device. In A. R. Lahikainen, T. Mälkiä, K. Repo (Eds.) *Media, Family Interaction and the Digitalization of Childhood*. (pp.135-154). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Mantovani, G. (1998). *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*. Firenze: Giunti.
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*. Bologna: Il Mulino.
- Maranhao, T. (1990). *The Interpretation of Dialogue*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcus, G., Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the History of Social Sciences*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Margutti, P. (2006). 'Are you human beings?' Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17(4), pp. 313-346.
- Margutti, P. (2007a). Riprendere uno studente. Comportamento sociale e deissi nell'interazione in classe, *RiPLA* (Rivista di Psicologia Applicata), 1-2(2), pp. 19-38.
- Margutti, P. (2007b). Genitori italiani, sportivi australiani, cuochi lucani: descrivere sé e gli altri in categorie di appartenenza. In A. Ciliberti (Ed.) *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, (pp. 201-245). Milano: FrancoAngeli.
- Margutti, P. (2010). On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), pp. 315–345.

- Margutti, P. (2011). Teacher's reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'. *Linguistics and Education*, 22, pp. 310-329.
- Margutti P. (2013). Analisi della conversazione. In G. Iannàccaro (Ed.) *Società di Linguistica Italiana (SLI 58). La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, (pp. 831-860). Roma: Bulzoni.
- Margutti, P. (2021). Challenging the triadic dialogue format. Pupils' interactional work in answering questions in whole-class interactions. In L. Caronia (Ed.), *Language and Social Interaction at Home and School* (pp. 257-293). Amsterdam: Benjamin.
- Margutti, P., Piirainen-Marsch, A. (2011). The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction, *Linguistics and Education*, 22, pp. 305-309.
- Markee, N. (1994). Toward an ethnomethodological respecification of second language acquisition studies. In E. Tarone, S. M. Gass, A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition*, (pp. 89–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Markee, N. (Ed.) (2015a). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden: Wiley Blackwell.
- Markee, N. (2015b). Giving and following pedagogical instructions in task-based instruction: An ethnomethodological perspective. In C. Jenks, P. Seedhouse (Eds.), *International perspectives on ELT classroom interaction*, (pp. 110–128). New York, NY: Springer Press.
- Markee, N., Kasper, G. (2004) Classroom talks: an introduction. *Modern Language Journal*, 88(4), pp. 491-500.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 553-562.
- Marshall, N. L., Coll, C. G., Marx, F., McCartney, K., Keefe, N., Ruh, J. (1997). After-school time and children's behavioral adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, pp. 497-514.
- Marsico, G. (2013). General conclusions: Moving between the social spaces: Conditions for boundaries crossing. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School*, (pp. 361-374). Charlotte, NC: IAP.

- Martin, C., Evaldsson, A. C. (2012). Affordances for Participation: Children's Appropriation of Rules in a Reggio Emilia School. *Mind, Culture, and Activity*, 19(1), pp. 51-74.
- Mauss, M. (1965[1936]). Le tecniche del corpo. In *Teoria generale della magia e altri saggi*, (pp. 385-409). Torino: Einaudi.
- Mayall, B. (1994). Introduction. In B. Mayall (Ed.), *Children's Childhood: Observed and Experience*, (pp. 1-12). London: Falmer Press.
- Maynard, D. W. (1984). *Inside plea bargaining: The language of negotiation*. New York: Plenum.
- Maynard, D. (1985). On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review*, 50, 207–223.
- Maynard, D. W. (2003). *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maynard, D. (2006). Ethnography and Conversation Analysis: What is the Context of an Utterance? In S. Hesse-Biber, P. Leavy (Eds.), *Emergent Methods in Social Research*, (pp. 55-94). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maynard, D. (2013). Everyone and No One to Turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 11-31). Chichester: John Wiley.
- Maynard, D., Turowetz, J. (2013). Language Use and Social Interaction. In J. DeLamater, A. Ward (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, (pp. 251-279). Berlin: Springer.
- McAll, C. (2003). Language dynamics in the bi- and multilingual workplace. In R. Bayley, S. Schecter (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies*, (pp. 235-250). Clevedon: Multilingual Matters.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language and Society*, 7, pp. 83-213.
- McHoul, A. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19, pp. 349-377
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, M. V. (1993). Embedded identities: Enabling balance in urban contexts. In S. B. Heath, M. V. McLaughlin (Eds.), *Identity and inner-city youth: Beyond gender and ethnicity*, (pp. 36-68). New York: Teachers College Press.

- McLaughlin, M. V., Irby, M., Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mead, G.H. (1967 [1934]). *Mind, self and society*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Mead, M. (2001 [1950]) The school in American culture. *Society* 39(1), pp. 54-62.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, pp. 245-269.
- Mekinda, M. A., Hirsch, B. J. (2014). After-school programs. In D. L. Dubois, M. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring*, (pp. 221-232). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Melazzini, C. (2011) *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Merton, R. K. (1972). Insiders and outsiders: a chapter in the sociology of knowledge. *American Journal of Sociology*, 78, pp. 9-47.
- Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 25-37.
- Miles, S., Pohl, A., Stauber, B., Walther, A., Banha, R., Gomes, M. (2002). *Communities of youth: Cultural practice and informal learning*. Burlington: Ashgate.
- Miller, B. (2001). The promise of After-School Programms, *Educational Leadership*, 58(7), pp. 6-12.
- Miller, P. (1994). Narrative Practices: Their Role in Socialization and Self-Construction. In U. Neisser, R. Fivush (Eds.) *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*, (pp. 158-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, P., Fung, H., Mintz, J. (1996). Self-construction through narrative practices: A Chinese and American comparison of socialization. *Ethos*, 24, pp. 1-44.
- Mitchell-Kernan, C., Kernan, K. (1977). Pragmatic of Directive Choice among Children. In S. Ervin-Tripp, C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse*, (pp. 189-208). New York: Academic Press.
- Moerman, M. (1988). *Talking culture: Ethnography and Conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Mökkönen, A. C. (2015). Newcomers navigating language choice and seeking voice: Peer talk in a multilingual primary school classroom in Finland. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(2), pp. 124-141.
- Mondada, L. (2007a). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9 (2), pp. 194-225.
- Mondada, L. (2007b). Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies*, 9(6), pp. 809-821.
- Mondada, L. (2013). The conversation analytic approach to data collection. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 32-56). Oxford, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Mondada, L. (2016a). Multimodal Resources and the Organization of Social Interaction. In A. Rocci, L. de Saussure (Eds.), *Verbal Communication*, (pp. 329-350). Berlin: De Gruyter.
- Mondada, L. (2016b). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), pp. 336–366.
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), pp. 85-106.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, pp. 47–62.
- Mondada, L. (2021). How Early can Embodied Responses be? Issues in Time and Sequentiality. *Discourse Processes*, 58(4), pp. 397-418.
- Montalbetti K., Lisimberti, C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 309-322.
- Moon, D. G. (1996). Concepts of culture: implications for intercultural communication research, *Communication Quarterly*, 44, pp 70-84.
- Moore, E., Burdelski, M. (2020). Peer conflict and language socialization in preschool: Introduction to special issue. *Linguistics and Education*, 59, 100758.
- Moore, L. (2006). Learning by heart in Qur’anic and public schools in northern Cameroon. *Social Analysis: The International Journal of Cultural and Social Practice*. 50(3), pp. 109-26.

- Moore, L. (2012). Language socialization and repetition. In A. Duranti, E. Ochs, B. B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of language socialization* (pp. 209–226). Malden: Wiley- Blackwell.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, pp. 172-188.
- Morgan, B. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. In J. Cummins and C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, (pp. 1033–1052). New York: Springer.
- Morgan, B., Clarke, M. (2011). Identity in Second Language Teaching and Learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (vol. II)*, (pp. 817-836.). New York-London: Routledge.
- Morgan, M. (2004). Speech community. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. (pp. 3–22). Oxford: Blackwell.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom, *Applied Linguistics*, 23(3), pp. 323-347.
- Mori, J. (2003). The construction of interculturality: a study of initial encounters between American and Japanese students, *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), pp. 143-184.
- Mori, J. (2004). Pursuit of understanding: Rethinking ‘negotiation of meaning’ in view of projected action. In R. Gardner, J. Wagner (Eds.), *Second language conversations*, (pp. 157-177). London: Continuum.
- Mori, J., Koschmann, T. (2012). Good reasons for seemingly bad performance: Competences at the blackboard and the accountability of a lesson. In G. Rasmussen, C. E. Brouwer, D. Dennis (Eds.), *Evaluating cognitive competences in interaction*, (pp. 89-118). Amsterdam: John Benjamins.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari L. (Ed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortensen, K. (2009). Establishing reciprocity in pre-beginning position in the second language classroom. *Discourse Processes*, 46(5), pp. 491-515.

- Morris, P. L., Sarapin, S. H. (2020). Mobile phones in the classroom: policies and potential pedagogy, *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), pp. 57–69.
- Mosconi, G. (1990). *Discorso e pensiero*. Bologna: Il Mulino.
- Murray, L., Woolgar, M., Martins, C., Christaki, A., Hipwell, A., Cooper, P. (2006). Conversations around homework: Links to parental mental health, family characteristics and child psychological functioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 125-149.
- Nasi, N. (2022). Practices of inclusion/exclusion in and through classroom dialogue: Children’s peer socialization to institutional norms of literacy and language use. *Language and Dialogue*, 12(2), pp. 306-331.
- Nasir, N. S. (2002). Identity, goals, and learning: Mathematics in cultural practice. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2/3), pp. 213-248.
- Nasir, N. S., Hand, V., Taylor, E. V. (2008). Culture and Mathematics in School: Boundaries Between “Cultural” and “Domain” Knowledge in the Mathematics Classroom and Beyond. *Review of Research in Education*, 32(1), pp. 187-240.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Nelson, I. (2017). *Why Afterschool Matters*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- Nguyen, H. T., Nguyen, T. T. (2022). Conversation analysis and Membership categorization analysis, in K. Geeslin (Ed.), *The routledge handbook of second language acquisition and sociolinguistics*, (pp. 261-273). New York/London: Routledge.
- Nigris, E. (2015). Le parole dell’intercultura. In E. Nigris (Ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, (pp. 1-30). Milano/Torino: Pearson.
- Nishizaka, A. (1995). The interactive constitution of interculturality: how to be a Japanese with word?, *Human Studies*, 18, pp. 301-326.
- Noam, G. G. (2001). *Afterschool time: Toward a theory of collaboration*. Paper presented at the Urban Seminar Series on Children’s Mental Health and Safety: Out of School Tome. Cambridge, MA.

- Noam, G. G., Biancarosa, G., Dechausay, N. (Eds.) (2003). *Afterschool Education: Approaches to an Emerging Field*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Nocon, H., Cole, M. (2006). School's invasion of "After-school": colonization, rationalization, or expansion of access?. *Counterpoints*, 249, pp. 99-121.
- Nomlomo V. (2010) Classroom interaction: turn-taking as a pedagogical strategy, *Per Linguam*, 26(2), pp. 50-66.
- Norman, D. (1991). Cognitive artifacts. In J. M. Carrol (Ed.), *Designing interaction: Psychology at the humancomputer interface*, (pp. 17-38). New York: Cambridge University Press.
- Norrick, N. (2007). Conversational storytelling. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge companion to narrative*, (pp. 127-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norrick, N. (2013). Narratives of vicarious experience in conversation. *Language in Society*, 42, pp. 385-406.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson/Longman.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, (pp.159-171). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2013). Identity, literacy and the multilingual classroom. In S. May (Ed.) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, (pp. 103-122). New York: Routledge.
- Norton, B., Toohey, K. (2011). Identity, Language Learning, and Social Change. *Language Teaching*, 44, pp. 412-446.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), pp. 136-145.
- Ong, A. (2003). Higer Learning: Education Availability and Flexible Citizenship in Global Space. In A. J. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education*, (pp. 49-70). New York: J. Wiley.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs, B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics*, (pp. 43-72). New York: Academic Press.

- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective, *Research on language and social interaction*, 26 (3) pp. 287-306.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz, S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, (pp. 407-437). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1997). Narrative. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process*, (pp. 185-207). Thousand Oaks: Sage.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*, (pp. 99-120). London/New York: Continuum.
- Ochs, E. (2004). Narrative lessons. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, (pp.269-289). Oxford: Blackwell.
- Ochs, E., Capps, L. (1996). Narrating the self, *Annual Review of Anthropology*, 25, pp.19-43.
- Ochs, E., Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T. (2007). Introduction: Morality as a Family Practice. *Discourse and Society*, 18(1), pp. 5-10.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (Eds.) (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: three developmental stories. In R.A. Shweder, R.A. Levine (Eds) *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*, (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher, B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (2008). Language socialization: An historical overview. In P. Duff, N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization. 2nd ed.*, (pp. 3-15). New York: Springer.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (2017). Language socialization: An historical overview. In P. Duff, S. May (Eds.), *Language Socialization. 3rd ed.*, (pp. 3-16). Cham, Switzerland: Springer.

- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (2012). The theory of language socialization, in A. Duranti, E. Ochs, B. B. Shieffelin (Eds.), *Handbook of Language Socialization*, (pp. 1-22). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ochs, E., Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 11, pp. 35-50.
- Ochs, E., Sterponi, L. (2003). Analisi delle narrazioni. In G. Mantovani, A. Spagnoli (Eds.), *Metodi qualitativi in psicologia*, (pp. 131-158). Bologna: Il Mulino.
- Ochs, E., Taylor, C. (1992). Science at dinner. In C. Kramsch (ed.), *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*, (pp. 29-45). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Ochs, E., Taylor, C. (1996). 'The father knows best'. Dynamic in dinnertime narratives. In K. Hall, M. Bucholtz (Eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self*, (pp. 97-121). London: Routledge.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D., Smith, R. (1992). Storytelling as a theory-building activity, *Discourse Processes*, 15(1), pp. 37-72.
- Okagaki, L., Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), pp. 123-144.
- Oloff, F. (2021). New technologies – new social conduct? A sequential and multimodal approach to smartphone use in face-to-face interaction. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 1, no. Special, pp. 13-34.
- Orletti, F. (1984). Some methodological Problems in Data Gathering for Discourse Analysis, *Journal of Pragmatics*, VIII(4), pp. 559-567.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale*, Roma: Carocci.
- Orletti, F. (2001). The Conversational Construction of Social Identity in Native/ Non-native Interaction, in A. Di Luzio, S. Günthner, F. Orletti (Eds), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*, (pp. 271-294). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. (1992). Children's Talk in Classroom Discussion, *Cognition and Instruction*, 9(2), pp. 113-136.
- Ortiz, F. (1995[1940]). *Cuban Counterpoint, Tobacco and Sugar*. Durham, NC: Duke University Press.
- Paavola, S., Lipponen, L., Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), pp. 557-576.

- Padiglione, V., Giorgi, S., Fatigante, M. (2007). Come mai questa mattina sembrava un film. Un'etnografia riflessiva in famiglia. In C. Gallini, G. Satta (Eds.), *Incontri etnografici. Processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo*, (pp. 192-219). Roma: Meltemi.
- Pallotti, G. (1997). L'acquisizione di una seconda lingua come semiotica sociale. In M. Vedovelli (Ed.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, (pp. 269-290). Milano: FrancoAngeli.
- Pallotti, G. (1999). Socializzazione e apprendimento della seconda lingua. *Etnosistemi*, 6(6), pp. 76-91.
- Pallotti, G. (2000). I bisogni linguistici degli alunni immigrati. In E. Piemontese (Ed.), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, (pp. 61-76). Firenze: La Nuova Italia.
- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in multiparty intercultural conversations. In S. Guenther, F. Orletti (Eds.), *Culture in Communication*, (pp. 295-334). Amsterdam: Benjamin.
- Pallotti, G. (2007). Conversation Analysis: Methodology, machinery and application to specific settings". In H. Bowles, P. Seedhouse (Eds.), *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, (pp. 1-31). Bern: Peter Lang.
- Pallotti, G. (2016). A typology of statements about discourse. *Applied Linguistics*, 37(3), pp. 377-396.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papastergiadis, N. (2000). *The turbulence of migration*. Cambridge, UK Polity.
- Park, H., Byun, S., Kim, K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea. *Sociology of Education*, 84(1), pp. 3-22.
- Parodi, M. (2016). *Basta compiti! Non è così che si impara*. Milano: Sonda.
- Parodi, M. (2018). *Così impari: per una scuola senza compiti*. Roma: Castelvecchi editore.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- Parsons, T., Bales, R. F. (1956). *Family: Socialization and Interaction Process*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Patall, E. A., Cooper H., Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, pp. 1039-1101.
- Paugh, A. (2012). *Playing with Languages. Children and Change in a Caribbean Village*. New York: Berghahn.

- Pavlenko, A., Lantolf, J. P. (2000). Second Language Learning as Participation and (Re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, (pp. 155- 178.). Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A., Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., Norton, B. (2007). *Imagined communities, identity, and English language teaching*. In J. Cummins, C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, (pp. 669–680). New York: Springer.
- Payne, G., Hustler, D. (1980). Teaching the class: The practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), pp. 49-66.
- Pedraza, P., Ayala, J. (1996). Motivation as an emergent issue in an after-school program in El Barrio. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education*, (pp. 75-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peirce, C. S. (1980). *Semiotica*. Torino: Einaudi. (ed. parz. di 1931-1935, *Collected papers*, Cambridge: Harvard university Press).
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), pp. 3-24.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, (pp. 283-304). London: Sage.
- Persson, R. (2017). Fill-in-the-Blank Questions in Interaction: Incomplete Utterances as a Resource for Doing Inquiries. *Research on Language and Social Interaction*, 50(3), pp. 227-248.
- Petitjean, C. (2014). Social representations of turn-taking in classrooms: From compulsory to post-compulsory schooling in French-speaking Switzerland. *Classroom Discourse*, 5(2), pp. 138-157.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, D. Hymes, V. John (Eds), *Functions of Language in the Classroom*, (pp. 370- 394). New York: Teachers College Press.
- Philips, S. (1982). The language socialization of lawyers: Acquiring the cant. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*, (pp. 176-209). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Philips, S. (1983). *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, White Plains, NY: Longman.
- Philipsen, G. (1997). A theory of speech codes. In G. Philipsen, T. Albrecht (Eds.) *Developing Communication Theories*, (pp. 119-156). Albany, NY: State University of New York Press.
- Philipsen, G., Coutu, L.M., Covarrubias, P. (2005). Speech codes theory: restatement, revisions, and response to criticisms. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about Intercultural Communication*, (pp. 55-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips, M. H. (1978). The community school: A partnership between school and child welfare agency. *Child Welfare*, 57(2), pp. 83-91.
- Philp, K. D. (2022) More than homework help: The critical role of afterschool programs for youth learning and development. *Theory into practice*, 61(4), pp. 395-405.
- Piaget, J. (1953[1936]). *The Origin of Intelligence in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier. (Tr. ita. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino: Einaudi, 1976).
- Pickering, A. (1995). *The Mangle of Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pierce, L. H., Shields, N. (1998). The Be a Star community-based after-school program: Developing resiliency factors in high-risk preadolescent youth. *Journal of Community Psychology*, 26(2), pp. 175-183.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V., Vandell, D. L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70, pp. 756-767.
- Pike, K. L. (1971). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague: Mouton.
- Piller, I. (2007). Linguistics and Intercultural Communication, *Language and Linguistic Compass*, 1(3), pp. 208-226.
- Piller, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pillet-Shore, D. (2012). The problems with praise in parent-teacher interaction. *Communication Monographs*, 79, pp. 181-204.

- Pillet-Shore, D. (2015). Being a good parent in parent–teacher conferences. *Journal of Communication*, 65(2), pp. 373-395.
- Polito, M. (2013). I compiti per casa: sono efficaci? Sono inutili? Le opinioni a confronto di studenti, docenti e genitori. *Formazione & Insegnamento*, XI(2), pp. 171-194.
- Pollard, A. (1985). *The Social World of Children's Learning*. London: Cassell.
- Pollner, M. (1979). Explicative transactions: Making and managing meaning in traffic court. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, (pp. 227-253). New York: Lawrence Erlbaum.
- Pomerantz, A. (1980). Telling my side: ‘Limited access’ as a ‘fishing device’, *Sociological Inquiry*, 50, pp. 186-198.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme Case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, pp. 219-229.
- Pomerantz, A., Heritage, J. (2012). Preference. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 210-228). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Publishing.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., Wang, Q. (2006). Mothers’ mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 99-111.
- Pontecorvo, C. (1987). Discussion for Reasoning: The Role of Argument in Knowledge Construction. In E. de Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier, P. Span (Eds), *Learning and Instruction: A Publication of the European Association for Research on Learning and Instruction*, (pp. 239-250). Oxford/Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Pontecorvo, C. (1993a). Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso. *Scuola e città*, 28, pp. 56-71.
- Pontecorvo, C. (Ed.) (1993b). *La condivisione della conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.

- Pontecorvo, C. (Ed.) (2005). *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. (2006). Prefazione. In A. Fasulo, L. Sterponi (Eds.), *Elinor Ochs. Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative* (pp. 13-24). Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carrocci.
- Pontecorvo, C., Amendola, S., Fasulo, A. (1994). Storie in famiglia. La narrazione come prodotto collettivo, *Età Evolutiva*, 46, pp. 18–34.
- Pontecorvo, C. Girardet, H. Zucchermaglio, C. (1993). Forme di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici. In C. Pontecorvo (Ed.) *La Condivisione della conoscenza*, (pp. 207-266) Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C., Liberati, V., Monaco, C. (2013). How school enters family everyday life. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dyamics between Family and School*, (pp. 3-34). Charlotte, NC: IAP.
- Pontecorvo, C., Ligorio, M. B. (2010). Che cos'è il contesto: presupposti e implicazioni. In C. Pontecorvo, M. B. Ligorio (Eds), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, (pp. 21-39). Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. (1997). Learning to Argue in Family Shared Discourse: The Reconstruction of Past Events. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo, B. Burge (Eds), *Discourse, Tools and Reasoning*. (pp. 406- 442). NATO ASI Series, vol 160. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversation, *Human Development* 44(6), pp. 340–361.
- Poole, D. (1992). Language Socialization in the Second Language Classroom, *Language Learning*, 42(4), pp. 593-616.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19(6), pp. 481-491.
- Portera, A. (2011). Comunicazione e competenze interculturali. Modelli a confronto e riflessioni critiche, *Pedagogia e Vita*, 1, pp. 147-164.
- Portera, A. (2020). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Bari: Laterza.
- Posner, J. K., Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, pp. 440-456.

- Posner, J. K., Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, pp. 868-879.
- Pratt, M. L. (1987). Linguistic utopias. In C. MacCabe, N. Fabb, D. Attridge, A. Durant (Eds.), *The Linguistics of Writing: Arguments Between Language and Literature*, (pp. 48–66). Manchester, UK: Manchester University Press.
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), pp. 17-34.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. S., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence. Educational level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43, pp. 297-313.
- Prout, A. (2003). Participation, Policy and the Changing Conditions of Childhood. In C. Hallett, A. Prout (Eds), *Hearing the Voices of Children, Social Policy for a New Century*, (pp. 11-25). London: Routledge Falmer.
- Psathas, G. (1990). *Interactional competence*. Washington, DC: University Press of America.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. London: Sage.
- Pugliese, R. (2001). Italiano lingua seconda/lingua straniera: contesti di apprendimento e specificità didattiche, *LEND. Lingua e Nuova Didattica*, 3, pp. 6-15.
- Pugliese, R. (2005) Constructing the other: Discursive processes in academic and social labelling. In W. Herrlitz, R. Maier (Eds.), *Dialogues in and around multicultural schools*, (pp. 187-205) Tübingen: Niemeyer.
- Pugliese, R. (2020). In italiano e in altre lingue, a casa e a scuola: le interazioni tra pari nella socializzazione linguistica, *LEND. Lingua e Nuova Didattica*, 1(20), pp. 25-39.
- Pugliese, R., Nasi, N., D'Altoè, A. (2023). Le parolacce nella classe plurilingue: forme, azioni verbali e asimmetrie. In V. Caruso, M. Maffia (Eds.), *Vecchie e nuove forme di comunicazione diseguale: canali, strutture e modelli*, (pp. 113-128). Milano: Collana Studi AIItLA.
- Pugliese, R., Zanoni, G. (2019). Impoliteness and Second Language Teaching: Insights from a Pragmatic Approach to Italian L2. *MediAzioni* 24.

- Raclaw, J., Robles, J. S., DiDomenico, S. M. (2016). Providing epistemic support for assessments through mobile-supported sharing activities. *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), pp. 362-379.
- Rampton, B. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance, *English Language Teaching Journal*, 44, pp. 97-101.
- Rampton B. (1995a). Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation, *Pragmatics*, 5(4) pp. 485-513.
- Rampton, B. (1995b). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London/New York: Longman.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond, G. (2000). The voice of authority: The local accomplishment of authoritative discourse in live news broadcasts. *Discourse Studies*, 2, pp. 354-379.
- Raymond G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review*, 68, pp. 939-967.
- Raymond, G., Heritage, J. (2006). The epistemics of social relations: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35, pp. 677-705.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons d'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard. (Tra. Ita. *Il maestro ignorante*, Milano/Udine: Mimesis, 2008).
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics. The Distribution of the Sensible*. London: Bloomsbury Publishing.
- Reay, D. (1998). *Class Work: mothers' involvement in their children's' primary schooling*. London: UCL Press.
- Reill, P., Philip M. D. (Eds.) (1996). *Visions of Empire: Voyages, Botany, and Representations of Nature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnick, L. B. (1987). Imparare dentro e fuori la scuola. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, (pp. 61-83). Milano: LED (1995).
- Rey, M. (2006). The Council of Europe and the field of intercultural education. In A. Portera (Ed.) *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano: Guerini.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rhodes, J. E. (2004). The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. In G. G. Noam (Ed.), *After-school worlds: Creating a new social space for development and learning*, (pp. 145-161). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rhodes, J. E., & Lowe, S. R. (2009). Mentoring in adolescence. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology 3rd ed., Vol. 2*, (pp. 152-190). Hoboken, NJ: Wiley.
- Riley, K. C. (2010). Language socialization. In B. Spolsky, F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*, (pp. 398-410). Malden: Wiley-Blackwell.
- Roberts, C. (2010). Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 211-227.
- Rochat, P. (2001). *The infant's world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1991). The Joint Socialization of Development by Young Children and Adults. In M. Lewis, S. Feinman (Eds.), *Social Influences and Socialization in Infancy. Genesis of Behavior, vol 6*, (pp. 253-280) Boston, MA: Springer.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity and three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*, (pp. 139-164). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Lave, J. (1984). *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rønning, M. (2008). Who Benefits from Homework Assignments? *Discussion papers n. 566, Statistics Norway, Research Department*.
- Rosaldo, R. (1989). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*. London: Routledge.
- Rowe, L. W. (2022). Google Translate and Biliterate Composing: Second-Graders' Use of Digital Translation Tools to Support Bilingual Writing. *Tesol Quarterly*, 56(3), pp. 883-906.
- Rymes, B. (1997). Second language socialization: a new approach to second language acquisition research, *Journal of Intensive English Studies*. 11, pp. 143-155.

- Rymes, B. R. (2001). *Conversational Borderlands: Language and Identity in an Alternative Urban High School*. New York: Teachers College Press.
- Sacks, H. (1974). On the analyzability of stories by children. In R. Turner, (Ed.), *Ethnomethodology*, (pp. 216-231). Middlesex, England: Penguin.
- Sacks, H. (1984a). On Doing 'Being Ordinary. In M. Atkinson, J. Heritage (Eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, (pp. 413-429). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1984b). Notes on methodology. In J. M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), pp. 289-327.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, (pp. 15-21). New York: Irvington Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sahlstrom, F., Tanner, M., Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, pp. 311-331.
- Salmon, M. (1991). The logic of informal reasoning. In J. F. Voss, D. N. Perkins, J. W. Segal (Eds.) *Informal Reasoning and Education*, (pp. 57-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santerini, M. (2004). Cittadinanza e Intercultura. In G. Favaro, L. Luatti (Eds) *L'Intercultura dalla A alla Z*, (pp. 136-144). Milano: FrancoAngeli.
- Sarup, M. (1989). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Athens: University of Georgia Press.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.
- Save the Children (2022). *Impossibile. Costruire il futuro di bambine, bambini e adolescenti. Ora*.
- Sbisà, M. (1983). Gli atti illocutori: classificarli?. In F. Orletti (Ed.) *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

- Sbisà, M. (1989). *Linguaggio, ragione, interazione, Per una teoria pragmatica degli atti linguistici*. Bologna: Il Mulino.
- Sbisà, M. (1999). È implicito. Allora è importante, *Italiano & oltre*, XIV, pp. 16-25.
- Sbisà, M., Fabbri, P. (1982). Modelli (?) dell'analisi pragmatica. In D. Gambarra, A. D'Altri (Eds), *Ideologia, filosofia e linguistica*. Roma: Bulzoni.
- Schatzki, K., Knorr-Cetina, K., von Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schegloff, E. A. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*, (pp. 75–119). New York: Free Press.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*, (pp. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111-151.
- Schegloff, E. A. (1987a). Between micro and macro: Context and other connections. In J. Alexander, B. Giessen, R. Munch, N. Smelser (Eds.), *The micro-macro link*, (pp. 207-234). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1987b). Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turntaking organization. In G. Button, J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organisation*, (pp. 70-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schegloff, E. A. (1988). Presequences and indirection: Applying speech act theory to ordinary conversation. *Journal of Pragmatics*, 12(1) pp. 55-62.
- Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. In D. Boden, D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure*, (pp. 44-70). Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. In P. Drew, J. Heritage (Eds.), *Talk at work*, (pp. 101-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1993). Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26, pp. 99-128.
- Schegloff, E. A. (1996). Some Practices for Referring to Person in Talk-in-Interaction: A Partial Sketch of a Systematics. In B. A. Fox (Ed.) *Studies in Anaphora. Typological Studies in Language*, 33, pp. 437-485.
- Schegloff, E. A. (1997). Narrative analysis 30 years later. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), pp. 97-106.

- Schegloff, E. A. (2005). On integrity in inquiry... of the investigated, not the investigator. *Discourse Studies*, 7(4), pp. 455-480.
- Schegloff, E. A. (2006). Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language and the arena in which culture is enacted, In N. J. Enfield, S. C. Levinson (Eds.), *The Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, (pp. 70-96). New York: Berg.
- Schegloff, E. A. (2007) Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), pp. 361-382 .
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 3-31.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B., Ochs, E. (Eds.) (1986a). *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B., Ochs, E. (1986b). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, pp. 163-191.
- Schieffelin, B. B., Ochs, E. (1996). The microgenesis of competence: Methodology in language socialization. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, J. Guo (Eds.), *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Sue Ervin-Tripp*, (pp. 251-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K., Kroskrity, P. (Eds.) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25(2), pp.167–203.
- Schilling-Estes, N. (1998). Investigating “Self-Conscious” Speech: The Performance Register in Ocracoke English. *Language in Society*, 27(1), pp. 53-83.
- Scollon, R., Wong Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Malden, MA: Blackwell.
- Scribner, S., Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, pp. 553-559.

- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1995). The construction of social reality. New York: Free Press. (Tr. it. *La costruzione della realtà sociale*. Torino: Einaudi, 2006).
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: Possibilities and impossibilities, *ELT Journal*, 50(1), pp. 16-24.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis as Research Methodology. In K. Richards, P. Seedhouse (Eds), *Applying Conversation Analysis*, (pp. 251-266). Palgrave: Macmillan.
- Selwyn, N., Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms—an opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying, *British Journal of Educational Technology*, 52(1), pp. 8–19
- Semin, G. R., Gergen, K. J. (Eds.). (1990). *Everyday understanding: Social and scientific implications*. New York: Sage Publications.
- Serranò, F., Fasulo, A. (2011). *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*. Roma: Carocci.
- Sert, O. (2013). Epistemic status check as an interactional phenomenon in instructed learning settings, *Journal of Pragmatics*, 45(1), pp. 13-28.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Sert O., Seedhouse P. (2011). Introduction: Conversation analysis in applied linguistics. in *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), pp. 1-14.
- Sert, O., Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms, *Language and Education*, 27(6), pp. 542-65.
- Shaw, S. M., Dawson, D. J. (2001). Purposive leisure: Examining parental discourses on familyactivities. *Leisure Sciences*, 23(4), pp. 217-231.

- Sheldon, A. (1990). 'You can be the baby brother, but you aren't born yet': Preschool girls' negotiations for power and access in pretend play, *Research on Language and Social Interaction*, 29, pp. 57-80.
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), pp. 196-207.
- Shilling-Estes, N. (1998). Investigating Selfconscious Speech: The performance Register in Ocracoke English, *Language in Society*, 27, pp. 53-83.
- Shohet, M. (2013). Everyday sacrifice and language socialization in Vietnam: The power of a respect particle, *American Anthropologist*, 115(2), pp. 203–217.
- Shütz, A. (1962). *Collected papers I. The problem of social reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Shütz, A. (1964). The well-informed citizen: An essay on the social distribution of knowledge. In A. Brodersen (Ed.), *Alfred Schütz collected papers volume 2: Studies in social theory*, (pp. 120-135). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Shütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shütz, A. (1974[1932]). *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Shütz, A., Luckmann, T. (1973). *The structures of the Life-World. Vol. II*. Evanston: Northwestern University Press.
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (pp. 78-99). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Silverman, D. (1999). Warriors or Collaborators: Reworking Methodological Controversies in the Study of Institutional Interaction. In S. Sarangi, C. Roberts (Eds.), *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*, (pp. 401-25). Berlin: De Gruyter.
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, Linguistic Categories, and Culture Description. In K. H. Basso, H. A. Selby (Eds), *Meaning in Anthropology*, (pp.11-56). Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. (1977). Cultural Prerequisites to Grammatical Analysis. In M. Saville-Troike (Ed.), *Linguistic and Anthropology: Georgetown University Round Table on*

Languages and Linguistics, (pp. 139-151). Washington DC, Georgetown University Press.

- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: a Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193–247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis, in J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, Communication and cognition. Vygotskian perspective*, (pp. 205-235). New York: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. A. Lucy (Ed.), *Reflexiv Language. Reported Speech and Metapragmatics*, (pp 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonicca, A. (Ed.) (2011). *Antropologia dei mondi della scuola. Problemi di teoria e resoconti di campo*. Roma: CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Sirrakos, G. Emdin, C. (2017) *Between the World and the Urban Classroom*. Rotterdam, Netherlands: Brill.
- Sivan, A. (2006). Leisure and Education. In C. Rojke, S.M. Shaw, T. Veal (Eds), *Handbook of Leisure Studies*, (pp. 433-447). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching, *Harvard Educational Review*, 24, pp. 86-97.
- Smith, C., Akiva, T., McGovern, G., Peck, S. C. (2014). Afterschool quality. *New Directions for Youth Development*, 144(1), pp. 31-44.
- Smith-Hefner, N. J. (1999). *Khmer American: Identity and Moral Education in a Diasporic Community*. Berkeley: University of California Press.
- Smith, G. A., Sobel, D. (2010). *Place- and Community-based Education in School*. New York/London: Routledge.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach, *Theory and Society*, 23(5), pp. 605–649.
- Sperber, D., Clement, P., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance, *Mind and Language*, 25(4), 359–393.
- Spiro, M. E. (1990). On the Strange and the Familiar in Recent Anthropological Thought. In J. W. Stigler, R. A. Schweder, G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology*:

Essays on Comparative Human Development, (pp. 47-62). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), pp. 5-8.
- Stecher, L., Maschke, S. (2013). Out of school education – a new chapter in educational research?. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher, J. Woods, (Eds.), *Extended Education – an International Perspective. Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research*, (pp. 11-28). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Sterponi, L. (2007). Clandestine interactional reading: Intertextuality and doublevoicing under the desk. *Linguistics and Education*, 18, pp. 1-23.
- Stevanovic, M., Peräkylä, A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose and Decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), pp. 297-321.
- Stevanovic, M., Svennevig, J. (2015). Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. *Journal of Pragmatics*, 78, pp. 1-6.
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nooding is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), pp. 31-51.
- Stivers, T., McCabe, R. (2021). Dueling in the clinic: When patients and providers disagree about healthcare recommendations. *Social Science and Medicine*, 290, pp. 1-5.
- Stivers, T., Mondada, L., Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada, J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 3-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T., Rossano, F. (2010). Mobilizing response, *Research on Language and Social Interaction*, 43(1) pp.3–31.
- Stivers, T., Timmermans, S. (2020). Medical authority under siege: How clinicians transform patient resistance into acceptance. *Journal of Health and Social Behavior*, 61(1), 60–78.
- Streeck, J. (2010). New Adventures in Language and Social Interaction. In J. Streeck (Ed.) *New Adventures in Language and Social Interaction*, (pp. 1-8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Streeck, J. (2011). The Changing Meanings of Things: Found Objects and Inscriptions in Social Interaction. In J. Streeck, C. Goodwin, C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*, (pp. 67-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, J., Goodwin, C., LeBaron, C. (Eds.) (2011). *Embodied interaction: Language and the body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In D. Graddol, L. Thompson, M. Byram (Eds.) *Language and Culture*, (pp. 23-43). Clevedon: BAAL and Multilingual Matters.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma/Bari: Laterza.
- Susi, F. (2012) *Educare senza educare. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour, *Social Science Information*, 13(2) pp. 65-93.
- Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1985). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour, in S. Worchel, W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations 2nd Edition*, (pp.7-24), Chicago: Nelson Hall.
- Takada, A. (2012). Preverbal infant–caregiver interaction. In A. Duranti, E. Ochs, B. B. Shieffelin (Eds), *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 56-80). Malden, Mass: Wiley-Blacwell.
- Talmy, S. (2008). The cultural productions of ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization, *Applied Linguistics* 29(4), pp. 619–644.
- Tannen, D. (1982). Ethnic Style in Male-Female Conversation. In J. J. Gumperz, J. Cook-Gumperz (Eds.), *Language and social identity*, (pp. 217-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tate, W. F. (Ed.) (2012). *Research on Schools, Neighborhoods, and Communities. Toward Civic Responsibility*. Lanham/Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

- A.S. Taylor, A. S., Porcellini, L. (2014) Family involvement. In D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring (2nd ed.)*, (pp. 457-468). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language: Philosophical papers I*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Taylor, J., Van Every, E. (2011). *The situated organization. Case studies in the pragmatics of communication research*. New York: Routledge.
- Taylor, J. R., Cooren, F. (1997). What makes communication ‘organizational’? How the many voices of a collectivity become the one voice of an organization, *Journal of Pragmatics*, 27(4), pp. 409-438.
- Tegler, H., Melander Bowden, H. (2024). Aided-speaking students’ unsolicited questions in teacher-fronted classroom talk: the use of speech-generating devices to ask questions, *Classroom Discourse*, 15(4), pp. 374-397.
- ten Have, P. (1991). Talk and institution: A reconsideration of the ‘asymmetry’ of doctor-patient interaction. In D. H. Zimmerman, D. Boden (Eds.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*, (pp. 138-163). Cambridge: Polity Press.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage.
- Terasaki, A. (2004 [1976]). Pre-announcement sequences in conversation. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, (pp. 171-223). Amsterdam: John Benjamins.
- Thomas, G, Bennie, J.A, De Cocker, K. Castro, O., Biddle, S. J. H. (2020). A descriptive epidemiology of screen-based devices by children and adolescents: a scoping review of 130 surveillance studies since 2000. *Child Indicators Research*, 13(3), pp. 935-950.
- Thornberg, R. (2008). A Categorisation of School Rules. *Educational Studies*, 34(1), pp. 25-33.
- Thornberg, R. (2009). The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), pp. 245-261.
- Thornborrow, J. (2002). *Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse*. London: Routledge.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Boys and Girls in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

- Throop, C. J. (2018). Essere aperti al mondo. In S. Besoli, L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, (pp. 71-96). Macerata: Quodlibet.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, P. Dunham (Eds.) *Joint attention. Its origin and role in development*, (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, M. (2011). Human Adaptation to Culture: Cooperation and Communication in the Second Year of Life. In C. Baraldi C., A. Borsari, A. Carli (Eds.) *Hybrids, Differences, Visions On the Study of Culture*, (pp. 21-32). Aurora, CO: The Davies Group Publishers.
- Toohey, K., Norton, B. (2003). Autonomy as learner agency in sociocultural settings, in D. Palfreyman, R. Smith (Eds), *Learner Autonomy across Cultures*, (pp. 58-72). London: Palgrave Macmillan.
- Totozani, M. (2019). Un « maître ignorant » pour faire émerger le sujet en classe de langue?. *Revue TDFLE*, (actes n°1).
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact (2nd ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Traverso, V. (2001). Variations culturelles dans le comportements communicatifs, Elements pour une discussion. Atti dell’VIII Congrès de l’Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève, 24-28 septembre 2001.
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: their development in infancy. In M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, D. Ploog (Eds.) *Human ethology: Claims and limits of a new discipline*, (pp. 530-594). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tucker, C. M., Chennault, S. A., Brady, B. A., Fraser, K. P., Gaskin, V. T., Dunn, C., & Frisby, C. (1995). A parent, community, public schools, and university involved partnership education program to examine and boost academic achievement and adaptive functioning skills of African-American students. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), pp. 174-185.

- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59 (1) pp. 10-21.
- Valentine, G. (2015). Theorizing Multiculturalism and Diversity: The Implications of Intersectionality, in T. Matjeskova, M. Antonsich (Eds), *Governing through Diversity*, (pp.145-160). London: Palgrave Macmillan.
- Vallejo, C. (2020). Child-volunteer socialisation in an after-school programme: a case study about *transcaring* and transformation. *Language and Intercultural Communication*, 20(6), pp. 513-530.
- Vallejo, C., Moore, E. (2016). Prácticas plurilingües ‘transgresoras’ en un programa extracurricular de refuerzo de la lectura. *Signo y Seña*, 29, pp. 33-61.
- Vallejo, C., Tonioli, V. (2023). Exploring the Linguistic and Cultural Identities of Transnational Background Children in Catalonia, Spain. *Societies (Basel)*, 13(10), pp. 1-23.
- van de Weerd, P. (2020). Categorization in the classroom: a comparison of teachers’ and students’ use of ethnic categories. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(4), pp. 354-369.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vandell, D. L., Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early childcare: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5, pp. 555-572.
- Vedovelli, M. (1994). Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall’apprendimento spontaneo a quello guidato dell’italiano L2, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23, pp. 193-220.
- Veronesi, D. (2019). “But you’re gonna ask me questions, right?” Interactional frame and «for-the-record» orientation in language biography interviews. In K. Roulston (Ed.), *Interactional Studies of Qualitative Research Interviews*, (pp. 181-200). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Voghera, M. (2013) Tipi di *tipo* nel parlato e nello scritto. In I. Tempesta, M. Vedovelli (Eds.), *Di Linguistica e di Sociolinguistica, Studi offerti a Norbert Dittmar*, (pp. 185-195). Roma, Bulzoni.

- Vortrup, J. (2001). Childhood as a social phenomenon revisited. In M. du Bois-Reymond, H. Sanker, H. Krager (Eds.), *Childhood in Europe: Approaches, Trends, and Findings* (pp. 215-241). New York: Peter Lang.
- Vygotskij, L. S. (1978[1934]). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior, *Soviet Psychology*, 17(4), pp. 3-35.
- Vygotskij, L. S. (1986[1934]). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press (Tra. Ita. *Pensiero e linguaggio*, Bari-Roma: Laterza, 1990).
- Vygotskij, L. S. (1997[1931]) Genesis of Higher Mental Functions. In R. W. Rieber (Ed), *The Collected Works of Lev S. Vygotsky, Vol 4. The History of the Development of Higher Mental Functions*, (pp. 97-120). New York: Penguin.
- Volosinov, V. N. (1973[1929/30]). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- vom Lehn, D. (2016). *Harold Garfinkel: The Creation and Development of Ethnomethodology*. London: Routledge.
- von Foerster, H. (1984). *Observing Systems*. Seaside, CA: Systems Inquiry Series, Intersystems
- Wagner, R. (1981). *The Inventions of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Walker, K. E., Arbreton, A. (2004). *After-school pursuits: An examination of outcomes in the San Francisco Beacon Initiative*. Philadelphia: Public/ Private Ventures.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abington: Routledge.
- Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale*. Milano: Elèuthera.
- Warfield Ralws, A. (1989) Language, self, and social order: A reformulation of Goffman and Sacks. In F. Chaput Waksler (Ed.), *Erving Goffman 's Sociology. Human Studies, Special Issue*, 12(1-2), pp. 147-172.
- Waring, H. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), pp. 201-218.
- Waring, H., Creider, S. C., Box, C. D. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), pp. 249-264.

- Watson-Gegeo, K., Gegeo, D. (1986). Calling out and repeating routines in Kwara'ae children's language. In B. B. Schieffelin, E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures*, (pp. 17-50). Cambridge: Cambridge University Press
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organizations*. New York: The Free Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory (Second Edition)*. Oxford: Blackwell.
- Weigand, E. (2009). *Language as Dialogue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Weinberg, D. (2006). The Language of Social Science: A Brief Introduction. In P. Drew, G. Raymond D. Weinberg (Eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods*, (pp. 1-6). London: Sage.
- Weinrich, H. (1953). *Languages in contact*, Mouton: The Hague (Tra. Ita. *Lingue in contatto*, Bollati Boringhieri, Torino, 1975).
- Wells G. (1993) Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom, *Linguistics and Education*, 5, pp. 1-37.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West-Burnham, J, Farrar, M, Otero, G. (2007). *Schools and Communities: Working Together to Transform Children's Lives*. London: Network Continuum.
- Wertsch, J. V. (1983). The Role of Semiosis in L. S. Vygotsky's Theory of Human Cognition. in B. Bain (Ed.) *The Sociogenesis of Language and Human Conduct*, (pp. 17-31). New York: Springer Science + Business Media.
- Wertsch, J. V. (1985a). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985b). *Vygotskij and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Rupert, L. J. (1993). The Authority of Cultural Tools in a Sociocultural Approach to Mediated Agency, *Cognition and Instruction*, 11(3/4), pp. 227-239.

- Wertsch, J. V., Tulviste, P., Hagstrom, F. (1993). A sociocultural Approach to Agency. In E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (Eds), *Contest for learning*, (pp. 336-356). Oxford: Oxford University Press.
- Whalen, M., Zimmerman, D. (1990). Describing trouble: Practical epistemology in citizen calls to the police, *Language in Society*, 19(4), pp. 465-492.
- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology. Theory, method and applications*. Thousand Oaks/London: Sage Publications.
- Wingard, L. (2006a). Parents' Inquiries about Homework: The First Mention. *Text & Talk*, 26, pp. 573-596.
- Wingard, L. (2006b). *Verbal Practices for Accomplishing Homework: Socializing Time and Activity in Parent-child Interactions*. Dissertation. UCLA Libraries and Collections.
- Wingard, L., Forsberg, L. (2009). Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual-earner Families. *Journal of Pragmatics*, 41, pp. 1576-1595.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*, Oxford: Blackwell.
- Wollermann, C., Schröder, B., Schade Fraunhofer, U. (2014). Audiovisual prosody of uncertainty: An overview. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 9(1), pp. 137-157.
- Wonf-Fillmore, L. (1991). Second-Language Learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.) *Language Processing in the Bilingual Child*, (pp. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1986). *Inside School: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*. London: Sage
- Wooffitt, R., Clark, C. (1998). Mobilizing Discourse and Social Identities in Knowledge Talk. In C. Antaki, S. Widdicombe (Eds), *Identities in Talk*, (pp. 107-120). London: Sage.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyn, J., & White, R. (1997). *Rethinking youth*. London/Thousand Oaks: Sage Publications.

- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.) *Intercultural Competence*, (pp. 85-118) Strasbourg, France: Council of Europe.
- Zentella, A. C. (1997) *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Zeul, E., Reymond, M., Pel, Y. (2001). Young adolescents' Leisure Patterns. *Society and Leisure*, 23(2), pp. 379-402.
- Zinnecker, J. (1995). The Cultural Modernisation of Childhood. In L. Chisholm, P. Büchner, H.-H. Krüger, H. Bois-Reymond (Eds.), *Growing Up in Europe*, (pp. 85-94). Berlin/New York: de Gruyter.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2015). Situated learning, post-migrant youth and ludic spaces in diverse urban environments in Italy, *Modern Italy*, 20(3), pp. 263-271.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, Context and Interaction. In C. Antaki, S. Widdicombe (Eds), *Identities in Talk*, (pp. 87-106). London, Sage.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., Behrendt, D. E. (2005). Natural mentoring relationships. In D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*, (pp. 143-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zuccheromaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.

Appendice 1

Glossario dei simboli di trascrizione, adattato da Jefferson (2004).

>testo<	Accelerato
<testo>	Rallentato
<u>testo</u>	Enfasi particolare
°testo°	Volume basso
TESTO	Volume alto
test-	Troncamento di un suono
‘	Omissione di un suono o normale contrazione
te::sto	Prolungamento di un suono
.	Intonazione discendente, conclusiva
,	Intonazione continuativa
?	Intonazione ascendente
!	Intonazione animata
=	Turno prodotto in modo continuo (anche se, per ragioni di spazio grafico, viene rappresentato in due righe diverse) o continuità tra parole all'interno di uno stesso turno
[testo]	Sovrapposizioni tra parlanti
[[testo	Partenze simultanee di turni di parola
(.)	Breve pausa (durata inferiore ai 2 decimi di secondo)
(testo)	Espressioni dubbie
()	Espressioni inudibili o incomprensibili
((testo))	Annotazioni in corsivo sui comportamenti non verbali
^	Punto di corrispondenza tra azioni verbali e non verbali

Appendice 2

Modulo per il consenso alla partecipazione alla ricerca

Modulo Informativo per la partecipazione – Consenso Informato MINORI
Progetto "Apprendere accanto. Doposcuola, comunità, città. Uno studio sulle
pratiche di socializzazione linguistica alla cittadinanza"

1. Titolo, Responsabile progetto

Gentile Signora/Signore,
sua/o figlio/a è invitato/a a prendere parte a una ricerca condotta nel quadro del progetto "Apprendere accanto. Doposcuola, comunità, città. Uno studio sulle pratiche di socializzazione linguistica alla cittadinanza", svolto presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) di Forlì e di cui sono responsabili il ricercatore dott. Alessandro D'Altoè, la supervisor prof.ssa Francesca Gatta e la co-supervisor prof.ssa Rosa Pugliese. Prima di decidere se partecipare è importante che abbia tutte le informazioni necessarie per aderire in modo consapevole e responsabile. Le chiediamo di leggere questo documento e di fare a chi le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene opportune.

2. Breve descrizione e Obiettivi

Il progetto di ricerca "Apprendere accanto. Doposcuola, comunità, città. Uno studio sulle pratiche di socializzazione linguistica alla cittadinanza" persegue l'obiettivo di descrivere le caratteristiche degli interventi educativi svolti nel contesto delle associazioni che offrono programmi di 'doposcuola' e le possibili collaborazioni che questi possono creare con la scuola e le famiglie dei ragazzi e delle ragazze che li frequentano, per lo sviluppo una cultura educativa diffusa che coinvolga agenzie di apprendimento formali, non-formali e informali. Per raggiungere questo obiettivo, i ricercatori impegnati nel progetto si propongono di raccogliere e analizzare dati audio/video registrati di interazioni ordinarie tra i ragazzi e le ragazze e tra loro e gli educatori che frequentano l'associazione.

3. Cosa comporta la partecipazione allo studio?

La partecipazione al progetto di ricerca "Apprendere accanto. Doposcuola, comunità, città. Uno studio sulle pratiche di socializzazione linguistica alla cittadinanza" comporta l'audio/video registrazione delle interazioni tra i ragazzi e le ragazze e tra loro e i membri dell'associazione.

4. Benefici, disagi e/o rischi potenziali della partecipazione

La partecipazione allo studio è volontaria e gratuita. Per i partecipanti la collaborazione non comporta nessun tipo di rischio o disagio. I ricercatori si attendono informazioni su come viene costruito discorsivamente il rapporto educativo in contesti diversi da quello scolastico per ottenere indicazioni su come costruire utili collaborazioni con l'istituzione scolastica e le famiglie.

5. Ritiro dallo studio

Lei ha il diritto di ritirare in qualsiasi momento il suo consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica.

6. Restituzione e scoperte accidentali

Lei ha diritto a richiedere informazioni sui risultati e sull'esito della ricerca e di conoscere eventuali scoperte accidentali impreviste emerse sul conto di Suo/Sua figlio/a. Scoperte accidentali possono includere segnalazioni di attività criminali, tratta di esseri umani, abusi, violenza domestica o bullismo, pedopornografia. Se ciò dovesse accadere, i partecipanti, o i loro tutori o altre persone responsabili, saranno informati che tali fatti saranno comunicati alle autorità competenti. Infatti, a norma di legge, le attività criminali osservate o scoperte durante la ricerca devono essere segnalate alle autorità competenti, secondo le leggi del paese in questione, anche se ciò significa non mantenere alcun impegno di riservatezza o anonimato.

7. Misure previste per tutelare l'anonimato

L'elaborazione dei dati raccolti sarà condotta in modo da eliminare qualsiasi riferimento che possa permettere di ricollegare singole affermazioni a una determinata persona. I risultati della ricerca saranno pubblicati in forma riassuntiva e in nessun caso eventuali brevi citazioni saranno riconducibili a singole persone.

8. Contatti

Per qualsiasi informazione e chiarimento su questo studio o per qualsiasi necessità può rivolgersi al Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) di Forlì, al ricercatore dott. Alessandro D'Altoè (alessandro.daltoe2@unibo.it), alla prof.ssa Francesca Gatta (francesca.gatta@unibo.it) e alla prof.ssa Rosa Pugliese (rosa.pugliese@unibo.it) che sono a sua disposizione per ulteriori informazioni o chiarimenti.

Consenso informato alla partecipazione allo studio

Il/la sottoscritto/a _____ residente in _____, via _____
DICHIARA

☑ di aver letto il suddetto foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dal personale addetto al progetto di ricerca "Apprendere accanto. Doposcuola, comunità, città. Uno studio sulle pratiche di socializzazione linguistica alla cittadinanza" e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dal personale addetto;

☑ di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

☑ di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano e i relativi rischi;

☑ di aver compreso che la partecipazione a questo studio non comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

☐ ACCONSENTE ☐ NON ACCONSENTE

A che Suo/a figlio/a _____ (nome) _____ (cognome) partecipi allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

(luogo e data)

(firma di chi esercita la responsabilità genitoriale)

(firma di chi raccoglie il consenso)

Modulo informativo sul trattamento dei dati

Informazioni sul trattamento dei dati personali (MINORI)

L'interessato è invitato a partecipare alla ricerca "Apprendere accanto. Doposcuola, comunità, città. Uno studio sulle pratiche di socializzazione linguistica alla cittadinanza", una ricerca che persegue l'obiettivo di descrivere le caratteristiche degli interventi educativi svolti nel contesto delle associazioni che offrono laboratori formativi e programmi di "doposcuola" e le possibili collaborazioni che questi possono creare con la scuola e le famiglie dei ragazzi e delle ragazze che li frequentano, per lo sviluppo una cultura educativa diffusa che coinvolge agenzie di apprendimento formali, non-formali e informali, condotto nel Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) di Forlì.

Al sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati), si ricorda che Alma Mater Studiorum - Università di Bologna è il Titolare del trattamento e tratterà i dati personali in conformità con i requisiti del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modifiche e integrazioni (Codice in materia di protezione dei dati personali).

SOGGETTI COINVOLTI NEL TRATTAMENTO

- Titolare del Trattamento**
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (sede legale: via Zamboni 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: privacy@unibo.it; PEC: scriv@unibo@pec.unibo.it)
- Responsabile della Protezione dei Dati personali di Alma Mater Studiorum - Università di Bologna**
Sede legale: via Zamboni 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: dp@unibo.it; PEC: scriv@unibo@pec.unibo.it
Dipartimento di Interpretazione e Traduzione di Forlì, Corso della Repubblica 136.
Direttore prof.ssa Francesca Gatta francesca.gatta@unibo.it
ricercatore/dott. Alessandro D'Atto alessandro.datto@unibo.it

FINALITÀ E MODALITÀ DEL TRATTAMENTO

I dati personali dell'interessato e, in particolare, i dati relativi a nome, cognome, e-mail/telefono, nonché origine razziale e etnica; credenze religiose o di altro tipo; opinioni politiche - saranno trattati da persone specificamente autorizzate, con e senza l'uso di apparecchiature automatizzate, per i seguenti fini:

- valutare opinioni, credenze e atteggiamenti dei partecipanti
- studiare pratiche di insegnamento e apprendimento
- valutare le opinioni dei partecipanti durante e al termine della ricerca.

(A) PARTECIPAZIONE ALLA RICERCA E OPERAZIONI E ATTIVITÀ CORRELATE

Se l'interessato acconsente a partecipare alla ricerca in questione, alcuni dei suoi dati personali verranno raccolti attraverso:

- videoregistrazioni (con educatori/ric e ragazzi/a)
- osservazione partecipata

L'identificazione di Sua figlio/a avverrà tramite un codice che sarà assegnato al momento del coinvolgimento nel progetto di ricerca. Per tale ragione si renderà necessario conservare l'associazione codice/utente fino al termine della ricerca (31 ottobre 2024). La conservazione dei codici associativi avverrà tramite modalità protette da password crittografate. Si precisa che nessun ricercatore potrà mai elaborare i risultati con lo scopo di identificare di Sua figlio/a

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITY OF BOLOGNA
Pag. 1 of 4

(C) CONSERVAZIONE A FINI AMMINISTRATIVI

I dati dell'interessato saranno inoltre trattati per scopi di contabilità amministrativa e conservati per il tempo strettamente necessario al perseguimento di tali scopi, ad eccezione del periodo di dieci anni di cui all'art. 10, comma 1, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e, in caso di dati rientranti nelle categorie particolari, dell'art. 9, secondo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679. Il consenso al trattamento per le finalità sopra descritte è facoltativo.

Tuttavia, si specifica che il conferimento dei dati per le finalità di cui ai punti (A) e (A1) non è obbligatorio ma è essenziale per la realizzazione delle finalità descritte. Il rifiuto di concederli non Le consentirà quindi di partecipare alla ricerca in questione.

BASE GIURIDICA E NATURA DEL CONFERIMENTO DEI DATI

La base giuridica dei trattamenti di cui ai punti (A) e (B) sopra descritti risiede nel consenso, ai sensi dell'art. 6, primo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e, in caso di dati rientranti nelle categorie particolari, dell'art. 9, secondo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679. Il consenso al trattamento per le finalità sopra descritte è facoltativo.

Tuttavia, si specifica che il conferimento dei dati per le finalità di cui ai punti (A) e (A1) non è obbligatorio ma è essenziale per la realizzazione delle finalità descritte. Il rifiuto di concederli non Le consentirà quindi di partecipare alla ricerca in questione.

Il conferimento dei dati per le finalità di cui alla lettera B) è facoltativo, non derivante da un obbligo normativo, ma è necessario per consentire la conservazione dei dati per un periodo più lungo di quello previsto per la conclusione del presente studio al fine di garantire future attività di ricerca e, se necessario, di ricontattare l'interessato per far esprimere, se lo ritiene, un nuovo consenso specifico per una nuova ricerca. Il mancato conferimento dei dati per tali finalità avrà come unica conseguenza l'impossibilità di realizzare quanto da ultimo descritto.

Il conferimento dei dati ai fini di cui al punto (C) è necessario per ottemperare agli obblighi di legge in materia di conservazione dei documenti amministrativi e contabili. In tal caso, la base giuridica è rinvenibile nell'art. 6, comma 1, lett. c) ed e), del Regolamento (UE) 2016/679.

DIRITTI DELL'INTERESSATO

Fatte salve le limitazioni all'esercizio dei diritti degli interessati di cui agli artt. 2-undices e 2-dundices del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/03), l'interessato, in qualità di partecipante alla ricerca, può esercitare i diritti riconosciuti ai sensi e nei limiti degli artt. 15-21 del Regolamento (UE) 2016/679, tra cui il diritto di chiedere l'accesso ai propri dati personali, la rettifica o la cancellazione degli stessi, nonché la limitazione del trattamento dei dati che lo riguardano, l'opposizione al trattamento e la portabilità dei dati.

Precisiamo inoltre che, ogni eventuale consenso manifestato dall'interessato è liberamente prestato ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcun vantaggio o pregiudizio e senza pregiudicare la liceità del trattamento basata sul consenso prestato prima della revoca.

Le istanze relative all'esercizio di tali diritti potranno essere presentate al Titolare la prof.ssa Francesca Gatta, dipartimento di Interpretazione e Traduzione di Forlì, Corso della Repubblica 136, tel. +39 0543 374 040, francesca.gatta@unibo.it

Infine, ove l'interessato ritenga che il trattamento dei propri dati personali avvenga in violazione di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 o del D.lgs. 196/03 s.m.i., ha il diritto di proporre reclamo al Garante per la protezione dei dati personali, come previsto dall'art. 77 del Regolamento citato o di adire le opportune sedi giudiziarie (art. 79 del Regolamento).

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITY OF BOLOGNA
v.le Queiroli Fungari - 40126 Bologna - Italy - tel. +39 051 2095900 - fax +39 051 2095919
Pag. 3 of 4

e diffondere la sua identità. I dati infatti verranno sempre analizzati in forma collettiva, per metterci in grado di estrarre i risultati emersi. Si precisa in fine che, per nessun motivo, saranno forniti i dati identificativi di Sua figlio/a o a persone terze.

Non verranno raccolti dati identificativi (esempio: nome, cognome, ecc.); tuttavia, in circostanze particolari, la registrazione dell'indirizzo IP attraverso il software utilizzato per il sondaggio e/o la risposta fornita ad alcune domande (ad esempio nel caso in cui l'età o l'origine siano idonei a identificare l'interessato) potrebbe portare alla possibilità di ricondurre indirettamente all'interessato la risposta fornita. Va notato, tuttavia, che per nessun motivo i dati saranno trattati da personale autorizzato (es.: responsabile scientifico e altri ricercatori) con l'obiettivo di procedere alla mera identificazione del partecipante.

I dati personali senza dettagli identificativi possono anche essere comunicati a terzi a fini di ricerca.

L'elaborazione può anche avere come oggetto alcune delle immagini dell'interessato (fotografia, registrazioni video, registrazioni audio-video). Il trattamento di queste immagini avverrà nel rispetto delle disposizioni di legge, garantendo, in tutti i casi in cui ciò sia possibile, l'anonimato occultando le caratteristiche fisiche. Vorremmo sottolineare che, per l'elaborazione delle immagini, è necessario esprimere un consenso specifico, considerando che, anche in casi speciali, anche le immagini relative a persone il cui volto è stato oscurato possono consentire la loro identificazione.

I dati raccolti e archiviati per la realizzazione dello studio in questione saranno conservati dal titolare, conformemente ai principi di cui all'art. 5 regolamento UE 2016/679, per un arco di tempo non superiore al conseguimento delle finalità a cui sono destinati e, in ogni caso, al principio di limitazione della conservazione di cui all'art. 5, lett. e), regolamento UE 2016/679.

(A2) INFORMAZIONI RELATIVE ALLA DISSEMINAZIONE

1) I dati saranno diffusi solo in forma strettamente anonima, ad esempio attraverso pubblicazioni scientifiche, statistiche e conferenze scientifiche.

2) Vorremmo sottolineare che, se l'intervista, in ogni caso senza dati identificativi, risulta essere socialmente utile e utilizzabile ai fini della visibilità del progetto e per la sua disseminazione e impatto, questo potrebbe essere - con il consenso dell'interessato - oggetto di comunicazione e/o diffusione. Solo dopo un'accurata valutazione dell'opportunità di provvedere alla comunicazione o divulgazione dei dati, il contenuto dell'intervista - con il consenso espresso dell'interessato - potrà essere conosciuto da terzi. La registrazione del colloquio e/o la trascrizione del contenuto, in ogni caso senza dati identificativi, potrebbe essere comunicata ai partner del progetto ad essere oggetto di diffusione/pubblicazione (ad esempio su riviste scientifiche, Internet, banche dati accessibili ad altri ricercatori, repository di dati istituzionali o disciplinari, ossia sistemi informativi per la gestione documentale curati dalle singole istituzioni di ricerca o da associazioni e consorzi di enti di ricerca per una particolare comunità scientifica, in cui i dati e le loro meta-informazioni sono conservati in modo sicuro e affidabile tale da garantirne l'autenticità e l'immutabilità e distribuiti al pubblico in forma gratuita e aperta, ecc.).

(B) MEMORIZZAZIONE DEI DATI PER FUTURE ATTIVITÀ DI RICERCA

Considerando che le nuove scoperte potrebbero indicare opportunità di ricerca senza precedenti per i ricercatori o consentire ulteriori studi e ricerche su dati particolari per lo studio in questione, è possibile consentire una conservazione prolungata dei dati in forma non anonima per un periodo di tempo per 3 anni dalla conclusione di questo studio per possibili future attività di ricerca e, se necessario, per contattare nuovamente l'interessato per far esprimere, se lo ritiene, un nuovo consenso specifico per una nuova ricerca.

Se, d'altra parte, l'interessato si rifiuta di acconsentire al trattamento descritto nel presente documento, i dati verranno cancellati o resi anonimi immediatamente alla scadenza del termine di conservazione indicato al punto (A).

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITY OF BOLOGNA
v.le Queiroli Fungari - 40126 Bologna - Italy - tel. +39 051 2095900 - fax +39 051 2095919
Pag. 2 of 4

Consenso al trattamento dei dati personali

Il/la sottoscritto/a _____

nato/a il _____ in _____

Il/la sottoscritto/a _____

nato/a il _____ in _____

in qualità di genitore/i o rappresentante/i legale/i _____

(specificare se esercente/i la responsabilità genitoriale, tutore, curatore, amministratore di sostegno)

del/la minore _____

(specificare il nominativo dell'interessato per il quale si rilascia il consenso)

nato/a il _____ in _____

ai sensi delle disposizioni del Regolamento (UE) 2016/679 e del Decreto Legislativo 196/2003 e successive modifiche e integrazioni e avendo letto le suesposte "Informazioni sul trattamento dei dati personali".

☐ acconsentono ☐ non acconsentono

al trattamento - NECESSARIO al fine di partecipare alla ricerca in questione - dei dati personali di mio/a figlio/a per scopi di ricerca scientifica e statistica nel modo e per i motivi descritti nella sezione intitolata "Finalità e modalità del trattamento" (punto A).

☐ acconsentono ☐ non acconsentono

al trattamento e alla pubblicazione - NON NECESSARI ai fini della partecipazione alla ricerca in questione - di interviste senza i dati identificativi dell'interessato, con i metodi e per le finalità di cui al punto (A2).

☐ acconsentono ☐ non acconsentono

alla conservazione e ulteriore utilizzo - NON NECESSARIO ai fini della partecipazione allo studio in questione - dei dati personali dell'interessato per le finalità e con le modalità di cui al punto (B).

Data _____

Firma Genitori _____

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITY OF BOLOGNA
v.le Queiroli Fungari - 40126 Bologna - Italy - tel. +39 051 2095900 - fax +39 051 2095919
Pag. 1 of 4