

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo XXVII

Settore Concorsuale di afferenza: 11/D1

Settore Scientifico disciplinare: MPED01

**CULTURE FAMILIARI E PRATICHE DI VITA QUOTIDIANA
Modelli educative e culturali nelle conversazioni a tavola
tra genitori e figli**

Presentata da: Erika Vassallo

Coordinatore Dottorato
Prof.ssa Emma Beseghi

Relatore
Prof.ssa Letizia Caronia

Co-Relatore
Prof.ssa Renata Galatolo

Esame finale anno 2016

**CULTURE FAMILIARI E PRATICHE DI VITA QUOTIDIANA
MODELLI EDUCATIVE E CULTURALI NELLE CONVERSAZIONI A TAVOLA
TRA GENITORI E FIGLI**

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUZIONE..... | 6 |
| | |
| PARTE I – LA CORNICE TEORICA E METODOLOGICA..... | 9 |
| | |
| CAPITOLO 1 –EDUCAZIONE, CULTURA, SOCIALIZZAZIONE | 10 |
| 1.1 Contaminazioni e attraversamenti: intersezioni tra pedagogia della famiglia e pedagogia inter-culturale | 10 |
| 1.1.1 La famiglia come comunità culturale: un presupposto pedagogico..... | 14 |
| 1.2 Fenomenologia e educazione: la costruzione del senso come pratica..... | 17 |
| 1.3 Il ruolo costitutivo di interazione, linguaggio e cultura..... | 20 |
| 1.4 <i>Becoming speakers of cultures</i> : il paradigma della socializzazione linguistica..... | 23 |
| | |
| CAPITOLO 2 – VITA QUOTIDIANA E SCIENZE SOCIALI..... | 27 |
| 2.1 L'emergere della vita quotidiana nelle scienze sociali..... | 27 |
| 2.2 La fenomenologia del mondo sociale: A. Schütz e il dato per scontato..... | 29 |
| 2.3 I rituali dell'interazione: Goffman e lo studio della vita quotidiana..... | 34 |
| 2.4 L'etnometodologia e la costituzione dell'ordine sociale..... | 39 |
| 2.4.1 La nozione di <i>accountability</i> e il lavoro del ricercatore..... | 42 |
| | |
| CAPITOLO 3 – LO STUDIO DELLA VITA QUOTIDIANA IN FAMIGLIA. PER UNA DEFINIZIONE DELL'OGGETTO E DEI METODI DI RICERCA..... | 46 |
| 3.1 Introduzione..... | 46 |
| 3.2 Per una definizione dell'oggetto di ricerca: dalla famiglia al fare famiglia..... | 47 |
| 3.3 Per una definizione dell'unità di raccolta: <i>mealtimes</i> come contesti privilegiati per fare famiglia..... | 50 |
| 3.3.1 Prospettive di ricerca sulle conversazioni a tavola..... | 52 |
| 3.3.2. La cena come evento discorsivo..... | 54 |
| 3.3.3 La cena come evento culturale e situato..... | 58 |
| 3.4 Per una definizione dei metodi per lo studio delle vita quotidiana in famiglia.. | 60 |
| 3.4.1 I metodi self-report..... | 61 |
| 3.4.2 I metodi osservativi: questioni e dilemmi..... | 63 |

| | | |
|---|--|------------|
| 3.4.3 | Gli approcci “multimedotodo”..... | 67 |
| 3.5 | La vita quotidiana delle famiglie di classe media: una ricerca internazionale.. | 67 |
| 3.5.1 | “Più metodi per la pluridimensionalità della vita familiare”..... | 69 |
| 3.5.2 | L’esplorazione delle pratiche quotidiane in famiglia: una rassegna dei contributi..... | 71 |
| CAPITOLO 4 – LA METODOLOGIA: ETNOGRAFIA E ANALISI DELLA CONVERSAZIONE..... | | 77 |
| 4.1 | L’etnografia..... | 77 |
| 4.2 | L’analisi della conversazione | 82 |
| 4.2.1 | Le strutture della conversazione..... | 86 |
| 4.2.2 | La dimensione multimodali dell’interazione situata..... | 92 |
| 4.3 | L’analisi della conversazione e i suoi ambiti di implementazione..... | 93 |
| 4.4 | L’analisi della conversazione e la ricerca pedagogica..... | 95 |
| CAPITOLO 5 - IL CORPUS E LE FASI DELLA RICERCA..... | | 100 |
| 5.1 | Pratiche di negoziazione per l’accesso al campo..... | 100 |
| 5.1.1 | Negoziare il consenso informato..... | 103 |
| 5.2 | I partecipanti..... | 104 |
| 5.3 | Costruire i dati empirici..... | 107 |
| 5.3.1 | Videoregistrazioni: scelte situate del ricercatore e dei partecipanti..... | 107 |
| 5.3.2 | Il processo di trascrizione delle interazioni..... | 111 |
| 5.3.2.1 | Le dimensioni pratiche..... | 112 |
| 5.3.2.2 | Le implicazioni teorico-interpretative..... | 114 |
| 5.3.2.3 | Le implicazioni etico-politiche..... | 117 |
| 5.3.2.4 | I trascritti multimodali..... | 119 |
| 5.3.3 | Costruire classi di esempi: dalla definizione del fenomeno all’individuazione delle occorrenze..... | 119 |
| 5.4 | Le unità di analisi..... | 121 |
| PARTE II – FARE FAMIGLIA A TAVOLA: L’ANALISI DEI DATI..... | | 125 |
| CAPITOLO 6 - L’APERTURA RITUALE DELL’EVENTO CENA | | |
| LE ZONE DI TRANSIZIONE COME ZONE DI SOCIALIZZAZIONE AI RUOLI E ALLE NORME FAMILIARI..... | | 126 |
| 6.1. | Introduzione..... | 126 |
| 6.2. | Intorno allo stesso tavolo: una pratica culturale..... | 127 |
| 6.3. | I direttivi nell’interazione tra genitori e figli: la condensazione educativa di un genere discorsivo..... | 129 |
| 6.3.1A | tavola! È pronto! I direttivi come aperture rituali..... | 132 |
| 6.3.2 | L’apertura rituale: il prototipo di base..... | 134 |
| 6.4. | L’apertura rituale come luogo di costruzione discorsiva dei ruoli di genitore e di figlio..... | 136 |
| 6.4.1. | I genitori come co-costruttori della chiamata a tavola..... | 136 |
| 6.4.2. | Guidare i bambini: forme di collaborazione nella costruzione della risposta alla chiamata a tavola..... | 139 |
| 6.4.3 | Multi-attività genitoriale nella fase di apertura della cena..... | 146 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.5. | Forme di resistenza e negoziazione tra genitori e figli..... | 149 |
| 6.5.1 | Resistere al direttivo materno proseguendo l'attività in corso..... | 150 |
| 6.5.2 | Resistere al direttivo materno proponendo nuove attività alternative.... | 153 |
| 6.6 | La frammentazione del rituale d'apertura: dis-alleanze tra i genitori..... | 156 |
| 6.7 | Considerazioni conclusive..... | 164 |

CAPITOLO 7 - LA SOCIALIZZAZIONE ALL'ALTRO

LE CENE IN FAMIGLIA COME ARENE MORALI.....167

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.1 | Introduzione..... | 167 |
| 7.2 | Socializzare alla priorità dell'altro..... | 169 |
| 7.2.1 | L'altro come misura del ritmo collettivo..... | 170 |
| 7.3 | Criteri di distribuzione del cibo: l'altro come limite alla volontà individuale... | 179 |
| 7.3.1 | Il senso della misura: l'altro come vincolo finale..... | 180 |
| 7.3.2 | “Ne hai mangiata più di metà te”: il cibo come risorsa da condividere.. | 183 |
| 7.4 | Enunciare la regola: l'altro come misura del valore del cibo..... | 186 |
| 7.6 | Considerazioni conclusive..... | 193 |

CAPITOLO 8 - “FACCIO IO!”

LE SEQUENZE DI SCAFFOLDING COME CONDENSATI EDUCATIVI.....195

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.1 | Introduzione..... | 195 |
| 8.2 | Lo <i>scaffolding</i> : una pratica culturale..... | 196 |
| 8.2.1 | Le funzioni tutoriali dell'adulto..... | 198 |
| 8.3 | Gli scambi minimi: occasioni mancate di sviluppo di scaffolding..... | 199 |
| 8.4 | Lo scaffolding come sviluppo dello scambio minimo..... | 201 |
| 8.4.1 | “Ti faccio un pezzo piccolo”: il ruolo costitutivo degli oggetti..... | 207 |
| 8.5 | Sostenere attività differenti: sviluppo ulteriore della sequenza..... | 211 |
| 8.5.1 | Sostenere l'attività in modi differenti: la risposta del padre e quella della madre..... | 215 |
| 8.6 | Il prevalere del prodotto sul processo..... | 218 |
| 8.7 | “Quando mi dici tu basta”: la definizione intersoggettiva della quantità..... | 226 |
| 8.8 | Quando è la madre che sa come si fa: sequenze di scaffolding tra genitori. | 232 |

CAPITOLO CONCLUSIVO - PER UNA RIVALUTAZIONE DELLA DIMENSIONE EDUCATIVA

IMPLICITA DELLA VITA QUOTIDIANA.....246

APPENDICE.....254

| | | |
|----|------------------------------------|-----|
| 1- | CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE..... | 254 |
| 2- | MODULO DEL CONSENSO INFORMATO..... | 256 |

BILIOGRAFIA.....263

INTRODUZIONE

Questa ricerca intende far luce sulle interazioni tra genitori e figli, nel contesto della loro vita quotidiana. Nonostante l'interesse crescente, anche a livello pedagogico, per lo studio delle relazioni intra-familiari, le famiglie risultano essere ancora un *oggetto di analisi opaco* (Padiglione & Pontalti, 2010), una *scatola nera* (Milani 2009) difficile da avvicinare. Eppure il *lavoro educativo* quotidiano che genitori e figli compiono nell'intimità delle loro case è uno degli aspetti tra i più cruciali per il delinearci della *progettualità esistenziale* (Bertin & Contini, 2004; Contini, 2009) dei membri della famiglia.

A partire da una rivalutazione delle dimensioni più ordinarie della vita quotidiana, la ricerca intende analizzare e descrivere la *densità educativa implicita* nelle interazioni tra genitori e figli, con l'intento di illuminare i significati impliciti e le convenzioni tacite, quali dimensioni invisibili della cultura familiare, costantemente riprodotta in e attraverso le pratiche discorsive e le interazioni situate. A tale scopo, l'analisi si sofferma sul micro-ordine delle interazioni familiari, così come si realizzano nel contesto domestico, (l'abitazione di ogni famiglia), in un momento specifico della giornata (la consumazione della cena). Adottando un approccio qualitativo allo studio dell'interazione, è stato raccolto un corpus di 28 cene video registrate in assenza del ricercatore presso 6 famiglie italiane, con almeno due figli, di cui uno tra i 2 e i 5 anni, riprese presso le loro case durante la consumazione della cena.

L'interrogativo che la guida non è *what is normal*, ma *how such normality is constructed* (Sacks, 1984). L'obiettivo della ricerca può quindi essere sinteticamente definito come una sistematica interrogazione dell'apparente normalità della vita ordinaria familiare allo scopo di coglierne la *portata educativa implicita*. La socializzazione dei bambini ai modi in cui i membri della loro comunità culturale agiscono, sentono, pensano in situazioni specifiche non sempre prende, infatti, la forma di istruzioni esplicite ma piuttosto deve essere inferita dalle attività e dalle pratiche (Ochs, 2002).

La possibilità di esplorare le interazioni e le pratiche familiari così come si realizzano nel micro-ordine della vita domestica ha contribuito a far luce sui modi attraverso cui genitori e bambini interpretano e costruiscono le loro identità, ruoli, posizioni sociali come continue ed emergenti realizzazioni pratiche (Saks, 1984), nell'ambito di quella specifica *comunità culturale* costituita dalla famiglia. Le pratiche discorsive che accompagnano questo momento contribuiscono al processo di costruzione quotidiana della cultura specifica della famiglia (*mealttime socialization*, Ochs & Shohet, 2006): esse diventano pratiche produttrici di significati e valori,

contesti fertili per la produzione di visioni condivise del mondo, luoghi privilegiati per *fare famiglia* (Aronsson, 2006; Gigli, 2007).

Attraverso lo studio micro-analitico del *parlare-in-interazione* che accompagna la consumazione del pasto, la ricerca si propone di sviluppare uno *sguardo etno-pedagogico* (Coulon, 1993) sui modelli culturali ed educativi presupposti e – allo stesso tempo costruiti – in e attraverso l'interazione.

Il presente lavoro costituisce il prodotto finale del processo di ricerca. Il testo si suddivide in due parti, distinte ma integrate nelle prospettive e riflessioni proposte, la prima dedicata alla presentazione della cornice teorica e metodologica all'interno della quale la ricerca si colloca e la seconda dedicata all'analisi dei dati.

In particolare, il primo capitolo indaga le molteplici interconnessioni tra educazione, cultura e processi di socializzazione, incrociando la prospettiva teorica della *socializzazione linguistica* (Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2012; Ochs, 1988; Schieffelin & Ochs, 1986) e della *fenomenologia dell'educazione* (Bertolini, 1988; Caronia, 2002; 2011) a cui dobbiamo il merito di aver mostrato il valore del parlare quotidiano in quel processo che conduce i bambini a diventare membri competenti della loro comunità culturale. Da questo punto di vista, gli input linguistici che i bambini ricevono costantemente dai loro *caregivers* non sono solo veicolo di apprendimento linguistico ma anche, e soprattutto, veicolo di cultura, ossia vere e proprie pratiche educative.

Il secondo capitolo rende conto di quel rinnovato interesse per la sfera della vita quotidiana che si è sviluppato nelle scienze sociali a partire dalla metà del XX secolo. In questa prospettiva, la vita quotidiana risulta un ambito privilegiato di indagine, in particolare per far luce sui meccanismi attraverso cui i membri di una comunità costruiscono "mondi in comune temporaneamente stabiliti" (Rommetveit, 1974), cioè storicamente e intersoggettivamente costruiti e condivisi. Come messo in rilievo dalla fenomenologia del mondo sociale (Schutz, 1974), infatti, l'apparente naturalità che attribuiamo al mondo quotidiano è un valore puramente convenzionale, storicamente costituito attraverso la sedimentazione di pratiche e credenze divenute nel corso del tempo consuetudini e norma. Il processo di oggettivazione e naturalizzazione del mondo della vita si esplica principalmente attraverso il linguaggio e la conversazione ordinaria. Tali pratiche quotidiane sono i metodi, o come direbbe Garfinkel (1967) gli etnometodi attraverso cui tale processo si realizza giorno dopo giorno trasformando il mondo quotidiano in una realtà valida per tutti (Ochs & Capps, 2001).

Il terzo capitolo prova ad incrociare i riferimenti delineati nei primi due capitoli, declinando lo studio della vita quotidiana nell'ambito dello studio delle famiglie, offrendo una disamina di alcune tra le più rilevanti ricerche internazionali sulla vita quotidiana delle famiglie di classe media (Ochs & Kremer-Sadlik, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Tannen et al., 2007; Pontecorvo et al., 2009), a cui questa ricerca si è in parte ispirata. Il discorso segue due principali direzioni: da un lato è teso a

produrre una definizione del proprio oggetto di ricerca (le interazioni in famiglia, ovvero i modi di *fare famiglia* nelle interazioni e nelle pratiche quotidiane) dall'altro intende porre in evidenza i metodi attraverso cui è possibile indagare tale oggetto (metodi *self report* e/o metodi osservativi), per individuarne limite e potenzialità.

Il quarto e il quinto capitolo sono fortemente intrecciati l'uno all'altro. Nel quarto sono presentate la prospettiva metodologica (l'etnografia) e i metodi (l'analisi della conversazione), scelti nell'ambito della presente ricerca, mentre nel quinto capitolo tali strumenti metodologici sono declinati nel percorso concreto attraverso cui la ricerca ha preso corpo, valutando possibilità e limiti della messa a punto di tali metodi nei contesti specifici in cui la ricerca è stata implementata.

La seconda parte è interamente dedicata all'analisi dei dati, ogni capitolo mette a fuoco un tema specifico emerso dalle interazioni tra genitori e figli registrate nelle famiglie che hanno partecipato alla ricerca. Il sesto capitolo, soffermandosi sui modi in cui i membri della famiglia, in particolare la madre e/o il padre, comunicano che la cena sta per iniziare, mostra come anche negli interstizi della vita quotidiana, genitori e figli costruiscono e mantengono i loro reciproci ruoli. I rituali di apertura dell'evento cena costituiscono da questo punto di vista un terreno fertile per la socializzazione alle norme e alle consuetudini familiari. Il settimo capitolo mostra come nelle più ordinarie interazioni quotidiane, genitori e figli costruiscano e riproducano i loro orizzonti culturali e le loro credenze valoriali. Soffermandosi sulla gestione pratica (e.g. consentire, vietare; fornire istruzioni o raccomandazioni) da parte dei genitori delle azioni e delle richieste dei bambini (e.g. alzarsi da tavola durante la cena, volere altro cibo, chiedere di guardare la televisione) l'analisi mostra come in essa si rivelino e identicamente si istituiscono gli orizzonti normativi e morali della famiglia. Infine l'ottavo capitolo, soffermandosi su particolari scambi tra genitori e figli orientati a sostenere i bambini nel processo di acquisizione di peculiari abilità, riflette sui processi di scaffolding come processi eminentemente culturali. L'analisi mette in luce come in queste sequenze infatti entrai in gioco modelli prettamente culturali di bambini e di genitori e delle loro relative competenze e ruoli.

Focalizzandosi su questi momenti specifici dell'interazione domestica, la ricerca intende mostrare come teorie folk e modelli educativi, orientamenti valoriali e credenze culturali siano costantemente (ri)prodotti sul piano del micro ordine della vita quotidiana.

PRIMA PARTE
LA CORNICE TEORICA E METODOLOGICA

CAPITOLO 1

EDUCAZIONE, CULTURA, SOCIALIZZAZIONE

1.1 Contaminazioni e attraversamenti: intersezioni tra pedagogia della famiglia e pedagogia interculturale

La pedagogia generale ha prodotto nel tempo diversi e interessanti filiazioni, aree di riflessione e ricerca che hanno fatto di soggetti e temi portanti dell'esperienza educativa il loro peculiare oggetto di discorso: la pedagogia della famiglia, la pedagogia dell'infanzia, la pedagogia di genere, la pedagogia interculturale (Sarsini, 2009). Possiamo pensare a tali ramificazioni come ad *addensati di riflessione in perenne movimento* (Tramma, 1999: 22), dai confini incerti e dalle connessioni sempre aperte e vive. Da questo punto di vista, è possibile e legittimo (e forse anche auspicabile) tracciare *contaminazioni e attraversamenti* tra i diversi campi, non solo al mero scopo di situare il proprio oggetto di ricerca all'interno di un diversificato panorama disciplinare, ma anche per trarre nuovi dispositivi euristici e riflessivi attraverso cui guardare a quello stesso oggetto di ricerca.

Questo è il percorso che vogliamo proporre in questo paragrafo, provando a situare lo sguardo analitico attraverso cui guarderemo, in questa ricerca, alla vita quotidiana in famiglia nell'*intersezione* tra due aree della pedagogia: la pedagogia della famiglia e la pedagogia interculturale. Non si tratta quindi di indicare temi o contenuti che sono *transitati* da una disciplina all'altra, possibilità già ampiamente indagata¹, quanto piuttosto di individuare una zona peculiare di intersezione e di contaminazione tra i due ambiti di ricerca, integrandone quadri interpretativi e dispositivi euristici per osservare il nostro oggetto di studio.

La pedagogia della famiglia costituisce un *recente* (Milani, 2009) dominio di ricerca che ha fatto dell'educazione familiare il suo peculiare oggetto di studio.

¹ Non è difficile constatare come la pedagogia interculturale abbia fatto da tempo delle famiglie "culturalmente altre" uno dei suoi ambiti privilegiati di interesse e ricerca (Favaro, 2007, 2014; Silva, 2006; Bolognesi, 2010). Così come la pedagogia della famiglia, in particolare nel suo volersi declinare al plurale (pedagogia delle famiglie, Gigli, 2007; Contini, 2010), si dimostra sensibile a cogliere l'eterogeneità e la diversità delle fenomenologie familiari, assumendo la *differenza* come *forma mentis* (Cambi, 2001).

“Quando si parla di ‘educazione familiare’, si intende una scienza teoretico-empirica che si occupa della famiglia dal punto di vista educativo, del funzionamento familiare in rapporto all’educazione.”

(Milani, 2009: 17)

La pedagogia della famiglia si sviluppa dunque lungo due direzioni di ricerca. Da un versante guarda alla dimensione educativa propria delle relazioni intra-familiari. Con le parole di Cambi (2006) potremmo dire che il suo oggetto di ricerca sia in questo caso *la famiglia che forma*. Su questo versante diverse sono le posizioni teoriche che possiamo ritrovare nel panorama italiano. Gigli (2007) ne ripercorre i tratti essenziali, in una interessante disamina in cui mostra due principali tendenze, che si declinano su posizioni teoretiche e assiologiche tese a definire modelli prescrittivi e normativi di famiglia e su posizione “pluraliste” che guardano alle *differenti normalità familiari* in una prospettiva storica e situata.

Sull’altro versante l’educazione familiare si occupa di definire percorsi e buone pratiche per sostenere, supportare e affiancare i genitori nel loro ruolo e nella loro responsabilità educativa, *prendendosi cura di chi cura* (Gigli, 2007). Un’educazione, nelle parole di Gigli (2007) non tanto *della* famiglia quanto piuttosto *per* la famiglia, per sostenere la formazione di un *genitore competente* sul piano relazionale ed educativo. Da questo punto di vista, l’educazione familiare forma i genitori a specifici *modelli di genitorialità*, una genitorialità in particolare *capace* di mettersi in sintonia empatica con i propri figli, *consapevole* delle proprie strategie comunicative, anche a livello emotivo, *capace* di acquisire strumenti per farsi carico e saper affrontare i possibili problemi che insorgeranno, *capace* di assumere riflessivamente la propria responsabilità nell’agire educativo in famiglia. Lungi dal voler prescrivere strutture familiari predefinite o pratiche normative, il discorso pedagogico (laico) sulla famiglia produce comunque e più o meno esplicitamente un suo specifico *modello (culturale) di famiglia*, sensibile alle trasformazioni storico sociali delle strutture familiari, attento a dare corpo ai rinnovati e più democratici stili genitoriali, situato nelle contingenze storiche attuali che vogliono sempre più i genitori in crisi rispetto alle loro responsabilità educative. In altre parole, il discorso pedagogico in nome della sua costitutiva normatività delinea un modello culturale di “genitore sufficientemente buono” che – seppure non metafisicamente fondato e senza alcuna pretesa di fondazione ontologica – si pone quale orizzonte regolativo ideale.

L’oscillazione sempre problematica tra versante descrittivo e versante prescrittivo in pedagogia e il rischio sempre presente di dedurre modelli normativi da orizzonti teoretici e valoriali, conduce gli studiosi contemporanei di pedagogia della famiglia a sollecitare maggiormente ricerche sulle “*famiglie reali*, con tutte le loro contraddizioni, problematicità, risorse e potenzialità” (Gigli, 2007: 81; corsivo nostro), per far luce sulle relazioni educative intra-familiari che sembrano ancora per molti

versi inavvicinabili dal punto di vista empirico (Milani, 2009). E' infatti nei contesti reali e nelle pratiche situate della vita quotidiana che genitori e figli ri-producono, negoziano, realizzano, modificano, re-interpretano in modi inediti e imprevedibili quelle prassi e quei modelli che (anche) il discorso pedagogico propone. Malgrado questa sollecitazione, non sempre emerge nell'ambito della pedagogia della famiglia una consapevolezza circa i presupposti e i principi culturali a partire dai quali la disciplina stessa guarda la famiglia e che tende a tradurre implicitamente nei modelli ad essa proposti. Il rischio di *miopia culturale*, il rischio di incorrere inconsapevolmente in quel processo - studiato da Foucault - per cui le discipline si fanno dispositivi ideologici che "disciplinano" l'agire pratico (cfr Massa, 1987; 1997; Mariani, 2000) può essere eluso adottando lo sguardo offerto dalla pedagogia interculturale.

La pedagogia interculturale si presenta come l'esito delle riflessioni educative circa la differenza culturale (Genovese, 2003). Nata prettamente come pedagogia per stranieri, in risposta all'ingresso dei primi bambini immigrati nelle scuole, la pedagogia interculturale ha assunto via via uno sguardo più complesso sui contesti multiculturali, pur mantenendosi orientata eminentemente ad una lettura "culturalista" dei discorsi e delle pratiche educative contemporanee (Zoletto, 2012; Nigris, 1996; Demetrio, 1997; Favaro & Genovese, 2001).

Come infatti sottolinea Zoletto (2012), sia le rappresentazioni di tipo multiculturalista (focalizzate sulle caratteristiche e le rivendicazioni di specifiche comunità e gruppi culturali) sia le rappresentazione che - sul versante opposto - promuovono varie forme di meticciamento e ibridazione, identificano l'eterogeneità che caratterizza oggi i contesti educativi principalmente con la dimensione culturale degli "altri". L'ottica culturalista ha di fatto portato la pedagogia interculturale ad occuparsi della cultura specifica di contesti altri. Gli immigrati, i figli dei migranti, i bambini stranieri, i post-migranti, i non nativi sono i soggetti a cui la pedagogia interculturale guarda in modo peculiare. Per dirla in altre parole, quando la riflessione pedagogica tenta di affrontare la sfida delle dimensioni etnico-culturali nei processi educativi, quando cerca di tematizzare il rapporto tra cultura e comportamento umano sembra inevitabilmente rivolgersi ai *soggetti etnicamente altri* (leggi appunto stranieri). È così che quando da una prospettiva interculturale si guarda alla famiglia, le ricerche si concentrano esclusivamente (o quasi²) sulle famiglie straniere (Favaro, 2007; 2014). Può aiutarci a chiarire meglio ciò che vogliamo dire, declinando il tema proprio sulle famiglie, il titolo di un saggio di Scabini e Giuliani (2004), *La sfida delle dimensioni etnico-culturali nello studio della famiglia*. Fermandosi al titolo potremmo pensare a diverse tipologie di famiglia, e non necessariamente o non esclusivamente alle famiglie culturalmente altre. Invece come chiariscono poi le autrici fin dalle prime

² Interessanti sono a tal proposito alcune riflessioni di Ivana Bolognesi (2007; 2013), che facendo ricorso al concetto di *culture familiari* apre la strada ad una lettura culturale anche delle pratiche familiari non necessariamente etnicamente altre.

righe del saggio: “il complesso rapporto tra cultura e comportamento umano coinvolge ampiamente anche il settore degli studi sulla famiglia e si accompagna ad una rinnovata attenzione all’esperienza delle famiglie immigrate e, più in generale, delle *ethnic families*.” La corrispondenza sembra così (quasi) inevitabile. Quello che in questa sede vorremmo proporre è un rovesciamento di tale corrispondenza, provando a guardare da un’ottica culturale anche le famiglie native (nel nostro caso italiane). Non meno delle famiglie straniere, anche le famiglie italiane sono intrise di cultura: pratiche, discorsi, modelli veicolano, mantengono e allo stesso tempo trasformano credenze e principi culturale proponendoli come orizzonti e realtà *quasi* naturali.

Prospettive recenti nell’ambito della pedagogia interculturale (Zoletto, 2012) invitano ad adottare nei contesti educativi eterogenei una prospettiva *vicina alle pratiche*, “per esplorare ambiti di ricerca attenti alle più generali - e nel contempo sempre situate e particolareggiate - caratteristiche di eterogeneità di tali contesti” (Zoletto, 2012: 9). L’analisi interculturale si sposta così dalla rilevanza dei tratti eminentemente culturali degli “altri” all’esame rigoroso delle interazioni locali e delle pratiche quotidiane situate

“Le ‘culture’ - oltre a costituire qualcosa di mobile e sfrangiato che gli individui attraversano sempre a partire da percorsi biografici ed esistenziali diversi e situati - lavorano e sono lavorate poi quotidianamente nell’articolazione di tradizioni, politiche, pratiche e progetti altrettanto diversi e altrettanto situati.”

(Zoletto, 2012: 27)

Come Zoletto (2012) mette in evidenza, alla base di questo cambiamento di prospettiva vi è un radicale ripensamento del concetto stesso di cultura che, benché reificata nel e dal pensiero di senso comune che la descrive come un’entità stabile, composta da credenze, valori, norme e tratti essenziali e distintivi, è continuamente ridefinita dai membri sociali attraverso le loro interazioni quotidiane. Se la cultura è una narrazione condivisa, contestata e negoziata, allora, come sostiene Mantovani (2004), nuovi temi si propongono alla riflessione inter-culturale: “quello della costruzione di senso per l’esperienza quotidiana, delle comunità di pratiche, dell’analisi del discorso e della narrazione, della conversazione come attività collaborativa di cui vengono negoziate anche le minuzie della vita quotidiana” (Mantovani, 2004: 8).

La ricerca interculturale contemporanea oggi non studia più “le culture” (qualunque cosa ciò significhi) ma come tali culture sono prodotte in e attraverso le pratiche di tutti i giorni. Per quanto più visibili quando lo sguardo del ricercatore si posa sulle interazioni tra membri di gruppi sociali diversi dal proprio, i processi di costruzione locale di cultura, di trasmissione di orizzonti morali e modelli

di pratiche sono in gioco all'interno di ogni gruppo, di ogni famiglia, di ogni contesto domestico o istituzionale. Tuttavia cogliere la natura profondamente culturale delle pratiche e dei contesti in cui siamo immersi tutti i giorni, cogliere la "cultura del Sé" e saper vedere le interazioni domestiche come pratiche che al contempo presuppongono e producono culture specifiche non è banale: occorre adottare una forma di "straniamento" attraverso una sistematica procedura di messa in parentesi dell'ovvio, del dato per scontato, dell'implicito. Per eludere il *paradosso della familiarità* (Ochs & Schieffelin, 1994), ovvero per riuscire a vedere i principi culturali operanti anche nelle pratiche e nelle interazioni di gruppi culturali a noi prossimo, è necessario trasformare sistematicamente il familiare in estraneo.

Gli studi di pedagogia della famiglia e gli studi della pedagogia interculturale si intersecano dunque su una zona peculiare: l'attenzione alle pratiche di tutti i giorni come luoghi/modi attraverso cui i bambini sono socializzati a divenire membri competenti della comunità culturale a cui appartengono.

1.1.1 *La famiglia come comunità culturale: un presupposto pedagogico*

All'intersezione tra pedagogia della famiglia e pedagogia interculturale possiamo dunque tentare di collocare la famiglia intesa come una peculiare *comunità culturale*.

Come da più parti messo in evidenza, la famiglia è tale in senso duplice. Ogni famiglia, in quanto parte di una comunità culturale più ampia, ne condivide le credenze, le rappresentazioni, i modelli circa ciò che è accettabile e desiderabile in termini di ruoli genitoriali, di comportamenti e di relazioni familiari. Allo stesso tempo la famiglia produce al suo interno una cultura propria, un insieme di valori, norme, significati costantemente riprodotti nelle interazioni (Emiliani, 2002b). Aronsson (2006) parla a tal proposito di "ermeneutiche quotidiane", riferendosi alle forme e agli stili peculiari attraverso cui ogni famiglia costruisce quotidianamente il suo peculiare modo di "fare famiglia".

La famiglia può essere considerata un *costrutto culturale*, un sistema di dinamiche che risente delle contingenze storiche, sociali e culturali in cui è inserita e a cui *com-partecipa* (Formenti, 2000). Come sostiene Fabbri (2008),

"la cultura familiare include così sia l'implicito che l'esplicito, include ciò che viene detto e ciò che non viene detto. Ma è costruita soprattutto sulle conoscenze tacite, include tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti nonché le visioni comuni del mondo."

(Fabbri, 2008: 46)

Fabbri (2008) propone di considerare la famiglia come una comunità di pratiche, “come luogo in cui si condividono e si socializzano pratiche sostenute da linguaggi, copioni, *script*, filosofie, teorie (implicite e esplicite), valori, significati” (Fabbri, 2008: 47).

Il discorso comune e quello scientifico contribuiscono a far circolare precisi *modelli culturali* di famiglia, di genitori e di figli. Tali modelli culturali organizzano (e al contempo sono organizzati da) i modi di agire e pensare se stessi nelle interazioni familiari. Nella vita quotidiana, i modelli culturali non sono però percepiti come prodotti storici e situati ma piuttosto come *realità*, dati di fatto incontrovertibili. Come sottolinea Tabboni (1993) questo accade proprio per la vicinanza e la familiarità che abbiamo con essi.

“Per chi di un certo assetto sociale fa parte, il modello culturale della vita di gruppo non è un campo di osservazione e di indagine, ma un campo in cui svolgere la propria attività, ricercando mezzi e gli strumenti più efficaci, a seconda della ‘rilevanza’ che hanno per lui i diversi problemi pratici.”

(Tabboni, 1993: 35)

Le prospettive culturali, anche quelle attraverso cui circolano peculiari modelli di genitorialità e di famiglia, rimangono per lo più implicite, tacite, date per scontate. E questo non solo agli occhi dei membri della famiglia, ma anche agli occhi di chi alla famiglia guarda in prospettiva di ricerca.

Negli ultimi decenni, l’immagine di genitore e di bambino e della loro relazione reciproca si è radicalmente trasformata:

“Until at least a century ago, parents had almost absolute power over their children, who where not consider to have rights. Now it is parents that have duties toward children. Most western societies have substituted the notion of patria potesta with those of parental cares and responsibilities, protection and supervision. The United Nations Convention on the Rights of the Child, introduced in 1989, emphasized that children have their own rights; adults’ authority” is clearly defined in terms of duties, obligations, and responsibilities that parents have over their children. The notion of power as the probabily of obtaining obedience no longer defines the contemporary model of parenting.”

(Caronia, 2008: 112)

Dalla famiglia autoritaria si è passati così alla famiglia democratica, dal genitore autoritario al genitori autorevole e dal bambino obbediente al bambino dotato di una sua *agency*. Tali cambiamenti nell’immagine di bambino e in quella di

genitore e nel loro stesso immaginario hanno direttamente e indirettamente influenzato le stesse pratiche di educazione familiare: all'obbedienza si è sostituita la negoziazione, al potere la competenza, all'autorità la verità (Caronia, 2008). Nel micro ordine della vita quotidiana è possibile osservare come tali cambiamenti culturali si riflettono e allo stesso tempo si realizzano.

Diverse sono le interpretazioni e le definizioni di modello culturale che la letteratura ci consegna. L'approccio cognitivo alla cultura (Holland & Quinn, 1987; D'Andrade & Strauss, 1992) ci restituisce l'idea di modelli culturali come copioni, cornici, modelli di eventi, azioni, attori sociali, condivisi dai membri di una stessa comunità linguistica e culturale. Essi funzionerebbero sia come modelli di realtà, ovvero come sistemi attraverso cui definire la rilevanza degli oggetti e degli eventi che ci circondano, sia come modelli per la realtà, ovvero come guida per agire nei modi socialmente appropriato al contesto e mutualmente comprensibili. I limiti di questa visione sono messi in evidenza da più parti (cfr. Caronia, 2002): essa ci restituisce di fatto un individuo capace di interpretare la realtà e di agire in essa esclusivamente secondo i modelli culturali di cui dispone. A partire da tali limiti, si è profilata l'ipotesi contraria secondo cui i modelli culturali derivano dall'esperienza che il soggetto compie nel mondo. Ad una logica *up-down* sostenuta dall'approccio cognitivo si contrappone una logica *bottom-up* sostenuta, tra gli altri, dall'etnometodologia (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) e dall'analisi della conversazione (Sacks et al., 1979; Atkinson & Heritage, 1984). Queste prospettive considerano i modelli culturali come costruzioni locali, prodotti momento per momento nel corso delle interazioni. Azioni e discorsi non sono solo il riflesso di ciò che le persone hanno nella testa. Essi sono piuttosto strumenti per costruire definizioni condivise di realtà.

Le prospettive qui presentate sono interessanti se colte nella loro dialettica, così come propongono altri approcci, quali, tra gli altri, la fenomenologia (Giorgi, 1990; Caronia, 2011), la psicologia culturale (Bruner, 1996) e l'antropologia linguistica (Duranti, 2000). Tali approcci propongono una prospettiva teorica tesa a cogliere la relazione riflessiva tra cultura e azione. Gli individui sono esseri storicamente situati in un dato mondo sociale. L'insieme delle conoscenze, delle credenze e delle assunzioni date per scontate forniscono un modo stabile e *normale* di intendere il mondo e le coordinate per agirvi all'interno. Ma ciò non vuol dire che questi possano determinare l'agire dei singoli e i loro comportamenti. Attraverso le azioni e i discorsi, gli individui diventano *attivi creatori del processo di produzione culturale* (Caronia, 2012). In questa prospettiva "knowledge and praxis create each other" (Ochs, 1988: 15).

L'interrogativo che ci poniamo divine allora: in quali modi i modelli culturali di genitorialità e di famiglia danno forma alle interazioni locali e situate tra genitori e figli? E allo stesso tempo in che modo le reali e quotidiane relazioni tra genitori e figli informano i modelli culturali?

1.2 Fenomenologia e educazione: la costruzione del senso come pratica

In questa sede scegliamo di assumere la prospettiva fenomenologica, nella sua declinazione in ambito pedagogico (Bertolini, 1988; 2001; Caronia, 2011), come quadro teorico attraverso cui leggere e interpretare l'oggetto della nostra ricerca: le interazioni sociali ed educative in famiglia.

La prospettiva della pedagogia fenomenologica ci consegna infatti un modo peculiare di intendere e interpretare le interazioni (educative) tra i soggetti, ponendo al centro le *pratiche di donazione di senso* attraverso cui gli attori sociali attivamente attribuiscono significato alla realtà in cui sono immersi.

A partire da una rilettura in chiave pedagogica del pensiero di Husserl, la pedagogia fenomenologica di Bertolini propone un preciso modello (culturale) di soggetto, in relazione al quale l'essere umano è interpretato principalmente come *soggetto intenzionale*, attivo interprete del mondo e costruttore del senso della realtà. La celebrazione (per alcuni quasi romantica, cfr. Caronia, 2011) del soggetto va collocata nel clima storico degli anni in cui Bertolini inizia a pensare la pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. *Fenomenologia e pedagogia*, sua prima opera, esce nel 1958: l'idea di un soggetto capace di intenzionare il mondo si pone in contrasto con le visioni deterministe, strutturaliste e positiviste che più diffusamente circolavano in quegli anni.

L'intenzionalità, ovvero la capacità di attribuire e dare senso alla realtà (materiale e ideativa) diviene, nella riflessione fenomenologica in educazione, un punto di riferimento cruciale rispetto ai modi di intendere il processo educativo stesso:

“l'evento educativo non può non caratterizzarsi come uno sforzo continuo, situazionato e consapevole di co-costruzione di significati da parte di chi educa e di chi viene educato, entrambi esistenzialmente impegnati e implicati in quello stesso evento.”
(Bertolini, 2006: 10)

In questa che possiamo considerare l'ultima interpretazione che Bertolini ci lascia di evento educativo, possiamo rintracciare alcuni degli elementi più significativi sviluppati nel corso del tempo dalla riflessione fenomenologica in educazione.

Per Bertolini (1988) ogni evento educativo si caratterizza come uno *sforzo di costruzione* (o meglio di co-costruzione) *di senso*. In e attraverso l'interazione (educativa), i soggetti coinvolti, chi educa e chi viene educato, si fanno *attivi costruttori di senso*. La relazione tra i soggetti implicati nel processo educativo non si esaurisce in una mera trasmissione di contenuti già dati, ma si profila come luogo di produzione attiva e congiunta di significati. Educatore ed educando non sono infatti considerati come passivi destinatari di tale trasmissione, ma come attivi costruttori di

peculiari orizzonti di senso e visioni del mondo (Bertolini, 1988: 123). La negoziazione di nuovi significati è l'esito concreto di quel processo di comunicazione interpersonale che costituisce uno dei tratti distintivi dell'evento educativo (Bertolini, 1988: 125). Il processo di *costruzione di senso* è fin dall'inizio e inestricabilmente un processo intersoggettivo, esito dell'interazione storicamente situata tra i soggetti/attori dell'esperienza educativa. Secondo Bertolini, dunque, gli attori, in quanto soggetti intenzionali, costantemente attribuiscono senso e significato al mondo sociale in un processo di costruzione congiunta (intersoggettiva appunto): interazione dopo interazione, gli attori negoziano significati e rielaborano il senso delle cose, delle azioni, delle pratiche delle loro peculiari e sempre rivedibili visioni del mondo. La pedagogia fenomenologica pone così al centro delle esperienze educative le pratiche di attribuzione di senso degli attori coinvolti nell'interazione.

La relazione educativa si declina negli scritti di Bertolini come una relazione diadica, una relazione prevalentemente giocata nel rapporto tra educatore ed educando, "eroi copernicani collocati all'origine e al centro del processi di cambiamento (educativo)" (Caronia, 2011: 21). Nonostante il primato attribuito al soggetto, emerge negli scritti di Bertolini una progressiva tematizzazione delle dimensioni collettive, che costituiscono la stessa soggettività. Dallo sfondo della riflessione pedagogica, torna ad emergere in alcuni passaggi dei testi di Bertolini anche il contesto storico e culturale, il mondo della vita, *Lebenswelt* come è definito in termini fenomenologici, nel quale tale relazione educativa si concretizza e si sviluppa. Il mondo della vita può essere definito come "una costruzione soggettiva che si avvale e si radica in un sostrato comune" (Caronia, 2011: 80). Il mondo della vita è infatti costituito da un tessuto intersoggettivamente condiviso costituito da opinioni, credenze, teorie ingenuie sul mondo, che si sono sedimentati storicamente e a cui costantemente i soggetti attingono per interpretare il mondo. Ma allo stesso tempo, il mondo della vita è creato dall'azione e assunto come elemento pertinente e rilevante per la genesi e l'interpretazione dell'azione stessa. All'idea quindi di un mondo della vita come pre dato, prodotto sedimentato di pratiche che dà forma all'azione, "l'approccio fenomenologico affianca l'idea del contesto come processo, emergenza pratica costantemente costruita attraverso l'azione dei soggetti." (Caronia, 2006: 58).

Bertolini colloca l'attività di costruzione e donazione di senso in questo orizzonte referenziale comune, il mondo della vita appunto, che i soggetti implicati nella relazione educativa condividono.

"La caratteristica dell'esperienza educativa [...] è di essere una *esperienza in situazione*. Ciò significa sottolineare che qualsiasi evento educativo è costitutivo sempre del rapporto tra più fattori e termini; non soltanto l'educatore e l'educando ma anche il luogo, la circostanza, le ragioni che caratterizzano l'incontro; i contesti sociali di appartenenza l'uno dell'altro."

(Bertolini, 1988: 114, corsivo nostro)

A fronte di “una oscillazione tra una *versione soggettivistica* e una *versione socio-storica dell’educazione*” che attraversa le riflessioni del fondatore della pedagogia fenomenologica (Caronia, 2011: 22), possiamo rintracciare nella sua proposta teorica una progressiva valorizzazione della dimensione intersoggettiva quale fondamento della costruzione del sé, della cultura, della comunità. La stessa interpretazione che egli ci consegna di esperienza educativa come “sviluppo e crescita biopsicologica che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono” (Bertolini, 1988: 125) e di educazione come discorso e quindi come evento eminentemente linguistico (Bertolini, 1988: 165), permette di radicare l’educativo (anche) al collettivo, l’individuale al sociale, il pensiero al linguaggio (Caronia, 2011). La progressiva accentuazione delle dimensione intersoggettiva dell’evento educativo comporta da un lato un parallelo investimento sulla nozione di cultura, intesa come produzione di una visione collettiva del mondo e dall’altro ad un interesse sempre maggiore per il linguaggio e l’interazione (cfr. Bertolini, 1994). Pur avendo tematizzato il mondo della vita, e avendo di conseguenza riconosciuto il valore e il ruolo del contesto storico sociale in cui si realizza l’esperienza di crescita e sviluppo dei soggetti, difficilmente troviamo una interpretazione di come esso operi all’interno dell’interazione educativa.

Al centro della relazione educativa, è posto il processo di costruzione intersoggettiva di significati condivisi. Da questo punto di vista, l’attenzione analitica si orienta verso le pratiche attraverso cui quotidianamente i soggetti negoziano il senso e il significato di se stessi, delle loro azioni, della realtà che li circonda. Pratiche che sono principalmente pratiche discorsive, mediate dal linguaggio. Da questo peculiare modo di intendere l’educazione e l’esperienza educativa deriva un modo altrettanto peculiare di intendere e condurre la ricerca empirica in pedagogia, capace di rendere conto di tale caratterizzazione dell’evento educativo. In primo luogo la ricerca educativa per la pedagogia fenomenologica è una ricerca profondamente radicata nella realtà quotidiana. Come afferma lo stesso Bertolini (2001) infatti:

“la ricerca pedagogica assume l’esperienza concreta come punto di riferimento per la costruzione delle proprie interpretazioni [...] in quanto interessata sempre e comunque ai *fatti*, alle *vicende*, insomma alle *esperienze* che vedono protagonisti le persone implicate negli eventi educativi. In questo senso la pedagogia fenomenologica non ha paura di affondare la propria analisi nella realtà quotidiana. [...] la ricerca empirica condotta dalla pedagogia fenomenologica è di tipo eminentemente qualitativo: è interessata a cogliere i *vissuti* degli individui coinvolti nella realtà cui la ricerca stessa indirizza il suo interesse ed è interessata a comprendere la loro *visione*

del mondo dalla quale siamo convinti che dipendono in larga misura gli atteggiamenti e i comportamenti degli individui stessi”
(Bertolini, 2001: 13-14)

In secondo luogo, la ricerca in educazione si fa *ricerca di significati* (Caronia, 1997): l'analisi è volta a comprendere come i soggetti elaborano, interpretano, costruiscono versioni condivise di realtà attraverso il discorso situato e contingente e per questo mai del tutto prevedibile.

“Analizzare l'evento educativo come evento comunicativo significa capire come i soggetti coinvolti si capiscono reciprocamente, cogliere e analizzare i processi attraverso cui giungono (o potrebbero) ad una condivisione reciproca. Il focus dell'analisi si sposta sull'interpretazione che i soggetti si comunicano reciprocamente e sui modi con cui il linguaggio costruisce significati intersoggettivamente condivisi.”
(Caronia, 1997: ...)

1.3 Il ruolo costitutivo di interazione, linguaggio e cultura

Quel mondo della vita che con fatica viene posto in figura nella pedagogia fenomenologica, trova pieno riconoscimento nell'approccio socio-costruttivista che negli anni Ottanta si sviluppa anche nell'ambito della ricerca in educazione. A partire dalla ripresa e dalla rilettura delle opere e del pensiero di Vygotskij, lo sviluppo delle competenze cognitive e l'acquisizione del patrimonio di credenze, valori, competenze distintive della comunità di appartenenza sono processi radicati nei contesti sociali. Secondo la prospettiva del costruttivismo sociale infatti la costruzione delle competenze sociali e cognitive e l'appropriazione della conoscenza socialmente condivisa si realizzano in e attraverso le peculiari interazioni personali che ciascun contesto rende possibili e praticabili. (Caronia, 2002). Da questo punto di vista, i processi di costruzione della conoscenza sono inevitabilmente processi di condivisione della conoscenza (Pontecorvo, 1993): “la negoziazione con gli altri è lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati.”(Pontecorvo 1991: 16). Alla base del pensiero vygotskijano vi è infatti il riconoscimento della matrice sociale e storica della mente e dello sviluppo umano.

“La prospettiva che ne scaturisce è quella di una stretta interrelazione tra dimensioni di sviluppo e fattori educativi, in quanto lo sviluppo avviene sempre nel contesto di una cultura e attraverso la comunicazione e lo scambio con gli altri. Il bambino è costruttore attivo delle sue conoscenze, abilità e atteggiamenti, come ci ha insegnato la teoria piagetiana, ma

sempre all'interno di un contesto socio.culturale, che gliene offre gli "strumenti".

(Pontecorvo, 2004: 22)

Nel processo di costruzione della conoscenza, l'individuo utilizza quei peculiari strumenti, vincoli, operazioni, modelli e comportamenti che il contesto storico, culturale e interpersonale in cui è inserito gli rende accessibili. In base a tale bagaglio culturale, l'incontro tra individuo e realtà è sempre un incontro socialmente e culturalmente mediato (Mantovani, 2004), principalmente dal linguaggio e dalla mediazione semiotica offerta dagli artefatti culturali. Il linguaggio non è solo uno tra gli artefatti semiotici che la cultura ci offre per interpretare e rappresentare la realtà, ma è un *meta-artefatto* (Mantovani, 2004), lo strumento che sostiene tutti gli altri strumenti che usiamo. La realtà non è dunque qualcosa che sta "lì fuori" e che aspetta di essere conosciuto, ma piuttosto è, in questa prospettiva, un sistema dinamico di cui non solo siamo parte ma che contribuiamo a costruire.

La comunicazione con gli altri attiva processi di negoziazione discorsiva della conoscenza. Il rapporto con il mondo è infatti costantemente mediato dalla presenza degli altri soggetti con cui interagiamo e da quel patrimonio culturale costantemente ri-attualizzato da quelle stesse interazioni, mediate principalmente dal linguaggio.

Grazie anche alla svolta socio-costruzionista che attraversa le scienze umane (e così anche le scienze dell'educazione), *linguaggio e interazione* vengono assunti come elementi costitutivi del processo di costruzione della conoscenza, di produzione di visioni del mondo intersoggettivamente condivise e di quei processi di sedimentazione culturale, implicitamente condivisi e trasmessi come realtà oggettivamente data. Da questo punto di vista, il conoscere è sempre un'esperienza situata e distribuita:

"situata perché dipende dai contesti, dai contenuti e dagli interlocutori; distribuita perché collegata agli strumenti e agli artefatti culturali di cui ci serviamo normalmente anche nel nostro (apparentemente) isolato e astratto conoscere."

(Pontecorvo, 1993: 60)

Come mette in evidenza Bruner (1990), non riconoscere la natura situata e distribuita della conoscenza e del conoscere equivale a perdere di vista non soltanto la natura profondamente culturale della conoscenza ma anche la natura profondamente culturale del processo di acquisizione della conoscenza (Bruner, 1990). Nelle interazioni quotidiane, gli attori sociali mantengono, modificano e riproducono le società in cui vivono partecipando alle routine e alle pratiche culturali proprie di ogni determinato contesto. Il linguaggio diventa in questo senso lo strumento più importante per collocare socialmente l'azione, che significa non solo riflettere su di essa ma anche e soprattutto dotarla di significato.

L'interazione e la comunicazione si profilano in questa prospettiva come luoghi privilegiati di costruzione della realtà sociale (Mazzara, 2007). Il linguaggio, non è considerato in questa prospettiva come insieme di regole grammaticali ma più radicalmente come azione sociale:

“È possibile pensare al linguaggio dal punto di vista di quello che il linguaggio *fa*, sia per gli individui che per la società con le sue istituzioni (ad es. la famiglia, la scuola, la fabbrica, lo stato) e i suoi principi (giuridici, politici, etici, estetici). Nell'interagire quotidiano sia con le persone conosciute che con gli estranei, il linguaggio svolge un ruolo mediatore di primaria importanza. È difficile infatti pensare ad un'attività umana che non presupponga in qualche misura l'uso della parola. [...] Userò il concetto del parlare come pratica sociale per ripensare alla parola non come a qualcosa che si aggiunge ad altri processi studiati indipendentemente, ma come ad una parte integrale della costituzione stessa della realtà. Il parlare è inteso come un'attività che ha conseguenze per chi vi partecipa. Per questo parlare - un tipo particolare e al tempo stesso fondamentale di “linguaggio” - è elemento costitutivo primario dell'agentività umana ovvero del nostro fare e disfare nel mondo.”

(Duranti, 2003:45)

Dal momento in cui l'interesse si sposta sul ruolo dell'interazione sociale nel processo di costruzione e condivisione della conoscenza, emerge la necessità, sul piano della ricerca empirica, di individuare coerenti modelli di ricerca e di ricorrere a strumenti di descrizione e interpretazione di ciò che avviene di fatto nell'interazione sociale (Pontecorvo, 2004).

“Contesto e interazione non sono più visti come un puro e inerte contenitore dello sviluppo cognitivo ma diventano il principale focus di una prospettiva di ricerca volta a stabilire come lo sviluppo delle competenze sociali e cognitive sia radicato nei, e dipenda dai contesti interazioni sociali.”

(Caronia, 2002: 72)

La ricerca si focalizza sulle attività quotidiane allo scopo di cogliere le operazioni di costruzione di senso che le persone compiono attraverso le conversazioni, le narrazioni, i discorsi, i gesti (Mantovani, 2004). Come mette in evidenza Caronia (2002), intorno a questa prospettiva si incontrano sia gli studi sulla socializzazione spontanea (Schieffelin & Ochs, 1986; Ochs & Schieffelin, 1984; Heath, 1983; Pontecorvo & Duranti, 1996) sia quelli miranti a rendere conto dei processi educativi intenzionali che si verificano all'interno di contesti istituzionali (Pontecorvo et al. 1991; Mehan, 1979). In entrambi i casi, l'analisi si focalizza sulla

produzione intersoggettiva di una conoscenza socialmente costruita e sulla relativa incidenza del contesto.

1.4 *Becoming speakers of cultures: il paradigma della socializzazione linguistica*

Il valore costitutivo del linguaggio nei processi di crescita e sviluppo degli individui è posto al centro anche del paradigma della socializzazione linguistica (Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2012; Ochs, 1988; Schieffelin & Ochs, 1986). Si deve alle intuizioni Elinor Ochs e Bambi Schieffelin e al loro felice sodalizio intellettuale la fondazione di tale interessante e feconda prospettiva di ricerca. I loro interessi di studio si muovono nell'ambito dell'antropologia, della psicologia e dell'apprendimento linguistico³, con un interesse particolare alle prime fasi di sviluppo e crescita dei bambini. Si incontrano a partire da un'urgenza comune: il bisogno di elaborare una prospettiva di ricerca capace di superare i limiti delle classiche separazioni disciplinari e poter guardare allo sviluppo del bambino, in particolare all'apprendimento linguistico e alle pratiche comunicative, attraverso una prospettiva capace di tenere insieme la dimensione linguistica con quella culturale. Il loro interesse è cogliere i modi attraverso cui forme, funzioni e contenuto del linguaggio *organizzano e sono organizzate* dalla cultura (Ochs & Schieffelin, 1994).

Il paradigma della socializzazione linguistica pone in evidenza il ruolo costitutivo del linguaggio in quel processo di socializzazione che porta a divenire membri competenti della propria comunità culturale. Tale processo si esplica essenzialmente attraverso due direzioni: la socializzazione *all'uso del linguaggio* e la socializzazione *attraverso il linguaggio*. Da questo punto di vista, gli *input* linguistici che i bambini ricevono costantemente dai loro *caregivers* non sono solo veicolo di apprendimento linguistico ma anche, e soprattutto, veicolo di cultura, ossia vere e proprie pratiche educative. Il processo di acquisizione del linguaggio e il processo di socializzazione sono, in questa prospettiva, due processi strettamente integrati e interconnessi.

³ Ochs e Schieffelin, anni dopo la fondazione del paradigma, identificano tutte le loro diverse eredità intellettuali: Language socialization brings linguistic anthropological perspectives (Duranti 1997) into the study of how linguistic and cultural competence emerges across lifespans and histories. These perspectives include the notion that signs are routinely and hence indexically linked to social contexts (Peirce 1931–58; Silverstein 1996). As such, signs are lampposts that point to facets of social worlds for children and other novices to recognize and refashion in coordination with other community members (Ochs 1990). Language socialization research also builds upon studies of linguistic and sociocultural heterogeneity and hybridity to analyze how children are socialized into forms of cultural capital (Bourdieu 1979) that privilege certain languages, dialects, registers, genres, and styles over others and the consequences for language maintenance and shift (cf. among others, Garrett and Baquedano-López 2002; Kulick 1992; Schieffelin et al. 1998).

La socializzazione è vista come un processo che si realizza principalmente grazie alla mediazione del linguaggio e degli artefatti semiotici in uso all'interno di ogni specifica comunità culturale. Partecipando in modo più o meno diretto agli eventi comunicativi che caratterizzano la loro vita quotidiana, i bambini sono socializzati ai modi di pensare, di agire, di sentire che caratterizzano la comunità sociale e culturale a cui appartengono. A partire da questa premessa, è possibile interpretare il processo attraverso cui si diviene parlanti competenti in inter-relazione con il parallelo processo attraverso cui si sviene membri culturalmente competenti della propria comunità sociale. Per partecipare alle attività quotidiane nei modi culturalmente appropriati e socialmente accettati, i bambini devono imparare le regole di partecipazione alle interazioni che caratterizzano la loro comunità. L'imparare ad esempio quando, come e a chi rivolgersi per porre una domanda, per intervenire in una conversazione, per esprimere il proprio punto di vista o le proprie emozioni implica una conoscenza non solo delle forme grammaticali e linguistiche per formulare il proprio discorso ma anche delle norme sociali che regolano l'interazione in quel determinato contesto, le gerarchie locali che definiscono la presa di parola, i modi culturalmente e socialmente appropriati per esprimere le emozioni.

In a variety of participant roles (e.g. speaker, addressee, audience, overhearer), developing children and other novices are typically required to recognize how and when to produce kinds of requests, questions, assertions, plans, stories, corrections, evaluations, confirmations, and disputes. They learn how to express their emotions and constitute themselves as moral persons in public places to a greater or lesser extent. Moreover, while, universally, language socialization orients novices to the world around them, members of social groups use language and other semiotic resources to orient novices to notice and value certain salient and relevant activities, persons, artifacts, and features of the natural ecology.

(Ochs, 1996)

La socializzazione linguistica mette in evidenza il legame indissolubile che lega inestricabilmente il linguaggio alla matrice socioculturale della comunità. Le pratiche discorsive non sono semplici strumenti di trasmissione, veicoli neutri d'informazione ma più radicalmente esse sono informative dei ruoli, valori, relazioni, credenze, aspettative della comunità dei parlanti. I bambini imparano in e attraverso le interazioni quotidiane in cui sono coinvolti ad interpretare gli assunti non detti e gli impliciti culturali, sottesi ai discorsi attivando processi complessi di inferenza sociale.

Dal punto di vista teorico, il paradigma della socializzazione linguistica intende analizzare e descrivere il ruolo delle pratiche linguistiche nel processo di socializzazione alla propria comunità sociale e culturale. O meglio come le pratiche linguistiche codificano e socializzano le informazioni sulla società e la cultura di

appartenenza. In quanto paradigma, costituisce dunque un modo specifico di osservare e interpretare l'interazione sociale (Ochs 1996: 432): ogni interazione sociale può essere esaminata per comprendere ciò che accade tra le due parti in interazione, quella più esperta e quella meno esperta, in termini di costruzione delle conoscenze e delle competenze.

Secondo Ochs e Schieffelin (1994), le modalità che caratterizzano l'interazione comunicativa tra bambini e adulti sono un *prodotto culturale*: le attività verbali, comprese quelle che coinvolgono neonati e bambini, sono organizzate socialmente e incarnate in sistemi culturali di significato.

Thrown into social situations from birth, human beings become attuned to socioculturally saturated linguistic cues that afford their sensibility to a fluidity of contexts. Infants not only become speakers of languages; they also become speakers of cultures.

(Ochs, 1996)

Fin dagli esordi, la socializzazione linguistica ha allargato il suo sguardo ben oltre l'infanzia, mettendo in evidenza la bi-direzionalità del processo di socializzazione (Pontecorvo et al. 1998).

A central tenet of language socialization research is that novices' participation in communicative practices is promoted but not determined by a legacy of socially and culturally informed persons, artifacts, and features of the built environment. Moreover, while many socializing situations involve older persons as experts and younger persons as novices, the reverse is also commonplace, especially as rapidly changing technologies and fresh perspectives render older modus operandi and ways of thinking inadequate."

(Ochs & Schieffelin, 2011)

In famiglia questa doppia direzione del processo di socializzazione porta a considerare, sotto certi punti di vista, sia i bambini sia gli adulti come novizi, "essendo questi ultimi impegnati nell'apprendistato al ruolo di genitori mentre socializzano i bambini al ruolo di figli e di giovani membri del gruppo sociale." (Fasulo & Sterponi, 2006). Ma in questo processo i bambini non sono pensati come ricettori passivi delle indicazioni degli adulti: il paradigma della socializzazione linguistica declina e interpreta il termine socializzazione inteso come processo interattivo, in cui il bambino o il novizio, al pari degli altri, non è considerato un recipiente passivo delle conoscenze socioculturali ma piuttosto un membro attivo che contribuisce ad attribuire significato all'interazione con gli altri membri del gruppo sociale.

Interrogandosi sui modi attraverso cui gli adulti socializzano i bambini alle norme locali del parlare, le ricerche condotte in questo ambito hanno contribuito a far

luce sulla definizione culturale di bambino e di adulto (Schieffelin 1979; Ochs & Schieffelin 1984), sui modelli locali di educazione dei bambini (Miller & Sperry 1987), sulla costruzione locale di gerarchie (Ochs 1982) e sulle questioni legate all'epistemologia folk sulla natura delle intenzioni e delle interpretazioni (Ochs 1982). La socializzazione linguistica, da questo punto di vista, apre la strada alla connessione tra le analisi micro analitiche delle interazioni e dei discorsi a un discorso etnografico più generale circa le credenze culturali, le pratiche familiari, sociali e culturali a cui i bambini sono socializzati. La relazione tra il comportamento linguistico e le ideologie culturali non è esplicito ma va inferito dalle pratiche dei membri sociali.

CAPITOLO 2

VITA QUOTIDIANA E SCIENZE SOCIALI

2.1 L'emergere della vita quotidiana nelle scienze sociali

A partire dalla seconda metà del '900, assistiamo a un radicale mutamento di paradigma all'interno delle scienze sociali⁴. Sono gli anni in cui affiorano approcci innovativi e interpretativi che fanno della realtà della vita quotidiana il loro oggetto di ricerca: la microsociologia, la sociologia della vita quotidiana, la sociolinguistica, l'etnografia dell'educazione; la pedagogia istituzionale (Vasquez e Oury, 1971); lo studio dell'interazione in classe (Pontecorvo et al. 1986) e - in generale - lavori di ricerca che guardano ai micro dettagli delle interazioni ordinarie con un nuovo *sguardo etnografico*.

Come sottolineano alcuni autori (cfr. Jedlowski, 2007), è proprio nello *sguardo* peculiare che tali prospettive adottano, più che nel loro oggetto di ricerca, che possiamo rintracciare la loro portata innovativa. Uno sguardo che si posa sugli interstizi delle pratiche quotidiane, sui gesti più banali e apparentemente insignificanti, sui dettagli delle interazioni sociali. La definizione di qualcosa come dettaglio dipende esclusivamente dalla sguardo, dalla prospettiva dell'osservatore. I dettagli non corrispondono di per sé a ciò che è piccolo, o nascosto, o invisibile, ma piuttosto a ciò che sta ai *margini dell'attenzione* (Jedlowski, 2007). La loro collocazione in zone marginali è il prodotto della costruzione di routine percettive, di schemi di interpretazione, di abitudini cognitive che semplificano la realtà allo scopo di controllare e ordinare l'eccesso di stimoli in binari consueti e in corsi routinizzati d'azione. Rendere tali dettagli pertinenti e rilevanti vuol dire farli riemergere da quegli spazi residuali a cui il pensiero quotidiano li ha relegati.

Definire cosa sia la realtà quotidiana non è però così semplice come apparentemente si potrebbe pensare. Anticipando alcuni delle posizioni che

⁴ Come mette in evidenza Jedlowski (2007; 2009), tale cambiamento trova le sue radici sia nei movimenti sociali che segnano gli anni '60, sia in esigenze prettamente teoriche. I due aspetti sono intimamente connessi. L'approccio funzionalista di Parsons, con la sua tendenza a reificare le strutture sociali esistenti, sembra infatti incapace di offrire quadri interpretativi capaci di spiegare il mutamento sociale. La logica deterministica sottesa all'approccio sociologico tradizionale guarda l'ordine e le relazioni sociali eludendo lo spazio della soggettività. La riscoperta della vita quotidiana e delle dinamiche intersoggettive che in essa si sviluppano risponde dunque all'esigenza (teorica) di mostrare la complessa attività attraverso cui i soggetti danno forma alla vita comune.

presenterebbe nelle prossime pagine, possiamo infatti sostenere che la definizione di vita quotidiana ci sfugge proprio per la sua familiarità, vicinanza, ovvietà. Nella realtà quotidiana ciò che è familiare, noto e come tale dato per scontato non è necessariamente conosciuto e compreso nella sua logica e nelle sue conseguenze.

Jedlowski (2007) definisce la vita quotidiana come “l’insieme degli ambienti, delle pratiche, delle relazioni e degli orizzonti di senso in cui una certa persona è coinvolta ordinariamente, cioè più spesso e con la sensazione della maggiore familiarità, in una certa fase della sua biografia” (Jedlowski, 2007: 88). Da questo punto di vista gli elementi che costituiscono la vita quotidiana non sono gli stessi per tutti, tanto che anche la stessa persona, in fasi diversi della sua vita, non ha la medesima percezione di cosa sia quotidiano.

La definizione della realtà quotidiana non è però una questione meramente individuale, essa implica la condivisione sociale dei medesimi presupposti culturali. Come mette in evidenza Emiliani (2008),

“Domandarsi che cosa sia la realtà quotidiana significa interrogarsi sulla realtà sociale e sul rapporto che con essa abbiamo [...] Nel quotidiano la realtà ontologica coincide con la realtà di cui facciamo esperienza: è l’esperienza stessa che si trasforma, in determinate condizioni e attraverso processi specifici, in realtà. Per questa ragione nella quotidianità l’intreccio fra soggettivo e oggettivo si fa pregnante, perché l’oggettività dei fatti sociali è sempre esteriorizzazione di una qualche soggettività storica e culturale che attraverso i processi inerenti la costruzione di tale realtà si è depositata in fatti oggettivi.”

(Emiliani, 2008: 7)

Quando parliamo di vita quotidiana nelle scienze sociali, la dimensione soggettiva si intreccia in modo significativo con quella collettiva. La definizione della vita quotidiana non dipende da ciò di cui facciamo esperienza come singoli, ma dall’esperienza che facciamo in comune con gli altri. I processi di costruzione del quotidiano sono, infatti, intrinsecamente processi collettivi. Quelle dimensioni (gli ambienti, le pratiche, le relazioni, gli orizzonti di senso, come dice Jedlowski, 2007) di cui facciamo esperienza quotidianamente assumono i connotati della familiarità, dell’ovvietà, della normalità, in una parola della realtà. Le riflessioni sulla vita quotidiana di fatto si intrecciano intimamente con la definizione stessa della realtà sociale, della realtà esterna agli individui. Tale realtà, quella che riteniamo oggettiva e vera, è tale in virtù di accordi impliciti e taciti fra le persone e i gruppi sociali. Nell’ambito delle scienze sociali, l’interesse per la vita quotidiana si traduce nello sforzo di rendere conto dei meccanismi che presiedono alla costruzione di tale familiarità, di tale oggettività.

Negli Stati Uniti⁵, si deve soprattutto all'opera di Erving Goffman, alla sociologia fenomenologica di Alfred Schütz e all'etnometodologia di Harold Garfinkel il merito di aver offerto quadri teorici e chiavi interpretative per pensare e descrivere il farsi della comprensione intersoggettiva della realtà, ovvero della cultura, nel micro-ordine della vita quotidiana.

“Da questi autori in avanti, il quotidiano [...] ha cessato di essere banale: se da un lato è il perno materiale e affettivo intorno a cui ruota la vita di ogni individuo, dall'altro è il luogo in cui si riproduce l'ordine che regola ogni interazione. È il punto di partenza da cui è possibile comprendere come la realtà sia propriamente costruzione sociale, cioè come essa sia il risultato - mai scontato, nonostante appaia come tale - di ripetuti e più o meno tacitamente condivisi processi di interpretazione di ciò che si presta ai nostri sensi e al nostro agire.”

(Jedlowski, 2007: 91-92)

Nei prossimi paragrafi cercheremo di presentare alcuni delle riflessioni e delle proposte avanzate da questi autori, soffermandoci in particolare sui concetti e le riflessioni che hanno informato e orientato il nostro modo di guardare alla vita quotidiana in famiglia, senza nessuna pretesa di esaustività.

2.2 La fenomenologia del mondo sociale: Alfred Schütz e il dato per scontato

Allievo di Husserl, Alfred Schütz (Vienna, 1899 - New York, 1959) si impegna a declinare la prospettiva fenomenologica nell'ambito delle scienze sociali. In particolare egli dedica i suoi studi alla comprensione della costituzione intersoggettiva della realtà, approfondendo e dando maggiormente corpo ad uno dei tre pilastri concettuali del pensiero del suo maestro: la nozione di *mondo della vita*.

A partire infatti dall'interpretazione fenomenologica di *mondo della vita* come realtà *costituita* non tanto (o non solo) di fatti e oggetti, quanto (e soprattutto) di significati che gli individui attribuiscono a tali fatti e a tali oggetti, Schütz si propone di studiare il mondo della vita quotidiana per comprendere in particolare i meccanismi che presiedono alla costruzione intersoggettiva di tale realtà. In altre parole, il suo interesse è rivolto a studiare come si costruisce il presupposto di una realtà esterna e oggettiva, pre data, rispetto alla nostra percezione ed esperienza, socialmente riconosciuta e condivisa.

⁵ In Europa, la scoperta del quotidiano ha seguito invece vie parzialmente diverse. Ne traccia il percorso Jedlowski (2007, 2009), a cui si rimanda il lettore

Il mondo della vita quotidiana dovrà indicare il mondo intersoggettivo che esisteva da molto prima della nostra nascita, percepito ed interpretato dagli Altri, i nostri predecessori, come un mondo organizzato. Ora esso è dato alla nostra esperienza ed alla nostra interpretazione. Ogni interpretazione di tale mondo è basata su un insieme di previe esperienze di esso, sulle nostre stesse esperienze e su quelle che abbiamo ereditato dai nostri genitori ed insegnanti, le quali, nella forma di 'conoscenza a disposizione' funzionano come schema di riferimento."

(Schutz, 1979 [1971]: 183)

Fin da subito, quindi, la realtà si presenta come una realtà intersoggettiva e condivisa. Secondo Schütz infatti, la conoscenza del mondo è principalmente derivata e mediata socialmente, trasmessa e condivisa con gli altri, esito del processo di sedimentazione culturale. Il mondo della vita quotidiana è dunque costituito in quanto prodotto di un accordo intersoggettivo circa ciò che definiamo reale. Il mondo della vita, risultato dell'incontro tra il mondo concreto e indistinto da un lato e la soggettività (individuale e collettiva) dall'altro, è dunque quel mondo dotato di senso, costituito, interpretato in relazione ai *sistemi di rilevanza* socialmente condivisi, ovvero quelle "conoscenze a disposizione" che trasmettono un mondo costituito non tanto di fatti ma quanto di significati.

"Non vi sono puri e semplici fatti: [...] vi sono sempre fatti interpretati [...]. Ciò non significa che, nella vita quotidiana o nella scienza, noi non siamo capaci di afferrare la realtà del mondo. Significa che afferriamo solamente certi aspetti di essa, cioè quelli che sono rilevanti per noi."

(Schütz, 1979 [1953]: 5)

Lo sguardo che possiamo sul mondo (sia esso il mondo della vita quotidiana o il mondo del pensiero scientifico)⁶ è dunque uno sguardo selettivo. In relazione al proprio sistema di rilevanza, ogni gruppo sociale seleziona, ordina e attribuisce significato ai fatti e agli oggetti sociali. Fatti e oggetti che sono fin dall'inizio e inevitabilmente fatti e oggetti interpretati, dotati di senso. La conoscenza della realtà non è quindi un semplice processo di acquisizione di una realtà esterna e oggettiva, ma piuttosto essa è il frutto di un processo di selezione e co-costruzione dei significati. Secondo Schütz, dunque, il mondo sociale è fin dall'inizio un mondo intersoggettivo. Come chiarisce Jedlowski (2009), la realtà è sempre afferrata entro

⁶ Come vedremo più avanti i due mondi rappresentano per Schütz due "province finite di significato", due dimensioni della vita distinte e circoscritte caratterizzata ciascuna da un peculiare stile cognitivo.

certi schemi interpretativi, entro certe categorie che Schütz chiama i “tipi”⁷. Ogni cultura si compone in fondo di un repertorio di “tipi”, di elementi della realtà grazie a cui dare ordine alla realtà stessa.

Nella vita quotidiana, il processo di tipizzazione, ovvero di astrazione e categorizzazione della realtà, è il processo centrale attraverso cui ciascuno si orienta nel mondo. Attraverso un processo di riduzione della complessità del reale, costruiamo delle rappresentazioni (i tipi appunto) per classificare cose, persone, situazioni. I criteri di classificazione, benché potrebbero potenzialmente essere costruiti su base individuale e soggettiva, sono elaborati in accordo al proprio contesto di appartenenza. Ed è proprio su tale condivisione intersoggettiva che si sorregge la possibilità di interagire e progredire nelle attività quotidiane. Ogni contesto produce le proprie tipologie, categorie, definizioni rispetto ai fenomeni che vi accadono. Schütz è interessato a cogliere i meccanismi che presiedono alla costruzione di tali tipologie, in particolare nella vita quotidiana.

L'azione ordinaria, e in senso più ampio la vita sociale, secondo Schütz, non è regolata da una logica razionale quanto piuttosto da un atteggiamento ingenuo e di fiducia (definito *atteggiamento naturale*) che deriva in gran parte dall'abitudine, dalla consuetudine, dalla tradizione⁸. L'abituazione dei corsi d'azione in *routines* sono l'espressione più evidente di tale atteggiamento: essa permette agli individui di agire senza dover continuamente interrogarsi su cosa fare. Tale atteggiamento naturale, il pensiero secondo cui agiamo nel quotidiano, è identificato da Schütz con il *senso comune* (*common sens*), ovvero il pensare come al solito, senza porsi troppe domande o dubbi, continuando a fare ciò che è sempre stato fatto. Il senso comune è frutto di un accordo tacito, non esplicito, costantemente riprodotto, confermato e mantenuto dall'attività quotidiana dei membri di una comunità: “quello che ciascuno crede che gli altri credono”. Il senso comune è dunque un insieme di credenze

⁷ Ne *La fenomenologia del mondo sociale* (1932), testo in cui pone le basi teoriche della sua sociologia, Schütz riprende il pensiero di Husserl per proporre un'analisi critica del concetto di “tipi ideali” di Weber. Egli mostra come il metodo che Weber intendeva proprio degli scienziati sociali, è in realtà un procedimento logico di senso comune. Gli individui, infatti, per comprendere ciò che accade intorno a loro ricorrono costantemente a categorie che altro non sono che “tipi ideali”.

⁸ Per Schütz vi è una radicale differenza tra il mondo della vita quotidiana, la cui logica si basa sull'atteggiamento naturale di senso comune, e il mondo della scienza la cui logica è una logica razionale. Vita quotidiana e scienze sociali sono intese come due “province finite di significato”, cioè corrispondono a mondi differenti di cui l'individuo può fare esperienza. Ognuno di questi mondi è contraddistinto da un peculiare stile cognitivo: l'atteggiamento naturale di senso comune (mondo della vita quotidiana) vs logica razionale (mondo scientifico). In questa sede, dare spazio alla trattazione dell'atteggiamento naturale di senso comune.

tacitamente condivise circa ciò che crediamo reale⁹ e il suo funzionamento è possibile in quanto tali credenze sono riconosciute e convalidate intersoggettivamente. Il senso comune funziona finché tutti i membri di un gruppo condividono la stessa interpretazione della realtà. È solo credendo che le cose debbano essere fatte in un certo modo che è possibile interagire efficacemente con gli altri.

“La realtà della vita quotidiana e la conoscenza del senso comune sono due fenomeni strettamente interdipendenti: la prima prende forma e si costruisce come realtà nella misura in cui la seconda subisce processi di oggettivazione e sedimentazione che rendono quella conoscenza tanto scontata da divenire ‘dato di fatto’.”

(Emiliani, 2008: 55)

Il senso comune può essere identificato con la cultura condivisa da un gruppo sociale, come sostiene Jedlowski (2007b), una cultura naturalizzata “cioè protetta dal dubbio che le cose possano essere percepite altrimenti, che vi siano altri modi possibili di intendere la realtà e di comportarsi. Esso corrisponde all’atteggiamento che mette tra parentesi il dubbio che le cose possano stare altrimenti da come appaiono entro la cornice della nostra cultura.”

Caratteristica preminente della vita quotidiana è infatti, secondo Schütz, la *sospensione del dubbio*, ovvero la messa tra parentesi dell’idea che le cose possano essere diverse da come le vediamo e le esperiamo in relazione alle nostre routines e abitudini. Nel mondo quotidiano le persone agiscono *dando per scontato* che il mondo costituito corrisponda al mondo in sé: tale certezza è alla base di ogni interazione e relazione con gli altri. Tali interazioni si basano infatti non tanto sul mondo “oggettivo”, esterno ma quanto piuttosto sul mondo costituito, quel bacino di credenze che funzionano come certezze. Il dato per scontato è quella *struttura di conoscenze* (Romania, 2008), quel bacino di credenze che non viene mai messa in dubbio durante le interazioni quotidiane. Il pensiero di senso comune è dunque un pensiero incapace di interrogarsi sui suoi presupposti cognitivi.

La conoscenza di senso comune è una *conoscenza decisamente operativa* (Tabboni, 1993), una conoscenza pragmatica, un insieme di “ricette” che offrono indicazioni già pronte per l’uso (Schütz, 1979 [1971]). La loro funzione è quella di rendere familiari le situazioni sociali che gli individui affrontano nel quotidiano, riducendone la complessità. La rilevanza pragmatica dei meccanismi abitualizzati che presiedono al pensiero è, dunque, il fluire incessante delle attività quotidiane: il sottoporre a interrogazione costantemente la propria e altrui azione equivarrebbe

⁹ Come sottolinea Venturini (2012), questo è il “paradosso del senso comune”: il senso della realtà è necessariamente soggettivo, ma la realtà viene esperita come intersoggettiva, ovvero oggettivamente sociale.

paradossalmente a inibire l'azione stessa. L'atteggiamento naturale che l'attore ordinario assume nella vita quotidiana è dunque un atteggiamento non riflessivo e inconsapevole. I modi non riflessivi caratterizzano le modalità dell'azione e del pensiero nella vita quotidiana.

Il saggio che Schütz dedica alla figura dello straniero (1979) permette di chiarire la consistenza e la forza della comprensione tacita e data per scontata della realtà: la sua natura prettamente intersoggettiva. “Lo straniero, essendo nato e avendo vissuto in contesti diversi, non ha sedimentato nel proprio fondo di conoscenza quelle strutture di rilevanza che permettono invece al nativo di ‘padroneggiare’ i significati della propria cultura” (Venturini, 2012: 6). La figura dello straniero offre infatti un interessante *strumento teorico* (Tabboni, 1993): egli agisce come potente evidenziatore dei presupposti impliciti e dati per scontati a partire dai quali una comunità culturale pensa se stessa e il suo mondo come (quasi) naturale. Come mette in luce Schütz, lo straniero è tale non tanto (o meglio non solo) perché non conosce la lingua della comunità che lo ha accolto, quanto e più radicalmente in quanto *estraneo* alla trama di conoscenze implicite e accordi taciti condivisi dai membri di quella comunità. In altre parole, egli è straniero in quanto estraneo ai *sistemi di rilevanza* implicitamente condivisi dal gruppo sociale. Ciò che per lo straniero è più difficile da comprendere, ovvero l'insieme di regole e comportamenti che orientano l'azione, per il gruppo è naturale e scontato. Lo straniero di fatto è colui che mette in questione quello che agli altri sembra fuori questione.

In quanto *strumento teorico*, la figura dello straniero può essere emblematicamente accostata a quella del ricercatore. Così inteso, lo straniero è un etnologo che osserva e cerca di comprendere una cultura diversa (Tabboni, 1993). Il farsi straniero del ricercatore (Agar, 1980, parla del ricercatore come di uno *straniero per professione*) è la postura teorica necessaria a cogliere il dato per scontato, ovvero i presupposti culturali che agiscono implicitamente nei comportamenti e negli atteggiamenti quotidiani. Rendere estraneo il familiare è ciò che permette di scorgere e considerare la dimensione culturale in quelle pratiche che tendiamo largamente a considerare ovvie, date per scontate, (quasi) naturali. Tale prospettiva, che si fa indicazione metodologica, diventa ancora più pregnante nel caso in cui oggetto della propria ricerca siano pratiche, contesti, gruppi culturalmente prossimi al ricercatore. Osservare la costituzione eminentemente culturale delle pratiche quotidiane in famiglia significa assumere questa postura.

La conoscenza di senso comune è quindi il prodotto di concreti processi interattivi. Nel suo costante riprodursi, essa assume i connotati della ovvietà, della naturalità benché esso sia un dei modi culturalmente definiti di interpretare la realtà, veicolato e mantenuto attraverso le più comuni pratiche quotidiane: il linguaggio e l'interazione sociali.

“Sperimentare il mondo come esterno e indipendente da sé implica quasi necessariamente assumere il linguaggio come pura descrizione del mondo stesso e le parole quali elementi base per la costruzione della realtà quotidiana. L’interazione discorsiva è così intesa come strumento non solo di comunicazione e trasmissione di conoscenze, ma anche di costruzioni di significati condivisi.”

(De Grada & Bonaiuto, 2002: 72)

La nostra comprensione della realtà è dunque mediata e dipende dagli artefatti semiotici (primo fra tutti il linguaggio) attraverso cui leggiamo e interpretiamo tale realtà. Come sottolinea Caronia (2012), dal punto di vista pedagogico, è fondamentale comprendere quanto e come le visioni del mondo (Bertolini, 1988), l’insieme delle asserzioni certe sulla realtà, intersoggettivamente costituite siano allo stesso tempo costantemente prodotte e mantenute in e attraverso le relazioni con gli altri. I modi di conoscere la realtà sono così ratificati interazione dopo interazione e contribuiscono a consolidare la percezione e comprensione del mondo come quasi naturale” (Scheler, 1921). Tramite tali relazioni infatti

“le persone ratificano costantemente le premesse a partire dalle quali pensano la realtà proprio per il fatto che usano quelle premesse per rendere conto della realtà e per il fatto che non le mettono in discussione. Se lo facessero, la loro vita quotidiana diventerebbe ‘molto complicata’.”

(Caronia, 2012: 24)

2.3 Erving Goffman e lo studio dell’interazione faccia a faccia

Erving Goffman (1922 - 1982) può essere considerato a tutti gli effetti un *innovatore intellettuale* (Giglioli, 1990): a lui si deve un modo del tutto peculiare e inedito di guardare e interpretare le interazioni sociali e la loro connessione con la costituzione dell’ordine e della struttura sociale.

Nell’attraversare alcuni cardini del pensiero di Goffman e nel ripercorre i tratti per noi più salienti di alcune sue opere ci faremo ampiamente guidare soprattutto dalle letture e dalle interpretazioni proposte da Pier Paolo Giglioli, attento studioso di Goffman, a cui si deve la cura delle pubblicazioni italiane di alcuni degli scritti del sociologo americano e non solo¹⁰. Le opere del sociologo americano possono infatti

¹⁰ In particolare faremo riferimento all’introduzione curata da Giglioli al testo *Forme del Parlare* edito dal Mulino nel 1987, al testo *Il rituale dell’interazione* edito dal Mulino 1988 e al testo *L’ordine dell’interazione* edito da Armando nel 1998. Seguiremo ampiamente anche l’interpretazione che Giglioli propone del pensiero di Goffman nel suo saggio *Rituale Interazione Vita quotidiana*, edito dalla Clueb nel 1990.

apparentemente sembrare frammentarie ed eclettiche. I molti saggi prodotti non solo spaziano in contesti molto lontani tra loro (dai manicomi alle conferenze, dalle trasmissioni radiofoniche alle situazioni di gioco) ma sono densi di intuizioni che non sempre vengono poi maggiormente sviluppate dall'autore.

L'interesse principale di Goffman è rivolto allo studio dell'interazione sociale: il suo lavoro di ricerca è dedicato a descriverne e comprenderne la struttura. L'interazione faccia a faccia assume così una sua autonomia analitica e il suo studio dovrebbe costituire una branca della sociologia a se stante, come Goffman sostiene in diversi suoi scritti.

In *Il rituale dell'interazione* (Goffman, 1988 [1966]), attraverso lo studio micro analitico delle interazioni faccia a faccia, il sociologo identifica le regole tacite e condivise dell'interazione sociale e alcune delle sue strutture ripetitive e rituali (ad esempio i modi con cui le persone si salutano o con cui aprono e chiudono una conversazione). Come Goffman stesso dice "descrivere le regole che governano l'interazione sociale vuol dire descriverne la struttura."

L'interazione faccia a faccia non implica solo situazioni in cui due o più persone stanno genericamente parlando tra loro, ma piuttosto situazioni in cui le persone sono *co-presenti* l'una all'altra.

"Gli individui devono sentirsi abbastanza vicini agli altri tanto da essere percepiti qualsiasi cosa stiano facendo, incluso anche il loro esperire gli altri; e abbastanza vicini da 'essere percepiti' in questa sensazione di essere percepiti."

(Goffman, 1971 [1963]: 19)

A partire dalla nozione di co-presenza, il concetto di interazione si estende a tutte quelle situazioni in cui le persone si trovano in condizione di percepirsi reciprocamente (Kendon, 1988). L'interazione faccia a faccia rappresenta un ordine sociale peculiare. Gli aspetti che il sociologo mette in evidenza sono in particolare due: il suo lato tecnico, ovvero le regole strumentali che governano la conversazione, e il suo lato morale-rituale. Ed è a quest'ultimo che Goffman rivolge principalmente la sua attenzione. I partecipanti all'interazione sono infatti esseri morali preoccupati di salvaguardare la loro immagine, ovvero la loro "faccia".

"La faccia di ogni interlocutore è qualcosa di sacro e l'ordine espressivo necessario per conservarla è un ordine rituale."

(Goffman, 1988 [1967]: 22)

L'ordine dell'interazione è costruito su questo assunto: proteggere l'ordine rituale del sé, l'immagine di sé sulla scena pubblica. Il sé in Goffman è il frutto di una costruzione contingente:

"non è qualcosa di organico che abbia una sua collocazione specifica, il cui principale destino sia quello di nascere, maturare e morire; è piuttosto un effetto drammaturgico che emerge da una scena che viene rappresentata".

(Goffman, 1969: 289)

Attraverso la potente ed incisiva metafora drammaturgica a cui ricorre, Goffman guarda alla vita quotidiana come ad una scena teatrale, composta dalla ribalta e dal suo retroscena (rispettivamente vita pubblica e vita privata), una *rappresentazione* in cui gli individui/attori mettono in scena le loro azioni e principalmente se stessi. Da questa metafora, derivano modi specifici di intendere e spiegare le interazioni sociali.

Come mette in evidenza Giglioli (1990) in Goffman il sé si esplica durante l'interazione. L'interazione fornisce quel materiale simbolico attraverso il quale il sé proiettato da un individuo viene confermato o discreditato. Nelle interazioni faccia a faccia, le persone sono continuamente impegnate a presentarsi, offrendo immagini di sé il più possibili congruenti alla situazione. Nelle interazioni quotidiane, i partecipanti infatti si preoccupano di "salvare la faccia"¹¹, ovvero di produrre impressioni positive, di mantenere un ruolo, di favorire un atteggiamento positivo di accettazione da parte degli altri.

Per salvare la faccia, all'individuo conviene dimostrare di essere un membro di quel particolare gruppo sociale rispettandone le regole. L'ordine sociale è per Goffman un ordine costituzionalmente precario: davanti ad eventi che ne minacciano la struttura, gli individui si adoperano per preservarne l'ordine e salvaguardare così la loro convivenza.

La peculiarità distintiva delle interazioni sociali consiste nel fatto che in queste occasioni i partecipanti si conformano alle regole sociali in modo del tutto inconsapevole. Le norme e le abitudini sociali che regolano la conversazione sono così profondamente radicate nella normale concezione della realtà quotidiana e dell'interazione che, per farne emergere la struttura, il ricercatore deve focalizzare l'attenzione su quei casi in cui esse vengono violate (Giglioli, 1990). È per questo motivo che per Goffman diventano rilevanti tutti i momenti di trasgressione e disturbo di questo ordine (quali ad esempio le *gaffe*).

"Attraverso l'analisi dei casi di violazione e la minuta osservazione del comportamento interattivo, Goffman arriva a identificare numerose norme che strutturano l'interazione faccia a faccia. Questa si può dividere in due grandi aree, quella dell'interazione fuggevole, non focalizzata che si ha quando

¹¹ In *Il rituale dell'interazione* (1967 [1988]: 7), Goffman definisce il termine faccia come "il valore sociale positivo che una persona rivendica per se stessa mediante la linea che gli altri riterranno che gliel'abbia sunto durante un contatto particolare."

due o più individui sono meramente co-presenti in luoghi pubblici o semipubblici e quella degli *encounters*, unità di interazione focalizzate dotate di senso di realtà autonoma e separate dal mondo sociale circostante da membrane di isolamento.”

(Giglioli, 1990: 41)

L'ordine rituale dell'interazione serve anche a confermare l'apparente normalità dell'esistenza e della regolarità del mondo sociale. La finzione che implica ogni rappresentazione teatrale si declina nelle relazioni sociali nei termini di un accordo implicito tra le persone coinvolte. Le interazioni sociali quotidiane sono guidate da regole, rituali, ruoli non esplicitati nel corso degli incontri quotidiani, ma a cui i partecipanti si conformano in modo tacito. Goffman vuole porre in evidenza proprio l'implicito su cui si regge tale accordo, che si basa principalmente sulla condivisione e la produzione di una cornice cognitiva (*frame*) che legittima la pertinenza delle azioni e ne definisce il senso. Attraverso le sue analisi, Goffman è interessato a mostrare come quotidianamente gli attori sociali siano impegnati a costruire tali *frame* allo scopo di incorniciare e definire le situazioni in cui sono coinvolti, rendendo rilevanti quegli elementi del contesto che i partecipanti ritengono significativi.

I processi attraverso cui i partecipanti costruiscono tali *frame* sono essenzialmente processi metacomunicativi, ovvero non sono veicolati dal contenuto di ciò che i partecipanti si dicono ma piuttosto dai modi con cui esprimono tale contenuto.

“La nostra percezione della realtà è organizzata mediante cornici (*frame*) primarie riconoscibili socialmente che, in una data cultura, rendono comprensibile ciò che altrimenti non avrebbe significato, cioè che trasformano atti comportamentali di per sé senza senso in azioni [...] ogni cornice primaria può essere re-incorniciata da un *frame* secondario, cioè da un insieme di convenzioni mediante le quali una certa attività, già dotata di significato, è trasformata in qualcosa modellato su di essa, ma visto dai partecipanti come qualcosa di diverso.”

(Giglioli, 1990: 64-65)

I *frame* definiscono quindi il senso della situazione in cui i partecipanti sono coinvolti e li guidano nell'interpretazione delle loro azioni. Quando un uomo fa un occholino ad una donna sarò il contesto ad aiutare la signora a capire se si tratta di insegnamento di complicità o piuttosto di una forma di ammiccamento.

Nel saggio *Forme del parlare* (1981), ultima sua opera ad essere pubblicata prima della sua morte, confluisce il suo interesse per la struttura dell'interscambio verbale faccia a faccia e per il ruolo del linguaggio nell'interazione. Goffman esplora

e descrive l'organizzazione sociale delle conversazioni che costellano la vita quotidiana. Per comprenderne la struttura, pone sotto la lente d'ingrandimento aspetti e fenomeni apparentemente marginali del parlare, quali le imprecazioni, il parlare da soli, le espressioni di imbarazzo o le esclamazioni di meraviglia, le conferenze e le papere radiofoniche. Sottesa alla sua analisi, vi è una concezione del linguaggio come azione sociale (del dire come fare), come *attività*, e un interesse prettamente sociologico per l'ordine sociale dell'interazione (Giglioli, 1987).

A partire da una profonda critica al modello diadico che rappresenta la comunicazione come una relazione tra parlante-ascoltatore, Goffman sostituisce alla nozione di parlante quella di *schema di produzione* e alla nozione di ascoltatore quella di *formato di partecipazione*, che comprende ascoltatori ratificati e non ratificati e le loro sotto-categorie. Lo *schema di produzione* comprende a sua volta tre distinte funzioni: *l'animatore*, ovvero la funzione del parlante in quanto *macchina fonica* (Giglioli, 1987); *l'autore*, colui che ha la funzione di produrre il testo, e infine il *mandante*, colui che è responsabile del suo contenuto.

Tale proliferazione di ruoli e concetti illumina sia la connessione tra eventi linguistici e situazioni sociali, sia i diversi corsi su cui si sviluppa la comunicazione spiegandone le eventuali sovrapposizioni, false partenze, interruzioni, come logiche conseguenze. Il costrutto teorico dello *schema di produzione* ad esempio ci fa capire che

“all'interno delle conversazioni informali, queste funzioni vanno tenute analiticamente distinte, perché ciascuna proietta un sé e implica un'identità che può essere non accettata dalle altre. [...] è questa capacità di mantenere simultaneamente in vita più 'voci', di commentare la nostra produzione mentre la stiamo producendo, di seguire disinvoltamente continue rotture di frame, tutte caratteristiche proprie del parlato spontaneo tipicamente umane, che Goffman cerca di caratterizzare con il proprio apparato concettuale.”

(Giglioli, 1989: 17)

I concetti di *struttura di partecipazione* e di *schema di produzione* forniscono secondo Goffman una base strutturale e analitica per comprendere quei mutamenti significativi che segnano le condotte assunte da parlanti e ascoltatori nel corso di una conversazione. Tali mutamenti sono identificati con il termine di *footing*. All'esplorazione di tale concetto, Goffman dedica un intero saggio del testo *Forme del parlare* (1981), nel quale ne offre una prima definizione:

“un cambiamento nella posizione che assumiamo nei nostri confronti e in quelli degli altri espresso nel modo in cui affrontiamo la produzione e la ricezione di un enunciato. Parlare di un cambiamento di footing è un altro modo di parlare di mutamento del *frame* con il quale inquadrriamo gli eventi.”

(Goffman, 1987 [1981]: 180)

Secondo Goffman, i cambiamenti di *footing* sono una delle caratteristiche persistenti del parlato naturale. Nell'ottica goffmaniana il linguaggio è profondamente ancorato nelle situazioni sociali, ma a sua volta il linguaggio può riflessivamente ancorare le circostanze sociali in cui è prodotto.

In conclusione, seguendo ancora la riflessione di Giglioli (1990), possiamo sinteticamente individuare le funzioni principali che Goffman attribuisce all'interazione faccia a faccia. In primo luogo, è nell'interazione faccia a faccia che l'individuo attribuisce senso al proprio sé e a quello degli altri. Se l'ordine dell'interazione è prevalentemente un ordine rituale, gli interagenti devono essere trattati non come oggetti fisici ma come oggetti rituali, rispetto ai quali bisogna misurare le implicazioni simboliche dei propri atti e mostrare il giusto rispetto.

In secondo luogo, l'interazione faccia a faccia è paragonata a un piccolo sistema sociale, a una realtà sociale a pieno titolo. L'ordine sociale dell'interazione è ciò che garantisce la possibilità di svolgere dei compiti in comune, avere scambi e contatti, all'interno di una cornice (culturale) implicitamente riconosciuta e condivisa.

Infine, le interazioni faccia a faccia hanno anche una funzione strumentale, in quanto tutelano dalle potenziali offese e minacce. Infrangere una regola interattiva equivale al rischio di distruggere la definizione della situazione accettata dagli altri partecipanti, e dunque infrangere l'ordine sociale su cui questa si posa. Per Goffman, infatti, esiste un'intima connessione tra il senso della realtà sociale e la struttura dell'interazione.

2.4 L'etnometodologia e la costituzione dell'ordine sociale

L'etnometodologia si sviluppa a partire dalle intuizioni del sociologo californiano Harold Garfinkel (1917 - 2011)¹². Essa si ispira ad alcuni presupposti della fenomenologia di Schütz¹³ e si presenta come una *critica radicale* alla sociologia dominante, funzionalista e quantitativa.

La critica radicale che l'etnometodologia muove nei confronti della sociologia classica, ovvero quella che si iscrive nella tradizione che da Durkheim porta a

¹² Come ricorda Fele (2002), nel 1954 Garfinkel partecipa ad un progetto di ricerca volto a comprendere il lavoro dei giurati in un tribunale. Egli nota "un curioso fenomeno": i giurati prendono decisioni circa l'innocenza o la colpevolezza degli imputati utilizzando una conoscenza di senso comune, una conoscenza valida "per tutti gli scopi pratici delle nostre attività ordinarie". "La grande intuizione di Garfinkel è stata di riuscire a vedere come queste preoccupazioni 'metodologiche' da parte dei membri sociali fossero il terreno dell'esercizio di una particolare 'razionalità' che non coincideva con quella scientifica." (Fele, 2002: 23)

¹³ Garfinkel è allievo di Schütz. Negli anni Cinquanta frequenta i suoi corsi presso la New School for Social Research.

Parsons, pone in discussione in particolare i modi di intendere i fatti e l'ordine sociale.

“While classical (durkheimian) sociology is in the business of explaining social facts, the effort of ethnomethodology is direct towards an explication of their constitution.”

(Ten Have, 2002)

Secondo Durkheim, i fatti sociali (quali lo status sociale, i ruoli, le identità, le norme, i sistemi di valore) vanno considerati come cose, esterne ed oggettive e la società è l'insieme di tali fatti sociali già costituiti. Le scienze sociali studiano quindi le relazioni tra i diversi fatti sociali e la loro influenza sull'agire degli attori sociali. Garfinkel rovescia tale prospettiva: i fatti sociali non si impongono agli individui come realtà oggettive. Essi sono piuttosto il *prodotto* delle azioni concrete dei membri di una data società. Se per la tradizione sociologica classica (si veda in particolare Parsons) le norme sociali *determinano* l'azione sociale, per l'etnometodologia diviene invece centrale il processo di interpretazione dei membri, connesso alle contingenze e ai contesti, che veicola il passaggio dalla regola sociale alla sua applicazione.

Per comprendere il pensiero di Garfinkel è centrale comprendere il suo legame con il pensiero di Schütz. Di fatto come sostiene Giglioli (1990), Garfinkel trasforma il programma filosofico di Schütz in un programma di ricerche empiriche. Nella prospettiva etnometodologica, infatti,

“le caratteristiche ‘oggettive’ del mondo sociale non sono ridotte ad atti della coscienza individuale, ma alle procedure interpretative mediante le quali quel mondo viene costruito all'interno di concrete interazioni.”

(Giglioli, 1990: 82)

Le procedure interpretative sono appunto quelle che Garfinkel identifica come etnometodi. Il termine etnometodologia indica quindi lo studio (logos) dei modi (metodi) con cui le persone (etno) danno senso al proprio e all'altrui comportamento nel mondo. L'oggetto di studio dell'etnometodologia può essere dunque considerato l'insieme delle attività ordinarie, ovvero quelle azioni, non sottoposte al vaglio della coscienza, compiute *in mezzo agli altri, con gli altri e per gli altri* e che testimoniano la nostra appartenenza alla società (Fele, 2002). Il programma di ricerca dell'etnometodologia può essere efficacemente condensato in alcuni interrogativi centrali: attraverso quali metodi, risorse, pratiche, competenze gli attori sociali producono incessantemente la naturalità e la familiarità del mondo sociale? in che modo essi danno senso a ciò che li circonda?

L'etnometodologia può essere definita in breve lo studio dei *metodi*, gli etnometodi appunto, con cui le persone agiscono continuamente e in modo

concertato nel mondo rendendolo un mondo sociale ordinato, ovvero significante, oggettivo, autoevidente (Caniglia, 2010). Attraverso tali metodi di ragionamento gli individui conferiscono senso al mondo e lo costituiscono come evento ordinario.

“L’etnometodologia è dunque lo studio dei modi nei quali si organizza la conoscenza che i soggetti adoperano nel corso delle proprie attività, e soprattutto dei propri corsi d’azione più consueti, degli innumerevoli incontri scambi e conversazioni che punteggiano la vita quotidiana.”

(Jedlowski, 2009: 257)

In quanto pratiche di *sense making*, gli etnometodi non possono essere considerati come mere procedure tecniche a cui si ricorre per risolvere i problemi ordinari legati alle interazioni con gli altri ma sono *intrinseci di senso*. “I metodi che i membri sociali usano nella loro azione nel mondo sono carichi di moralità nelle loro più profonde sfumature e nei loro minimi dettagli.” (Fele, 2000: 26). La moralità dell’azione sociale è una sua caratteristica endogena: essa è morale in quanto rispetta il sistema di regole di comportamento sociale. In altre parole, la moralità delle azioni dipende dall’aspettativa che ciascuno si comporti come ci si aspetta che si debba comportare in quelle circostanze, nei modi normali, ovvi, naturali, comprensibili dagli altri¹⁴.

Anche per Garfinkel, così come per Schütz, l’ovvietà e la normalità delle azioni sociali¹⁵ è il prodotto dei metodi, dei ragionamenti pratici e delle competenze sociali che permettono ai membri di una data comunità di svolgere tali azioni in modo naturale, ovvio e automatico, per agire in modo coordinato e per raggiungere una reciproca comprensione (Caniglia, 2010). La conoscenza di *senso comune* è dunque anche per Garfinkel una conoscenza procedurale, pratica, del *come* più che del *cosa*. Ciò che consideriamo banale e dato per scontato, visto ma di fatto non notato (*seen but unnoticed*, Garfinkel 1984, 35) è costitutivo della vita sociale: attraverso le

¹⁴ La pregnanza e la necessità di questa condotta è dimostrata dai *breaching experiments*, esperimenti didattici che Garfinkel proponeva ai suoi studenti. Si tratta di veri e propri esercizi di rottura delle aspettative e delle attese sociali circa il comportamento ritenuto normale, così da mettere in luce quei taciti accordi sui cui le relazioni sociali implicitamente si reggono. Gli esperimenti di rottura provano come nelle interazioni sociali agisca di fatto la sospensione sistematica del dubbio: la trasgressione di alcune delle norme che regolano le interazioni faccia a faccia creano situazioni di disagio e imbarazzo negli interlocutori.

¹⁵ Si pensi anche alle azioni più banali e routinarie, il cui funzionamento ci appare ovvio e familiare, quasi naturale: come passeggiare lungo la strada, rispondere ad uno sconosciuto che chiede informazioni stradali, raccontare ad un amico un avvenimento che ci è capitato, chiamare un parente per avere aggiornamenti, consultare il medico e sentire le sue indicazioni, durante una visita, riconoscere dove comunica la fila alla cassa. Tali attività e il loro funzionamento ci appaiono ovvi e familiari, qualcosa di naturale. L’ovvietà di tali azioni dipende dalla continua messa in parentesi dei loro dettagli costitutivi.

pratiche ordinarie gli attori sociali possono fare esperienza di un mondo conosciuto in comune.

L'oggettività e la naturalità di cui sono ammantati i fatti sociali è l'esito di una costruzione sociale, processo costitutivo di cui l'etnometodologia si propone di comprendere i metodi, le pratiche e i processi attraverso cui si realizza il carattere auto-evidente dei fatti sociali. I fatti sociali non sono cose, ma *prodotti* dell'incessante lavoro dei membri sociali e delle loro interazioni quotidiane, *accomplishment*, ovvero continue ed emergenti realizzazioni pratiche di interazioni localmente situate. Il mondo non è già dato, pre-esistente l'interazione, ma piuttosto riflessivamente riprodotto, conservato, mutato o modificato nelle pratiche concrete e quotidiane. Lo status sociale, il ruolo, l'identità non rappresentano dunque qualcosa che le persone *sono* ma piuttosto qualcosa che le persone *fanno*.

Adottando questa prospettiva, la famiglia è essa stessa un *interactive accomplishment* (Aronsson, 2006), una realizzazione pratica dei suoi membri, che in e attraverso le interazioni quotidiane costantemente negoziano e ricostruiscono ciò che per loro è famiglia. Nelle interazioni quotidiane, mediate principalmente dal linguaggio, i membri della famiglia stabiliscono, confermano, smentiscono, rielaborano le proprie posizioni reciproche, le loro visioni del mondo, le loro prospettive su ciò che è famiglia.

2.4.1 La nozione di *accountability* e il lavoro del ricercatore

Per Garfinkel le caratteristiche dell'azione sociale possono essere riassunte in tre nozioni, concetti centrali nella prospettiva etnometodologica per studiare le azioni pratiche: *accountability*, *riflessività* e *indessicalità*.

Tradurre in italiano il senso che Garfinkel attribuisce al termine *account* e alle sue differenti declinazioni (*accounting*, *accountable*, *accountability*) risulta difficile se non attraverso una perifrasi quale "osservabile e descrivibile" (un tutt'uno, come sottolinea Fele, 2002)¹⁶: le azioni sociali si connotano per il loro essere descrivibili, spiegabili, comprensibili in altre parole accessibili sia agli altri partecipanti che all'osservatore (quale il ricercatore ad esempio). Gli attori sociali agiscono in modo *accountable*, ovvero in modi tali da essere "capiti" dagli altri.

"Questa proprietà delle "cose" di essere disponibili allo scrutinio, di poter essere "viste" in modo evidente e di poter essere descritte e fatte oggetto di resoconto è una caratteristica fondamentale, per Garfinkel, del mondo sociale."

(Fele, 2002: 53)

¹⁶ Nei suoi scritti Garfinkel sostituisce in alcuni casi la parola *account* con le due locuzioni *observable-and-reportable* o *observable-reportable*.

Il mondo sociale è costituito essenzialmente da situazioni e attività che sono “organizzate” in modo tale da essere riconoscibili, spiegabili e descrivibili per quello che sono. La diretta conseguenza di ciò, è che le azioni sociali sono realizzate in modo tale da informare i destinatari sui modi in cui essa va interpretata¹⁷. In questa prospettiva dunque, gli *account* non sono mere giustificazioni che gli attori sociali forniscono quando insorgono dei problemi nell’interazione con gli altri, ma più radicalmente “l’*accountability* è una proprietà continuamente esibita e pubblica degli affari mondani *come attività ordinarie*” (Fele, 2002: 53).

“Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members’ methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purpose, i.e., ‘accountable’, as organizations of commonplace everyday activities.”

(Garfinkel, 1967: VII)

Gli *account* non vanno però confusi con l’oggetto di studio dell’etnometodologia: il suo interesse primario è l’*accountability* delle azioni sociali, quale proprietà radicale dell’agire, ovvero la sua caratteristica di essere *descrivibile-spiegabile-comprensibile*.

Una delle proprietà degli *account* è la loro *riflessività* (*reflexivity*). Anche in questo caso il senso della parola viene trasformato rispetto alle definizioni classiche. Per l’etnometodologia, infatti, la riflessività

“*non* indica una capacità critica e cosciente di auto-controllo sulle proprie operazioni intellettuali in quanto facoltà opposta a un mero “fare” acritico in cui non ci si sofferma a riflettere sulle proprie operazioni. La caratteristica di *riflessività* è da attribuirsi *non* alle capacità individuali dell’attore, ma piuttosto alle pratiche di *accounting*, di ‘osservabilità e riferibilità’ dell’azione sociale. [...] Le pratiche di *account* sono *riflessive* in quanto gli *account* che i membri producono sono visibili nelle stesse azioni che essi compiono.”

(Fele, 2002: 56)

La riflessività richiama, o più radicalmente è sinonimo di carattere *incarnato, incorporato* dell’azione sociale. Esiste un rapporto ricorsivo tra azione e accounts. Da questo punto di vista gli *accounts* sono parte essenziale e costitutiva delle attività sociali: la riflessività indica le pratiche incarnate attraverso cui i membri producono

¹⁷ Nel corso di una conversazione in famiglia, quando la madre pronuncia il nome proprio di suo figlio può attingere ad una serie di risorse semiotiche (l’intonazione, il volume della voce, il tono della voce) per far capire al suo interlocutore (il figlio) se quell’enunciato è un rimprovero, un richiamo, una richiesta di attenzione e così via.

corsi d'azione ordinati, riportabili e "normali", sia in prospettiva futura che retrospettivamente. L'azione sociale e la sua intelligibilità non sono separabili: gli *accounts* sono parte integrante, incorporata appunto, e agiscono su ciò che tentano di descrivere.

Le azioni sociali infine si caratterizzano per la loro *indicalità*. Mutuando il termine dalla linguistica, Garfinkjel vuole porre in evidenza lo stretto legame tra *account* e loro contesto di produzione. Gli *accounts* sono infatti interpretabili solo all'interno del contesto della loro produzione. Come sottolinea Fele (2002), l'*indicalità*:

"non ha a che fare con la relazione tra segno e referente (tra il pronome e la persona a cui si riferisce, come nella tradizione linguistica), o tra una affermazione e lo stato di cose a cui rimanda (il "valore di verità", come nella tradizione filosofica). L'*indicalità* riguarda l'organizzazione locale e contestuale delle attività ordinarie naturali, organizzazione che consiste nelle relazioni *endogene* tra le azioni che vi fanno parte."

(Fele, 2002: 58)

Gli elementi indicali non costituiscono quindi una cornice predata rispetto allo svolgersi dell'interazione, "piuttosto, 'elementi' e 'contesto' sono mutualmente, inesorabilmente, inestricabilmente costitutivi e intrecciati" (Fele, 2002: 59). L'*indicalità* riguarda quindi l'organizzazione locale e contestuale delle attività ordinarie.

Interrogandosi sulla natura concreta dell'azione sociale, l'etnometodologia mostra il ruolo costitutivo del linguaggio: l'azione è fatta principalmente di e con il linguaggio. Il linguaggio è uno dei più utilizzati etnometodi: le conversazioni ordinarie sono le modalità pratiche attraverso cui è possibile orientarsi e operare quotidianamente nel mondo ordinario. Attraverso le interazioni e le pratiche discorsive, i membri attribuiscono senso alla realtà e all'esperienza che hanno di essa. Nelle interazioni discorsive quotidiane, il linguaggio è lo strumento a cui gli attori sociali ricorrono per descrivere e spiegare reciprocamente la realtà sociale.

È per queste ragioni che gli etnometodologi guardano alla conversazione come il luogo in cui poter cogliere e comprendere i processi di costruzione, negoziazione, riproduzione e mantenimento del senso comune, della vita quotidiana, dei ruoli e dell'ordine sociale intersoggettivamente condiviso.

"Ed è proprio l'analisi dettagliata dei comportamenti verbali che può a volte svelare le tecniche o i principi che servono alle persone per superare le prove della vita quotidiana che impongono di prendere decisioni, fare categorizzazioni, accettare discriminazioni, offrire giustificazioni razionali. Il rapporto tra la comunicazione e le relazioni sociali sottostanti o emergenti è riflessivo: è (in parte) il modo con cui parliamo con le persone che definisce il rapporto che abbiamo con loro."

(Duranti, 1992: 27)¹⁸

La prospettiva etnometodologica sul linguaggio scardina ancora una volta l'interpretazione proposta dalla sociologia classica secondo cui il linguaggio è una risorsa simbolica per descrivere e denominare i fenomeni sociali, proponendo invece una concezione performativa del linguaggio. Le parole non stanno per i fatti, ma fanno i fatti, ovvero il parlare è un modo per fare qualcosa e non solo per dire. Il parlare è di per sé un'azione.

¹⁸ Duranti propone l'esempio di alcune espressioni linguistiche come le allocuzioni (professore!, amico mio!, ehi tu!) che non solo presuppongono un certo rapporto sociale (di sudditanza, di intimità, di potere) ma in realtà lo rinforzano o addirittura lo creano mediante l'uso di particolari espressioni.

CAPITOLO 3

LO STUDIO DELLA VITA QUOTIDIANA IN FAMIGLIA

3.1 Introduzione

Il capitolo pone al centro della riflessione lo studio della vita quotidiana in famiglia. Il discorso segue due principali direzioni: da un lato è teso a produrre una definizione del proprio oggetto di ricerca (le interazioni in famiglia, ovvero i modi di *fare famiglia* nelle interazioni e nelle pratiche quotidiane) dall'altro intende porre in evidenza i metodi attraverso cui è possibile indagare tale oggetto (metodi *self report* e/o metodi osservativi), per individuarne limite e potenzialità.

Le direzioni individuate sono strettamente interconnesse tra loro. Il rapporto tra l'oggetto e i metodi di ricerca è infatti circolare e ricorsivo. Definire uno vuol dire allo stesso tempo mettere a fuoco l'altro. Se da un lato, possiamo dire che sia l'oggetto di ricerca a guidare la scelta di un metodo (Silverman, 2008), dall'altro è la ricerca che *costruisce*, attraverso le domande che pone e le metodologie che usa, il suo oggetto (Mantovani 2003). Ne deriva quindi che metodi differenti non solo guardano lo stesso fenomeno da differenti versanti epistemologici ma costruiscono altrettante versioni del fenomeno stesso (Caronia, 2011).

La scelta di osservare e analizzare le interazioni in famiglia ha comportato un confronto con il dibattito sulla definizione di famiglia nell'ambito delle scienze sociali, dibattito sensibile a cogliere quelli che sono anche i cambiamenti storico-culturali che segnano le famiglie contemporanee. Dalle definizioni normative di ciò che una famiglia è o dovrebbe essere, l'attenzione si è spostata a cogliere la complessa fenomenologia delle realtà familiari. Tra le tante definizioni possibili, qui scegliamo di guardare e pensare la famiglia privilegiando le definizioni coerenti con la prospettiva etnometodologica e discorsiva che qui abbiamo scelto. Faremo riferimento pertanto allo strumento analitico del *doing family* (Aronsson, 2006), per cogliere come le famiglie costruiscano se stesse attraverso le pratiche e le *routine* quotidiane. Non guarderemo dunque a cosa è famiglia (ad esempio, dal punto di vista giuridico, strutturale, funzionale) ma piuttosto ci soffermeremo su cosa *fa* famiglia. In particolare vogliamo descrivere, attraverso una disamina della letteratura, uno dei contesti che qui abbiamo privilegiato per osservare le interazioni tra genitori e figli e il farsi della famiglia nelle pratiche di vita quotidiana, quale il momento della cena.

Nell'ambito degli studi sulla famiglia, anche sul piano metodologico, si sono

sviluppate nel tempo riflessioni più attente ad individuare modalità di ricerca capaci di tener conto della complessità dell'oggetto famiglia (Arcidiacono & Pontecorvo, 2004). La sempre più attenta scelta di metodi coerenti all'oggetto di ricerca ha confermato la fertilità dell'approccio qualitativo allo studio della famiglia (La Rossa & Wolf, 1985), approccio all'interno del quale è possibile riscontrare una pluralità di orientamenti teorico-metodologici (Arcidiacono, 2007). Qui ci soffermiamo in particolare sui metodi definiti *self-report* e sui metodi osservativi, mettendo in evidenza come essi si differenziano sia per la fonte che per il tipo di informazioni raccolte, al fine di rendere conto delle scelte operate nell'ambito della presente ricerca¹⁹.

Infine presentiamo alcune tra le più rilevanti ricerche internazionali sulla vita quotidiana delle famiglie di classe media (Ochs & Kremer-Sadlik, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Tannen et al., 2007; Pontecorvo et al., 2009), allo scopo di illustrarne l'impianto metodologico e alcuni tra le più rilevanti prospettive di ricerca.

3.2 Per una definizione dell'oggetto di ricerca: dalla famiglia al "fare famiglia"

In diversi ambiti disciplinari, coloro che si occupano di famiglia mettono in evidenza la parzialità e la storicità delle sue possibili definizioni²⁰. Come ricorda Scabini (2003: 201), riprendendo uno studio di Laslett e Wall (1972), l'oggetto famiglia è un oggetto in perenne trasformazione. Basti pensare che nel corso dei secoli in Europa, abbiamo visto il sorgere e morire di diverse tipologie familiari: "estese", "multiple", "complesse", "nucleari", "senza struttura" e potremmo poi aggiungere "separate", "ricostruite", "immigrate", "miste" e altre ancora. Sempre di più tale concetto, ancor più se declinato al singolare (famiglia vs famiglie), sembra corrispondere ad una generalizzazione attraverso cui poter rappresentare aspetti comuni a più o meno differenti realtà particolari, benché (anche) il discorso scientifico sulle famiglie abbia trattato per lungo tempo la famiglia nucleare (quella composta da madre, padre e figli) come la famiglia "normale". Gli studi sulla famiglia hanno assunto la *famiglia nucleare* come modello normativo rispetto al quale ogni altra configurazione familiare possibile è stata giudicata come forma di devianza. Emiliani (2002) parla a tal proposito di "pregiudizio della famiglia nucleare", pregiudizio che secondo Gigli (2010) possiamo riscontrare ancora oggi in parte della pedagogia della famiglia, in particolare in quella di ispirazione cattolica.

¹⁹ La metodologia scelta nell'ambito della presente ricerca è presentata nel capitolo successivo (cfr. capitolo IV).

²⁰ Saraceno & Naldini (2001) presentano una interessante rassegna delle definizioni di famiglia che si sono susseguite nel tempo e dei criteri per stabilire che cosa è una famiglia

L'ampia diversificazione delle strutture familiari ha messo in discussione le etichette e le categorie utilizzate anche nell'ambito scientifico. Oggi,

“sono infatti cambiate le caratteristiche morfologia-strutturali (più tipologie familiari possibili), il piano relazionale (famiglia come unità di affetti e come scenario di realizzazione esistenziale), le modalità con cui vengono interpretate le differenze di genere (maggiore parità nei rapporti uomo/donna), gli stili genitoriali (afferinarsi del genitore autorevole e non autoritario) e l'idea stessa di educazione (come processo finalizzato a facilitare l'espressione della potenzialità dei soggetti).”

(Gigli, 2010: 100)

Trova dunque unanime accordo la scelta di parlare, e dunque pensare in termini di famiglie al plurale e non più di famiglia, scelta che per alcuni autori oggi è d'obbligo (Gigli, 2007). Infatti “non è possibile ricondurre la famiglia a un sistema di relazioni basate su funzioni naturali, riconducibili a un unico modello per tutte le società e per tutte le epoche” (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007: 10).

Interrogandosi sulla definizione dell'oggetto famiglia, Fruggeri (1997: 24) si chiede “quanto contano il ‘sentirsi famiglia’ da parte delle persone coinvolte e le pratiche sociali che costruiscono e ricostruiscono questo ‘sentirsi famiglia?’” Due dunque gli elementi che Fruggeri (1997) pone come centrali nella definizione dell'oggetto famiglia: il punto di vista dei membri stessi della famiglia e l'attenzione alle *pratiche* che nel loro ri-prodursi quotidiano contribuiscono a costruire quel senso di appartenenza familiare.

Sempre nell'ambito della psicologia sociale, anche Emiliani (2002) mostra una particolare attenzione per ciò che le famiglie sono nei loro contesti di vita reale. L'autrice parla in questo caso di *famiglia reale o praticante*,

“il cui studio include osservazioni dirette di quelle attività che si ripetono nel tempo e danno significato alla vita familiare, le routine e in specifico i rituali familiari che sono stati individuati come suoi potenti organizzatori in quanto implicano non solo l'azione ripetuta della routine, ma anche le rappresentazioni dell'identità della famiglia e di come essa funziona nel suo insieme.”

(Emiliani, 2002: 86)

Ritorna nelle parole di Emiliani (2002) il legame tra modi di intendere la famiglia e modi di indagare l'oggetto famiglia: per comprendere le famiglie reali è necessario impegnarsi in osservazioni dirette dei membri della famiglia nel loro contesto naturale. Al contrario, tutt'oggi, come sottolinea Aronsson (2006), sulle famiglie c'è ancora molta teoria ma manca una reale documentazione di ciò che le

famiglie *fanno* nel loro quotidiano. In altre parole, possiamo dire con Dely (2003) che esiste nell'ambito della scienze sociali una scarto tra la teoria della famiglia (*family theory*) e le vite reali delle famiglie reali (*theories families live by*). Emerge dunque il bisogno di sviluppare ricerche empiriche e concetti sufficientemente sensibili a identificare e spiegare la complessità e la diversità delle vite delle famiglie.

Dagli anni '90, si sviluppano nuovi modi di pensare (e di conseguenza di studiare) la famiglia in ambito scientifico. Tra i primi e più interessanti lavori, possiamo ricordare quelli di David Morgan (1996; 2011), a cui dobbiamo l'introduzione del concetto di *family practices*. Spostando l'attenzione dalle strutture familiari alle pratiche, la ricerca si orienta sui modi in cui le persone *fanno* "relationships, parenthood and kinship". L'idea del *fare famiglia (doing family)* offre una risorsa teorica per definire la famiglia in modo più flessibile e aperto.

"The phrase 'to do family' or 'doing family' is used [...] to highlight a shift away from a foundational concept of 'the family' where the addition of the definite article 'the' creates more of a sense of the family as a discrete social institution with actual boundaries. In counterpoint to this essentialist notion of 'the family' is the idea of 'family' as a verb rather than a noun, supporting a more fluid, ambiguous and transitional language around family."

(Perlesz et al., 2006: 176).

Fare famiglia (*doing family*) è dunque un *interactive accomplishment*, una realizzazione interattiva dei membri della famiglia (Aronsson, 2006). In accordo con la prospettiva etnometodologica qui adotta²¹, scegliamo di guardare le famiglie come realizzazioni pratiche dei membri (Sacks, 1984), costantemente negoziate e ricostruite in e attraverso le pratiche di tutti i giorni. Nelle interazioni quotidiane, mediate principalmente dal linguaggio, i membri della famiglia stabiliscono, confermano, smentiscono, rielaborano le proprie posizioni reciproche, le loro visioni del mondo, le loro prospettive su ciò che è famiglia.

Families are the cradle of language, the original site of everyday discourse, and a touchstone for talk in other contexts. Families are created in part through talk: the daily management of a household, the intimate conversations that forge and maintain relationships, the site for the negotiation of values and beliefs.

(Kendall, 2007:3)

Le conversazioni in famiglia sono dunque *building bloks* (Aronsson 2006) di ciò che costituisce famiglia. Accettare di guardare le famiglie da questa prospettiva,

²¹ Cfr. capitolo II

comporta un cambiamento radicale della domanda di ricerca che ci si può legittimamente porre. L'interrogativo che la guida non è più *what is normal*, ma piuttosto *how such normality is constructed* (Sacks, 1984). Di conseguenza la ricerca non è orientata ad indagare chi sono o cosa fanno i membri di una famiglia, ma piuttosto è interessata ad "esplorare empiricamente come esse fanno ciò che sono" (Caronia & Caron, 2010). E questa è la scelta che abbiamo deciso di assumere in questa ricerca.

3.3 Per una definizione dell'unità di raccolta: *mealtimes* come contesti privilegiati per fare famiglia

Se le famiglia *si fanno* nelle loro pratiche quotidiane, è ad esse che dobbiamo rivolgere lo sguardo per comprendere come nelle interazioni giorno dopo giorno genitori e figli costruiscono il loro microcosmo familiare, definiscono priorità e valori, negoziano permessi e obblighi, gestiscono impegni e incombenze quotidiane, organizzano le attività nel tempo. In altre parole, come genitori e bambini, nell'interazione quotidiana, esercitano il loro "*being a child*" e "*being a parent*" (cfr. Sacks, 1984) come una continua ed emergente realizzazione pratica.

Una delle pratiche salienti per descrivere e osservare le famiglie nel loro realizzarsi quotidiano è il momento della consumazione dei pasti (*family dinner*), in particolare delle cene.

I pasti possono infatti essere considerati come *opportunity space* (Ochs et al., 1989), *lucrative site* (Kendall, 2006) per *fare famiglia*, in virtù della loro natura sociale e collettiva, occasioni, tra le poche, in cui i membri della famiglia possono condividere lo stesso spazio nello stesso momento. Come messo in evidenza da Ochs e Shohet (2006), i pasti in famiglia sono luoghi in cui

"members of different generations and genders come to learn, reinforce, undermine, or transform each other's ways of acting, thinking, and feeling in the world, sometimes through cajoling, begging, probing, praising, bargaining, directing, ignoring, or otherwise interacting with one another in the course of nourishing one's body."

(Ochs & Shohet, 2006: 47)

Parallelamente alla consumazione del pasto, i membri della famiglia sono impegnati in una molteplicità di pratiche e azioni discorsive attraverso cui condividono eventi, pensieri, racconti rielaborandoli attraverso il proprio *lessico familiare*. Da questo punto di vista i pasti possono essere considerati dei contesti privilegiati di socializzazione e co-costruzione di significati, prospettive di senso e

orizzonti morali attraverso cui interpretare il mondo sociale (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007).

Come sottolineano anche Aronsson e Gottzén (2011), nelle società occidentali i pasti in famiglia sono celebrati come simboli della famiglia stessa, come rituali collettivi, importanti centri di coesione familiare: il mangiare un pasto cucinato in famiglia è connesso all'intimità, alla condivisione e più radicalmente ai modi di costruire una "proper family" (Douglas 1972).

"Family dining is simultaneously an important site for transmitting cultural norms and for exercising power relations, and table manners are prominent issues in parents' comments on children at dinner."

(Aronsson & Gottzen, 2011: 407)

In queste occasioni, i bambini non soltanto "mangiano" ma imparano, in modo graduale, giorno dopo giorno, interazione dopo interazione, quelle pratiche "appropriate" alle norme e ai valori della loro famiglia. Da questo punto di vista i *family dinner* possono essere considerati delle vere e proprie arene morali (Ochs & Shohet, 2006), in cui i membri della famiglia costruiscono la trama di norme, regole e credenze che danno corpo alle loro peculiari visioni del mondo.

I momenti di consumazione dei pasti in famiglia risultano dunque dei luoghi d'elezione per esplorare empiricamente *come* i partecipanti *fanno famiglia* in e attraverso le pratiche quotidiane di preparazione, consumazione e condivisione del cibo. In quanto *unità di raccolta* privilegiata, essi costituiscono un *opportunity space* non solo per le famiglie ma anche per lo stesso ricercatore, che ha così la possibilità di osservare i membri della famiglia nello stesso luogo nello stesso momento, nel corso di una attività che si sviluppa prevalentemente in modo stazionario, o che comunque prevede pochi spostamenti. Come mette in evidenza anche Gordon (2009), le cene sono contesti facilmente accessibili per chi vuole osservare le famiglie, nei loro contesti di vita quotidiana (leggi abitazione):

"family dinner is both a convenient site for recording data and a widely recognized speech event in many families across a number of cultural groups."

(Gordon, 2009: 13)

Oggi, tra i pasti che scandiscono il ritmo della giornata, sono le cene ad essere considerate come principali momenti di ritrovo dei membri della famiglia nel loro ambiente domestico, alla fine delle giornate, al rientro dalle loro attività extra-domestiche (il lavoro per i genitori e la scuola e le attività extra-scolastiche per i figli). Alla luce di questa considerazione, nella nostra ricerca, abbiamo privilegiato il momento della cena, come *unità di raccolta* privilegiata per osservare le interazioni tra i membri della famiglia. In questo paragrafo, pertanto, parleremo di cene, in

quanto eventi comunicativi e in quanto eventi culturali e situati. L'intento è quello di declinare più nello specifico le peculiarità dell'evento, attraverso la disamina delle ricerche che da una prospettiva etnografica hanno osservato e analizzato questi momenti della vita familiare, allo scopo di rendere conto della scelta operata nell'ambito del presente lavoro.

Prima di addentrarci in tale disamina, proponiamo una breve panoramica delle ricerche che hanno studiato le conversazioni a tavola in quanto pratica sociale.

3.3.1 *Le conversazioni a tavola come pratiche sociali*

Seguendo l'efficace sintesi proposta da Mondada (2009), vogliamo qui presentare gli approcci che hanno indagato le conversazioni a tavola in contesti naturali, da un punto di vista interazionista.

Come sottolinea Mondada (2009), l'attenzione al momento della cena si inserisce in una tradizione di studi e di ricerche già consolidata. Comportamenti, rappresentazioni e valutazioni sul cibo sono al centro di diversi studi che a partire da prospettive e metodologie differenti hanno indagato le relazioni tra i commensali a tavola. La maggior parte di questi studi si basa su questionari, interviste o su osservazioni condotte in contesti sperimentali. Esiste però anche una significativa letteratura che, adottando una prospettiva interazionista, ha esplorato le pratiche e i discorsi a tavola, attraverso la registrazione delle conversazioni che accompagnano i momenti delle cene in contesti naturali (in famiglia o tra amici).

“This perspective shows that food consumption, food preferences and taste are not reducible to physiological processes but rather are social practices within which food is treated not only for its intrinsic nutritional, sensory, biological, and even pleasurable properties, but also in a way that is deeply contingent upon social actions performed during meals and sensitive to the detailed organization of dinner talk.”

(Mondada 2009: 2)

Il primo e più consistente ambito di ricerca si iscrive nell'ambito degli studi di Analisi della Conversazione ad ispirazione etnometodologica (Sacks, 1992; Schegloff, 2007)²² che a partire dagli anni '60 si sono focalizzati sulle registrazioni audio e video delle conversazioni a tavola (*dinner conversations*). La possibilità di registrare un numero significativo di persone, all'interno dello stesso ambiente, per un tempo significativo ha reso le cene dei contesti privilegiati per la raccolta dei dati. Il materiale registrato ha fornito una fonte significativa di dati per lo studio della

²² Per un approfondimento sui meccanismi di base della conversazione individuati dall'Analisi della Conversazione si rimanda il lettore al cap. IV.

struttura e dei meccanismi di funzionamento delle conversazioni naturali, in contesti cosiddetti *multiparty*, e per la comprensione dei metodi attraverso cui i partecipanti organizzano localmente le loro pratiche sociali e i loro discorsi. Nell'ambito della sua ricerca di dottorato, Goodwin (1981) è tra i primi ad aver registrato con il supporto della telecamera occasioni diverse di consumazione del cibo (picnic all'aperto, pasti in famiglia e cene tra amici) nell'ambito di una più ampia ricerca dedicata alle occasioni sociali di incontro e scambio. Le analisi di Goodwin (1981) mostrano come le conversazioni a tavola siano di fatto eventi centrali della vita sociale, contesti prototipici per l'uso del linguaggio e al tempo stesso pratiche situate per coltivare relazioni sociali e per socializzare alla cultura e alle norme familiari.

Sempre nell'ambito dell'Analisi della Conversazione, vi sono poi studi, come quello di Traverso (1996), che si sono focalizzati sulle caratteristiche specifiche di questo tipo di attività. A partire dalle registrazioni di cene con amici a casa sua, la ricercatrice ha mostrato rituali e azioni che caratterizzano questi eventi sociali.

Da questa prospettiva,

“dinner conversations have mainly been investigated in order to build a general model of social interaction, rather than having been considered within the study of mealtime talk in its peculiar features.”

(Mondada, 2009: 2)

Il secondo filone di studi si inserisce nell'ambito della psicologia discorsiva. Utilizzando una metodologia di ricerca vicina all'Analisi della Conversazione, la psicologia discorsiva mostra come nelle interazioni a tavola i partecipanti costruiscano localmente proprie definizioni di cibo, a partire dalla descrizione ad esempio della qualità e della quantità di cibo servito, ed elaborano contestualmente definizioni e prospettive rispetto a specifici stati psicologici relativi alla consumazione del cibo (quali ad esempio l'essere affamato o l'essere sazio)²³ giudicandone la pertinenza rispetto al contesto (Wiggins et al. 2001).

L'ultimo filone di studi presentato da Mondada (2009) è quello che ha guardato alle cene come luoghi di socializzazione (*mealtime socialization*, Ochs & Shohet, 2006). Questi studi, sulla scia dei quali noi qui ci inseriamo, si focalizzano in particolare sui momenti di consumazione dei pasti in famiglia mostrando come tali occasioni siano centrali per la socializzazione dei membri alle norme, ai valori e alla cultura specifica della famiglia, così come alle norme che regolano la conversazione e i comportamenti a tavola.

²³ A tale riguardo, è interessante lo studio condotto da Laurier & Wiggins (2011) sui modi attraverso cui genitori e figli costruiscono interattivamente il concetto di sazietà alla fine di un pasto. Lo studio mostra come i genitori calibrano le richieste di terminare il cibo nel piatto in relazione all'età e alle caratteristiche peculiari del bambino e/o in relazioni alla situazione peculiare e contingente (come ad esempio la possibilità o meno di offrire altro cibo).

“It is also an event which constitutes the family, turns participants into competent members of the group, the culture, and the community, by actively teaching and embodying norms, values, esthetics of food, as well as communicative norms and commensality values.”

Mondada (2009: 2)

In questo filone rientrano le prime ricerche etnografiche condotte negli anni Novanta sulle conversazioni familiari a tavola: le ricerche coordinate da Ochs negli Stati Uniti (cfr. Ochs & Taylor, 1993; 1995)²⁴, e da Pontecorvo in Italia (Cfr. Pontecorvo & Fasulo, 1999)²⁵ e la ricerca cross-culturale²⁶ coordinata da Blum-Kulka (1997) tra gli Stati Uniti e Israele. Più recentemente, all’inizio degli anni 2000, nell’ambito di un più ampio progetto internazionale di ricerca sullo studio della vita quotidiana nelle famiglie di classe media (cfr. Ochs & Kremer-Sadlik, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Pontecorvo et al., 2009; Tannen et al., 2007)²⁷ la cena ha costituito uno degli ambiti privilegiato, ma non l’unico, per osservare i modi attraverso cui i partecipanti *fanno famiglia*.

3.3.2 La cena come evento discorsivo

Le cene in famiglia possono essere considerate come eventi eminentemente discorsivi. Come infatti sostiene Blum-Kulka (1997),

“Family dinnertime is a *communicative event* bounded in time and space, delimited in its participants and governed by its own rules of interaction.”

(Blum-Kulka, 1997:8, corsivo nostro)

²⁴ La ricerca americana, basata sulla raccolta di video-registrazioni effettuate direttamente dai genitori in occasione delle cene, ha coinvolto una ventina di famiglie americane di classe media. Lo studio è stato condotto nell’ambito di due differenti progetti, il primo denominato Discourse Processes in American Families (1986-1990) e il secondo Socialization of Scientific Discourse (1990-1993).

²⁵ La ricerca italiana si è basata su un *corpus* di 72 registrazioni, effettuate direttamente dalle 30 famiglie coinvolte nella ricerca, in occasione dei pasti, privilegiando l’orario in cui la famiglia si riuniva al completo.

²⁶ La ricerca ha coinvolto 12 famiglie ebrae native americane, 11 famiglie native israeliane e 11 famiglie ebrae americane immigrate in Israele. Le famiglie sono state audio e video registrate per alcune cene durante le quali era presente anche un ricercatore, che in alcune occasioni ha anche preso parte alla cena.

²⁷ Il progetto di ricerca sarà presentato più nel dettaglio nel paragrafo 3.4, a cui si rimanda il lettore.

Riprendendo la distinzione proposta da Hymes tra *speech situations* (quali contesti non necessariamente governati da un insieme predefinito di regole d'uso del linguaggio) e *speech events* (quali contesti governati da regole e norme precise), Blum-Kulka (1997) mostra come le cene siano in realtà veri e proprie eventi discorsivi, definiti da norme e codici precisi che regolano l'interazione tra i partecipanti.

A partire dall'osservazione della cena come *communicative event*, è possibile distinguere usi e funzioni specifici dei discorsi a tavola (Blum-Kulka, 1997; Kendall, 2006), in relazione ai *frame* attivati e ai *topic* proposti e discussi²⁸.

Le conversazioni che si sviluppano durante una cena possono essere legate all'evento della cena in comune ma non sono necessariamente determinate da essa dal punto di vista dei contenuti (Pontecorvo et al., 1998). Le conversazioni possono ruotare intorno al cibo, ma non necessariamente o esclusivamente intorno ad esso.

Le norme di comunicazione a tavola sono norme culturali: essi si differenziano da un gruppo culturale all'altro e anche all'interno dello stesso gruppo. Izquierdo (2001), ad esempio, nota come presso la popolazione Matsigenka in Amazonia, le norme di comunicazione a tavola prevedono che i bambini restino in silenzio durante la consumazione del pasto. In altri contesti, ai bambini è richiesto invece di rimanere in silenzio mentre gli adulti parlano. Lo studio di De Geer (2004) mostra come nelle famiglie svedesi siano gli adulti ad occupare maggiormente lo spazio interazionale, in particolare le madri sono *autrici* (Goffman, 1981) di più della metà dei commenti espressi durante la consumazione del pasto.

Pratiche discorsive che ruotano intorno al cibo e alla sua consumazione, quali ad esempio annunci, offerte, richieste, complimenti, valutazioni socializzano i membri, in particolare i più piccoli, ai modi culturalmente accettati di rendere il cibo oggetto di discorso. Wiggins (2004; 2014) ad esempio mostra come le valutazioni

²⁸ Blum-Kulka (1997) ha proposto una delle prime e più chiare sistematizzazioni e definizioni delle cornici (*frames*) e delle funzioni delle conversazioni familiari a tavola. In funzione dei temi e dei contenuti affrontati nel corso della conversazione, la ricercatrice distingue infatti tre possibili *frames*: l'*instrumental dinner-as-business frame*, per indicare gli scambi centrati sulla preparazione e il servizio del cibo; il *family-focused news-telling frame*, in riferimento alla condivisione di racconti centrati su episodi recenti che coinvolgono i membri della famiglia; il *world-focused frame of non-immediate concerns*, in cui i temi discussi sono legati ad eventi recenti, passati o futuri che si estendono al di là dei confini della famiglia. Più recentemente anche Kendall (2006) ha individuato ulteriori *frames* linguistici attivati durante le cene in famiglia, in occasione del rientro a casa di uno dei membri della famiglia (*homecoming*). La ricercatrice distingue tra *sociable frame* (simile al *news-telling frame* di Blum-Kulka, 1997), il *managerial frame* (ovvero la gestione di eventi contemporanei alla cena), il *caregiving frame* (centrato sulla cura dei piccoli) e il *dinner frame* (centrato sulla gestione strumentale dell'evento-cena). Inoltre Blum-Kulka (1997) individua tre funzioni specifiche del discorso a tavola, distinte in *instrumental dinner talk* (il parlare legato alla gestione materiale del pasto), *sociable talk* (il parlare fine a se stesso), and *socializing talk* (il parlare in riferimento alle norme e alle regole su come si parla e si comporta a tavola).

negative in merito al cibo siano trattate come azioni non appropriate al contesto dai genitori. Lo studio di Aronsson e Gottzén (2011) documenta i modi attraverso cui i genitori si disallineano dalle valutazioni (*assessments*) negative espresse dai bambini attraverso atteggiamenti di rifiuto, evitamento o opposizione al cibo offerto.

Da questo punto di vista, le pratiche discorsive legate al cibo veicolano, in modo più o meno espliciti, il codice di comportamento a tavola (*politeness*, Blum-Kulka, 1997): come si formulano richieste, offerte, valutazioni e come si risponde ad esse in modo culturalmente accettato. Interagendo a tavola, i bambini imparano le consuetudini e le modalità più “appropriate” per esprimere considerazioni e giudizi sul cibo e condividerli con gli altri commensali.

Offerte e richieste di cibo, moniti a finire e richiami a non sprecare sono anche al centro dello studio comparativo (italiano e americano) di Ochs, Pontecorvo e Fasulo (1996). L’analisi degli scambi tra genitori e figli in merito al cibo non solo ha messo in luce modalità culturalmente differenziate di socializzazione al gusto (*socializing taste*) ma anche e soprattutto la stretta connessione tra tali pratiche e differenti rappresentazioni culturali di bambino (il bambino come individuo vs il bambino come status sociale). Osservando in particolare conflitti e negoziazioni tra genitori e figli rispetto a quanto e cosa mangiare, Paugh e Izquierdo (2009) mettono in evidenza come essi contribuiscano alla costruzioni di modelli peculiari di salute e benessere e alla definizione di ciò che è “giusto” mangiare, in quanto non nuoce alla salute. Tali interazioni veicolano e identicamente costruiscono un’idea (culturale) di salute e di pratiche (anch’esse culturali) di cura e benessere connesse al cibo.

Attraverso le attività legate al cibo e alla sua consumazione, i membri della famiglia costruiscono e mantengono inoltre i loro rispettivi ruoli. Da questo punto di vista, la cena come evento discorsivo è un luogo di costruzione delle identità dei membri e dei loro rispettivi ruoli all’interno della famiglia. Attraverso il *family dinner talk*, i ruoli vengono costruiti, distribuiti, negoziati, confutati e mantenuti.

“È nel rapporto dialogico che ci si conquista uno spazio riconosciuto, che si negoziano non solo i significati di ciò che si sta comunicando, ma anche i propri punti di vista e il senso di affermazione del proprio sé. L’identità che ognuno si costruisce all’interno della propria famiglia è rappresentata dal ruolo che interpreta e che allo stesso tempo gli è attribuito dagli altri, ruolo che si definisce e si esprime anche negli scambi conversazionali, attraverso il continuo ‘posizionamento’ nei rapporti interpersonali tra partecipanti.”

(Pontecorvo & Arcidiacono, 2007: 18)

Illuminanti sono da questo punto di vista i lavori di Ochs e Taylor (1993, 1995)²⁹. A partire dall'analisi delle narrazioni a tavola, le autrici mostrano come i membri della famiglia tendono ad assumere ruoli specifici: i bambini sono per lo più collocati nel ruolo di narratori o protagonisti dell'evento narrato. Le madri tendono ad assumere il ruolo di *narrative introducer*, sia nel caso in cui siano loro a dare avvio ad un racconto, sia che elicitino una narrazione da un altro membro della famiglia. I padri tendono ad assumere e ad essere allo stesso tempo considerati come problematizzatori e valutatori delle azioni e delle narrazioni degli altri membri³⁰. L'analisi dei micro dettagli delle narrazioni in famiglia mostra in particolare il ruolo del padre come validatori autorevoli di realtà, ruolo assunto grazie anche alla attiva collaborazione delle madri.

Al centro di molte ricerche vi è poi lo studio dell'attività di problematizzazione, ovvero quei momenti in cui ha luogo un confronto tra i diversi punti di vista dei partecipanti (cfr. Ochs et al., 1992; Fasulo & Pontecorvo, 1999; Pontecorvo & Sterponi, 1996; Pontecorvo & Fasulo, 1997; Menghini et al., 2000; Arcidiacono, 2007). Tali studi hanno descritto l'entità e la frequenza di tale fenomeno nell'ambito delle cene in famiglia. Ochs e collaboratori (1992) paragonano questi momenti del discorso alle situazioni di *problem solving* e alle modalità di ragionamento del mondo scientifico. Attraverso la partecipazione a queste discussioni, i bambini vengono socializzati all'argomentazione e alle modalità socialmente accettate di discutere e difendere il proprio o l'altrui punto di vista.

Lo studio di Pontecorvo e Fasulo (1997) mostra ad esempio come le madri tendenzialmente assumano un ruolo prioritario riguardo alle funzioni comunicativo-espressive legate al cibo (annunci, commenti, attribuzioni di gusti e abitudini), mentre i padri un ruolo normativo: essi richiamano a teorie e regole culturali e sottopongono al vaglio critico le narrazioni e i racconti che emergono nel corso della cena.

Attraverso le pratiche di narrazione, i bambini sono socializzati così non solo ai ruoli familiari/ruoli discorsivi ma anche a specifiche modalità di ragionare, argomentare, valutare proprie alla cultura di appartenenza. L'organizzazione dell'attività narrativa a tavola permette non solo di osservare il costituirsi di peculiari ruoli di discorso ma anche di comprendere come gli interlocutori co-costruiscono

²⁹ Come nota Kendall (2006) questi studi si focalizzano in particolare su uno dei frame individuati da Blum-Kulka (1997): il news-telling frame

³⁰ I lavori di Ochs e Taylor (1992, 1995) si inseriscono nel più ampio studio condotto sulla narrazioni (*storytelling*) come luogo di socializzazione linguistica e culturale (Ochs et al., 1989; Ochs et al., 1992a, 1992b; Ochs & Capps, 2001) nell'ambito delle interazioni familiari a tavola. La narrazione è qui concepita come una procedura epistemica culturalmente significativa e una pratica sociale prodotta interattivamente. L'analisi delle narrazioni a tavola mostra il costituirsi e consolidarsi di valori, norme e prospettive morali condivise e peculiari (Ochs & Taylor, 1992a), l'apprendimento e la messa alla prova di procedure discorsive appropriate a situazioni diverse (Ochs & Taylor, 1992b), il costituirsi preferenziali di ruoli discorsivi.

teorie sugli eventi che accadono loro nella vita quotidiana. Da questo punto di vista la conversazione a tavola è il luogo in cui, attraverso la co-narrazione, la famiglia costruisce e afferma la propria identità, in un processo di integrazione e distanziamento rispetto alla struttura sociale di appartenenza (Pontecorvo et al., 1993).

3.3.3 *La cena come evento culturale e situato*

Come la rassegna presentata ha in parte già messo in evidenza, le conversazioni a tavola contribuiscono al processo di costruzione e mantenimento della cultura familiare e sociale più ampia. Indipendentemente dall'oggetto di discussione, le conversazioni a tavola rivestono infatti un ruolo centrale nel processo di socializzazione dei membri alla cultura familiare. Anche gli scambi prettamente legati al cibo, alla sua preparazione e distribuzione (quelli che con le parole di Blum-Kulka, 1997, possiamo definire *instrumental dinner-as-business*) in realtà informano i partecipanti circa i modi culturalmente appropriati di preparare, distribuire, consumare il cibo in quella famiglia e i modi adeguati e socialmente accettati di parlarne. Ochs e Shohet (2006) parlano a tal proposito di *socialization into mealtime communication*, in riferimento al processo attraverso cui i bambini non solo sono socializzati alle norme di comunicazione a tavola ma anche al ruolo sociale loro attribuito durante le conversazioni a tavola. Si deve a loro, la definizione delle cene come *cultural site*, eventi culturali, contesti situati storicamente e socialmente.

“Cultural sites are here conceptualized as historically durable yet transformable, socially organized and organizing, and temporally situated arenas, which are laden with symbolic meanings and mediated by material artifacts.”

(Ochs & Shohet, 2006: 35)

Da questo punto di vista, le cene sono dunque contesti pregnanti per la produzione della socialità, della morale e della comprensione locale del mondo. Le cene, e più in generale i pasti, sono pervasi da discorsi orientati a rinforzare e a definire cosa è giusto e cosa è sbagliato per quella famiglia e per il gruppo sociale più ampio. Da questo punto di vista le cene costituiscono un luogo privilegiato per la costruzione della moralità (Sterponi, 2003; Ochs & Kremer-Sadlik, 2007), intesa

come orizzonte valoriale ri-prodotto e negoziato nelle pratiche quotidiane (Kremer-Sadlik, 2009)³¹.

Osservare le cene come eventi culturali, vuol dire considerarle nella loro doppia dimensione di *veicoli di cultura e oggetti culturali in sé*. “Mealtimes are both vehicles for and end points of culture.” (Ochs & Shohet, 2006: 35).

In quanto veicoli di cultura, secondo le autrici, le cene costituiscono delle occasioni non solo per mangiare e nutrirsi ma anche e soprattutto per intessere relazioni che rinforzano e/o modicano l’ordine sociale, per trasmettere e costruire attraverso le pratiche discorsive orizzonti e conoscenze morali. Le cene sono contesti di produzione di cultura: conversazione dopo conversazione, genitori e figli costruiscono gli orizzonti culturali, i valori e le norme che definiscono la *cultura familiare*. Così facendo, riproducono e mantengono una peculiare visione di come il mondo (naturalmente) è o come dovrebbe essere.

Al tempo stesso, le cene sono anche oggetti culturali in sé, ovvero prodotti culturali, espressione peculiare di un particolare gruppo sociale in un particolare momento storico. Le cene possono essere definiti da norme di comportamento più o meno definite e possono richiedere ai partecipanti particolari competenze sociali. Osservare le cene come prodotti culturali, vuol dire considerarne i cambiamenti storici, le trasformazioni e le variazioni, tra gruppi diversi così come all’interno dello stesso gruppo, in rapporto alla struttura dei partecipanti, all’organizzazione interna, alla durata, al tipo di alimenti proposti e ai significati ad esse attribuiti.³²

Le cene possono essere considerate come *situated activity* (Blum-Kulka, 1997), delimitata da confini spaziali e temporali chiari e noti ai partecipanti, inserita in una trama di attività ad essa connessa, realizzata attraverso artefatti che ne vincolano possibilità e significati e fortemente contestualizzato nell’ambito storico-sociale più ampio.

“From an interactionist perspective eating practices are considered as situated within social collective events, and as indissociable from other social activities such as dining and talking together.”

(Mondada, 2009: 1)

In quanto luogo di interazioni situate, la cena può essere legittimamente considerata un *luogo di generazione di senso* (Caronia, 1997)

³¹ La costrizione della moralità come attività situata è oggetto specifico del capitolo VII a cui si rimanda il lettore. Specifiche sequenze tratte dal nostro corpus dei dati mostrano come genitori e figli ri-producano congiuntamente e contestualmente peculiari orizzonti culturali e valoriali.

³² L’idea della cena come prodotto culturale sarà ulteriormente sviluppata nel capitolo VI, a cui si rimanda il lettore.

3.4 Per una definizione dei metodi per lo studio delle quotidianità in famiglia

A dispetto della rilevanza crescente che lo studio delle interazioni quotidiane in famiglia ha assunto nel campo delle scienze sociali, le famiglie risultano essere un *oggetto di analisi opaco* (Padiglione & Pontalti, 2010), difficile da avvicinare in via scientifica (Becchi, 1998), soprattutto nella loro dimensione di vita quotidiana.

Ancora più radicalmente, possiamo dire che la vita quotidiana delle famiglie sia, in particolare nell'ambito delle scienze umane e delle scienze dell'educazione, una *scatola nera*. Come sostiene Milani, infatti, "c'è ancora poca ricerca sulle relazioni educative intra-familiari: si comincia, ma la famiglia è ancora una *black box*." (Milani 2009: 18). Eppure, come sottolinea ancora la ricercatrice, «non c'è niente di più importante di *quel lavoro quotidiano* in cui i genitori realizzano, attraverso l'atto dell'educare, l'umanità dei loro figli dentro e fuori le loro case, nei loro ambienti di vita quotidiana." (Milani & Pegoraro, 2006: 50-51; corsivo nostro).

Ad oggi l'informazione scientifica sui modi in cui le famiglie organizzano e costruiscono i loro contesti di vita quotidiana è ancora lacunosa e debole (Pontecorvo, 2006). È difficile entrare nell'intimità domestica delle famiglie per osservare *quel lavoro quotidiano* e capire cosa in esse succeda, "quante cose si fanno e si dicono ai bambini nel segreto delle case ..." (Ferrante, 2006: 40 in Milani & Pegoraro, 2006).

Lo studio della vita quotidiana in famiglia sembra essere per lo più patrimonio di indagini statistiche³³, volte a quantificare e schematizzare la distribuzione del tempo in attività e impegni giornalieri di genitori e bambini. Da queste indagini, il lavoro, le incombenze domestiche e la cura dei figli appaiono come i luoghi propri della famiglia contemporanea. I dati statistici ci restituiscono una rappresentazione dei genitori (in particolari delle madri) impegnati soprattutto a conciliare e mediare richieste, sovrapposizioni e conflitti che sorgono al crocevia tra ambiti così specificatamente identificati. Tali indagini sono miopi e incapaci di pensare e cogliere quelle forme di vita che fermentano "negli interstizi delle pratiche quotidiane, negli affetti, nei conflitti e nelle ambivalenze, nelle frizioni e nelle altalene tra violenti distanziamenti e seduzioni tra le generazioni e tra i sessi." (Pontecorvo et al., 2007).

Il paragrafo si propone di illustrare alcuni dei metodi qualitativi maggiormente utilizzati nell'ambito degli studi sulla famiglia in contesti normativi, allo scopo sia di far emergere caratteristiche e peculiarità distintive di ciascun approccio, sia di rendere conto delle scelte operate nello specifico della ricerca oggetto del presente contributo.

³³ Si pensi, tra le altre, alle indagini multiscopo sulle famiglie condotte dall'ISTAT, che dal 1993 ha avviato una rilevazione specifica dedicata agli "Aspetti della vita quotidiana".

3.4.1 I metodi *self-report*

I metodi *self-report*, quali in particolare questionari e interviste, sono tra i metodi e le tecniche più ampiamente utilizzate nell'ambito della ricerca sociale. Come mette in evidenza Caronia (1997), "molta parte della conoscenza prodotta dalle ricerche in scienze umane, e quel sapere che deriva dalla messa in prospettiva dei saperi prodotti in ambiti disciplinari diversi, si appoggia sull'intervista come strategia metodologica" (Caronia 1997: 71).

Attraverso domande più o meno strutturate il ricercatore chiede all'intervistato una ricostruzione a posteriori e prospettica del fenomeno oggetto della ricerca. I dati così raccolti corrispondono dunque a rappresentazioni e descrizioni prodotte da particolari punti di vista: essi coincidono con le interpretazioni, le opinioni e le ricostruzioni che di particolari eventi costruiscono e offrono i soggetti intervistati. Secondo l'approccio discorsivo, possiamo sostenere che le interviste offrono le visioni del mondo congiuntamente prodotte dall'intervistato e dall'intervistatore nel contesto dell'interazione di ricerca (Briggs, 1986).

I metodi *self report* non offrono dunque un accesso "diretto" ai fatti o agli eventi indagati, ma una rappresentazione indiretta di queste esperienze. (Silverman, 2008)

Fruggeri (2009) presenta in modo critico una interessante disamina sui limiti e le possibilità dei metodi qualitativi più comunemente impiegati nella ricerca sulle famiglie. Come l'autrice mette in evidenza, nell'ambito dei metodi *self-report*, un'ulteriore distinzione deve essere posta tra le ricerche che coinvolgono un solo rappresentante della famiglia rispetto a quelle che coinvolgono l'intero nucleo. Quando questionari o interviste sono somministrate ai membri della famiglia singolarmente,

"risultano a tutti gli effetti strumenti inadeguati a studiare le relazioni e i processi familiari in quanto rilevano percezioni, descrizioni e spiegazioni che pur avendo come oggetto le relazioni e i processi familiari sono pur sempre percezioni, descrizioni, spiegazioni di singoli individui."

(Fruggeri, 2009: 29-30).

Secondo Fruggeri (2009), possono essere considerate invece più adeguate allo studio delle relazioni e dei processi familiari metodologie *self report* somministrate a tutti i membri della famiglia, seppur ad ognuno singolarmente, in quanto offrono la possibilità di connettere e confrontare, anche se indirettamente, i diversi punti di vista.

Spesso però i grandi esclusi restano nella maggior parte dei casi i bambini. Come mette in evidenza Giddens (1992), i bambini sono stati spesso assenti dagli

studi sulla famiglia contemporanea. Difficilmente infatti vengono registrate e raccolte anche le loro impressioni, percezioni e rappresentazioni degli eventi familiari oggetto della ricerca. Il punto di vista privilegiato per descrivere e raccontare la famiglia resta dunque quello dei genitori.

Una ricerca recente sull'uso del tempo e degli spazi in famiglia, condotta con i metodi *self report*, è la ricerca "Tempi, Spazi e Relazioni familiari nelle città" (Milani et al., 2006)³⁴. La ricerca ha indagato gli strumenti e le strategie quotidiane che le famiglie venete mettono in campo per fronteggiare le esigenze educative dei figli da un lato e gli impegni lavorativi dei genitori dall'altro, coinvolgendo un numero significativo di famiglie per ogni città capoluogo della regione Veneto. Parte della ricerca si è focalizzata in particolare sullo studio dei pasti in famiglia, i cui risultati sono stati presentati da Milani e Pegoraro (2006). Questa parte della ricerca è orientata da precisi domande di ricerca, quali:

"chi c'è a tavola, ossia qual è il posto di uomini, donne e bambini intorno alla tavola, cosa si dicono, se si dicono qualcosa nel loro stare intorno alla tavola e se, nelle diverse case, c'è ancora la tavola."

(Milani & Pegoraro, 2006: 53).

Per rispondere a tali interrogativi, sono state condotte interviste semi-strutturate, direttamente nel domicilio delle famiglie, ad entrambi i genitori. Vi è quindi un divario tra le domande che guidano la ricerca e gli strumenti e le tecniche impiegate per la raccolta dei dati:

"i dati raccolti, attraverso lo strumento dell'intervista semi-strutturata, non dicono forse nulla di «vero» rispetto a ciò che avviene nelle famiglie nel momento dei pasti e su come questo rito viene gestito, organizzato e vissuto. [...] I dati [...] dicono invece qualcosa di come le famiglie raccontano l'organizzazione dei pasti familiari e il loro racconto può rispecchiare la loro effettiva realtà o piuttosto le loro aspirazioni, i loro desideri rispetto a come vorrebbero che fossero i pasti nelle loro famiglie."

(Milani & Pegoraro, 2006: 53-54)

³⁴ La ricerca, pubblicata in Milani P. Pegoraro E., Orlando D., Tempi, Spazi e Relazioni familiari nelle città, Rapporto di ricerca, Regione Veneto, Imprimenda, Padova, 2006, è stata realizzata dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova su richiesta del Centro Regionale di Documentazione e Analisi sulla Famiglia della Regione Veneto, nel corso del 2006. Ha coinvolto 228 famiglie con figli da 0 a 18 anni, residenti nei sette capoluoghi del Veneto. I principali risultati ottenuti sono stati pubblicati in modo sintetico da Milani e Pegoraro sulla Rivista italiana di Educazione Familiare (cfr. Milani & Pegoraro, 2006, 2007). In particolare qui faremo riferimenti al saggio dedicato ai pasti in famiglia (Milani e Pegoraro, 2006).

Nonostante queste siano le premesse comuni a molte ricerche che ricorrono ai metodi *self report*, grazie anche ad una certa sensibilità che si è diffusa rispetto all'uso critico degli strumenti di ricerca, meriterebbe un'analisi più approfondita il modo in cui nell'ambito della ricerca sociale, vengono poi analizzati e presentati i dati³⁵. Dobbiamo infatti a riflessioni epistemologiche più attente all'uso delle interviste in contesti di ricerca (Briggs, 1986) e alle critiche mosse dall'approccio costruttivista una rinnovata attenzione all'impiego di tali tecniche. Qui non ci addentriamo ulteriormente nell'approfondimento di questo aspetto, ma si limitiamo solo a mettere in evidenza e a porre il problema della questione del trattamento dei dati. Troppo spesso le interviste vengono ancora trattate come *filtri passivi di verità* (Silverman, 2008) che svelano l'identità delle persone, piuttosto che come processo in cui l'intervistatore e l'intervistato costruiscono e producono mutualmente il significato.

“Anche se essa [l'intervista, ndr] è sempre più frequentemente classificata come una particolare forma di conversazione (istituzionalizzata), nella maggioranza dei casi essa non è, di fatto, analiticamente trattata come tale, come una interazione discorsiva peculiare, ma pur sempre interazione sociale. Le interviste sono accreditate di uno statuto ontologico particolare, quello di essere puri stimoli per provocare l'enunciazione di discorsi sul mondo.”

(Caronia 1997: 103)

Quando, dunque, per studiare la vita quotidiana in famiglia, il ricercatore sceglie strumenti *self-report*, ha la possibilità di accedere alle descrizioni e alle rappresentazioni della vita quotidiana in famiglia, prodotte dai soggetti coinvolti in un particolare tipo di contesto quale quello dell'interazione di ricerca. Fare ricorso a queste tecniche di raccolta dei dati, vuol dire quindi scegliere di lavorare sul piano delle rappresentazioni e delle percezioni che i soggetti hanno in merito al fenomeno oggetto di ricerca. Alla luce di queste considerazioni, cambia anche la domanda di ricerca: dallo studio della vita quotidiana in famiglia ci si orienta allo studio delle rappresentazioni della vita quotidiana in famiglia, localmente prodotte dai membri.

Se l'interesse preminente resta invece quello di osservare e comprendere i modi in cui i membri fanno famiglia, è necessario ricorrere a strumenti e tecniche di indagine differenti.

3.4.2 I metodi osservativi: questioni e dilemmi

³⁵ Per una sintesi efficace degli approcci ai dati tratti da interviste si veda Silverman, 2008.

I metodi osservativi si differenziano dai metodi *self report* per diversi ragioni. Fruggeri (2009) individua peculiarità e caratteristiche che distinguono i due metodi, in particolare nell'ambito degli studi sulla famiglia.

In primo luogo i metodi osservativi permettono di osservare e analizzare i comportamenti della famiglia mentre comunicano, interagiscono e si relazionano. Essi prevedono infatti la contemporaneità dell'accadimento e della sua rilevazione e permettono al ricercatore di osservare e descrivere lo sviluppo del processo comunicativo e interattivo così come si realizza momento per momento. Al contrario i metodi *self report*, come abbiamo già messo in evidenza, si affidano alla descrizione che i membri della famiglia offrono in merito a come comunicano, interagiscono e si relazionano. Facendo affidamento su racconti, resoconti e valutazioni, i metodi *self report* raccolgono quindi descrizioni retrospettiche e generali del fenomeno studiato, in un momento temporale successivo rispetto a quello in cui il fenomeno si è realizzato. Inoltre, se i metodi *self report* rilevano ciò che ai membri della famiglia risulta esplicito e consapevole, i metodi osservativi permettono di cogliere ciò che nell'organizzazione dei rapporti familiari resta implicito, non visto, e che agisce al di là della consapevolezza dei componenti. Infine, mentre i metodi *self report* sollecitano gli intervistati ad esprimere le loro impressioni circa l'insieme e l'intensità di certi comportamenti, i metodi osservativi forniscono informazioni su particolari sequenze interattive.

Per chiarire ulteriormente la differenza tra i due metodi, Fruggeri (2009) offre l'esempio dello studio di una situazione di conflitto.. In questo caso, se il ricercatore ricorre a strumenti di *self report* può rilevare come le persone si sono sentite nel corso dell'interazione, le spiegazioni reciproche circa l'accaduto o le ragioni dell'accaduto, le proiezioni, l'intensità delle emozioni provate. Viceversa se egli ricorre all'osservazione diretta di una situazione di conflitto ha la possibilità di rilevare che cosa innesca il conflitto, come il conflitto si svolge e progredisce, come si risolve. In questo modo egli può descrivere il processo, la circolarità e l'interdipendenza implicati in tale situazione interattiva³⁶.

I metodi osservativi si basano sull'osservazione diretta da parte di un osservatore esterno alla famiglia, dei membri della famiglia in interazione tra loro,

³⁶ Uno studio interessante sul conflitto in famiglia condotto con un approccio osservativo-etnografico è quello proposto da Francesco Arcidiacono. (2007) Adottando una prospettiva situata, culturale e discorsiva, Arcidiacono ha approfondito in particolare il tema del conflitto tra genitori e figli preadolescenti. Soffermandosi in particolare sui conflitti verbali agiti nel contesto delle conversazioni familiari a tavola, lo studio ha messo in evidenza le strategie e le modalità che ricorrono in tali situazioni tra genitori e figli, mostrando il ruolo fondamentale della comunicazione nella costruzione e nell'apprendistato reciproco dei ruoli in famiglia. I dati video raccolti attraverso l'ausilio della telecamera durante il momento della cena sono stati indagati in un primo momento attraverso metodi quantitativi tesi a rilevare la frequenza e la struttura degli episodi conflittuali rilevati in rapporto ai turni, ai topic e ai ruoli del discorso. Successivamente sono stati analizzati attraverso metodi qualitativi alcuni episodi conflittuali allo scopo di mettere in luce le strategie discorsive dei partecipanti nel corso delle interazioni.

nello stesso luogo. Il coinvolgimento di tutti i membri della famiglia permette di evidenziare il contributo e il ruolo di ciascuno dei partecipanti, compresi i bambini, alla strutturazione delle dinamiche specifiche del gruppo.

Attraverso tali osservazioni è possibile analizzare e descrivere come le sequenze interattive si sviluppino nel tempo, quali ruoli e quali posizioni assumono i partecipanti all'interazione mostrandone la complessità e la variabilità delle forme.

Secondo Fruggeri, alle famiglie che partecipano a questo tipo di ricerca

“può essere chiesto di assolvere un compito, di giocare insieme, di parlare di un determinato argomento, di risolvere un problema, di simulare routine o riprodurre (a casa) routine quotidiane. [...] il ricercatore propone alla famiglia di riprodurre quelle situazioni interattive che più permettono di evidenziare le dinamiche che si intendono studiare.”

(Fruggeri, 2009: 32)

A nostro avviso, nell'ambito degli studi osservativi, è importante sottolineare maggiormente la differenza, solo accennata da Fruggeri (2009), tra ricerche osservative condotte in contesti sperimentali, all'interno di un laboratorio di ricerca, e ricerche condotte in contesti naturali, lì dove i partecipanti vivono abitualmente. La scelta del contesto di ricerca dipende ancora una volta dai paradigmi teorici di riferimento e dagli obiettivi della ricerca. E ancora una volta è dovere e responsabilità del ricercatore avere consapevolezza di questa sostanziale differenza.

Nel primo caso sono i partecipanti che si recano presso il laboratorio o il centro di ricerca, dove all'interno di particolari setting predisposti *ad hoc* per l'occasione, viene chiesto loro di svolgere particolari azioni o compiti. I membri della famiglia sono chiamati a rispondere a precisi stimoli e richieste, su sollecitazione di un osservatore esterno. Il gruppo di ricerca dell'Università di Parma, coordinato da Laura Fruggeri, e a cui dobbiamo numerosi e importanti studi sulla famiglia e sulle relazioni familiari³⁷, lavora seguendo questa metodologia.

L'uso dei metodi osservativi nei contesti naturali comporta un movimento opposto: è il ricercatore che negozia con i partecipanti il permesso di entrare nei luoghi e nei mondi in cui essi vivono abitualmente, per un periodo di tempo più o meno prolungato. Attraverso la partecipazione alla vita quotidiana delle famiglie coinvolte, il ricercatore può osservare i comportamenti e gli eventi che scandiscono e caratterizzano la loro vita.

Nell'ambito delle ricerche pedagogiche, l'ingresso nella vita quotidiana familiare è sollecitato soprattutto dall'interesse di osservare e comprendere i tempi e i modi che scandiscono la giornata dei bambini più piccoli. Negli anni '90, vengono pubblicati diversi lavori che rendono conto di queste prime ricerche. Tra i lavori

³⁷ Si veda in particolare: Fruggeri, 1997; Fruggeri 2009.

pionieristici, possiamo ricordare lo studio di Anna Bondioli (1990) in cui la ricercatrice propone una prima esplorazione dei tempi e degli spazi che scandiscono la quotidianità di bambini molto piccoli, basandosi sull'osservazione diretta dei bambini nel loro contesto domestico. In seguito, studi successivi hanno ripreso, adattandolo alle loro specifiche esigenze, l'impianto metodologico di questa prima ricerca esplorativa. Becchi e Borando (1998), ad esempio, hanno condotto osservazione dirette e prolungate nelle abitazioni di dieci famiglie, dal momento del risveglio a quello della buonanotte dei bambini, allo scopo di individuare le circostanze in cui avviene la comunicazione in casa con i bambini al di sotto dei tre anni, soffermandosi in particolare sulle condizioni spazio-temporali e sociali del loro parlare. Ancora lo studio di Bondioli, Gariboldi e Livraghi (1998) analizza l'interazione in casa tra una madre e le due figli, di quattro e sei anni. Gli autori analizzano nel dettaglio il susseguirsi di micro-eventi, apparentemente privi di regole, rivelandone la complesso trama sociale e mostrando chiaramente l'alternarsi di strategie, verbali e non, attraverso cui la madre orienta e organizza il fare delle bambine.

Vi sono poi ricerche sulla vita quotidiana delle famiglia condotte nei contesti naturali che adottano un approccio etnografico, in cui spesso le osservazioni sono affiancate da note di campo, interviste e raccolte di storie di vita.

Lo studio etnografico della vita quotidiana delle famiglie permette di rendere conto dei modi in cui gli attori sociali costruiscono reciprocamente le loro realtà, collettive ed individuali. Come mette in evidenza Arcidiacono (2006),

“assumendo la prospettiva del lavoro etnografico, vanno messe in luce alcune caratteristiche fondamentali dello studio della famiglia, quali l'approccio esplorativo, il lavoro sui dati non strutturati, la descrizione particolareggiata di un numero limitato di casi e l'analisi qualitativa dei fenomeni osservati. È attraverso la 'micro-etnografia' delle azioni quotidiane che è possibile esplorare l'organizzazione sociale e le risorse simboliche e materiali di una specifica comunità quale è la famiglia.”

(Arcidiacono, 2006: 155)

Infine dobbiamo notare che la messa a punto e l'applicazione dei metodi osservativi, rispetto ai metodi *self-report*, comporta un maggiore impegno sia per le famiglie che per i ricercatori e incontra un grado di complessità più elevato. Diverse sono, infatti, le questioni teoriche e pratiche che il loro utilizzo solleva³⁸. A livello pratico, il primo problema riguarda la reperibilità delle famiglie: è difficile trovare persone che siano disposte a prendere parte a questi programmi di ricerca, per diverse motivi, non ultimo l'elevato coinvolgimento che richiedono. Per questa ragione, le ricerche osservative coinvolgono spesso un numero ridotto di partecipanti, come sottolineato anche da Arcidiacono (2006). In secondo luogo, si

³⁸ Rimandiamo al capitolo V per un approfondimento su tali questioni.

tratta di procedure *time consuming*, in quanto le operazioni implicate in tali metodi sono lunghe e laboriose.

Anche in questo caso, come nel caso dei metodi *self report*, vi è poi il nodoso problema del trattamento dei dati: da quali procedure di trascrizione delle osservazioni adottare, alla costruzione e condivisione di strumenti di codifica e analisi delle interazioni osservate. Ancora più stringente è poi la questione legata alla validità ecologica (Cicourel, 1982) delle osservazioni condotte con le famiglie: sia che esse siano effettuate all'interno di un laboratorio o all'interno di una abitazione, la domanda è sempre relativa a quanto e come la presenza di un estraneo/ricercatore possa modificare i modi, le relazioni, i discorsi dei membri della famiglia.

3.4.3 Gli approcci "multimedotodo"

Benché, per ragioni di chiarezza espositiva, abbiamo presentato i due metodi come separati e distinti, oggi sono in molti a sottolineare non solo la loro non necessaria mutua esclusività ma la ricchezza euristica che deriva dalla loro integrazione all'interno dello stesso disegno di ricerca.

Ricorrere a strumenti self-report e a strumenti osservativi, soprattutto nei casi in cui essi sono proposti alle stesse famiglie, permette di rilevare e descrivere aspetti diversi della complessità familiare, in modo congiunto: la *famiglia rappresentata* da un lato e la *famiglia praticata* dall'altro (Reiss, 1989 in Fruggeri, 2009).

Secondo Arcidiacono e Pontecorvo (2004), l'integrazione di più metodi è la vita d'accesso privilegiata per cogliere la *pluridimensionalità* che caratterizza la vita familiare. Il ricorso ad una gamma diversificata di metodologie offre secondo gli autori la possibilità di elaborare una visione ad ampio raggio delle vita quotidiana delle famiglie, permettendo di coglierne la specificità individuale e culturale.

3.5 La vita quotidiana delle famiglie di classe media: una ricerca internazionale

Una delle ricerche di tipo etnografico e discorsivo più interessanti e approfondite sulla vita quotidiana in famiglia è la ricerca internazionale *Everyday Lives of working families: Italy, Sweden and United States*. La ricerca è stata

promossa dal CELF (Center on Everyday Lives of Families)³⁹ e finanziata dallo Sloan Foundation⁴⁰ di New York e ha sviluppato una ricerca sullo studio della vita quotidiana in famiglie lavoratrici in una prospettiva comparativa, attraverso il coinvolgimento di tre gruppi di ricerca coordinati rispettivamente da Elinor Ochs (UCLA), negli Stati Uniti, da Clotilde Pontecorvo (Università degli studi di Roma La Sapienza) in Italia, e da Karin Aronsson (Linköping University) in Svezia.⁴¹

Lo scopo generale della ricerca è stato quello di osservare e documentare la vita quotidiana reale delle cosiddette *working families*.

“Nello specifico, l’interesse per la vita quotidiana nasce dall’idea che il contesto particolare qui considerato possa essere altamente informativo per la comprensione delle dinamiche interattive tra i componenti della famiglia quando essi “fanno famiglia”, cioè quando sono vincolati sul piano interattivo (e in particolare conversazionale) dai legami interindividuali in cui sono collocati.”

(Arcidiacono, 2006: 155)

La vita domestica è stata eletta come contesto privilegiato per osservare diverse e specifiche pratiche e rappresentazioni familiari e per capire come le famiglie organizzano e svolgono le diverse attività quotidiane, conciliando impegni domestici, lavorativi, scolastici ed extrascolastici, ovvero come essi nelle pratiche di

³⁹ Il CELF, situato presso il dipartimento di Antropologia di UCLA, è diretto da Elinor Ochs. Costituisce uno dei sei centri di studio e ricerca sulle famiglie lavoratrici, finanziati dalla Alfred P. Sloan Foundation di New York. Il CELF è un centro interdisciplinare in cui antropologi, linguisti, psicologi e medici studiano come i genitori lavoratori e i loro figli affrontano la sfida di bilanciare le richieste provenienti dal mondo del lavoro, dalla scuola e dalla famiglia studiando la vita quotidiana delle famiglie con un approccio etnografico.

⁴⁰ La Sloan Foundation di New York ha sostenuto economicamente il progetto dal 2003 al 2007, nell’ambito di un più ampio programma di ricerca denominato *Workplace, workforce and working families program on dual-career working middle class families* e che ha previsto l’attivazione di sei centri di ricerca in differenti città americane.

⁴¹ Il paragrafo presenta nello specifico la ricerca internazionale *Everyday Lives of working families: Italy, Sweden and United States*, benché è opportuno sottolineare che parallelamente a questa ricerca si è sviluppato anche il progetto *Georgetown Work-Family Project*, sempre finanziato dalla Sloan Foundation nell’ambito del medesimo progetto di ricerca. La ricerca *Georgetown Work-Family Project* è stata coordinata da Deborah Tannen (Georgetown University) e ha visto il coinvolgimento di 4 famiglie di classe media bianche con uno o due figli, tutti di età differenti. I genitori di ogni famiglia sono stati dotati di strumenti di audio e video registrazioni ed è stato chiesto loro di registrare vari momenti della giornata, dentro e fuori casa, per 7 giorni dal mattino alla sera. A partire da una prospettiva sociolinguistica interazionale, la ricerca si è focalizzata in particolare sulle complesse dinamiche e inter-relazioni tra potere e solidarietà nelle interazioni familiari, sulla costruzione discorsiva e sulla negoziazione delle identità di genere e dell’identità familiare in senso più ampio.

tutti i giorni *crafted family* (Ochs & Kremer-Sadlik, 2013). L'osservazione etnografica del privato quotidiano ha permesso di comprendere come si costruiscono i diversi modi di *fare famiglia*, senza nessun intento prescrittivo o normativo circa i modi giusti o sbagliati di essere famiglia. La micro-osservazione dei componenti della famiglia nei momenti in cui essi sono a casa insieme, quando mangiano, quando si preparano per andare a lavoro o a scuola, o quando rientrano a casa e si preparano per andare a dormire ha permesso di avere un accesso privilegiato ai momenti in cui essi *fanno famiglia* in e attraverso le loro interazioni quotidiane. L'analisi di tali pratiche consente di far luce sulle interpretazioni, sui valori morali e sulle concezioni ad esse sottesi, nel loro realizzarsi e costituirsi nella trama delle interazioni tra i membri della famiglia (e tra le stesse famiglie e i ricercatori, cfr. Giorgi et al., 2009).

L'attenzione si è focalizzata in particolare su una specifica tipologia di famiglia, ossia famiglie di classe media, in cui lavorano entrambi i genitori (per almeno 30 ore a settimana), con almeno due figli (di cui uno tra gli 8 e gli 11 anni) e con un impegno economico sulla casa in cui si vive, in forma di affitto o mutuo. Complessivamente la ricerca ha visto il coinvolgimento di 32 famiglie americane, 8 famiglie italiane e 8 famiglie svedesi.

3.5.1 “Più metodi per la pluridimensionalità della vita familiare”

Al fine di documentare la vita quotidiana delle famiglie coinvolte nella ricerca nel suo svolgersi momento per momento, gli studiosi hanno fatto ricorso a un insieme diversificato di strumenti e tecniche di ricerca⁴². L'approccio metodologico su cui la ricerca si è basata si può legittimamente definire *multimetodo* (Arcidiacono & Pontecorvo, 2004; Pontecorvo et al., 2009). I ricercatori hanno integrato metodi più tradizionali, come osservazioni, rilevazioni etnografiche, interviste ai genitori e videoregistrazioni, a tecniche più innovative, quali la richiesta ai partecipanti di realizzare videotour o visite audioregistrate delle loro abitazioni.

Le routine della vita quotidiana delle famiglie coinvolte nella ricerca è stata documentata per una settimana, da due operatori che grazie all'ausilio di telecamere mobili hanno seguito ciascuno uno dei due genitori, ad esclusione degli spazi privati

⁴² Nell'ambito del progetto americano, data la connotazione fortemente interdisciplinare del gruppo di ricerca, si è sviluppato anche un filone di studi che ha osservato le connessioni tra i livelli di stress dei componenti (attraverso misurazioni campionamenti quotidiani di saliva) e le loro esperienze domestiche e extra-domestiche. Questo filone di studi è stato coordinato in particolare da Rene Repetti.

(ad esempio in bagno) e in situazioni particolari (ad esempio esplicite richieste di non essere ripresi).⁴³

In questo modo è stato possibile,

“documentare la vita quotidiana delle famiglie, in cui lavorano fuori casa ambedue i genitori, in una molteplicità di eventi non legati solo ad occasioni specifiche (es. la cena), ma cercando di cogliere aspetti della vita quotidiana meno definiti, nel loro andamento naturale, secondo i tempi e i ritmi di ciascun nucleo familiare.”

(Arcidiacono & Pontecorvo, 2004: 107-108)

Le attività familiari sono state documentate anche da un terzo ricercatore che ad intervalli regolari (ogni dieci minuti) registrava la distribuzione dei membri negli spazi domestici e le attività in cui erano coinvolti. L'impiego di questo metodo di ricerca, definito *tracking etnoarcheologico* (Kremer, 2001; Arcidiacono & Pontecorvo, 2004; Ochs et al., 2006; Arnold et al. 2012), ha permesso di rilevare la relazione tra contesti, organizzazione e suddivisione dei compiti e uso degli spazi domestici. Il *tracking etnoarcheologico*

“si situa trasversalmente tra i metodi antropologico, archeologico ed etnografico, dato che esso è una parte dell'indagine antropologica rivolta alla relazione tra la cultura materiale e il comportamento quotidiano e la cultura più estesa.”

(Arcidiacono & Pontecorvo, 2004: 114)

L'attenzione alla dimensione materiale e spaziale delle abitazioni delle famiglie coinvolte è dimostrata anche dalle osservazioni etnografiche dello spazio domestico, attraverso la raccolta di foto degli spazi più significativi e la creazione di mappe delle abitazioni.

Inoltre è stato chiesto agli stessi partecipanti di realizzare autonomamente delle audio o video riprese delle loro abitazioni. Il *videotour* può essere annoverato tra le pratiche di *self-ethnography* (Johnson et al., 2004), in quanto la produzione del dato etnografico è direttamente affidata ai membri del contesto di osservazione: ad ogni componente della famiglia, al di sopra degli otto anni, è stata affidata una telecamera, in assenza del ricercatore, al fine di produrre una descrizione verbale e visiva della propria casa (Ochs et al., 2006; Pontecorvo et al., 2009). Attraverso

⁴³ Le videoregistrazioni, ad opera di due operatori video, sono state condotte durante due giorni feriali e nel weekend, in determinate fasce orarie: al mattino (dalla sveglia del primo componente fino all'uscita da casa per recarsi sul posto di lavoro o a scuola) e alla sera (dal rientro a casa del primo componente fino alla conclusione della cena e alla messa a letto dei figli).

questa peculiare tecnica di ricerca, è possibile far emergere il punto di vista degli attori sociali che possono produrre, per mezzo del dispositivo narrativo loro affidato, non solo una descrizione fisico-spaziale degli ambienti domestici, ma anche un racconto affettivo-relazionale degli spazi e degli oggetti più significativi.

Il presupposto epistemologico di una ricerca che sceglie di avvalersi della narrazione come uno dei metodi di indagine è che gli esseri umani stessi sono i principali strumenti euristici e conoscitivi e che, non essendo realizzabile - né auspicabile - un'unica lettura della realtà umana, il dispositivo narrativo consente di riconoscere, e di far dialogare tra loro, i diversi punti di vista (ad esempio osservatore - osservato).

(Pontecorvo et al., 2007: 142)

I dati discorsivi, sia delle interviste sia delle videoregistrazioni, sono stati trascritti, negli aspetti verbali e non verbali, tramite le procedure usate nell'approccio dell'Analisi della Conversazione⁴⁴, prospettiva adotta anche per l'analisi dei dati. Tale approccio ha permesso di descrivere e comprendere la struttura e le dinamiche interattive così come si sviluppano nella vita quotidiana, svegliando come focus d'analisi le componenti stesse dell'interazione (gli scambi discorsivi).

3.5.2 L'esplorazione delle pratiche quotidiane in famiglia: una rassegna dei contributi

Vogliamo ora rendere conto degli studi sviluppati nell'ambito della ricerca internazionale sulla vita quotidiana in famiglia, fino ad ora descritta prevalentemente rispetto ai suoi scopi e al suo impianto metodologico, soffermandoci in particolare sui lavori che hanno costituito uno stimolo e un modello durante il nostro percorso di ricerca.

Al centro di queste ricerche vi è l'osservazione e l'analisi dei momenti in cui genitori e figli definiscono, interpretano e negoziano, giorno dopo giorno, chi fa cosa, come, dove e quando (questioni cruciali per il mantenimento dell'organizzazione domestica). Come sostiene Aronsson (2006), la famiglia è situata nelle sue pratiche quotidiane:

“family life as situated in everyday bargaining (e.g. for time) and other negotiations, family disputes, children's tooth-brushing routines, homecoming transitions, homework negotiations,

⁴⁴ Per una presentazione dell'approccio dell'Analisi della Conversazione si rimanda il lettore al capitolo IV. Per una disamina delle procedure di trascrizione si rimanda il lettore al capitolo V.

dinnertime chores, bedtimes routines, and other daily practices. [...] Doing family concerne ways of positioning oneself and others through such daily events.”

(Aronsson, 2006: 619)

Guardare a tali pratiche permette di comprendere come i membri della famiglia costruiscono e negoziano continuamente significati, credenze, norme e visione del mondo. Permette quindi di far luce sui processi di socializzazione ai modelli e agli orizzonti culturali delle famiglie. Nel micro ordine della vita quotidiana, negli interstizi della pratiche familiari, le interazioni tra genitori e figli *mobilitano* infatti conoscenze, aspettative e credenze rispetto all’idea di infanzia, di genitorialità, di famiglia, idee prettamente culturali e storicamente situate, costruite e mantenute in e attraverso quelle stesse interazioni.

Diversi sono gli studi che guardano in particolare ai compiti connessi alla cura domestica (i.e. rifarsi il letto, pulire la stanza) e all’igiene personale (i.e. lavarsi i denti, fare la doccia) (Fasulo et al., 2006; 2007; Goodwin, 2006; Klein et al., 2009⁴⁵).

Lo studio comparativo di Fasulo, Loyd e Padiglione (2006; 2007) mette in luce la logica implicitamente sottesa alle condotte attraverso cui i genitori supportano e sostengono i bambini nello svolgimento di tali attività. Attraverso istruzioni esplicite, esemplificazione dei compiti, valutazioni, negoziazioni, controllo più o meno diretto, i genitori socializzano i bambini non solo ad un dominio di pratiche ma anche e soprattutto a specifici modelli di bambino e genitore. Nei casi in cui l’attenzione è prevalentemente rivolta al raggiungimento del prodotto finale, i genitori tendono ad enfatizzare il loro coinvolgimento nell’azione, a discapito della sfera decisionale e di responsabilità dei figli. Nei casi in cui invece l’attenzione è rivolta a sostenere il processo e a consolidare l’autonomia e l’*agency* del bambino, i genitori sono disposti a limitare l’esercizio della propria autorità e la visibilità del proprio impegno nello svolgimento dell’azione⁴⁶.

Anche lo studio di Goodwin (2006) descrive le differenti traiettorie attraverso cui i genitori chiedono ai figli di fare qualcosa (lavarsi i denti, fare la doccia, rifare il letto, pulire la casa). A tale scopo, i genitori attingono ad una molteplicità di risorse semiotiche (promesse, minacce, forme di persuasione, variazioni del tono di voce, cambiamenti nella postura) al fine di stabilire un *partecipation framework* di attenzione congiunta e mostrare le loro peculiari *affective stanche* (cfr. anche i lavori di Tulbert & Goodwin, 2011; Goodwin & Cekaite, 2012; Goodwin & Cekaite, 2014).

⁴⁵ Lo studio non si basa sull’osservazione diretta delle interazioni, ma incrocia metodi differenti (interviste e *tracking*), allo scopo di indagare il rapporto tra le rappresentazioni che i bambini hanno del loro coinvolgimento nei compiti domestici e il loro reale impegno. Ne emerge che i bambini di fatto sovrastimino il loro coinvolgimento nelle attività domestiche rispetto a quanto realmente sono disposti a fare.

⁴⁶ Lo studio delle sequenze di *scaffolding* all’interno del nostro corpus (cfr. capitolo VIII) mostra e conferma la contrapposizione tra questi due possibili orientamenti.

Le resistenze che i bambini manifestano in questi casi sono interpretate come ulteriori luoghi di socializzazione: Klein e Goodwin (2013) mostrano come le giustificazioni che i genitori forniscono in questi casi ad esempio contribuiscano a socializzare i bambini alla comprensione (morale) di ciò che comporta l'essere un membro di quella famiglia.

Diversi sono anche gli studi dedicati nello specifico ai momenti rituali della messa a letto dei bambini (*bedtime routines*). Lo studio di Sirota (2006) mostra ad esempio come le routine siano incarnate nella trama più ampia delle questioni familiari legate all'ambivalenza tra processi di autonomia e interdipendenza, separazione e ricongiungimento.

Aronsson e Cekaite (2011) prepongono di definire il risultato di queste negoziazioni intergenerazionali in termini di *activity contracts*, ovvero la definizione di chi, quando e come deve eseguire determinate attività e compiti. Gli *activity contracts* costituiscono l'espressione prototipica dell'attuale immagine di infanzia, centrata sulle negoziazioni e sulle capacità di autoregolazione, piuttosto che sulla coercizione e le richieste genitoriali (cfr. anche Aronsson & Gottzén, 2011). L'osservazione delle negoziazioni familiari permette dunque di far luce sul modo in cui viene interpretata e co-costruita l'*agency* dei bambini. Nel processo di definizione degli *activity contracts*, i genitori mostrano infatti da un lato di considerare i bambini come capaci di scegliere e di agire nel loro migliore interesse, dall'altro riescono comunque a mantenere ed esercitare il controllo sulle loro azioni, richiedendo ai bambini il rispetto delle loro promesse.

Le negoziazioni su chi fa cosa, come e quando non solo permettono di far luce sui modelli di genitori e di bambino che i membri della famiglia costruiscono localmente nelle interazioni quotidiane, ma anche di comprendere come genitori e figli gestiscano il tempo familiare, definendo gerarchie tra i compiti di ciascuno dei membri e stabilendo la priorità di un'attività sull'altra, e di conseguenza la priorità di determinati valori e scopi rispetto ad altri (Bek & Arnold, 2009; Kremer-Sadlik et al., 2008; Campos et al. 2009; Wingard, 2007). Wingard (2007) mostra come tali negoziazioni siano cruciali per socializzare i bambini alla gestione e alla programmazione del tempo. La socializzazione all'uso del tempo, oggetto anche dello studio di Liberati e collaboratori (2004), mostra come la gestione pratica delle attività contribuisca a costruire e mantenere le ideologie familiari circa ciò che è giusto e opportuno fare. A dispetto dell'ideologia corrente legate al concetto di *tempo di qualità* nella relazione tra genitori e figli, Kremer-Sadlik e Paugh (2007) mostrano come le più banali attività quotidiane possano offrire momenti familiari di qualità, non programmati e non strutturati, esempi di interazione sociale che contribuiscono alla costruzione delle relazioni tra genitori e figli.

Diversi studi si concentrano anche sulla gestione domestica dei compiti scolastici (*homework*) (Wingard, 2006; Wingard & Forsberg, 2009; Kremer-Sadlik & Gutiérrez, 2013), altra via per indagare ancora una volta i modi attraverso cui genitori

e figli costruiscono delle gerarchie locali tra le loro diverse responsabilità e impegni. Lo studio di Wingard (2006) ad esempio mostra come nella maggior parte dei casi siano i genitori i primi a menzionare e ricordare i compiti scolastici ai bambini. Secondo l'autrice, questo indica che implicitamente i compiti scolastici siano vissuti come una responsabilità primaria dei genitori più che dei figli. L'osservazione dello svolgimento dei compiti a casa è interpretato da Pontecorvo e collaboratori (2005) come segnale indiretto delle relazioni e interconnessioni tra il sistema scuola e il sistema famiglia: i momenti di negoziazione tra i genitori e i figli mostrano quali significati la famiglia attribuisce alla scuola.

La gestione del tempo è centrale anche rispetto alle modalità attraverso cui genitori e figli organizzano la partecipazione ad attività extra-scolastiche, nel rispetto collegiale delle numerose attività che quotidianamente li impegnano su diversi fronti. (Izquierdo et al., 2006; Kremer-Sadlik et al., 2010; Kremer-Sadlik & Kim, 2007).

Per le famiglie a doppio reddito una delle questioni cruciali per la tenuta dell'organizzazione familiare riguarda anche la gestione e la suddivisione del lavoro domestico⁴⁷, tra aspettative sociali di genere e realizzazioni pratiche. I lavori di Klein, Izquierdo e Bradbury (2013) e di Arcidiacono, Klein, Izquierdo e Bradbury (2010) mettono a fuoco come, attraverso modalità interattive specifiche, i membri della coppia realizzino la suddivisione dei compiti e delle responsabilità nel lavoro domestico. "Household work represents a complex set of interpersonal exchanges that enable family members to achieve (or fail achieve) solidarity and cohesiveness." (Klein et al., 2013: 96). Nella gestione pratica di tali attività incidono non solo le attese coniugali, ma anche le aspettative sociali di genere veicolate dalla società più ampia.

Attenzione particolare è data anche alla figura del padre, oggetto di studi più puntuali, dai quali emerge l'attuale evoluzione della figura paterna. Ne emerge un padre coinvolto in qualche misura nelle attività domestiche e nella relazione genitoriale con i figli. Lo studio di Arcidiacono et al. (2006) ha messo in luce una molteplicità di situazioni familiari in cui i padri mostrano o sono chiamati a mostrare ruoli differenti. Se da un lato i padri tendono a posizionarsi all'interno di diversi sottosistemi familiari, dall'altro "subiscono" il monitoraggio delle mogli/madri su determinate attività. In alcuni casi il padre è apparso relegato alla posizione di "terzo figlio", sottoposto al controllo e al monitoraggio correttivo da parte della moglie/madre. L'analisi condotta mette in luce anche la tendenza dei padri a posizionarsi su piani extrafamiliari, su cui proiettano la propria individualità privata anche al di fuori della famiglia.

⁴⁷ Klein et al. (2013) distinguono tra *household maintenance* (i.e. gestione e organizzazione degli oggetti e degli alimenti), *household chore* (i.e. preparazione dei pasti, pulizie, cura degli spazi esterni) e *childcare* (i.e. attività legate alla cura dei figli, quali lavarli, vestirli, nutrirli, affiancarli nei compiti scolastici, accompagnarli a letto).

I padri sono al centro anche degli studi che indagano i momenti di ricongiungimento (*homecoming*), momenti in cui uno dei genitori rientra a casa e il resto della famiglia lo accoglie. Le ricerche sui ricongiungimenti serali in famiglia mostrano infatti come prevalentemente l'ultimo componente a rientrare a casa sia il padre. Questo contribuisce alla costruzione e al mantenimento del ruolo del padre come colui che da un lato esercita una forma di controllo sulle attività del resto della famiglia, in particolare dei figli, attraverso la richiesta di resoconti sull'andamento della giornata, e dall'altro tende a riprendere le sue attività quotidiane. Lo studio dei rientri a casa è al centro della ricerca di Kendall (2006), di Arcidiacono (2007) e di Ochs e Campos (2013). Il focus di attenzione è duplice: da un lato l'attenzione si è soffermata sul genitore che, rientrando a casa, si riappropria dello spazio domestico e ricostruisce se stesso come parte di una comunità sociale; dall'altro, vi è il resto della famiglia che assiste al rientro e accoglie il nuovo membro ri-configurando le interazioni in atto. Il ricongiungimento produce mutamenti nei formati di partecipazione assunti dai membri della famiglia. I dati hanno mostrato una grande variabilità familiare, in cui è possibile registrare rientri caratterizzati da una accoglienza più positiva e altri in cui prevalgono atteggiamenti di indifferenza e distacco. Kendall (2006) esamina il rientro a casa in due famiglie americane e mostra come in queste occasioni i genitori negoziano *frame e footing* (Goffman, 1981) per conciliare i differenti bisogni dei membri della famiglia: di chi è appena rientrato da un lato e di chi è a casa e sta già mangiando dall'altro. L'analisi mostra due possibili orientamenti, che Kendall (2006) definisce *child-centered footing* e *couple-centered footing*, in relazione al prevalere di un orientamento verso i figli o verso l'altro genitore.

Vi sono poi tutta una serie di ricerche che pongono al centro del proprio interesse il tema della spazialità⁴⁸, in termini di uso e gestione degli spazi ma anche in termini di appropriazioni degli ambienti domestici (Graesch, 2004; Giorgi et al., 2004; Giorgi, Padiglione, 2006; Giorgi et al., 2007; Aarsand & Aronsson, 2006; Arnold et al., 2012).

Muovendosi come archeologi nella case americane, Arnold e collaboratori (2012) hanno osservato le stanze e gli ambienti domestici, hanno fotografato l'accumularsi indistinto di oggetti, hanno documentato il sedimentarsi della contemporanea cultura materiale. Ambienti che trabordano di oggetti, frigoriferi stipati di cibo, garage trasformati in luoghi di stoccaggio mostrano il sedimentarsi quotidiano di una cultura materiale dell'accumulo. Le foto raccolte nella loro pubblicazione mostrano ambienti saturi di oggetti, materiali e supporti tecnologici. La casa diventa il luogo privilegiato dove trascorre il tempo, a discapito di esperienze e attività condotte all'esterno. E tra gli spazi domestici, la cucina resta ancora il cuore della casa, il

⁴⁸ Spazialità e temporalità sono per Vanna Iori (2003) le categorie ermeneutiche e normative peculiari dell'educazione familiare.

command center (Arnold et al., 2012) in cui si pianificano le attività quotidiane, gli impegni lavorativi e scolastici. Anche altre ricerche legate all'uso degli spazi domestici (cfr. Graesch, 2013) mostrano il ruolo centripeto che la cucina gioca nella vita domestica, luogo per eccellenza delle interazioni tra genitori e figli.

L'impiego di peculiari tecniche di osservazione (quali l'audio e il videotour, la mappatura delle abitazioni e il *tracking etnoarcheologico*) ha permesso di indagare il complesso intreccio tra dinamiche spaziali e dinamiche relazionali, tra dimensioni individuali e collettive nel contesto familiare.

A partire dall'osservazione dei processi di "appropriazione" degli spazi domestici, Giorgi e Padiglione (2006) mettono in evidenza l'identificazione prevalente di alcuni membri della famiglia con specifici ambienti della casa. La dialettica tra spazi individuali e collettivi è anche al centro del saggio di Aarsand e Aronsson (2007). Focalizzandosi sulle interazioni ludiche al computer tra bambini e genitori, gli autori mostrano come i partecipanti negoziano, attraverso la richieste di poter giocare al computer collocato prevalentemente negli spazi collettivi, le modalità di appropriazione degli spazi comuni nella famiglia. Le pratiche di gioco al computer dei bambini sono interpretate come forme di appropriazione di uno spazio sociale nella casa. Le negoziazioni tra genitori e figli non ruotano esclusivamente attorno al tema del gioco, ma più in generale coinvolgono questioni legate alla gestione della casa e ad altre attività concorrenti.

Capitolo 4

LA METODOLOGIA ETNOGRAFIA E ANALISI DELLA CONVERSAZIONE

4.1 L'etnografia come approccio metodologico situato

Tra le metodologie qualitative impiegate dalla ricerca contemporanea sulle famiglia, sempre maggior rilievo è dato all'etnografia. L'approccio etnografico allo studio della vita quotidiana in famiglia, come abbiamo messo in luce nel paragrafo precedente, permette di rendere conto dei modi in cui gli attori sociali costruiscono reciprocamente le loro realtà, collettive ed individuali: "è attraverso la 'micro-etnografia' delle azioni quotidiane che è possibile esplorare l'organizzazione sociale e le risorse simboliche e materiali di una specifica comunità quale è la famiglia" (Arcidiacono, 2006: 155).

Come mettono in evidenza Padiglione e collaboratori (Padiglione et al., 2007), l'etnografia offre una interessante prospettiva analitica per tutti coloro che intendono "osservare, comprendere e descrivere adeguatamente il significato delle azioni individuali e delle interazioni tra persone." (Padiglione et al., 2007: 192) nei contesti naturali di vita quotidiana lì dove esse si realizzano. La scelta del metodo etnografico è strettamente connessa quindi alla peculiarità dell'oggetto di indagine e alle domande che si pone il ricercatore. Da questo punto di vista, l'etnografia offre una peculiare postura teorico-metodologica attraverso cui guardare gli eventi della vita sociale. Non solo. L'approccio etnografico si profila come il più coerente a rispondere ad un preciso programma di ricerca sulla famiglia. Ochs e Kremer-Sadlik (2013) sintetizzano in modo molto efficace la specificità dell'approccio etnografico, e

⁴⁹ L'etnografia nasce all'inizio del Novecento in ambito antropologico come peculiare metodo di ricerca sul campo. Allo scopo di comprendere e conoscere le culture "altre", il ricercatore osserva e partecipa alle attività formali e informali che scandiscono la vita quotidiana del gruppo culturale, oggetto della sua ricerca, con l'intento di comprendere forme, strutture, significati "dal punto di vista nativo". Attraverso l'osservazione partecipante e la permanenza in quel contesto per un periodo di tempo prolungato, l'etnografo si pone l'obiettivo di documentare e produrre delle descrizioni "dense" (Geertz, 1973) e situate di quel particolare contesto.

in senso più ampio della prospettiva antropologica⁴⁹, allo studio delle interazioni familiari:

Families are profoundly influenced by social understanding of what it means to be a parent, a child, and a spouse and the significance of home. It is all too easy to think of our own ways of being a family as natural and obvious. The contribution of anthropology has been to disabuse us of this occluded vision and offer a view of family as a product of society's cultural values at a particular historical moment. How members of a family act, think, and feel shifts with the winds of prevailing values and practices across generations and communities. The earliest moments of a child's life are organized by cultural ideas about raising children to become competent members of society. These ideas, in turn, inform how parents relate to children and to one another."

(Ochs & Kremer-Sadlik, 2013: 9)

Il contributo di una prospettiva etnografica è dunque quello di osservare la famiglia come un prodotto dei modelli culturali di famiglia che informano i modi di essere e di fare i genitori e i figli e di cogliere i presupposti culturali a partire dai quali essi agiscono e costantemente trasformano nella loro azione quotidiana.

Agli scopi pratici di questa trattazione, non abbiamo la pretesa di definire in modo esaustivo cosa sia fare etnografia, né ripercorrerne lo sviluppo storico o il dibattito critico che si è sviluppato sull'etnografia come metodo di ricerca. Piuttosto il nostro intento è di rendere conto di come tale modello di ricerca abbia orientato le nostre scelte metodologiche. Benché la ricerca svolta non sia identificabile come etnografia in senso stretto, abbiamo fatto propri alcuni dei pilastri metodologici che caratterizzano non tanto il modo di *svolgere* la ricerca (i passi e le azioni che il ricercatore compie sul campo) quanto piuttosto i modi di *intendere* la ricerca nella tradizione etnografica. Come mostreremo nel dettaglio nel capitolo successivo, questa ricerca si è basata sulla raccolta di videoregistrazioni di cene in famiglia, in assenza del ricercatore. Benché vi siano oggi autori (cfr. Silverman, 2008) che identificano l'etnografia con progetti di ricerca in cui gli etnologi lavorano con artefatti culturali, come testi scritti o registrazioni di interazioni che non hanno raccolto loro in prima persona (così come i primi antropologi che lavoravano a tavolini su dati di

seconda mano), riteniamo come sostiene Duranti (2007) che la presenza del ricercatore sul campo resti una caratteristica distintiva di ogni progetto di ricerca che voglia definirsi etnografico. È alla luce di queste considerazioni che qui non parliamo di etnografia in senso stretto. Il nostro disegno di ricerca non ha infatti comportato la permanenza del ricercatore sul campo per un periodo di tempo prolungato, al fine di non interferire troppo nella situazione domestica, né la raccolta minuziosa di dati contestuali (le cosiddette note di campo e la raccolta di storie di vita dei partecipanti).

Ciò nonostante possiamo dire che questa ricerca ha adottato una prospettiva etnografica, nella misura in cui ne ha fatto propri due pilastri metodologici: l'orientamento al punto di vista del "nativo" e l'impegno a trasformare il familiare in estraneo (come indicato anche nella riflessione sopra citata di Ochs e Kremer-Sadlik (2013). Cercheremo ora di argomentare più nel dettaglio le motivazioni e le conseguenze di questa scelta.

Lo scopo di quel *processo di conoscenza* (Agar, 1980) che sta alla base di un progetto etnografico è quello di pervenire a una descrizione dei modi con cui gli attori *pensano* la loro cultura e la loro realtà quotidiana. L'interesse è dunque rivolto a comprendere i significati che gli attori sociali attribuiscono alle esperienze, alle relazioni e agli eventi della vita quotidiana dal loro punto di vista, *from the native's point of view*.

In riferimento alla distinzione proposta da Pike (1966) per identificare le possibili modalità con cui le scienze sociali guardano alla cultura, possiamo distinguere tra coloro che utilizzano categorie *etic*, ovvero coloro che ricorrono a teorie e schemi interpretativi propri del ricercatore e coloro che invece utilizzano categorie *emic*, ovvero quelle prodotte dagli stessi partecipanti. La prospettiva etnografica, e di conseguenza la prospettiva che qui abbiamo adottato, sceglie di riferirsi alle categorie elaborate dagli attori sociali e dunque, in base alla distinzione proposta, sceglie una prospettiva emica.

Assumere una prospettiva emica, vuol dire considerare il ricercatore come lente di ingrandimento di significati e credenze che sono nel mondo che osserva ma di cui i membri di quello stesso mondo non ne hanno una chiara consapevolezza. Per riprendere ancora una volta la ricca e densa citazione di Ochs e Kremer-Sadlik (2013) proposta in apertura, i modi di essere e fare famiglia non sono come credono i membri della famiglia stessa naturali e ovvi ma sono profondamente segnati da peculiari *modelli culturali* di essere e fare famiglia.

L'intento di documentare le pratiche in famiglia ha seguito dunque questo impegno analitico. Nello studio delle interazioni in famiglia, questo ha comportato l'impegno analitico a sviluppare uno "sguardo dall'interno" delle famiglie per capire come esse organizzano e diano senso alla propria esperienza quotidiana. Adottare questa prospettiva di ricerca ha coinciso con l'impegno analitico di interpretare i significati rilevanti per gli attori sociali nella costruzione e interpretazione del loro mondo, "in particolare cercandoli in quei comportamenti pubblici e

intersoggettivamente accessibili che caratterizzano le attività quotidiane.” (Zuccheromaglio, 2003: 54)

L'intento è infatti quello di cogliere il punto di vista esibito e iscritto nei comportamenti dei membri della famiglia, più che soffermarsi sul senso esplicitamente attribuiti a tali pratiche nel parlare con gli altri.

La prospettiva etnografica ci è sembrato dunque una prospettiva capace di offrire una sguardo sensibile al dettaglio di quanto accade in famiglia. Adottare una prospettiva etnografica nelle interazioni familiari è infatti volto a cogliere come esse si sviluppino nella loro concretezza e nel loro svolgersi quotidiano.

L'approccio etnografico procede nel tentativo di rendere espliciti e visibili i presupposti e le premesse culturali a partire dalle quali gli attori sociali pensano e agiscono. Tale esercizio può essere applicato anche in contesti culturalmente prossimi all'etnografo. Egli è infatti uno *straniero di professione* (Agar, 1980), capace di vedere i principi culturali operanti anche all'interno della società di appartenenza. Egli non ha bisogno necessariamente di luoghi "altri", ma può osservare come altri i luoghi che quotidianamente abita.

Guardare gruppi sociali culturalmente vicini al ricercatore comporta però un rischio. Ochs e Schieffelin (1994) parlano a tal proposito di "paradosso della familiarità": il ricercatore che sceglie una prospettiva etnografica deve costantemente operare un distanziamento cognitivo per reinterpretare come culturali comportamenti che nella sua cultura sono apparentemente considerati naturali. Solo mettendo tra parentesi gli aspetti ovvi e dati per scontati della pratiche quotidiane (Garfinkel, 1967; Schutz, 1962, 1967), il ricercatore può accedere ai significati impliciti e alle convenzioni tacite che costituiscono le dimensioni invisibili della cultura quotidiana. Di fatto l'esercizio continuo a cui siamo stati chiamati nell'osservare le pratiche e le interazioni nelle famiglie coinvolte nella ricerca è stato quello di operare quell'*epoché cognitiva* (Bertolini, 1988; Mortari, 2007) già messa in evidenza dalla tradizione fenomenologica.

La cultura, intesa come visione del mondo intersoggettivamente costruita e condivisa, si esplica e sedimenta attraverso le più comuni pratiche quotidiane, quali l'interazione e il linguaggio. Sono infatti questi gli strumenti più pervasivi e potenti attraverso cui il mondo sociale viene oggettivato e naturalizzato come realtà valida per tutti (Berger & Luckmann, 1966; Caronia, 2011; Ochs & Capps, 2001).

Come da punti di vista diversi, notano autori come Duranti (2000) e Caronia (1997) le teorie sulla cultura e la produzione del significato sviluppate nella prima tradizione antropologica non hanno sufficientemente riconosciuto il valore creativo dell'interazione sociale e dei processi di co-costruzione della realtà che si realizzano principalmente negli scambi e nei discorsi di cui è intessuto e attraverso cui è costruito il mondo della vita quotidiana. Il discorso non è solo veicolo di credenze e principi culturali ma piuttosto esso è il luogo in cui tali credenze sono localmente e intersoggettivamente ri-prodotte, negoziate, modificate.

Secondo Duranti (2007), l'etnografia tradizionale, basata sull'osservazione partecipante, ha il limite di non riuscire a spiegare in modo adeguato il ruolo capillare del linguaggio e delle interazioni quotidiane nella costruzione del mondo sociale. A tale scopo diventa indispensabile ricorrere a *tecniche* di documentazione capaci di registrare e riprodurre gli scambi quotidiani così come si realizzano nei contesti naturali di vita quotidiana. Per ovviare a tale mancanza, Duranti coniuga l'approccio etnografico con l'analisi del discorso, nella prospettiva che egli stesso definisce *etnopragmatica*:

“uno studio della comunicazione che [...] documenta i diversi modi in cui il linguaggio fa ‘differenza’ tra le persone e rende possibile un particolare tipo di socialità, che caratterizza l’essere-nel-mondo e dell’homo sapiens. [...] L’etnopragmatica continua l’impegno a trattare il parlare come una forma d’organizzazione sociale e ad approfondire lo studio delle attività in cui il linguaggio svolge un ruolo primario per la costituzione nel sociale.”

(Duranti, 2007: 13-14)

È grazie al supporto che tali strumenti offrono al lavoro etnografico che è possibile orientarsi ad una micro-analisi delle azioni e delle interazioni umane, includendo le pratiche discorsive, le dinamiche degli sguardi, dei movimenti e delle posture, la dislocazione dei corpi e degli oggetti nello spazio (Giorgi et al., 2009). Come mettono in evidenza Padiglione et al. (2007), l'etnografia è stata associata all'uso di strumenti di audio e video registrazione e alla pratica della trascrizione delle interazioni, grazie anche all'influenza dell'etnometodologia (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) e dell'Analisi della Conversazione (Sacks et al., 1974). Il connubio tra etnografia e Analisi della Conversazione si è rivelato particolarmente fertile:

“Gli strumenti dell’Analisi della Conversazione possono aiutare ad illuminare il modo in cui si realizzano interattivamente e discorsivamente forme di costruzione del mondo sociale e di azione condivisa, mentre i metodi etnografici permettono di non perdere di vista e di considerare i sistemi di attività più ampi - anche storicamente e culturalmente connotati - in cui si realizzano le produzioni discorsive situate.”

(Zucchermaglio, 2003: 55)

Nel paragrafo che segue presentiamo, più nel dettaglio, l'approccio dell'Analisi della Conversazione.

4.2 L'Analisi della Conversazione

Se dobbiamo alla svolta linguistica che ha attraversato le scienze sociali nella seconda metà del Novecento il merito di aver riconosciuto il ruolo costitutivo del linguaggio nella vita sociale, è solo con lo sviluppo dell'Analisi della Conversazione che il parlato in interazione (*talk-in-interaction*) acquista una sua autonomia analitica.

L'Analisi della Conversazione nasce negli anni Sessanta presso l'Università della California, dalla collaborazione di tre studiosi: Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson. Si sviluppa a partire dalla sociologia dell'interazione di Goffman e dall'etnometodologia di Garfinkel⁵⁰.

Come ricordano Bonaiuto e Fasulo (1998):

“l'incontro di Sacks con Garfinkel alla fine degli anni Cinquanta e più tardi con Goffman sono tra gli elementi determinanti che spinsero l'autore a concertare i suoi sforzi sull'analisi delle interazioni faccia a faccia, alla ricerca degli strumenti e dei metodi su cui si fonda l'organizzazione della vita sociale.”

(Bonaiuto & Fasulo, 1998: 237)

L'interesse primario dei conversazionalisti, dunque, non è rivolto tanto al linguaggio in sé quanto agli eventi della vita quotidiana, eminentemente agli eventi discorsivi. Le interazioni verbali sono considerate come “luogo di costruzione dell'ordine sociale, come pratiche sociali basate su regole condivise, presupposte e confermate dall'azione stessa dei partecipanti” (Galatolo & Pallotti, 1999: 11).

Il *parlare-in-interazione* è regolato sia da regole interattive (chi parla, quando) sia da regole culturali, presupposte e confermate dall'interazione. In questa riceva il nostro interesse non è tanto per l'ordine grammaticale della conversazione quanto sulla sua struttura interattiva allo scopo di comprendere cosa *fanno* le parole nell'interazione. L'Analisi della Conversazione offre infatti una prospettiva pragmatica sul parlare, elaborando modi per studiare ciò che le parole fanno nel corso dell'interazione (Duranti, 2000): il dire è in se stesso una forma di azione sociale. I parlanti non ricorrono al linguaggio solo per comunicare ciò che pensano o ciò che desiderano, ma più radicalmente attraverso il linguaggio essi producono azioni (Schegloff, 1990). La maggior parte delle azioni quotidiane si realizzano per mezzo del linguaggio: ordinare, offrire, promettere, Le relazioni quotidiane si realizzano attraverso linguaggi che hanno una struttura performativa (Bazzanella, 2008: 15): ogni espressione linguistica veicola precise azioni che hanno il potere di esercitare effetti concreti sulle vite nostre e altrui. Ad esempio quando l'enunciato è costituito da un vocativo ha l'effetto di attrarre l'attenzione dell'interlocutore.

⁵⁰ Cfr. capitolo II.

A partire da un approccio qualitativo allo studio delle interazioni sociali, l'Analisi della Conversazione è orientata a comprendere e descrivere le strutture che organizzano l'interazione. Nonostante l'apparente caoticità del parlato, gli analisti della conversazione mostrano come in realtà essa sia organizzata in modi specifici, che è possibile descrivere e formalizzare⁵¹. L'idea di base è che "esiste una organizzazione temporale locale della conversazione" (Fele, 2007: 9). L'organizzazione temporale dell'interazione, definita in termini di sequenzialità della conversazione, si esprime nell'intima interconnessione tra quello che una persona dice in un determinato momento della conversazione, quello che è stato appena detto e quello che sarà detto subito dopo.

"L'obiettivo analitico principale è quello di spiegare in che modo i membri sociali 'producono' azioni, eventi e oggetti reciprocamente riconoscibili dalle persone coinvolte nell'interazione, e in che modo queste azioni, eventi ed oggetti vengono compresi, afferrati e gestiti. In questo senso il parlato viene inteso non come un oggetto analitico separato, ma piuttosto come parte integrante di un complesso significativo di azioni e di pratiche."

(Fele, 2007: 13)

L'Analisi della Conversazione è al tempo stesso un programma di ricerca e un sistema di metodi, un bacino di risorse operative per studiare il parlare in interazione. In quanto programma di ricerca, l'Analisi della Conversazione offre una delle prospettive più interessanti per osservare, descrivere e analizzare i fenomeni comunicativi in contesti naturali, facendo luce sui modi attraverso cui i parlanti, momento per momento, costruiscono una comprensione intersoggettiva della realtà. Come sottolinea Bolden (in press)

"as a research paradigm, conversation analysis offers a unique methodology for investigating social interaction."

(Bolden: in press)

Il metodo degli analisti della conversazione consiste in un'analisi sistematica e minuziosa di ciò che i parlanti *fanno* nel corso di una conversazione. In base agli scopi che si prefigge la ricerca, il ricercatore può adottare diversi livelli di *granularità* della descrizione del parlato in interazione.

⁵¹ A proposito dell'organizzazione formale della conversazione e delle forme di partecipazione dei bambini alla conversazione, ci preme ricordare quanto sottolinea Pontecorvo (1996). "il parlare in interazione è una pratica finemente organizzata che anche i bambini imparano a gestire presto: soprattutto imparano, attraverso la partecipazione più o meno attiva al parlare collettivo, a manifestare la comprensione del turno dell'altro all'interno del sistema di alternanza di turno." (Pontecorvo, 1996: 58)

A partire dalla documentazione delle attività sociali nel loro contesto di produzione, l'analisi mette in luce le procedure e i "metodi" che parlanti (e ascoltatori) impiegano nelle interazioni quotidiane (cfr. Heritage, 1989). L'analisi dei dati procede sempre in modo induttivo: il principio che la guida è l'orientamento alle risorse locali che i membri utilizzano per partecipare alle attività in cui sono coinvolti. L'approccio analitico proposto è dunque fortemente induttivo ed empirico: le categorie non sono mai prestabilite o imposte dall'analista (prospettiva etica, Pike, 1966), ma piuttosto rendono conto di ciò che le persone fanno effettivamente quando parlano (prospettiva *emica*, Pike, 1966)⁵².

L'analista tenta di *ricostruire* la logica endogena con la quale si muovono i partecipanti allo scopo di "esplicitare le norme, la conoscenza tacita e le procedure discorsive con le quali le persone che sono osservate costruiscono un contesto comune e condiviso" (Fele & Paoletti, 2002: 67).⁵³

L'analisi della conversazione, intesa come programma di ricerca, ritiene il contesto un prodotto dell'interazione e non un suo prerequisito. Da questo punto di vista, il contesto è "quello che i partecipanti danno mostra di considerare rilevante nel loro contributo al momento opportuno" (Fele, 2007: 27). Il contesto in questa prospettiva non è definito in modo indipendente dall'interazione, determinato da fattori quali il sesso, l'età, lo status sociale dei partecipanti ma piuttosto è considerato come un fenomeno *flessibile e riflessivo* (Orletti, 1994), mai dato una volta per tutte ma costruito momento per momento dai partecipanti attraverso le loro azioni discorsive. Sono dunque i membri che momento per momento creano attraverso le loro azioni il contesto (pertinente).

Quello che in Schegloff inizialmente è un esercizio analitico (l'aderenza ai dati) diviene dunque un programma di ricerca. L'attenzione preminente all'organizzazione delle conversazione indipendentemente dal suo contenuto e dal contesto della sua produzione è però l'uno degli aspetti dell'approccio conversazionalista maggiormente criticati. Come sottolinea Duranti (2000), gli analisti della conversazioni sono accusati, dagli altri studiosi di scienze sociali, ed in particolari dagli antropologi, "di ignorare il contesto culturale e storico in cui si svolgono le interazioni che essi analizzano" (Duranti, 2000: 237).

Come mette in evidenza Orletti (1994), all'interno degli studi di analisi della conversazione possiamo vedere un cambiamento nei modi di intendere e considerare dal punto di vista analitico il contesto. Nei primi anni del suo sviluppo (anni Settanta e Ottanta) e nelle interpretazioni successive che l'autrice definisce

⁵² Questo è uno dei grandi punti di contatto tra la prospettiva etnografica e quella conversazionalista.

⁵³ L'adozione di una prospettiva emica e l'intento di cogliere la dimensione implicita e data per scontato delle interazioni sociali sono due degli aspetti che rendono conto della contaminazioni e dei possibili scambi tra etnografia e Analisi della Conversazione.

come più ortodosse, si parla di contesto in senso stretto, intendendo il contesto intra-interazionale o di discorso, ovvero tutto ciò che precede o segue la conversazione analizzata. La definizione del contesto è costruita a partire da quegli elementi esterni che i partecipanti rendono rilevanti attraverso le loro azioni conversazionali (cfr. Schegloff, 1992) e che l'analista può legittimamente considerare nella sua analisi. I parlanti offrono infatti molteplici indicatori (*contextualization cues*, Gumperz, 1996) per interpretare quello che viene detto. Mentre si parla, infatti, non solo si comunica, ma si metacomunica: i parlanti si comunicano come va interpretata la comunicazione in corso. L'analista dunque non può utilizzare delle categorie esterne ma deve ricostruire quali sono i tratti pertinenti, e le categorie a cui essi rimandano, per l'azione dei partecipanti.

In un secondo momento, a partire degli anni Novanta, il contesto viene interpretato in senso più ampio anche grazie all'analisi comparata tra la conversazione ordinaria e al conversazione in contesti istituzionali. In tali contesti emerge l'esistenza di sistemi di attribuzione del turno di parola riconducibili a una diversità nelle identità sociali dei partecipanti. Tale diversità non è però imputabile solo ad una differenza dello status sociale che l'istituzione attribuisce ai parlanti. Essa è identicamente costruita e mantenuta dai partecipanti in e attraverso l'interazione.⁵⁴

Come abbiamo detto, l'Analisi della Conversazione non è solo un *programma* di ricerca ma un vero e proprio *metodo* di ricerca. Dal punto di vista metodologico, in estrema sintesi potremmo definire l'Analisi della Conversazione come "a set of methods for working with audio and video recordings of talk and social interaction." (Sidnell, 2010: 20). Caratteristica peculiare e distintiva dell'Analisi della Conversazione è infatti quella di lavorare esclusivamente su conversazioni "verificatesi naturalmente" (*naturally occurring data*), non provocate o controllate dal ricercatore (Duranti, 2000), registrate, come già abbiamo detto, attraverso l'uso di adeguati strumenti tecnologici (audio e/o video)⁵⁵.

La possibilità di lavorare con le registrazioni permette non solo di tornare più volte sullo stesso frammento di interazione, in modo da poter analizzare anche i più minuti dettagli di ciò che accade tra i partecipanti, ma di preservare lo sviluppo sequenziale dell'interazione (Mondada, 2008). Il *talk-in-interaction* è inteso, infatti, come azione sequenziale, processuale e situata: il senso dell'interazione deriva dalla relazione, anche temporale, tra i turni dei parlanti. Il parlare in interazione segue infatti un'organizzazione sequenziale e il lavoro dell'analista è teso a rendere conto di tale temporalità.

⁵⁴ Per una analisi degli specifici e differenti modi di intendere il contesto nella prospettiva dell'Analisi della Conversazione, in particolare in riferimento alle scelte analitiche che il ricercatore è chiamato a compiere circa la pertinenza dei dati, si veda Caronia (1997).

⁵⁵ Per una riflessione più approfondita sulle implicazioni teoriche e pratiche dell'uso delle videoregistrazioni come tecnica di raccolta dei dati sul campo si rimanda il lettore al capitolo V.

4.2.1 Le strutture della conversazione

In questa sezione del capitolo, vogliamo presentare e illustrare alcune delle forme basilari di organizzazione dell'interazione che i conversazionalisti hanno messo in luce. L'identificazione e la definizione dei meccanismi che regolano la conversazione costituiscono l'*apparato analitico* (Fele, 2007) offerto dall'Analisi della Conversazione per descrivere e comprendere le interazioni sociali.

A partire da un interesse eminentemente descrittivo, gli analisti della conversazione si sono interessati principalmente ad individuare la struttura organizzativa alla base della conversazione. I meccanismi che tali indagini hanno posto in evidenza costituiscono al tempo stesso un interessante *bacino di risorse operative* (Caronia, 1997) per descrivere e comprendere i modi e le pratiche attraverso cui i partecipanti costruiscono intersoggettivamente la realtà, dotandola di senso. La conversazione si compone dunque di elementi prettamente strutturali ed elementi funzionali alla conversazione.

Nella seconda parte del presente lavoro, faremo ampio ricorso a tali meccanismi conversazionali per mostrare come i membri delle famiglie coinvolte nella ricerca, "fanno famiglia" nelle loro pratiche quotidiane attraverso l'interazione e il linguaggio.

L'idea alla base dell'Analisi della Conversazione, ossia la struttura regolare e sequenziale della conversazione tra parlanti, deriva dall'osservazione sistematica di scambi naturali.

"L'analisi della conversazione parte dall'osservazione che il parlato quotidiano avviene in forma ordinata, che cioè si parla uno alla volta, con relativamente poche pause e sovrapposizioni. Tale ordine presuppone un'organizzazione basata su 'meccanismi' che vengono messi in atto di volta in volta dai parlanti nel corso della conversazione."

(Gavioli, 1999: 43)

A partire dalla domanda aurea dell'Analisi della Conversazione "why that now?", gli analisti cominciano con l'identificare alcuni tipi ricorrenti di enunciati. "Ciò consente di considerare gli enunciati come oggetti sociali cioè strutture o mosse attorno a cui le persone organizzano la propria interazione." (Duranti, 2000: 222).

I due meccanismi fondamentali su cui si basa la conversazione tra due o più parlanti sono il *turn-taking* (presa di turno) e le coppie adiacenti (*adjacency pair*). Questi due sistemi regolano due aspetti centrali della conversazione: chi parlerà e che cosa verrà detto/fatto (Bonaiuto & Fasulo, 1998).

Per esaminare il sistema del *turn-taking* è necessario capire prima come viene definito in analisi della conversazione il turno e di conseguenza i meccanismi che regolano la turnazione.

Il turno di parola non corrisponde ad una definizione rigida e data a priori:

«un turno non coincide con entità linguistiche come la frase o il periodo, né con quantità psicologiche del tipo ‘tutto quello che il parlante voleva dire’, ma è una *unità osservativa* che corrisponde semplicemente a tutto il discorso che un unico parlante pronuncia di seguito. I confini naturali di un turno sono perciò la fine e l’inizio rispettivamente del turno precedente e di quello seguente pronunciati da parlanti diversi.»

(Fasulo & Pontecorvo, 1999: 39)

Il turno, dunque, non corrisponde a specifiche unità sintattiche o grammaticali (quali frase, enunciato, parola, ecc.) né a specifici atti linguistici (quali domandare, invitare, affermare).

Nella conversazione ordinaria la turnazione non è pre-regolata⁵⁶: l’ordine in cui i parlanti prendono la parola e la lunghezza dei loro contributi sono negoziati localmente nel corso dell’interazione. La conversazione si basa dunque su un sistema di gestione locale dei turni (*local management*) gestito interazionalmente (*interactionally managed*).

Benché la turnazione non segua regole predefinite, nelle conversazioni quotidiane essa avviene solitamente in modo ordinato: i parlanti nella maggior parte dei casi si alternano senza lasciare vuoti e silenzi e senza sovrapposizioni o interruzioni, tanto che quando questi fenomeni accadono, sono ritenuti dagli stessi partecipanti degni di nota e possono in alcuni casi richiedere adeguati aggiustamenti o giustificazioni. Il momento in cui gli elementi che compongono il turno sono

⁵⁶ Diverso è il caso delle conversazioni in contesti istituzionali in cui la turnazione è regolata in modo preciso e predefinito, in relazione ai ruoli e alle funzioni che i partecipanti assumono nel contesto. Come mette in evidenza Orletti (1994), l’analisi del cosiddetto *institutional talk*, in contesti quali ad esempio la classe scolastica, il tribunale, l’ospedale, “ha confermato l’esistenza di sistemi diversi di attribuzione del turno di parola riconducibili a una diversità nelle identità sociali rivestite dai partecipanti all’interazione.” (Orletti, 1994: 73).

Tali identità non sono solo definite dall’istituzione, ma sono allo stesso tempo rese visibili, costruite e mantenute dalle scelte che i parlanti compiono momento per momento.

Il lavoro di Orletti (1981) sulle interazioni in classe tra insegnante e alunni mostra come i partecipanti stessi cooperino nella costruzione e nel mantenimento dei loro rispettivi ruoli. Benché l’analisi della distribuzione dei turni di parola tra insegnante e allievi mostra prevalentemente una rigida struttura di attribuzione del diritto di parola in cui è l’insegnante ad avere il potere di dare la parola, è possibile rilevare l’esistenza di alcuni episodi di “insubordinazione” in cui è l’allievo che prende la parola per primo. L’analisi della struttura di questi episodi ha mostrato come nei casi in cui l’allievo prende la parola, chiede l’autorizzazione per poterlo fare. Così facendo, l’allievo di fatto non mette in discussione l’autorità dell’insegnante ma anzi indirettamente la conferma.

riconosciuti dai parlanti come unità completa (sul piano grammaticale, sintattico e/o intonazionale) viene definito *punto di rilevanza transizionale* (*transition-relevant point*). Ad ogni punto di rilevanza transizionale si può realizzare, anche se non necessariamente, un cambio di parlante. La transizione da un turno all'altro è negoziata localmente dai partecipanti sulla base di tre opzioni, identificate da Sacks, Schegloff, Jefferson (1978) e sintetizzate da Gavioli (1999) come segue:

- il turno può essere costruito in modo da selezionare il parlante per il turno successivo;
- se il turno non è costruito in modo da selezionare il parlante successivo, uno qualsiasi dei partecipanti alla conversazione può decidere di intervenire, prendendo il turno, cioè si autoseleziona;
- se il turno non è costruito in modo da selezionare il parlante successivo e nessun altro parlante si autoseleziona, chi ha il turno può decidere di continuare a parlare.

(Gavioli, 1999: 46)

In sintesi quindi, possiamo dire che nel corso di una conversazione ordinaria i parlanti si alternano secondo meccanismi di presa del turno che si basano sulla comune identificazione dei punti di rilevanza transizionale e sulla negoziazione locale di quando avviene effettivamente la transizione e di chi sarà il parlante successivo.

Gli analisti della conversazione considerano il sistema della presa dei turni una forma di organizzazione sociale.

“Il sistema della presa di turno ha importanti conseguenze non solo sul piano dell'organizzazione sociale del parlato e altri aspetti della forma interazionale [...] esso incide anche sulla sostanza di ciò di cui si parla e di come se ne parla.”

(Schegloff 1987: 225)

L'intonazione, il tono e il volume della voce non sono solo elementi che arrochiscono il discorso ma sono elementi costitutivi del discorso stesso. Il mosso in cui una mamma pronuncia il nome del bambino rende subito evidente al bambino stesso cosa la mamma sta dicendo/facendo.

Passeremo ora in rassegna i meccanismi di base della conversazione, soffermandoci sia su alcuni aspetti strutturali (le coppie adiacenti, il turno ad esempio) sia su alcuni aspetti funzionali (i sistemi di preferenza ad esempio).

I turni sono connessi l'uno all'altro secondo una logica sequenziale. Il costruito analitico delle *coppie adiacenti* è uno dei meccanismi che può spiegare la sequenzialità che caratterizza il parlato. La coppia adiacente è costruita da una sequenza minima, composta da due parti, in cui la prima rende rilevante e attesa la produzione della seconda: ad un saluto segue un saluto, ad un offerta un'accettazione o un rifiuto, ad una domanda una risposta e così via. Si parla in

questo caso di rilevanza condizionale della prima parte rispetto alla seconda, tale per cui quando la seconda parte manca, o i partecipanti manifestano qualche esitazione nel produrla (pause interturno significative, false partenze, rumori di esitazione quali *uhm, deh*) la sua assenza è notata e dotata di significati particolari. La non produzione della seconda parte è un'assenza ufficiale (*noticeable absence*, Schegloff, 1968): essa è identificabile con un comportamento problematico di cui si deve rendere conto.

L'adiacenza delle azioni nella conversazione è il luogo in cui si dimostra l'esistenza di una "architettura dell'intersoggettività" (Heritage, 1985): esse costituiscono un importante meccanismo per creare intersoggettività, intesa come la comprensione reciproca dei parlanti rispetto ad un'attività comune. È attraverso l'adiacenze delle proprie azioni, che gli attori sociali coinvolti nella conversazione si dimostrano l'interconnessione e il senso di ciò che dicono.

"Quando i parlanti pronunciano la prima parte di una coppia adiacente creano una cornice interpretativa, all'interno della quale ciò che accade in seguito non dev'essere solo una 'risposta' o una 'seconda mossa' ma anche un segnale del modo in cui il ricevente ha interpretato un importante meccanismo per creare intersoggettività."

(Duranti, 2000: 228)

Da questo punto di vista, i turni conversazionali dipendono dal contesto ma allo stesso tempo sono anche creatori del contesto (Heritage 1984).

Quando alla prima parte di una coppia adiacente (ad esempio un'offerta), corrispondono due possibili risposte (l'accettazione o il rifiuto), e benché esse siano alternative l'una all'altra, non sono intenzionalmente (e socialmente) trattate allo stesso modo. Come infatti mette in evidenza Levinson (1983) vi sono delle risposte preferite (nel nostro esempio l'accettazione) e altre dispreferite (il rifiuto). Le preferenze di base sono, infatti, quelle per l'accordo e la contiguità (Sacks, 1987). Questo vuol dire che prima di manifestare disaccordo, ad esempio quando si vuole rifiutare un invito a cena, il parlante fa ricorso a tutta una serie di espedienti discorsivi che rendano similmente accettabile il suo rifiuto.

Come mettono in evidenza Atkinson e Heritage (1984):

The concept of "preference" has developed in conversation analytic research to characterize conversational events in which alternative, but nonequivalent, courses of action are available to the participants (...) The term "preference" refers to a range of phenomena associated with the fact that choices among nonequivalent courses of action are routinely implemented in ways that reflect an institutionalized ranking of alternatives.

Despite its connotations, the term is not intended to reference personal, subjective, or 'psychological' desires or dispositions."

(Atkinson & Heritage, 1984: 53)

La rilevanza analitica del concetto di preferenza consiste, come sottolinea Duranti (2000), nella possibilità di far luce su ciò che viene ritenuto normale e atteso in una situazione data. "Studiare la struttura delle preferenze, allora, è il modo per cogliere l'essenza di ciò che fa della lingua un potente strumento di cultura" (Duranti 2000: 233). Da questo punto di vista, il sistema delle preferenze sembra costituire una concessione (esplicita o meno) al contesto: se possiamo definire qualcosa come atteso, desiderabile, preferito allora vuol dire che c'è una norma culturale che definisce la desiderabilità di tale mossa.

In una conversazione, nonostante l'elevata capacità di sincronizzazione, i parlanti a volte possono sovrapporsi l'uno all'altro, prendendo la parola prima che l'interlocutore abbia terminato di produrre il suo turno. Ma anche in questo caso, come mette in evidenza Jefferson (1984) non si tratta di un fenomeno disordinato o della manifestazione di mancanza di rispetto nei confronti di chi sta parlando. Al contrario, lo studio condotto da Jefferson (1984) mette in evidenza al contrario come le sovrapposizioni si possono realizzare nei punti naturali di segmentazione del parlato, nei punti di rilevanza transizionale, o anche in risposta a precisi segnali interattivi. Le sovrapposizioni si dividono in transizionali (quando l'interlocutore prende la parola in corrispondenza di un punto di rilevanza transizionale), di riconoscimento (quando l'interlocutore riconosce e anticipa quello che il parlante sta finendo di dire) e progressive (quando l'interlocutore completa il turno del parlante per una conclusione difficoltosa del turno) (cfr. Bonaiuto & Fasulo, 1998).

Nel corso di una conversazione possono verificarsi anche dei problemi (*trouble sources*), ovvero i partecipanti possono non aver udito bene ciò che il parlante ha detto o possono non averne capito il senso. Lo studio sistematico delle pratiche messe in atto dai parlanti nei momenti in cui si verifica una incomprensione, a prescindere dalla sua natura, ha permesso di far luce sui meccanismi di riparazione (*repair*).

"La riparazione è lo strumento fondamentale che i partecipanti ad una conversazione usano per riportare gli eventi alla normalità quando qualcosa va storto nell'interazione riguardo alla propria o altrui comprensione degli eventi in corso."

(Fele, 2007: 45)

Gli studi sulle riparazioni nell'ambito delle conversazioni ordinarie hanno mostrato una loro organizzazione sistematica. Esistono diverse tipologie di riparazione in relazione a chi la inizia (*repair initiation*, cfr. Schegloff et al., 1977) e a chi la compie (*repair solution*, cfr. Schegloff et al., 1977). In estrema sintesi,

possiamo distinguere tra *self repair*, quando *repair initiation* e *repair solution* sono a carico del parlante, e *other repair*, quando entrambe le mosse sono a carico degli altri partecipanti. Le due mosse possono però essere anche distribuite tra più partecipanti: in questo caso possiamo distinguere tra riparazione eteroiniziata e autocompiuta⁵⁷ e riparazione autoiniziata ed eterocompiuta (cfr. Fasulo & Pontecorvo, 1999; Bolden, 2011). Fele (2007) mette in luce come lo studio sistematico delle riparazioni abbia riscontrato un sistema di preferenza secondo il quale l'interlocutore che percepisce un problema, tendenzialmente *preferisce* aspettare, prima di intervenire, che il parlante possa risolverlo autonomamente (*self repair*). Quando l'interlocutore interviene, non offre subito una soluzione ma piuttosto introduce una riparazione (*other repair*) ovvero segnala l'esistenza di un problema⁵⁸.

Possiamo quindi considerare in senso ampio le riparazioni come richieste di riformulazione del turno, al fine di correggere la fonte del problema. Ma le riparazioni non servono solo a segnalare l'emergere di un problema ma costituiscono piuttosto delle complesse strategie discorsive a cui i parlanti ricorrono per ri-definire il proprio punto di vista sull'argomento oggetto del discorso. Da questo punto di vista, possiamo considerare le riparazioni come dispositivi metalinguistici, in quanto hanno come oggetto il linguaggio stesso (Fasulo & Pontecorvo, 1999). Le riparazioni costituiscono dunque occasioni per osservare il dipanarsi del processo di negoziazione dei significati e dell'interazione in corso. Attraverso la segnalazione dell'ambiguità, della non chiarezza o della mancata pertinenza di ciò che è stato detto i partecipanti cooperano all'elaborazione congiunta del discorso.

Se attraverso le riparazioni i parlanti si comunicano un problema di incomprensione, attraverso le formulazioni essi segnalano un particolare tipo di comprensione (Testa, 1994).

Nell'ambito della letteratura etnometodologica e di analisi della conversazione possiamo ritrovare diverse definizioni di formulazioni. Garfinkel e Sacks (1970) identificano le formulazioni con quell'insieme di pratiche (quali nominare, descrivere, identificare, spiegare) che rendono oggetto della conversazione la conversazione

⁵⁷ Tale tipo di *repair* costituisce la forma tipica delle correzioni in contesti educativi. In qualche misura possiamo vedere come attraverso l'iniziale intervento di etero-correzione, l'adulto fornisca una forma minima di scaffolding, lasciando poi al bambino lo spazio per il suo completamento.

⁵⁸ Secondo Heritage (2008), tale organizzazione è finalizzata "to respect the rights of speakers to 'say what they wish to say' and to own it." (Heritage, 2008: 307). Da questo punto di vista sono interessanti i lavori recenti di Bolden (2011) che mettono in relazione il lavoro di riparazione con le asimmetrie di conoscenze (*epistemic of expertise*) e/o esperienze (*epistemic of experience*) che hanno i partecipanti all'interazione. Per chiarire meglio ciò che Bolden intende, prendiamo il caso in cui l'interazione coinvolga anche un bambino. In questi casi quando l'interlocutore non capisce ciò che il bambino ha detto, non rivolge la richiesta di riparazione (*repair initiation*) direttamente al bambino, ma al suo *caregiver*, considerato e trattato di fatto come esperto.

stessa o una sua parte. Orletti (1983) definisce le formulazioni come “pratiche di glossa”, riferendosi alle strategie a cui i partecipanti ricorrono per rielaborare il senso degli eventi e comunicare agli altri la loro interpretazione.

“Le formulazioni svolgono un ruolo costitutivo rispetto all’oggetto’ a cui si riferiscono e sono altamente riflessive nel senso che esse sono costruite secondo modalità appropriate al contesto discorsivo in cui occorrono. Ancora e soprattutto, esse costituiscono importanti strategie di negoziazione di senso tra gli interlocutori: attraverso una formulazione infatti il parlante propone la propria comprensione di quanto l’altro ha detto e manifesta una ricerca di accordo o l’esplicitazione del disaccordo da parte dell’altro.”

(Caronia, 1997: 139)

I partecipanti ad una conversazione mentre parlano non solo comunicano, ma maticomunicano. Sono i parlanti stessi quindi i primi ad “analizzare” il discorso e i risultati delle loro analisi e interpretazioni si possono vedere nei loro turni di replica.

A partire dallo studio di tali meccanismi di base, le ricerche che si sono sviluppate negli anni nell’ambito dell’analisi della conversazione hanno messo in luce il funzionamento e le caratteristiche di peculiari attività discorsive quali le narrazioni (*storytelling*), i giudizi, le valutazioni, le richieste, i direttivi, e altri. Questi verranno presentati puntualmente nel corso dell’analisi dei dati, quando saranno impiegati come strumenti analitici.

4.2.2 La dimensione multimodali dell’interazione

Benché i primi lavori di analisi della conversazione, come già messo in luce, si siano sviluppati a partire da dati audio, in anni più recenti si è ampiamente diffusa la pratica (quando possibile) di effettuare anche registrazioni video (Heath & Luff, 2013). La disponibilità delle immagini video ha permesso di sviluppare nuove piste di analisi, includendo la cosiddetta comunicazione non verbale a supporto delle analisi delle interazioni sociali. Attraverso le immagini è possibile studiare la costante interconnessione tra le diverse modalità comunicative, cioè le configurazioni multimodali comporta da parole, gesti, sguardi, posture, ecc. Nell’interazione faccia a faccia, infatti, ciò che le persone dicono è posto in relazione a ciò che fanno con il loro corpo e alla loro collocazione nello spazio. (Goodwin, 1984; Goodwin & Goodwin, 1992). Nel corso dell’interazione, i partecipanti mobilitano molteplici risorse, quali la prosodia, gli sguardi, la mimica facciale, i movimenti della testa, la postura del corpo. Ma come sottolinea Mondada (2013), con il termine risorse multimodali in analisi della conversazione si intendono anche la dislocazione dei partecipanti negli ambienti in cui si trovano, le architetture e gli oggetti presenti

all'interno del contesto, la manipolazione di tali oggetti e la loro collocazione nello spazio. Da questo punto di vista, la comunicazione non è riducibile allo scambio verbale tra due o più parlanti, ma essa è distribuita e incarnata negli artefatti e nei contesti in cui tale comunicazione si realizza.

“Par “ressources multimodales” on renvoie donc à toutes les formes - y compris linguistiques - et à tout les détails que les participants mobilisent pour rendre intelligible l'interaction, ressources vers lesquelles ils s'orientent dans des pratiques de compréhension, d'interprétation, dans l'analyse en temps réel de l'interaction en cours, immédiatement incorporées à l'action qu'ils produisent.”

(Mondada 2008b: 130)

L'analisi multimodale non tratta dunque il parlare come la base dell'organizzazione interattiva ma la considera come una delle modalità possibili tra le altre (Mondada, 2006). Le condotte che i partecipanti rendono visibili sono funzionali alla comprensione di come l'azione è messa in atto e coordinata con quella degli altri partecipanti. L'analista è interessato a cogliere non tanto il gesto isolato ma il suo rapporto temporale con le parole e le azioni poste in essere dal partecipante, nella loro coordinazione con gli altri partecipanti.

4.3 L'analisi della conversazione e i suoi ambiti di implementazione

Tra le critiche mosse all'analisi della conversazione, vi è quella di limitarsi a descrivere i fenomeni di cui tratta. Fele (2007) conclude la sua introduzione all'analisi della conversazione con alcuni interrogativi provocatori, stimolando il lettore a mettere in discussione proprio questo aspetto:

“L'analisi della conversazione si ‘limita’ a descrivere le pratiche (con l'implicita accusa che non fa altro che riprodurre l'esistente), oppure l'analisi della conversazione è uno strumento che si può usare per cambiare le pratiche stesse? È solamente una procedura di scoperta, oppure è possibile ricavare da essa una serie di osservazioni e di raccomandazioni su come poter intervenire nel mondo sociale per cambiarlo? [...] Da una fase descrittiva e analitica si può passare ad una fase critica dell'esistente. Ma è possibile passare ad una fase propositiva? Visto quello che non funziona, si può stabilire come cambiarlo per migliorarlo?”

(Fele, 2007: 139)

L'autore prova a rispondere a tali interrogativi mostrando alcuni ambiti in cui le ricerche conversazionali hanno contribuito anche a delineare delle possibili piste operative. Egli indica in particolare il lavoro di Hopper (1991) sulle conversazioni telefoniche e i consigli che l'autore fornisce per migliorare le proprie capacità nella comunicazione telefonica; il lavoro di Maynard (2003), *Bad news, good news* che termina con una serie di consigli diretti a coloro che devono comunicare "brutte notizie" a qualcuno, ma soprattutto il fecondo connubio tra l'analisi della conversazione, gli studi etnografici di ispirazione etnometodologica e i *workplace studies*, in particolare in rapporto ai comportamenti legati all'uso delle tecnologie (*human computer interaction, HCI*).⁵⁹

Chi si occupa di ricerca nei contesti educativi, potrebbe porsi legittimamente gli stessi interrogativi, in particolare se anche alla ricerca educativa si attribuisce e si richiede il valore trasformativo che connota l'esperienza educativa o per lo meno la responsabilità di tracciare direzioni di cambiamento (Contini, 2009). Potremmo tentare di dare una prima risposta a tali domande, attraverso le parole di Duranti (2000):

“quel che i ricercatori fanno a partire da tali osservazioni [le strutture delle conversazione individuate dagli analisti della conversazione, *ndr*] dipenderà dalla loro creatività e dai tipi di questioni cui sono interessati.”

(Duranti 2000: 239)

Anche se l'analisi della conversazione si occupa prevalentemente di individuare e descrivere i meccanismi e le strutture delle conversazioni a prescindere dagli individui o dal contenuto particolare dei loro scambi verbali, “le sue procedure empiriche sono state applicate con successo anche per lo studio di contesti particolari.”⁶⁰ (Bonaiuto & Fasulo, 1998: 235)

Oltre alle ricerche presentate da Fele (cfr. nota precedente), Bonaiuto e Fasulo (1998) si riferiscono in particolare ai lavori pionieristici di M. H. Goodwin (1990), Duranti (1994) e Ochs (1988) che in prospettiva antropologica hanno utilizzato l'analisi della conversazione per lo studio delle conversazioni spontanee nelle situazioni oggetto del loro studio. Osservando nel micro-dettaglio le interazioni e le conversazioni quotidiane, gli autori citati hanno potuto cogliere e mostrare le dimensioni culturali implicite legate a particolari tipi di attività verbali. Oltre all'ambito antropologico, gli strumenti dell'analisi della conversazione sono stati ampiamente utilizzati anche nell'ambito della psicologia, in particolare della psicologia culturale (cfr. Mantovani, 2008; Mantovani & Spagnolli, 2003) e nella psicologia sociale

⁵⁹ Più recentemente, gli studi dell'interazione in ambito medico hanno dato importanti risultati applicativi (Robinson & Heritage 2014). Confronta anche il testo di Antaki (2011).

⁶⁰

dell'interazione (Galatolo & Fasulo, 2004). Come sostengono Bonaiuto e Fasulo (1998),

“venendo a produrre una serie di lavori volti alla riconcettualizzazione dei fenomeni psicologici in termini discorsivi e basandosi sull'osservazione e l'analisi di processi discorsivo-conversazionali, tali ricerche offrono abbondante evidenza empirica a sostegno dell'ipotesi che molti dei tradizionali costrutti psicologico-sociali siano prodotti discorsivi realizzati dalle persone, nelle loro spiegazioni e discussioni quotidiane, in modi retoricamente flessibili, in funzione cioè degli interlocutori e delle azioni sociali perseguite nell'immediato contesto discorsivo.”

(Bonaiuto & Fasulo, 1998: 235)

4.4 L'analisi della conversazione e la ricerca nei contesti educativi

In questo paragrafo vorremmo soffermarci sui possibili contributi che l'analisi della conversazione può dare in particolare allo studio dei contesti educativi, in riferimento anche ad alcune ricerche che sono state condotte nell'ambito educativo nel contesto italiano.

Tra gli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, nell'ambito degli studi e delle ricerche pedagogiche italiane si riscontra un nuovo interesse per il linguaggio e le pratiche comunicative nei contesti educativi.

Nel testo del 1981 (*Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*), Lumbelli metteva in luce come la ricerca educativa che si ispirava all'analisi dell'interazione verbale iniziasse in quegli anni ad acquisire un ruolo epistemologico importante nell'ambito della ricerca empirica in pedagogia.

“Per quanto riguarda in particolare lo studio dell'interazione educativa ciò significa che, indipendente dal fatto che se ne definiscano i concetti o le funzioni in termini di *comportamenti o operazioni* o piuttosto in termini di *atti comunicativi*, resta ferma l'istanza metodologica di sottrarre comunque alla genericità e alla astrattezza molte definizioni concettuali pedagogiche, di garantirne una maggiore attendibilità nella misura in cui le si fa corrispondere a momenti ben precisamente individuabili nella realtà educativa, vale a dire nella misura in cui quelle definizioni concettuali si riferiscono a ciò che fanno effettivamente gli insegnanti con le parole o con i discorsi.”

(Lumbelli, 1981: 10)

Lumbelli sottolinea la necessità di colmare lo scarto tra l'astrattezza della teoria pedagogica e la particolarità dei contesti educativi. L'autrice sottolinea la forza

pragmatica del linguaggio, secondo cui il *dire* di insegnanti ed educatori è di per sé un *fare educazione*.

Anche Bertolini (1994), più di dieci anni dopo, in un saggio pubblicato sulla rivista *Versus*, in un numero dedicato in particolare al rapporto tra semiotica ed educazione, affronta la questione del linguaggio nella costituzione della pedagogia come scienza. Riprendendo la distinzione proposta da De Saussure, Bertolini parla di *langue*, intendendo il quadro interpretativo generale dell'esperienza educativa, ovvero il sistema teorico attraverso cui è possibile comprendere l'articolarsi di tale esperienza e di *parole*, intendendo i singoli atti concreti in cui il parlante (l'educatore) esercita e rende concrete le indicazioni orientative del discorso pedagogico generale (Bertolini, 1994: 70).

Da punti di vista diversi, entrambi gli autori invitano dunque la ricerca pedagogica a soffermarsi maggiormente sull'analisi di quei *brani di realtà educativa quotidiana* (Lumbelli, 1981) prodotti congiuntamente da insegnanti e alunni, da educatori e soggetti in educazione, per osservare e comprendere le pratiche discorsive che costituiscono l'architettura quotidiana delle attività educative.

Come notano infatti Bassi e Gennari (1994), nell'introduzione al numero monotematico della rivista *Versus*,

“la situazione educativa è eminentemente teatro di eventi comunicativi, e non può essere avvicinata senza fare ricorso a una qualche semiotica, implicita o esplicita che sia.”

(Bassi & Gennari, 1994: 3)

Il realizzarsi in situazione dell'educazione è inestricabilmente connesso alla interazioni e alle pratiche discorsive. Tale legame appare ancor più evidente se accettiamo la definizione (fenomenologica) di evento educativo come:

“un mondo abitato da soggetti intenzionali, attori strategici costantemente impegnati a produrre senso e a costruire se stessi e il loro mondo sociale attraverso un lavoro di interpretazione dell'esperienza (ivi compresa quella educativa) e di attribuzione di significati.”

(Caronia, 1997: 2)

Tale lavoro di interpretazione e di attribuzione di significati si realizza quotidianamente in e attraverso l'interazione e il linguaggio. Il linguaggio è il veicolo fondamentale delle attività e delle azioni educative, è l'artefatto prevalente attraverso cui le pratiche degli educatori e degli insegnanti prendono forma. L'analisi delle pratiche discorsive permette di rendere conto a livello empirico dei processi di costruzione di senso che si realizzano nelle pratiche educative. Da questo punto di

vista l'Analisi della Conversazione può offrire alla ricerca pedagogica peculiari strumenti capaci di descrivere e analizzare il farsi dell'educazione nel linguaggio.

La forza euristica dei dispositivi teorici e metodologici dell'Analisi della Conversazione rispetto alla ricerca nei contesti educativi è stata recentemente messa in luce anche da altri autori. Riprendendo le considerazioni di Caronia (1997) e Mortari (2007), Pino (2011) mette in luce la profonda connessione tra l'approccio all'interazione proposto dall'Analisi della Conversazione e la pedagogia, in particolare di derivazione fenomenologica,:

“Questo approccio [l'Analisi della Conversazione, ndr] configura una sorta di ermeneutica dell'interazione quotidiana in contesti naturali, in cui il ricercatore s'impegna a sospendere le proprie precomprensioni al fine di ricostruire quanto più fedelmente è possibile quelle dei partecipanti. Questo orientamento risulta particolarmente rilevante per la ricerca in ambienti educativi, in cui essenziale risulta accedere alle pratiche di donazione di senso attraverso cui i protagonisti dell'evento educativo attivamente assegnano un significato alla situazione in cui sono immersi.”

(Pino, 2011: 111)

Uno dei primi contesti educativi in cui ha trovato più facilmente applicazione l'Analisi della Conversazione è lo studio dell'interazione in classe, tra insegnante e alunni. Come mette in evidenza infatti Gardner (2013) “classroom discourse analysis is probably the most direct application of sociolinguistic insights to teachers' daily practice”.

Secondo Fele e Paoletti (2003), è a partire dalla considerazione del ruolo costitutivo del linguaggio e dell'interazione nell'attività di insegnamento che deriva l'interesse per come parlano e per cosa dicono gli insegnanti e gli studenti in classe.

Tra gli studi italiani condotti nel contesto scolastico, possiamo qui ricordare Orletti (1981; 2000), Fasulo e Pontecorvo (1997) e Pontecorvo et al. (2004). Attraverso lo studio empirico delle interazioni in classe, registrate, trascritte e analizzate secondo l'approccio dell'analisi della conversazione, queste ricerche mostrano come il contesto di apprendimento sia costruito in e attraverso le pratiche discorsive e le routine interazionali. I significati sono situati, momento per momento, nel flusso costante del *talk-in-interaction*.

La conversazione in classe tra insegnanti e alunni è un chiaro esempio di *institutional talk*, in cui le due parti (insegnante e alunni) hanno poteri differenti di accesso all'interazione. Di norma, l'insegnante regola la conversazione, assegnando i turni, cedendo la parole e organizzando le sequenze. L'attenzione alle conversazioni in classe ha permesso di mettere in luce schemi e strutture tipiche del discorso delle insegnanti. L'organizzazione della presa di turno in questo contesto di interazione (la classe scolastica) ha una organizzazione peculiare: dopo che il turno è stato ceduto

dall'insegnante ad uno o più alunni, questo torna nuovamente all'insegnante stessa. Seguono questo schema ad esempio le sequenze valutative, sequenze che caratterizzano massicciamente questo tipo di interazione orientate principalmente alla verifica degli apprendimenti. Gli scambi tra insegnante e alunni si caratterizzano per una suddivisione in tre frasi⁶¹: domanda dell'insegnante (*initiation*), risposta dell'alunno (*response*) e successiva valutazione della risposta da parte dell'insegnante (*evaluation*). Le analisi hanno messo in luce come tale struttura riduca di fatto la produzione della risposta da parte degli alunni. Al contrario, quando l'insegnante non fa seguire subito una valutazione ma piuttosto una riformulazione (espressa con tono ascendente e sospeso) di quanto l'alunno ha detto, l'interazione si sviluppa maggiormente anche tra gli alunni stessi senza una necessaria mediazione da parte dell'insegnante. (Fasulo & Pontecorvo, 1999)

Le interazioni in classe, in particolare in contesti multiculturali, sono state indagate da Caronia (1997; 2001), come luoghi di produzione intersoggettiva di una conoscenza dell'altro e dell'altrove negoziata e situata. A partire dall'analisi degli scambi discorsivi tra un'insegnante e alunni in una sezione di scuola materna, durante un progetto di educazione interculturale, l'analisi mostra come le indicazioni e gli obiettivi pedagogici presupposti all'agire educativo si danno come continue realizzazioni pratiche, prodotto locali di interazioni discorsive situate.

A partire dagli stessi quadri interpretativi, Caronia (1999) analizza le interazioni tra educatrici e bambini e tra gli stessi bambini in un centro lettura per comprendere e descrivere come in quel peculiare contesto educativo i bambini vengono socializzati al senso della lettura, in e attraverso le pratiche discorsive quotidiane e gli scambi con le educatrici del centro.

Caronia ha fatto ricorso alla prospettiva dell'Analisi della Conversazione per studiare i processi di socializzazione ai media non solo in classe ma anche nel contesto domestico in famiglia (2002). L'oggetto di analisi è la trama di pratiche e di discorsi attraverso cui i membri attribuiscono costantemente significati, funzioni e valori ai media. Al centro dell'interesse di ricerca vi è il processo di socializzazione ai media dei bambini, come processo attraverso cui i bambini apprendono i modi culturalmente appropriati di guardare, interagire, utilizzare e parlare dei media.

La famiglia come contesto educativo di socializzazione (linguistica) è stata oggetto, sempre limitandoci al contesto italiano, anche delle ricerche di Pontecorvo e Duranti (1996) e di Fasulo e Pontecorvo (1999).

Più recentemente, si deve a Pino (2008, 2011) l'utilizzo dell'Analisi della Conversazione come dispositivo euristico per analizzare e comprendere le interazioni educative. A partire da un approccio fenomenologico agli eventi educativi, Pino (2008) ha analizzato alcune conversazioni condotte tra educatori e soggetti

⁶¹ La tripletta IRE (*initiation, response, evaluation*) è stata individuata per la prima volta da Sinclair e Coulthard (1975). Cfr. anche Mehan, 1979.

alcolisti. L'analisi delle mosse conversazionali dell'educatore ha posto in evidenza sia le strategie messe in atto per agevolare gli interlocutori ad esprimersi e a prendere la parola, sia gli assunti impliciti e le aspettative veicolate dal suo discorso. Sempre grazie agli strumenti offerti dall'analisi della conversazione Pino (2011) ha anche esaminato anche gli scambi tra educatori professionali di una comunità psichiatrica e una comunità di tossicodipendenti nell'ambito di laboratori riflessivi, realizzati all'interno di un più ampio progetto di ricerca finalizzato alla promozione di attività riflessive sulle proprie pratiche educative.

CAPITOLO 5

IL CORPUS E LE FASI DELLA RICERCA

5.1 Pratiche di negoziazione per l'accesso al campo

La scelta di adottare una *modalità strettamente ecologica* (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007), quale quella di osservare e studiare le interazioni in famiglia così come accadono nel loro contesto naturale (le abitazioni delle famiglie)⁶², ha comportato una fase preliminare di contatto e negoziazione per individuare i partecipanti alla ricerca e per poter entrare nelle loro case.

“Riuscire a fare ricerca all'interno dei contesti quotidiani non è semplice e affatto scontato. [...] Accedere al contesto implica dunque necessariamente una certa forzatura dei 'confini' dei contesti e degli eventi, e le persone non sono sempre così desiderose di esporre le loro pratiche a uno sguardo altrui.”

(Zucchermaglio et al., 2013: 51-52)

Negoziare l'accesso al campo è una pratica che caratterizza la ricerca etnografica e situata ed è una fase cruciale per la tenuta della ricerca stessa. Nei contatti preliminari con i possibili partecipanti, il ricercatore ha la possibilità di familiarizzare con il contesto di indagine, con i repertori interpretativi, il lessico e le pratiche dei partecipanti. I primi incontri hanno lo scopo di definire con i partecipanti le modalità e i tempi della loro collaborazione così come di illustrare alcune questioni

⁶² La scelta di considerare la casa come contesto naturale della famiglia merita di essere ulteriormente problematizzata. Non tutti infatti concordano su questa definizione. Silverman (2008) si rifa ad esempio al lavoro di Gubrium e Holstein (1987) in cui gli autori sostengono l'idea di famiglia non come fenomeno uniforme, rintracciabile in un solo contesto ma piuttosto come fenomeno “situazionale” e “contestualizzato”. Secondo i due autori dunque questa prospettiva permette di allargare gli ambiti in cui osservare le famiglie oltre i confini delle loro case. La famiglia non è mai un fatto puramente privato, ma gli stessi membri della famiglia ricorrono a rappresentazioni collettive (come i modi di dire o le immagini di vita dei telefilm) per descrivere il loro comportamento e inoltre presentano la “realtà” della loro vita familiare in modo differenti a seconda del pubblico a cui si rivolgono. (Silverman, 2008: 119-120). Scegliere dunque l'abitazione comune come luogo privilegiato per osservare le famiglie veicola una specifica rappresentazione della domesticità. Come sottolineano Padiglione, Fatigante e Giorgi (2007: 59), tale scelta, operata ad esempio anche nel contesto della ricerca internazionale sulla vita quotidiana delle famiglie di classe media, denota l'identificazione del privato come “marcatore di appartenenza della famiglia nucleare contemporanea”.

che regolano la relazione tra partecipanti e ricercatore, come il consenso informato e la tutela della privacy.

In questo paragrafo rendiamo conto delle pratiche che hanno caratterizzato l'accesso al campo nell'ambito della presente ricerca.

Per lo svolgimento di questa ricerca, l'accesso al campo si è strutturato in due fasi. In un primo momento sono state individuate le famiglie disponibili a partecipare alla ricerca, attraverso contatti telefonici o telematici. Successivamente, è stato organizzato un incontro presso l'abitazione delle famiglie che hanno aderito al progetto per definire più nel dettaglio le fasi e le procedure della ricerca, per firmare il consenso alle riprese e al trattamento dei dati e per definire, insieme ai genitori, il collocamento della telecamera nello spazio domestico.

Inizialmente le famiglie contattate sono state scelte nell'ambito delle relazioni personali della ricercatrice. I primi contatti, dunque, sono stati presi con amici e conoscenti attraverso un messaggio di posta elettronica. La scelta di avviare un primo contatto attraverso la mediazione del supporto tecnologico è stata determinata dalla volontà di lasciare alle famiglie la possibilità di uno spazio e un tempo autonomi per la valutazione delle proposte di partecipare. Tramite un messaggio privato (cfr. Figura 1), sono state contattate 5 famiglie le cui caratteristiche corrispondevano a quelle definite nel disegno della ricerca (cfr. paragrafo 5.2). Il messaggio è stato inviato ad entrambi i genitori, nei casi in cui la ricercatrice disponeva del contatto sia della madre che del padre, o solo ad uno dei due, prevalentemente la madre. Delle 5 famiglie contattate, tutte hanno accettato di partecipare alla ricerca, anche se poi una è stata esclusa in ragione dell'età dei figli.

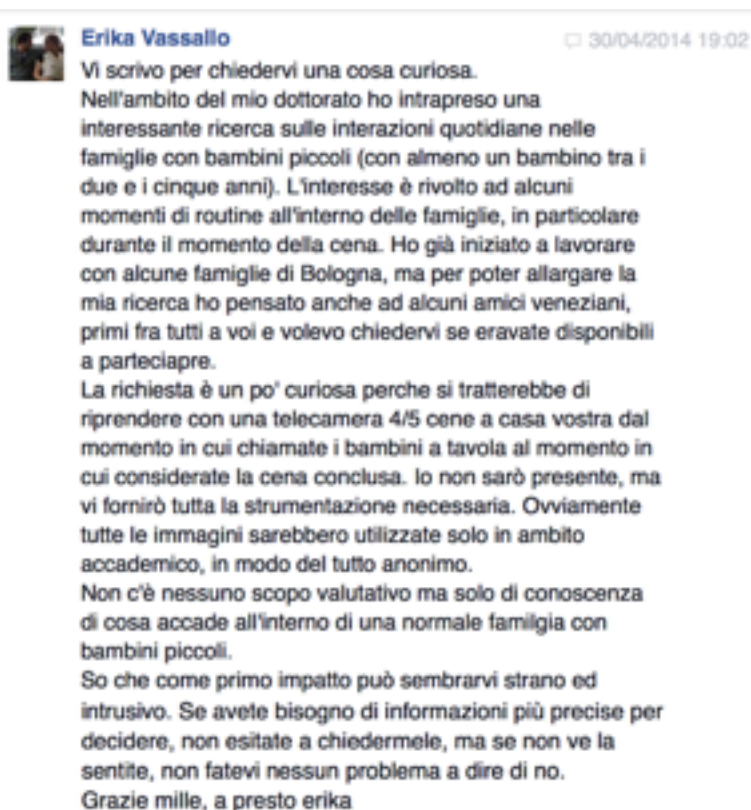


Figura 1 - Messaggio di posta elettronica inviato nella fase di contatto

Come si può osservare il registro scelto per presentare la ricerca alle famiglie è molto informale: esso si basa su precise scelte retoriche che cercano di mitigare attraverso l'ironia (cfr. la scelta di riferirsi alla ricerca come ad una "cosa curiosa") e la lusinga ("ho pensato ad alcuni amici veneziani, primi fra tutti a voi") la richiesta di partecipare al progetto di ricerca. Già in questo primo contatto vengono anche illustrati ai partecipanti, in modo molto generale, gli scopi della ricerca, le modalità di partecipazione e la tutela dei dati raccolti.

Altre quattro famiglie sono state contattate nell'ambito delle conoscenze maturate in campo professionale. In questi casi i contatti sono avvenuti o telefonicamente o di persona, per lo più con uno solo dei genitori. Delle famiglie contattate per questa via, solo una ha accettato di partecipare. In questo caso i contatti e i relativi accordi sulle modalità di partecipazione sono stati presi solo con la madre, che si è proposta come mediatrice nel presentare la ricerca al padre.⁶³

Infine una famiglia è stata contattata attraverso le conoscenze dirette di una amica della ricercatrice. La famiglia, che ha accettato di partecipare, è stata poi contattata telefonicamente anche dalla ricercatrice stessa, allo scopo di presentare nel dettaglio il progetto di ricerca.

I contatti sono stati presi esclusivamente con i genitori e non sono mai stati coinvolti i bambini. Sono stati i genitori, in un tempo successivo, a presentare e motivare ai figli le ragioni della loro partecipazione alla ricerca.

Dopo l'accettazione di partecipare al progetto, è stato organizzato un incontro tra ricercatrice e genitori, preliminare all'avvio della ricerca, presso l'abitazione di ciascuna famiglia. In questa occasione, sono stati illustrati più nel dettaglio gli scopi, i tempi e le procedure della ricerca ed è stato presentato il modulo del consenso informato.

⁶³ Il dato è posto in evidenza perché ha costituito a nostro avviso un limite nella successiva relazione con la famiglia stessa. Durante le fasi della ricerca, infatti, la ricercatrice non ha mai avuto modo di conoscere e presentare il progetto di ricerca al padre. Gli orari di lavoro del padre non hanno permesso, neanche durante la fase delle videoregistrazioni, un possibile incontro e scambio. In diversi momenti, nel corso delle cene riprese, il padre ha poi manifestato apertamente una certa insofferenza rispetto alla situazione di ricerca e alla gestione della telecamera. La famiglia inoltre ha interrotto la partecipazione dopo tre riprese, benché l'accordo fosse di riprendere 5 cene. L'interruzione delle riprese è stata ufficialmente giustificata in relazione alla partenza per le vacanze dei bambini. Ciò è accaduto con una sola delle famiglie coinvolte nella ricerca.

5.1.1 Negoziare il consenso informato

Prima di avviare le registrazioni delle cene, è stato chiesto ai genitori di firmare il consenso informato per il trattamento dei dati. Ogni genitore ha firmato per sé e per ciascuno dei figli, come previsto per la normativa relativa ai minori.

Sul modulo del consenso informato⁶⁴ presentato ad ogni famiglia sono state riportare tutte le informazioni note *in quel momento* (Zucchermaglio et al., 2013: 56) alla ricercatrice: gli scopi della ricerca, la strumentazione adottata, le modalità di analisi e di trattamento dei dati raccolti e le modalità di divulgazione, nel rispetto dell'anonimato, del trattamento sensibile dei dati e della *privacy* di ogni persona coinvolta. Sempre come previsto dalla normativa, ai partecipanti è stato comunicato anche il loro diritto di ritirare il consenso in qualsiasi momento della ricerca.

Il consenso informato, come strumento di accesso del ricercatore al contesto di ricerca, non può essere considerato esclusivamente come una procedura burocratica che ricercatore e partecipanti devono necessariamente adempiere. Oggi, esso è oggetto di un ampio dibattito, trasversale a diversi campi di studio e ricerca, quali l'ambito medico, legale, filosofico, etico (Fatigante & Orletti, 2014).

Nell'ambito degli studi di Analisi della Conversazione e di etnometodologia, i momenti di presentazione e firma del consenso informato sono diventati specifici oggetti di analisi (cfr. Mondada, 2006; Fatigante & Orletti, 2014) così come le domande e dubbi che i partecipanti sollevano nel corso della ricerca rispetto alle procedure di analisi e al trattamento futuro dei dati (Alby et al., 2014).

Il carattere anticipatorio ("anticipatory regulatory regime, Murphy & Dingwall, 2007) della richiesta del consenso è uno degli aspetti più problematici, sollevato dal dibattito in merito. In particolare nell'ambito delle ricerche etnografiche, in cui il percorso della ricerca non può essere definito schematicamente e a priori, rimane aperta la questione di quanto i partecipanti possano essere messi al corrente e, quindi essere pienamente consapevoli, nel momento in cui accettano di partecipare alla ricerca.

La partecipazione, così come la conduzione della ricerca stessa, diventano quindi aspetti del processo di "costruzione della conoscenza" che vanno negoziati di volta in volta. Da questo punto di vista, il consenso informato è considerato come un artefatto culturale⁶⁵ e situato. Esso non ha solo il valore di prerequisito alla ricerca, ma piuttosto è una realizzazione collaborativa tra ricercatore e partecipanti (Padiglione et al., 2007), soggetta costantemente a ridefinizioni e negoziazioni che si

⁶⁴ In Appendice, è presentato il modulo proposto e firmato dalle famiglie che hanno partecipato alla ricerca.

⁶⁵ Marzano (2007), paragonando il contesto italiano a quello anglosassone in merito alla questione del consenso informato nell'ambito delle ricerche etnografiche in contesti ospedalieri, mette in luce la dimensione prettamente culturale di tale strumento, mostrando come esso risenta del clima socio-culturale che connota la realtà indagata.

realizzano nel corso della ricerca. Da questo punto di vista i partecipanti sono considerati come interlocutori e partner legittimi dell'impresa conoscitiva." (Zucchermaglio et al., 2013: 56).

5.2 I partecipanti

Le famiglie sono state scelte in base alla loro composizione e dovevano essere composte, oltre ai due genitori, da almeno due figli, di cui uno tra i due e i cinque anni. Un'ulteriore condizione era l'impegno lavorativo di entrambi i genitori. Le caratteristiche poste in evidenza sono centrali per gli scopi della ricerca. Per le famiglie a doppio reddito, in cui i genitori trascorrono buona parte della giornata fuori casa e i bambini nella maggior parte dei casi frequentano i servizi educativi e scolastici, sono pochi i momenti in cui tutti i membri della famiglia hanno occasioni per condividere attività ed esperienze. La cena diviene dunque un'occasione privilegiata in cui tutti i membri della famiglia prendono parte ad una stessa attività ed assume di conseguenza il valore di un rituale del gruppo familiare. La presenza di almeno due bambini offre inoltre la possibilità di osservare scambi discorsivi differenti: tra adulti e bambini, tra bambini (gli scambi tra fratelli e sorelle) e tra adulti (tra i genitori).

Hanno preso parte alla ricerca complessivamente 6 famiglie, residenti in città diverse dell'Emilia Romagna e del Veneto, di cui tre con due figli e tre con tre figli. I bambini hanno tutti un'età compresa tra uno e sei anni, mentre i genitori tra i 35 e i 46 anni.

Nella tabella che segue (cfr. tabella 1) sono presentati i componenti di ciascuna famiglia. I dati sono stati tutti anonimizzati: ogni famiglia è stata identificata con una sigla progressiva, così come ogni cena ripresa. I genitori sono sempre identificati come la madre e il padre e i nomi dei bambini sono tutti di pura invenzione⁶⁶.

Sono state registrate 28 cene in totale. Ogni famiglia è stata filmata per cinque cene nell'arco di due settimane, ad eccezione della famiglia F3, che, come già detto (cfr. nota 4 in questo capitolo) a causa della partenza per le vacanze dei figli ha sospeso le registrazioni dopo la terza cena. La fase di raccolta dei dati è durata da febbraio a luglio 2014.

⁶⁶ La scelta di quale identità attribuire ai partecipanti alla ricerca è una scelta di cui il ricercatore deve rendere conto. Su questo punto si rimanda pertanto il lettore al paragrafo 5.3.2.3 in cui sarà trattata più nel dettaglio la questione relativa ai processi di categorizzazione dei partecipanti alla ricerca.

| Famiglia | Componenti della famiglia | Durata in minuti delle cena | Data della registrazione |
|--|--|--|--|
| F1 | Madre Padre Giacomo - 6 anni Nicola - 4 anni Davide - 1 anno e mezzo | C1 (78.15) C2 (68.13) C3 (53.51) C4 (52.26) C5 (51.47) | 26 - 02 - 14 27 - 02 - 14 02 - 03 - 14 03 - 03 - 14 05 - 03 - 14 |
|  | | | |
| F2 | Madre Padre Laura - 6 anni Carlo - 3 anni | C1 (33.42) C2 (33.29) C3 (40.36) C4 (40.26) C5 (40.44) | 30 - 06 - 14 1 - 07 - 14 3 - 07 - 14 7 - 07 - 14 8 - 07 - 14 |
|  | | | |
| F3 | Madre Padre Giovanna - 5 anni Dario - 3 anni | C1 (44.53) C2 (30.21) C3 (39.06) | 5 - 06 - 14 8 - 06 - 14 9 - 06 - 14 |
|  | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| F4 | Madre Padre Luigi - 5 anni Tobia - 2 anni e mezzo Emilio - 2 anni e mezzo | C1 (62.50) C2 (46.30) C3 (53.35) C4 (45.46) C5 (41.58) | 3 - 07 - 14 8 - 07 - 14 9 - 07 - 14 11 - 07 - 14 14 - 07 - 14 |
|  | | | |
| F5 | Madre Padre Giulia - 5 anni Leonardo - 3 anni Agnese - 1 anno | C1 (28.30) C2 (40.00) C3 (36.46) C4 (32.58) C5 (41.46) | 17- 07- 14 20 - 07 - 14 24 - 07 - 14 25 - 07 - 14 26 - 07 - 14 |
|  | | | |
| F6 | Madre Padre Olivia - 4 anni Viola - 4 anni | C1 (44.20) C2 (23.47) C3 (30.12) C4 (55.10) C5 (27.07) | 24 - 06 - 14 25 - 06 - 14 26 - 06 - 14 27 - 06 - 14 1 - 07 - 14 |
|  | | | |

Tabella 1 - presentazione dei partecipanti e delle registrazioni effettuate

5.3 Costruire i dati empirici

In questa parte del capitolo vogliamo presentare e rendere conto dei processi e degli strumenti che hanno permesso la raccolta e l'analisi dei dati, nella consapevolezza che tale processo sia inscindibile dal prodotto che ne deriva. I "dati" infatti non sono "là fuori" in attesa di essere "raccolti", di fatto essi non esistono indipendentemente dal ricercatore e dai suoi strumenti di ricerca.

Come mette in luce Mantovani (2003), "la ricerca costruisce, attraverso le domande che pone e le metodologie che usa, il suo oggetto" (Mantovani, 2003: 26). Rendere conto dei processi di costruzione dei dati empirici vuol dire considerare la natura socialmente e storicamente situata del sapere.

"Sottoporre ad analisi il processo di costruzione del dato significa offrire una conoscenza che denuncia la sua provvisorietà, ma anche le condizioni entro cui essa è stata ratificata come adeguata." (Caronia, 1997: 4)

Il materiale empirico è, in questa prospettiva, un artefatto, un prodotto situato e mediato dallo sguardo del ricercatore e dagli strumenti a cui fa ricorso. "I dati che costruiamo sono sempre rappresentazioni situate di un fenomeno o di un evento e di tale parzialità bisogna essere consapevoli." (Zucchermaglio et al., 2013: 31)

5.3.1 Videoregistrazioni: scelte situate, del ricercatore e dei partecipanti

L'adozione della videocamera come strumento di raccolta dei dati sul campo è una scelta metodologica che, documentando la complessità dell'interazione salvaguarda la ricchezza delle risorse discorsive ma anche corporee e materiali, che le persone usano nell'organizzazione delle azioni e della cognizione in interazione (Zucchermaglio et al., 2013: 83).

La scelta della videocamera come strumento di ricerca è dunque sembrata, fin da subito, imprescindibile. Osservare le interazioni umane attraverso l'occhio della telecamera corrisponde ad uno specifico "modo di vedere e ascoltare" le interazioni (Goodwin, 1994; Mantovani, 2008), teoricamente orientato.

La possibilità di avvalersi di strumenti di registrazione video ha amplificato le opportunità e le capacità di osservazione dell'occhio umano. Le registrazioni preservano innumerevoli dettagli di ogni singola interazione, permettendo al ricercatore di ritornarvi un numero infinito di volte. La *pertinenza dei dettagli* è dimostrata da numerose ricerche che hanno messo in evidenza come i partecipanti ad un'interazione siano altamente sensibili ad ogni minimo dettaglio, compresa la qualità di un suono singolo e la direzione di uno sguardo fugace. (Duranti, 2000: 110)

Tali dettagli sono quindi utilizzati dai partecipanti come risorse semiotiche per costruire interazioni significative.

Registrare permette inoltre di documentare le attività sociali nel loro contesto di produzione, preservando quella che abbiamo visto essere la caratteristica fondamentale dell'interazione e della conversazione, la sua temporalità (Fele, 2007). In particolare, le videoregistrazioni documentano la situazione e la materialità delle interazioni faccia a faccia. Come sottolinea Mondada (2013):

“Recordings cover the continuous temporality of action, documenting the relevant prior and subsequent actions as well as the relevant multimodal resources as they unfold in time; they cover the relevant participation framework including all of the participants; they also cover the relevant ecology making up the interactional space and the artifacts oriented to by the participants, as they are written, read or looked at.”

(Mondada, 2013: 55)

Attraverso un processo di fissazione degli eventi sul nastro, le registrazioni producono i dati primari dell'analisi. Esse contribuiscono attivamente dunque a quel processo di fabbricazione dei dati che si incarna nelle scelte del ricercatore. Scelte tecniche, quali ad esempio la scelta del luogo in cui collocare la telecamera, dei confini temporali dell'eventi da registrare, dell'inquadratura e dunque l'opzione di una telecamera fissa piuttosto che una mobile, contribuiscono alla costruzione del dato che non è, quindi, ingenuamente, il dato di realtà che ci limitiamo a catturare, ma il risultato di scelte anche complesse.

Le registrazioni possono essere considerate un “good enough” record of what happened” (Sacks, 1984: 26), pur nella consapevolezza che esse non corrispondono mai all'evento nella sua totalità, ma ad una sua rappresentazione e in quanto tali esse sono sempre parziali e selettive. Ma è proprio il principio selettivo che ne è alla base, a garantirne il valore analitico. Come sostiene Duranti (2004), infatti,

“è la natura selettiva di ogni tipo di descrizione che ne garantisce le proprietà analitiche. Un'analisi è, dopotutto, un processo selettivo di rappresentazione di un dato fenomeno allo scopo di sottolinearne alcune proprietà”

(Duranti, 2000: 108)

Le scelte relative all'inquadratura e al posizionamento della telecamera costituiscono il primo intervento del ricercatore nella definizione della situazione. L'inquadratura è espressione di un particolare punto di vista sulla realtà: ferma sul nastro la porzione di realtà che lo strumento tecnologico cattura e condanna all'oblio tutto ciò che ne resta escluso.

“Ogni posizione assunta dalla video-camera rappresenta una teoria relativa a ciò che è pertinente all'interno di una scena e tale teoria è destinata ad avere conseguenze enormi su ciò che potrà essere visto in seguito.”

(Goodwin, 1994: 610).

Nella nostra ricerca, la collocazione della telecamera è stata negoziata di volta in volta con ogni famiglia: in occasione della firma dei consensi informati sono state effettuate anche delle prove tecniche per verificare l'inquadratura e la qualità dei suoni e delle immagini. Le scelte operate dipendono dalla distribuzione e organizzazione degli spazi all'interno di ogni abitazione e dalla collocazione del tavolo nello spazio domestico. In tutti i casi, si è optato per una telecamera fissa, diretta sul tavolo dedicato alla consumazione del pasto, cercando di privilegiare un'inquadratura più ampia possibile, pur nella consapevolezza che la telecamera fissa non avrebbe permesso di registrare tutti gli eventuali spostamenti dei partecipanti nello spazio. Come sottolinea Mondada (2013), riflettendo sulla connessione tra i fenomeni indagati e la scelta di una telecamera fissa o mobile:

“Even apparently ‘static’ activities can often be treated equally accurately as mobile. So, for instance, treating a dinner conversation as a static event often means excluding some participants, such as the mother going to the kitchen or the children beginning to play before the end of the meal.”

(Mondada, 2013: 51)

In ragione di tali considerazioni, in un caso (F5), la ricercatrice ha scelto, dopo una prima registrazione, di modificare in accordo con i genitori la collocazione del cavalletto (cfr. figura 2 e 3) in modo da poter cogliere il più ampio raggio di azioni in cui erano coinvolti i partecipanti a discapito della visibilità di espressioni e mimiche facciali.

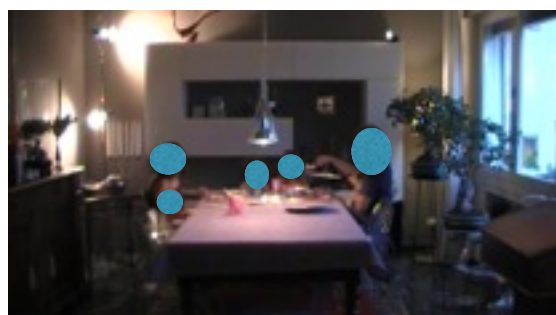
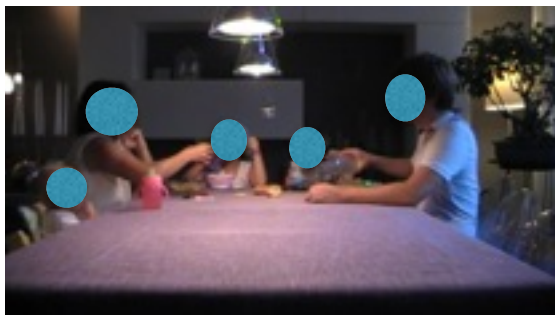


Figura 2 - inquadratura I cena

Figura 3 - inquadratura II cena

In un altro caso (F1), è stato il padre a proporre una inquadratura alternativa a quella scelta inizialmente dalla ricercatrice, ancor prima dell'avvio della prima registrazione. La proposta del padre, più esperto⁶⁷ nell'uso di macchine fotografiche e telecamera rispetto alla ricercatrice, è stata subito accolta, offrendo una prospettiva sul tavolo capace di cogliere tutti i partecipanti in egual misura (cfr. figura 4 e 5).



Figura 4 - I cena, I inquadratura

Figura 5 - I cena, II inquadratura

I due esempi offrono una rappresentazione significativa della natura ciclica delle ricerche etnografiche e del ruolo attivo dei partecipanti. Questi ultimi sono legittimamente considerati soggetti (e non oggetti della ricerca), attori sociali che contribuiscono a co-costruire il disegno stesso della ricerca.

I genitori sono stati ampiamente coinvolti nell'uso della telecamera, anche in ragione della scelta della ricercatrice di non essere *fisicamente presente*⁶⁸ durante le cene video-registrate. Tale scelta, resa possibile dall'uso della telecamera fissa che permette di svincolare la presenza del ricercatore dal contesto, risponde a due ordini di ragioni. Innanzitutto affiancare alla telecamera il ricercatore in qualità di osservatore non partecipante avrebbe potuto ampliare l'effetto intrusivo del contesto di ricerca sul contesto privato familiare. Inoltre, l'opzione di porsi come osservatore partecipante, sedendosi a tavola e condividendo l'evento cena con i membri della

⁶⁷ La conoscenza di tale caratteristica non deriva solo dalla frequentazione personale della ricercatrice con questa famiglia, ma vi sono tracce significative dell'uso quotidiano che il padre fa di queste risorse tecnologiche anche nelle registrazioni effettuate.

⁶⁸ Nonostante l'assenza della ricercatrice, il setting di ricerca è spesso reso rilevante dai partecipanti durante la consumazione della cena.

famiglia, sul modello della ricerca condotta da Blum-Kulka (1994; 1997) ad esempio, avrebbe comportato un *framework* interazionale differente. Avere un ospite a cena corrisponde, infatti, a una precisa e differente cornice sociale, rispetto alla quale i partecipanti attivano registri, linguaggi e eventi coerenti con il nuovo contesto.

I genitori quindi sono stati “addestrati” all’uso autonomo dello strumento di registrazione, al fine di poterlo accendere e spegnere autonomamente all’inizio e alla fine di ogni pasto. Il compito e la responsabilità di identificare i confini dell’evento cena, il suo inizio e la sua conclusione, è stata “delegata” agli stessi partecipanti. Sono questi ultimi (in particolare i genitori) che hanno infatti deciso quando avviare e quando interrompere la registrazione. Nella fase preliminare all’avvio delle registrazioni, la ricercatrice ha preso con ogni famiglia accordi in merito, dando a ciascuno delle indicazioni di massima per individuare l’inizio della cena (ovvero quando si iniziava ad apparecchiare la tavola) e la fine della cena (ovvero dopo che la tavola veniva sparecchiata). Le indicazioni date avevano l’obiettivo sia di cogliere la stessa cornice temporale in tutte le famiglie, sia di poter osservare anche le dinamiche che aprono e chiudono l’evento cena.

La scelta ha offerto strumenti analitici ulteriori, in quanto la gestione della telecamera ha dato ai partecipanti la possibilità di auto-rappresentarsi nei termini e nei limiti da loro autonomamente definiti. La videocamera ha in alcuni casi funzionato come *evidenziatore* di pratiche e modelli impliciti, mostrando come in famiglia i flussi di attività non sempre sono formalizzati e ritualizzati. Questo è risultato evidente, in particolare in alcune famiglie rispetto ad altre, in rapporto alla conclusione della cena. Nelle famiglie in cui non vige infatti una regola chiara e condivisa circa la definizione della conclusione dell’evento cena in comune, i membri lasciano la tavola in momenti diversi gli uni dagli altri. Mentre i bambini hanno già ripreso i loro giochi, i genitori, anche se hanno già terminato i loro piatti, possono ad esempio restare ancora seduti a tavola a chiacchierare. In questi casi, l’azione di spegnere la telecamera ha coinciso con una sorta di chiusura formale anche dell’evento cena. Spegnere la telecamera ha messo in moto un meccanismo di definizione dell’evento attraverso una *dichiarazione* condivisa della sua effettiva conclusione.

5.3.2 La trascrizione

Se, come abbiamo detto, le registrazioni producono i dati primari per l’analisi, possiamo legittimamente affermare che le trascrizioni producano i dati secondari

(Mondada, 2008)⁶⁹. L'attività di trascrizione⁷⁰ costituisce una fase precisa del più ampio processo di *doing conversation analysis* (Ten Have, 1999).

Le trascrizioni sono rappresentazioni situate e selettive delle conversazioni registrate dal ricercatore. In quanto pratiche di testualizzazione delle interazioni discorsive avvenute sul campo, esse costituiscono un passaggio ineludibile tra l'evento occorso e l'analisi che di esso il ricercatore propone: segnano il passaggio "dalla temporalità propria dell'azione alla permanenza della scrittura" (Caronia, 1997: 42).

Nel processo ricostruttivo che dall'interazione *in situ* porta al testo inteso come prodotto della ricerca, le trascrizioni

"costruiscono l'interazione come un oggetto scientifico pubblico, intersoggettivo, che può essere esposto ai lettori in una retorica della presentazione dei risultati e sottoposto ad altri ricercatori per essere confrontato a sguardi analitici diversi."

(Mondada, 2006: 320)

Le trascrizioni si inseriscono dunque in quell'articolato processo di testualizzazione insito in ogni ricerca che dai fenomeni sociali porta al prodotto della ricerca, il testo finale (Caronia, 2011).

5.3.2.1 Le dimensioni pratiche

La trascrizione è in prima istanza un'operazione pratica, o più radicalmente potremmo dire "transcribing is a skill" (Jenks, 2011: 9)⁷¹. Essa comporta la

⁶⁹ A tal proposito Mondada (2008) precisa: "on n'oublie pas le rôle sélectif exercé d'abord par l'enregistrement - par exemple par le positionnement du micro, par le cadrage de la caméra, par les choix des moments à enregistrer, par la délimitation de leur début et de leur fin, outre les effets provoqués par l'observateur ou des prothèses techniques. L'enregistrement constitue donc la première opération de sélection, la transcription la seconde. Néanmoins on considère généralement que les "données" sont constituées par l'enregistrement et non par la transcription, qui n'en est qu'une re-présentation heuristique, un support pour l'analyse, laquelle se doit de revenir à la bande originale."

⁷⁰ Con il termine trascrizione si indica sia il processo attraverso cui la conversazione viene trasformata in un testo (transcribing, O'Connell & Kowal, 1995: 647) sia il prodotto di questa operazione di traduzione (transcript, O'Connell & Kowal, 1995: 647). Duranti (2004) distingue tra l'atto di *trascrivere* da un lato e la *trascrizione* dall'altro. Con il primo termine indica il processo di iscrizione dell'azione sociale, cioè il processo di astrazione nel quale un fenomeno complesso è trasformato e ridotto ad alcune delle sue caratteristiche costitutive, con il secondo il prodotto finito - sebbene non definitivo - di tale processo.

⁷¹ In letteratura possiamo trovare delle vere e proprie indicazioni su come fare una trascrizione. In particolare si veda Ten Have (1999: 75-97); Psathas & Anderson (1990); Jenks (2011).

familiarizzazione e l'impiego di un sistema codificato di simboli e segni, espressione dell'appartenenza ad una specifica comunità scientifica, in un continuo rapporto con la registrazione dell'interazione e una revisione costante⁷² del testo prodotto, in relazione agli scopi per cui è prodotto. In quanto prodotto di pratiche professionali specifiche, di ascolto e visualizzazione, la trascrizione è considerata un'*azione situata* (Mondada 2006), inevitabilmente connessa ad altri *oggetti situati*, quali il nastro di registrazioni e le convenzioni di trascrizioni.

“La transcription est une activité pratique qui ‘incorpore’ littéralement le travail d’analyse, d’interprétation et de sélection dans des choix techniques, dans des activités perceptives - auditives ou visuelles - dans des gestes d’inscription”

(Mondada, 2008a: 8)

Nell'ambito degli studi di Analisi della Conversazione, dobbiamo a Gail Jefferson (1985; 2004) l'insieme di indicazioni, simboli e pratiche che più comunemente vengono utilizzate dagli analisti della conversazione per trascrivere le conversazioni registrate sul campo. Il sistema di trascrizione jeffersoniano è stato pensato e formulato per cogliere in primo luogo gli aspetti sequenziali del parlato, al fine di individuare e riportare in dettaglio quella *produced orderliness* (Psathas, 1995) che è alla base della realizzazione dell'intersoggettività (Fatigante 2006). Attraverso il sistema di trascrizione jeffersoniana⁷³, l'analista tenta di rappresentare il più fedelmente possibile non solo il contenuto della conversazione ma i modi in cui essa si è realizzata, allo scopo di rendere accessibili quegli aspetti della produzione di parlato attraverso cui i partecipanti all'interazione costruiscono le azioni proprie e altrui.

Nella trascrizione, i turni sono infatti riprodotti non solo rispetto al loro contenuto verbale (ciò che viene detto) ma anche rispetto alle modalità della loro produzione (come viene detto). In particolare, il sistema jeffersoniano⁷⁴ offre un apparato di segni e simboli per rappresentare gli aspetti prosodici (quali enfasi, tono,

⁷² La trascrizione può essere definita un'operazione *time consuming*: per trascrivere un minuto di registrazione è stato stimato un lavoro di 20 minuti (per un trascrittore esperto).

⁷³ Il sistema di convenzioni elaborato da Jefferson non è un sistema rigido e stabile di segni e simboli. Al contrario esso è un sistema in continua evoluzione, aperto agli apporti delle future analisi delle interazioni. Per una presentazione esaustiva delle modalità di trascrizione proposte da Gail Jefferson si veda "Transcript notation" in Atkinson & Heritage 1984, e Jefferson, 2004. Per una presentazione critica dei segni convenzionali adottati nelle trascrizioni in Analisi della Conversazione, si veda Fatigante (2006) e Hepburn & Bolden (2013).

⁷⁴ In appendice, sono presentati i simboli notazioni a cui si è fatto ricorso nel presente lavoro di ricerca.

volume, prolungamento della voce) e gli aspetti sequenziali, cioè il modo in cui i turni sono organizzati tra loro temporalmente (sovrapposizioni, interruzioni, allacciamenti). Gli studi di analisi dell'interazione verbale hanno infatti ampiamente dimostrato che il come qualcosa è detto crea il cosa in senso stretto. Il significato di ciò che diciamo non è legato quindi solo al contenuto ma anche alle modalità di produzione dei contributi, alla loro collocazione nella sequenza discorsiva, alla co-presenza di altri fattori contestuali che orientano l'interpretazione dei partecipanti (Fatigante, 2006).

La trascrizione, dunque, è un'attività *incorporata* in una serie di pratiche di ricerca: la produzione dei dati, la loro digitalizzazione e organizzazione, la loro rappresentazione e analisi, tra le altre. Ogni passo è collegato all'altro in una dinamica circolare e ricorsiva: il trascritto costruisce il testo da cui dipende (e che dipende da) l'analisi (Caronia 1997: 54). In altre parole, la trascrizione è uno strumento per l'analisi, piuttosto che il suo risultato (Mondada, 2002). Le trascrizioni non si limitano a fornire i testi su cui si applicano le procedure d'analisi, sono esse stesse una procedura di analisi (Ochs 1979, Duranti, 1997). Queste pratiche configurano o più radicalmente fabbricano ciò che consideriamo come dati (che non sono "dati", ma attivamente prodotti dal ricercatore, cfr. Ashmore & Reed, 2000).

5.3.2.2 *Le implicazioni teorico-interpretative*

In modo estremamente chiaro e sintetico, Ten Have (1999) propone una densa definizione di che cosa si intenda per trascrizione nell'ambito dell'analisi conversazionale:

"A transcription might be seen as a translation, made for various practical purposes, of the actually produced speech into a version of the standardized language of that particular community, with some selective indication of the actual speech production."

(Ten Have, 1999: 76)

Qualunque trascrizione è dunque una traduzione, una radicale trasformazione da un codice ad un altro: dall'oralità alla scrittura, da un fenomeno acustico dunque a un fenomeno visivo. Essa costituisce una rappresentazione di ciò che è accaduto, inevitabilmente *selettiva* e *interpretativa*. Ochs (1979) è stata la prima ad aver messo in evidenza come ogni trascritto sia di fatto teoricamente orientato e fortemente influenzato dai modi culturalmente definiti di organizzare e attribuire senso all'esperienza. La selezione che l'analista opera è di fatto guidata dai quadri interpretativi e teorici attraverso cui guarda il mondo sociale. "Il puro fatto di individuare una componente come significativa è frutto di un orecchio teoricamente

orientato” (Caronia, 1997: 289). Non solo, il processo di selezione è (o almeno dovrebbe essere) guidato in egual misura dai partecipanti: “i dettagli verso i quali si orientano i partecipanti forniscono il principio di pertinenza per ciò che dev’essere trascritto” (Mondada, 2006).

Fatigante (2006) spiega in modo molto chiaro questa doppia focalizzazione:

“I simboli notazionali devono essere tali da riflettere due versanti: quello dei partecipanti e quello del ricercatore, devono cioè, da un lato, esibire l’organizzazione e gli aspetti che i partecipanti reciprocamente segnalano come rilevanti, dall’altro, e corrispondentemente, rendere visibili nel trascritto le sedi delle argomentazioni analitiche del ricercatore, basate su quelle evidenze.”

(Fatigante, 2006:225)⁷⁵

Il trascritto non è dunque uno *specchio* dell’interazione avvenuta e registrata ma una sua rappresentazione, frutto di una trasformazione e di una selezione delle informazioni rilevanti in rapporto a *various practical purposes*.

“La transcription exploite les ressources de l’écrit pour produire une intelligibilité de l’oral fondée sur des opérations de filtrage des “bruits” ou d’autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d’homogénéisation dans de cadre de conventions systématiques.”

(Mondada, 2000: 42)

Nell’ambito del presente lavoro, ad esempio, la ricercatrice ha operato scelte precise in merito a cosa rappresentare nelle trascrizioni.

In alcuni casi, sempre segnalati dalla dicitura “trascrizione semplificata”, sono stati omessi i turni dei membri della famiglia non direttamente coinvolti nell’interazione o nell’attività oggetto di analisi.

⁷⁵ Anche se la stessa autrice, ci invita a tenere presente quello che lei stessa definisce come il *paradosso della trascrizione*: “la trascrizione ‘svolge’ lungo un testo, dilata, rallenta e dilata quel processamento immediato che i partecipanti fanno delle micro-informazioni sequenziali prosodiche e contestuali nel corso della loro interazione; laddove scopre contingenze e regolarità, la trascrizione introduce tuttavia un distanziamento della posizione del ricercatore che è bene tenere presente, nella convinzione che [...] i partecipanti agiscono nell’interazione guidati da scopi e pensieri forse ben diversi da quelli del trascrittore-analista che pretende di catturarne il senso osservandone l’immagine fissa della loro composizione.” (Fatigante, 2006:249)

Inoltre, le registrazioni di eventi e conversazioni in contesti naturali riportano tracce di rumori, suoni, parole che non necessariamente confluiscono nel trascritto finale, inteso come porzioni di informazioni sufficientemente gestibili (Fatigante, 2006). Collocare tali “rumori” sullo sfondo è una scelta situata e *accountable* che il ricercatore opera di volta in volta, in relazione alle finalità del trascritto, all’approfondimento richiesto dall’inquadramento teorico scelto, agli stessi destinatari⁷⁶ della trascrizione.

Nel *corpus* dei nostri dati molti sono i suoni e i rumori che non sono stati riportati nelle trascrizioni. Se la scelta di escludere rumori di fondo, come il brusio prodotto dalle pentole sui fornelli, i suoni dei vari elettrodomestici presenti in cucina o i rumori provenienti dall’esterno può ottenere più facilmente un accordo unanime, diventa più difficile operare una scelta rispetto a cosa fare della voce del cronista televisivo o degli interventi dei bambini molto piccoli che risultano ad un orecchio non familiare incomprensibili. In questi casi, abbiamo sempre cercato di adottare il più possibile una prospettiva emica, trascrivendo i dettagli verso cui si sono orientati gli stessi partecipanti.

In relazioni agli scopi per cui sono prodotti (un convegno o la pubblicazione in una rivista non sono la stessa cosa) e agli interrogativi che guidano l’analisi della sequenza scelta (i ricercatori nel corso del tempo possono interessarsi a diversi aspetti o diversi livelli dello stesso scambio), i trascritti di una stessa interazione possono variare. Le trascrizioni sono oggetti flessibili e in evoluzione (Mondada 2007: 809). Hanno dunque un carattere effimero: sono versioni possibili e sempre rivedibile dell’interazione resa oggetto della nostra analisi.

La variabilità delle trascrizioni è stata oggetto di ampie discussioni, tesa anche a mettere in luce i limiti di tale pratica. Alcuni autori (Bucholtz, 2007, Mondada 2007) al contrario considerano tale variabilità come caratteristica ordinaria e irrimediabilmente connessa all’indessicabilità non solo dei trascritti ma prima di tutto della trascrizione.

Esempi di tale variabilità sono presenti anche in questo lavoro. Una stessa trascrizione, ad esempio, è stata presentata con diversi livelli di dettaglio in relazione agli scopi che l’analisi di prefiggeva (cfr. estratto 4 e estratto 13 presentati nel capitolo VII)

⁷⁶ Il lettore, destinatario finale del trascritto, deve essere sempre presente nella mente dell’analista. La trascrizione deve essere facilmente fruibile e comprensibile anche per coloro che non possono avere un accesso diretto alla registrazione dell’interazione. Duranti (2000) parla a tal proposito di un vero e proprio processo di socializzazione dei lettori alle convenzioni e ai simboli scelti. Caronia (2011: 161) sostiene: “il lettore ideale implicato nel testo finale, gli scopi della pubblicazione e questioni molto pratiche come il numero totale delle pagine contribuiscono a definire come rappresentare i dialoghi.”

5.3.2.3 Le implicazioni etico-politiche

Infine, oltre alle dimensioni pratiche e analitiche ora messe in luce, il processo di trascrizione ha delle implicazioni anche a livello etico-politico che non possono certo essere trascurate. I modi in cui il ricercatore sceglie di rappresentare la parola dei partecipanti, ha delle ovvie implicazioni etiche e allo stesso tempo analitiche (Duranti, 2000), in particolare quando essi appartengono a comunità minoritarie, stigmatizzate o svantaggiate⁷⁷. I modi attraverso cui scegliamo di rappresentare l'identità dei partecipanti, assicurando loro l'anonimato e tutelandone la vita privata, devono quindi essere giustificati.

La connessione tra rappresentazione dell'identità dei partecipanti e processi di categorizzazione è ben affrontato da Mondada (2002). Riprendendo Sacks (1972), l'autrice ci ricorda come ogni partecipante all'interazione può essere categorizzato in un numero indefinito di maniere (in base alla sua età, al suo sesso, alla sua professione, alla sua classe sociale, alla sua appartenenza culturale) benché in quel momento dell'interazione è generalmente trattato in funzione di una sola di queste appartenenze. Ed è a questa che sembra legittimo e pertinente che l'analista si orienti.

La questione è anche stata affondata, più recentemente, da Zucchermaglio et al. (2013):

L'attribuzione dell'identità dei partecipanti è una scelta cruciale anche se non è mai stata fatta oggetto di raccomandazioni specifiche e non è menzionata nelle convezioni di trascrizione e raramente commentata nel dibattito scientifico. Ma essa orienta la lettura del turno della trascrizione che segue. L'identità che attribuiamo all'interlocutore, indicata a sinistra all'inizio di ogni turno, è letta prima della parola trascritta e dunque proietta su di essa una trama di pertinenze che intervengono sull'interpretazione di ciò che viene detto, presentando ciò che segue come enunciato da una certa categoria.

(Zucchermaglio et al., 2013)

La questione di quale identità attribuire ai partecipanti alla ricerca è dunque nient'affatto banale. Soprattutto se facciamo nostra la prospettiva etnometodologica secondo cui:

“le identità sociali vengono costruite incessantemente; sono adempimenti pratici, situati in, ed emergenti dalle, interazioni locali. Strategicamente attivate e disattivate, le identità sociali sono costantemente esibite e abbandonate dagli individui in

⁷⁷ Nel suo lavoro pionieristico, Ochs (1979) affronta ad esempio il problema della rappresentazione della parola dei bambini.

funzione del momento, della situazione, dello scenario e degli scopi dell'interazione in corso.”

(Caronia & Caron, 2010: 107)

Nel processo di categorizzazione dei partecipanti, è però inevitabile e necessario privilegiare una di queste identità a discapito di altre. La scelta può essere orientata dalle categorie proprie del ricercatore o essere sensibile a quelle significative per gli stessi partecipanti.

Come sottolineano ancora Pontecorvo e Arcidiacono (2007), le conversazioni e le interazioni in famiglia offrono esempi di setting *multiruolo*, in cui i membri della famiglia sono contemporaneamente fratelli, sorelle, figli, genitori e coniugi: “questo significa che l'azione di ognuno è valutabile da tutti gli altri, che possono intervenire e sanzionare il comportamento dell'altro in una delle sue funzioni.” (Pontecorvo e Arcidiacono, 2007: 111).

Nell'ambito della nostra ricerca, abbiamo identificato i componenti adulti della famiglia come la mamma (M) e il papà (P) e i componenti bambini come i figli, attribuendo a ciascuno di loro un nome proprio di fantasia. La scelta è motivata da diverse considerazioni. Innanzitutto abbiamo deciso di condividere il modello adottato anche nell'ambito della ricerca internazionale sulla vita quotidiana in famiglia: anche in quel caso, i partecipanti sono identificati come madre (mother nei testi in inglese), padre (father nei testi in inglese) e i figli con il nome proprio. In secondo luogo essendo il nostro focus di analisi orientato alle interazioni tra genitori e figli e ai ruoli genitoriali, abbiamo privilegiato lo studio e l'osservazione delle interazioni in cui i partecipanti esibivano tali identità.

Le domande di ricerca hanno quindi contribuito a selezionare una delle identità dei partecipanti, escludendone altre (ad esempio per gli adulti quella di marito e moglie o di compagno e compagna).

5.3.2.4 I trascritti multimodali

Alla luce delle rilevanza attribuita alle diverse modalità semiotiche implicate nelle pratiche di interazione, è importante che la trascrizione rappresenti le diverse modalità semiotiche in gioco. Come sottolineano Fasulo e Pontecorvo,

«Oltre alle modulazioni e al ritmo della voce, il senso del parlato passa attraverso canali quali espressioni del viso, sguardo, silenzi, gesti, movimenti e posture. Inoltre, quando le persone condividono un *focus* esterno di attività (...) il trascritto diventa incomprensibile senza lunghe descrizioni dell'attività sugli oggetti o dei cambiamenti dell'oggetto stesso. (...) Il dilemma del trascrittore consiste nel fatto che più aumenta la fedeltà agli aspetti fonetici del parlato, più ci

si allontana dalle convenzioni del testo scritto, producendo così brani di difficile lettura.»

(Fasulo & Pontecorvo, 1999: 31)

I trascritti multimodali sollevano quindi delle nuove questioni e implicano delle scelte da parte del ricercatore. Ancora pochi però sono gli strumenti di decodifica delle immagini video elaborati e condivisi nell'ambito degli studi di Analisi della Conversazione.⁷⁸

Nei trascritti qui presentati, abbiamo scelto di descrivere i gesti, le posture, gli spostamenti e gli sguardi tra doppie parentesi tonde così come indicato nelle convenzioni elaborate da Jefferson. In alcuni casi, per rendere conto dell'interconnessione e la coordinazione tra tali condotte e il discorso, abbiamo fatto ricorso a frame tratti dai video. Questi hanno il vantaggio di rappresentare in modo olistico il fenomeno oggetto di analisi, grazie anche a precise tecniche di messa in evidenza di alcuni particolari (quali la direzione dello sguardo, i movimenti delle braccia, ecc.).

Anche in questo caso si tratta di operare una selezione fondata sulla pertinenza dei dettagli multimodali, pertinenza che anche il ricercatore stabilisce a partire dall'orientamento dei partecipanti verso le modalità di organizzazione dell'interazione (Mondada, 2013).

Benché le immagini possano essere fortemente esplicative e rendere dettagli diversamente difficili da comunicare, non possiamo delegare a loro la responsabilità di rappresentare l'evento.

5.3.3 Costruire classi di esempi: dalla definizione del fenomeno all'individuazione delle occorrenze

Una volta raccolto l'intero *corpus* di dati, il materiale video è stato totalmente visionato più volte allo scopo di individuare attività e/o fenomeni ricorrenti e, in qualche modo caratterizzanti l'evento cena. Alla luce di una prima selezione delle sequenze rilevanti si è proceduto alla loro trascrizione. Il materiale è stato parzialmente trascritto⁷⁹, per consentire un primo livello di analisi dei dati. A partire da queste prime trascrizioni e dal ritorno costante all'osservazione del materiale

⁷⁸ Oggi possiamo disporre di sistemi notazioni specifici, costruiti ed elaborati per rappresentare peculiari condotte. Cfr. Goodwin (1981), Rossano, Brown & Levinson (2009) e Rossano (2013) per indicare nello specifico la direzione dello sguardo. Si veda anche Duranti (2000) per una presentazione critica dei sistemi di rappresentazione dei gesti e dell'accesso visivo dei partecipanti.

⁷⁹ Non tutto ciò che è stato registrato è stato trascritto e non tutto ciò che è stato trascritto sarà presentato nell'ambito di questo lavoro.

registrato, l'emergenza di alcuni fenomeni ha catturato l'interesse della ricercatrice e ha sollecitato analisi e ricerche ulteriori all'interno del *corpus*.

Benché, come messo in evidenza nel capitolo precedente, l'approccio dell'Analisi della Conversazione sia un approccio sensibile alle categorie utilizzate dai partecipanti, non si può eludere, nella visione dei dati, il ruolo selettivo di un *occhio teoricamente orientato* come quello della ricercatrice.

“Questo tipo di categorie e di analisi guidate dai dati (*data-driven*) non sono mai pure, e un approccio induttivo (o *grounded*) costituisce un'attività inevitabilmente orientata alla teoria: lo schema interpretativo finale è il risultato di un processo ricorsivo nel quale gli schemi teorici di riferimento del ricercatore orientano l'interpretazione dei dati della ricerca e i dati, a loro volta, riorientano gli schemi teorici di riferimento.”

(Caronia & Caron, 2010: 109)

Abbiamo quindi seguito una forma di campionamento teoretico, in quanto eventi e fenomeni sono stati selezionati proprio per la loro natura esemplare e prototipale (Glaser e Strauss, 1967).

Per ogni fenomeno, sono stati cercati successivamente all'interno del *corpus*, occorrenze di eventi simili a quello individuato allo scopo di costruire delle collezioni di fenomeni e/o pratiche e/o attività (Ten Have, 2007). Sono stati definiti ed esplicitati di volta in volta i criteri di inclusione nella categoria, individuando quelle proprietà formali e quelle caratteristiche che permettessero di riconoscere il fenomeno ogniqualvolta appariva nel *corpus*. Il criterio di scelta,

“nella ricerca situata è l'esemplarità e la prototipicità delle situazioni, dei fenomeni o dei partecipanti (e anche dei materiali empirici usati a sostegno delle interpretazioni). Questo approccio [culturale e interazionista, ndr] è infatti interessato a studiare in profondità e nel dettaglio numeri limitati di casi o situazioni (a volte anche singoli) proprio per cogliere in modo accurato il punto di vista degli attori sociali ed è anche interessato a cercare di fornire descrizioni contestuali e ricche dei fenomeni di interesse. Come ci ricorda Schegloff (1993) anche “one is a number”: se un fatto sociale si verifica una volta, vuol dire che quel fenomeno esiste e può essere documentato. Anche un solo caso (o pochi casi) può essere rilevante e significativo per descrivere un fenomeno [...]”

“(Zucchermaglio et al., 2013: 34)

Data la ricchezza del materiale registrato, sono stati individuati diversi fenomeni caratterizzanti l'attività cena. Nel presente lavoro ne verranno presentati solo alcuni.

5.4 Le unità di analisi

Dopo aver costruito le collezioni di dati e aver inizialmente perfezionato le trascrizioni, aumentando la granularità dei dettagli dell'interazione, abbiamo proceduto con l'analisi delle sequenze scelte.

Come mette in evidenza Fele (2007),

“analizzare i meccanismi sociali, il *come* dei rapporti sociali, le procedure e metodi, vuol dire soffermarsi su aspetti e fenomeni che non richiedono la nostra attenzione nel corso dei nostri affari quotidiani. Osservare una conversazione al microscopio o al rallentatore [...] comporta fondamentalmente il distanziarsi dai fenomeni anche più familiari e porli su un piano di novità e di inaspettato.” (Fele, 2007: 133)

Le strategie di analisi del materiale raccolto e trascritto possono essere diverse: dallo studio delle strutture di base della conversazione, all'analisi delle attività, dall'analisi dell'organizzazione della presa del turno all'analisi delle sequenze, o ancora dall'analisi del *turn-design* all'analisi delle eccezioni, i cosiddetti *deviant-cases*.

Uno delle unità di analisi su cui ci siamo soffermati è stata l'organizzazione dei turni di parola (*turn-taking organization*). Come messo in evidenza nel capitolo precedente, l'idea della presa di turno (turn-taking) come attività localmente organizzata costituisce l'idea di base dell'Analisi della Conversazione. Se il principio che guida la conversazione ordinaria è “one at a time, no-gap, no overlap' properties” (Ten Have, 1999: 112), tutte le mosse discorsive che non seguono questo principio sono degne di note e assumono significati specifici.

“Turn-taking is one aspect of conversation in which a locally sensitive fine-tuning takes place, which is not only actively adapted to the particular recipient involved, but in so doing co-constitutes the parties as participants in 'this conversation'.”

(Ten Have, 1999: 112)

Se dunque consideriamo l'organizzazione della presa del turno come un *continuous achievement* (Ten Have, 1999) delle parti coinvolte nella conversazione, l'analisi di tale organizzazione illumina la comprensione di ciò che sta accadendo in quella interazione. Lo studio microanalitico dell'organizzazione locale della presa di turno mostra come i partecipanti costruiscono e mantengono reciprocamente i loro rispettivi ruoli e identità (di genitori e di figli, nel nostro caso), in relazione ad esempio a chi può e deve prendere la parola e chi ha il diritto di darla. Inoltre permette di

cogliere come co-costruiscono una comprensione e una definizione intersoggettiva della situazione in cui sono coinvolti.

A partire dall'organizzazione della presa del turno, l'analisi si è poi soffermata a cogliere l'organizzazione più ampia del *turn design*. Tale concetto riprende l'idea di *recipient design* introdotta da Sacks, Schegloff e Jefferson (1978):

“With ‘recipient design’ we intend to collect a multifold of respects in which talk by party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are the coparticipants. In our work, we have found recipient design to operate with regard to word selection, topic selection, the admissibility and ordering of sequences, the options and obligations for starting and terminating conversations, and so on.”

(Sacks et al., 1978: 42-43)

Alla base del concetto di *recipient design* vi è dunque l'idea che il parlante costruisce il suo enunciato in modo pertinente ed adeguato ai suoi interlocutori (Ten Have, 1999). I turni possono essere costruiti in modi differenti. I modi in cui sono costruiti rappresentano dunque una scelta significativa e verso cui l'analista deve orientarsi. Il *turn design* è infatti espressione dei sistemi di preferenza a cui i partecipanti dell'interazione si orientano. Studiare il sistema di preferenze agito in ogni famiglia equivale quindi a capire quali espressioni sono accettate e accolte come corrette e quali “giuste” invece sono etichettate come non corrette e inadeguate. Nelle famiglie studiate da Wiggins (2004), ad esempio, ai bambini non sempre è permesso esprimere valutazioni negative o espressioni di disgusto in merito al cibo. Il mettere in evidenza tali corsi d'azione fa luce sulla cultura familiare e su ciò che da essa è ritenuto normale e atteso.

Altra idea alla base dell'Analisi della Conversazione, come abbiamo visto nel capitolo precedente, è che il talk-in-interaction sia sequenzialmente organizzato. Nell'ambito del nostro studio, le attività/fenomeni selezionati corrispondono a sequenze, per lo più lunghe, di interazione, che sono state trascritte e analizzate: l'attenzione analitica si è pertanto rivolta a identificare e descrivere l'occorrenza di particolari sequenze all'interno delle interazioni registrate.

Lo studio delle sequenze individuate ha permesso di identificarne la struttura e gli elementi tipici e ricorrenti su cui questa si basa. L'analisi ha messo in luce infatti il rapporto tra l'organizzazione dell'interazione in sequenze e la metodicità di alcuni corsi d'azione.

In Analisi della Conversazione la maggior parte delle sequenze di interazione è organizzata sul modello delle coppie adiacenti⁸⁰, ma questo modello non è apparso sufficiente per illustrare la tipologia delle sequenze individuate all'interno del nostro

⁸⁰ Per una presentazione delle coppie adiacenti, si rimanda il lettore al capitolo IV.

corpus. L'analisi della struttura delle sequenze individuate ha messo in luce come esse fossero il frutto di espansioni successive di coppie adiacenti. Benché dunque la coppia adiacente ha spesso costituito il modello prototipico dell'azione analizzata⁸¹, è stato necessario collocarsi su un livello d'analisi intermedio tra la sequenza minima (la coppia adiacente) e l'interazione nel suo complesso.

Abbiamo pertanto individuato nel modello della sequenza lunga, lo strumento analitico più coerente per comprendere le attività utili per la descrizione e l'ansai dell'evento cena in famiglia.

La stessa definizione di sequenze lunghe in quanto parti dell'interazione di una certa lunghezza che costituiscono *un whole unit* (Psathas 1992), *un tout reconnaissable* (Traverso 2012) risulta però problematica e solleva diversi interrogativi, in particolare rispetto all'idea di unità della sequenza (in termini di omogeneità e coerenza interna) e della sua identità (in termini di riconoscibilità).

Se da un lato le sequenze lunghe sono legate al tipo di attività in corso (come nel caso dello *storytelling* studiato da Sacks o dei *trouble talks* analizzati dalla Jefferson) dall'altro esse sono interpretate come il prodotto dell'espansione e del concatenamento di alcuni elementi base della conversazione.

Secondo Schegloff (1990), la sequenza lunga è il risultato di una espansione della coppia adiacente di base: attraverso una serie di ampliamenti e dilatazioni che precedono e seguono i due turni, i partecipanti di fatto co-operano per posticipare e sospendere la chiusura della coppia adiacente. Ma al di là del suo possibile ampliamento, l'interazione risponde alla medesima funzione espressa dalla coppia adiacente di base (richiesta, offerta, invito, ...). Nei nostri esempi, questo corrisponde al caso dell'apertura rituale dell'evento cena (cfr. capitolo VI), ma non delle sequenze di scaffolding (cfr. capitolo VIII) in cui di fatto le espansioni trasformano un'attività funzionale all'andamento della cena (versare l'acqua) in un'altra attività: una attività di apprendimento (come si versa l'acqua).

Come mette in evidenza Jefferson (1988), una delle questioni centrali relative a queste forme più ampie di organizzazione è legata alla loro stessa riconoscibilità, non solo per l'analista che può scomporre, quasi anatomicamente, le parti che costituiscono la sequenza, ma per gli stessi partecipanti. Da questo punto di vista, ad una visione *surplombante*, dall'alto, tipica dell'analista, si contrappone una visione

⁸¹ L'analisi delle aperture rituali della cena (cfr. capitolo VI) ha mostrato come essi si realizzino a partire dalla coppia adiacente chiamata/risposta. L'analisi delle sequenze di scaffolding (cfr. cap. VIII) ha messo in luce come esse possano essere sviluppate a partire dall'espansione della coppia adiacente offerta/accettazione dell'offerta o della coppia adiacente richiesta d'aiuto/soddisfazione della richiesta.

temporalisée che, pur restituendo un'analisi dettagliata della struttura della sequenza, è tesa a cogliere soprattutto “les procédures utilisées par les participants pour développer temporellement et co-construire les activités interactionnelles.” (Traverso 2012: 56).

Il primo problema dunque che abbiamo dovuto affrontare è stato quello di identificare e riconoscere i confini della sequenza (*entry e closing problem*, Psathas 1992) e del suo sviluppo in sotto-sequenze, cioè dei modi attraverso cui i partecipanti gestiscono le transizioni: concordano di sospendere o chiudere l'azione in corso, sviluppano un nuovo tema e si orientano su una nuova attività fino alla sua conclusione. A tale scopo, i partecipanti impiegano differenti risorse interazionali, quali postura, gesti, sguardi, ma anche citazioni e rimandi a quanto detto dall'interlocutore nel turno precedente.

SECONDA PARTE

**FARE FAMIGLIA A TAVOLA:
L'ANALISI DEI DATI**

CAPITOLO VI

L'APERTURA RITUALE DELL'EVENTO CENA

Le zone di transizione come zone di socializzazione ai ruoli e alle norme familiari

6.1. Introduzione

Le famiglie, così come altri gruppi sociali, ri-producono quotidianamente una serie di consuetudini che infondono regolarità alla propria vita. L'organizzazione del quotidiano intorno ad eventi che si ripetono con regolarità permette ai membri del gruppo sociale di prevedere le azioni future in una successione che nel tempo diventa familiare e nota. Il ritmo costante e ricorsivo delle giornate, ciò che appunto definiamo come quotidiano, infonde sicurezza e contribuisce a consolidare il senso di appartenenza al proprio gruppo sociale. Il susseguirsi ripetitivo delle routines permette anche ai bambini più piccoli di orientarsi nel tempo e nello spazio e di rendere familiare ciò che è inizialmente sconosciuto. La valenza educativo-pedagogica delle routine e la loro connessione con schemi riconoscibili di azione è da tempo riconosciuta dalla letteratura pedagogica e psicologica, in particolare in riferimento all'educazione della primissima infanzia. La scansione della giornata in routine stabili è diventata nel tempo l'elemento distintivo della strutturazione di una giornata tipo al nido d'infanzia e pratica indicata alle famiglie che si trovano a vivere l'esperienza della genitorialità al fine di garantire uno sviluppo sereno al proprio bambino (cfr. Emiliani, 2002; Manuzzi, Gigli, 2005; Catarsi, 2004).

Il momento della cena è una di queste attività regolari che, insieme ad altre, organizza la vita serale in famiglia. Nel suo ripetersi giorno dopo giorno, l'evento cena assume i connotati di un *rituale quotidiano*. Regole, gesti, tempi e luoghi tendono spesso a riprodursi, ogni giorno con piccole variazioni, e nella loro costante realizzazione pratica connotano la *cultura familiare* di ogni famiglia.

Blum-Kulka (1997: 8) definisce le cene in famiglia come "a communicative event bounded in time and space, delimited in its participants and governed by its own rules of interaction". Nella sua analisi, la ricercatrice israeliana mette in evidenza come, pur essendo eventi vissuti nell'intimità della sfera domestica, le cene in famiglia sono caratterizzate da un alto livello di replicabilità, in termini di organizzazione, sequenze e partecipanti, da un certo grado di formalizzazione e da una precisa intenzionalità. A dispetto dunque del carattere informale e non sistematico dei discorsi che vengono prodotti durante una cena, è possibile ritrovare all'interno di questa esperienza dei tratti distintivi e stabili che nel loro riprodursi

attribuiscono senso e significato all'azione e la rendono riconoscibile da e per gli stessi membri.

Il capitolo, riconoscendo le routine domestiche come “fertile avenues for accomplishing culturally meaningful relational work” (Sirota, 2006: 494), vuole mettere in evidenza i modi attraverso cui genitori e figli co-costruiscono l'evento cena come routine familiare, considerando le cene in famiglia come *un accomplishment* variabile storicamente e culturalmente. Osservando il rituale della cena come un prodotto culturale, Ochs e Shohet (2006) invitano ad osservare i *mealtimes* non tanto come un insieme di tratti, costumi, simboli e ruoli che gli esperti trasmettono e che i bambini o altri novizi apprendono, ma come insieme di conoscenze e pratiche culturali ri-create e modificate attraverso “socially and experientially asymmetrical relationships”.

Inserendosi in questa linea di ricerca, l'analisi si focalizza in particolare sulle modalità, incarnate nelle parole e nei gesti, attraverso cui i membri della famiglia, per lo più la madre e/o il padre, comunicano che la cena sta per iniziare. L'enunciazione di un nuovo evento interrompe il flusso continuo delle azioni e rende evidente e viabile agli stessi membri l'inizio di una nuova attività. La ritualità dell'evento è costituita e incarnata proprio nell'enunciazione che la evoca e la re-istanzia. Comunicando l'inizio di una nuova attività i membri costruiscono e stabiliscono dei confini spazio temporali (*boundary markers*) tra le diverse attività. La cena può essere quindi considerata una rituale domestico proprio in ragione della visibilità dei suoi confini.

Volendo documentare come, quando e da chi una attività è menzionata e introdotta nell'organizzazione domestica si vuole far luce sul ruolo e sul significato di tale attività nella vita familiare.

6.2. Intorno allo stesso tavolo: una pratica culturale

I modi con cui i membri, in particolare la madre e/o il padre, comunicano l'inizio dell'evento cena istituiscono di fatto la cena come luogo di consumazione del cibo e come evento collettivo che si realizza per tutti nello stesso luogo nello stesso momento. Nell'interazione giorno dopo giorno di tali pratiche, attraverso il parlare di tutti i giorni, tali atti discorsivi contribuiscono a quel processo di costruzione del mondo familiare come *quasi naturale* (Scheler, 1929). Le consuetudini familiari, e tra queste appunto la cena nelle sue regole, nei suoi tempi e nei suoi spazi, appaiono agli stessi membri come eventi ovvi e naturali. Per quanto il mondo della vita (*Lebenswelt*) possa apparire al bambino, che in esso cresce e si sviluppa, come *naturale*, esso è piuttosto “a complex achievement” (Schegloff, 1987) che richiede uno sforzo costante da parte dai membri della stessa comunità. Lo stesso ricercatore, offuscato dal *paradosso della familiarità* (Ochs & Schieffelin, 1994),

potrebbe cadere nell'errore di considerare tali passaggi ovvi e scontati, non cogliendone la dimensione culturale sottintesa e tacitamente condivisa.

Come sottolinea Sirota (2006), le routine quotidiane in famiglia sono “fruitful sites for cultural learning and transmission” (Sirota, 2006: 494). I rituali che aprono l'evento cena sono dunque fertili luoghi per la socializzazione dei bambini, in particolare alle norme, ai valori e a ruoli familiari. In queste zone di transizione si realizza quella *socialization to commensality* di cui parlano Ochs e Shohet (2006), riferendosi alla pratica universale di condividere e mangiare il cibo all'interno di un medesimo gruppo sociale, tra cui anche la famiglia.

Come sottolineano le autrici, l'organizzazione e la struttura della cena possono variare in relazione ai partecipanti, al setting, alla durata, ai cibi proposti, al loro ordine sequenziale e al significato che è loro attribuito sia all'interno di uno stesso gruppo sia tra gruppi culturali diversi. È possibile pertanto ritrovare gruppi culturali che interpretano l'idea di *commensality* come l'atto di mangiare insieme nello stesso momento, e altri dove i bambini sono socializzati ad un diverso ordine sociale secondo cui alcuni membri possono mangiare prima di altri, in relazione alla generazione, al genere e al livello sociale.

L'immagine della famiglia riunita intorno allo stesso tavolo per consumare insieme il pasto è dunque uno specifico prodotto storico e culturale⁸². Questo ideale è presente sia nell'immaginario familiare negli Stati Uniti che nell'Europa occidentale (Ochs, Pontecorvo, & Fasulo, 1996), tanto da essere assunto come icona della famiglia idealtipica (Aronsson & Gottzén, 2011).

Oggi però questo rituale sembra entrare in crisi. Per molte famiglie negli Stati Uniti, agende lavorative e professionali sempre più dense per i genitori e giornate cariche di impegni scolastici ed extrascolastici per i bambini lasciano poco spazio per la condivisione della *commensality*. Nel loro studio sulle cene nelle famiglie americane, condotto negli anni '80 Ochs, Smith, and Taylor (1989) registrano una frammentazione del rituale serale. Madri e bambini a volte mangiano prima che i padri tornino a casa, a volte sono i bambini a mangiare da soli prima dei loro genitori, spesso mentre guardano la televisione. Anche quando le famiglie si organizzano per mangiare insieme, i bambini spesso vogliono lasciare il tavolo il prima possibile piuttosto che trattenersi e interagire con i loro genitori, ingaggiando con loro lunghe negoziazioni sul dovere di restare insieme a cena.

Anche in ricerche più recenti (cfr. Ochs, et al., 2010; Ochs & Beck, 2013), emerge lo stesso dato. In particolare la frammentazione del rituale collettivo del cenare insieme è minato da un lato dall'elevata presenza di cibo confezionato (“dinner dominated by convenient foods may disassemble the family body”, Ochs & Beck, 2013: 64), in quanto permette la consumazione individuale del cibo in luoghi

⁸² Si deve in particolare ad Elias (1969) l'aver messo in relazione i mutamenti nei comportamenti legati al cibo ai mutamenti nel modo in cui le società concepiscono se stesse.

distinti dalla cucina e dall'altro dai frequenti contrasti intergenerazionali in merito alle scelte e ai gusti alimentari dei bambini.

All'ultimo Festival dell'economia di Trento , anche Zygmunt Bauman ha fatto riferimento al fatto che negli ultimi 20 anni dal 60% delle famiglie americane che si radunavano attorno allo stesso tavolo per cenare si è passati al solo 20%.

Nelle famiglie che hanno partecipato alla ricerca il rituale della cena resta saldamente un rituale collettivo, celebrato nello stesso luogo nello stesso tempo per tutti i membri della famiglia. Anche nei casi in cui i bambini tentano di non prendervi parte, manifestando resistenze di vario tipo, i genitori li richiamano comunque al dovere di partecipare insieme agli altri membri della famiglia alla consumazione del cibo. Il nostro corpus però non è significativo e tanto meno rappresentativo di una popolazione, per cui non permette di fare generalizzazione. I dati mostrati dalla ricerca americana vanno quindi tenuti presenti, per monitorare il fenomeno.

6.3 I direttivi nell'interazione tra genitori e figli: la condensazione educativa di un genere discorsivo

Nella quotidianità della vita familiare, le transizioni da un'attività all'altra possono essere legittimamente considerate come momenti di passaggio delicati: essi richiedono sia la capacità di ri-orientare la propria attenzione dall'attività in corso, che necessariamente deve essere temporaneamente interrotta o conclusa, a quella successiva sia quella di passare da un formato interattivo ad un altro. Tali passaggi risultano essere cruciali per la sostenibilità e la tenuta dell'organizzazione familiare.

I direttivi, intesi come tentativi di indurre l'interlocutore all'azione, sono tra i modi più elementari per organizzare i compiti e le attività della vita quotidiana. Diverse ricerche ne dimostrano il loro impiego a tale scopo, in particolare nei gruppi di pari (Goodwin, 1990; Goodwin, 2006) e anche in famiglia (Aronsson & Cekaite, 2011; Fasulo et al., 2007; Galeano & Fasulo, 2009; Goodwin & Cekaite, 2012; 2014).

Darne una definizione esaustiva risulta però più complesso. Il dibattito in lettura è infatti molto ampio. Qui faremo riferimento alla definizione data da M. H. Goodwin, che intende i direttivi come "utterances designed to get someone to do something" (M. H. Goodwin, 1990: 65), anche se la stessa ricercatrice ne evidenzia il carattere più articolato:

"rather than being simply a speech act designed to get something done, directives constitute a complex speech genre, one that is capable of encompassing a wide variety of speech forms and action (imperatives, assessments, descriptions, etc) and turning them to its own purposes."

(Goodwin, 1990: 108)

I direttivi possono quindi strutturarsi secondo diversi formati grammaticali (frasi dichiarative o interrogative, imperativi, frasi nominali con intonazione ascendente) e possono assumere anche forme diverse, quali inviti, suggerimenti, preghiere, richieste, ordini, divieti, ecc. (Ervin-Tripp et al., 1984: 116).

Mentre molti studi sui direttivi traggono spunto dalla teoria degli atti linguistici⁸³ ed esaminano i direttivi in modo isolato dalla più ampia sequenza discorsiva in cui sono collocati, qui consideriamo l'uso dei direttivi nell'ambito dell'analisi sequenziale in cui emergono. Sulla scia degli studi di analisi della conversazione, il nostro interesse analitico è orientato a cogliere il carattere sequenziale del significato di ciascuna mossa nel corso di un dialogo e della sua interconnessione con i turni che lo precedono e quelli che lo seguono. Come sostiene Wingard (2006), infatti

“directives are not isolated utterances, but can in parent-child interaction be situated within a larger sequence of sequences in order to initiate activity.”

(Wingard, 2006: 573)

Per cogliere dunque la reale anatomia del corso dell'azione nel suo sviluppo è utile fare riferimento all'idea di *directive trajectories* proposta da M. H. Goodwin (2006), considerando il direttivo strettamente correlato con le possibili risposte fornite dall'interlocutore. In questo modo è possibile cogliere la complessa *coreografia* (Tulbert & Goodwin, 2011) della sequenza *directive/response* e i modi attraverso cui i partecipanti calibrano (Goodwin & Cekaite, 2012) le azioni in riferimento alle azioni degli altri.

Pochi inoltre sono gli studi che collocano le sequenze direttive all'interno dell'*embodied participation frameworks* (Goffman, 1981; Goodwin & Goodwin, 2004) in cui esse emergono. Movimenti, gesti, posture e posizionamento nello spazio dei partecipanti influiscono sulla struttura che la sequenza direttiva può assumere. Ricerche recenti sui direttivi come *azioni situate* hanno infatti mostrato la relazione tra la forma sintattica e sequenziale dei direttivi e l'attività che essi designano. Come mostrato ad esempio da M. H. Goodwin (2006), gli aspetti di *performance* incidono sull'efficacia dell'azione direttiva, in particolare, contribuiscono alla riuscita degli ordini genitoriali una configurazione corporea frontale (*F-formation*), un'attenzione congiunta e la persistenza sul direttivo fino a che non sia stata eseguita.

Un enunciato direttivo istituisce identità operative (Sacks, 1992) asimmetriche: da un lato vi è colui che chiede/ordina di fare qualcosa e dall'altro colui

⁸³Nella teoria degli atti linguistici, gli atti illocutivi che costituiscono tentativi da parte del parlante di indurre l'ascoltatore a far qualcosa, sono classificati inizialmente da Austin nella categoria degli esercitivi (Austin, 1987) e sono nella riformulazione di Searle identificati come direttivi (Searle, 1969). (cfr. Galeano & Fasulo, 2009).

che fa/segue quanto richiesto. Questa frattura nell'andamento dell'attività discorsiva viene mitigata in vari modi all'interno della relazione tra genitori e figli. Come infatti sottolinea Blum-Kulka (1997):

“the politeness system of family discourse is highly domain-specific and within it unmodified directness is neutral or unmarked in regard to politeness.”

(Blum-Kulka, 1997:150)

In famiglia, vi è infatti l'esigenza di esercitare forme di regolazione e controllo delle attività preservando al tempo stesso la buona qualità del clima familiare. Per attenuare la dimensione coercitiva dei direttivi, i genitori ricorrono dunque a forme di mitigazione, quali motivazioni e giustificazioni al fine di legittimare la loro richiesta, o ancora diminutivi, vezzeggiativi e nomignoli affettuosi, variazioni del tono della voce, l'uso del pronome noi più inclusivo rispetto al più direttivo tu. Anche dal punto di vista non verbale, è possibile osservare l'utilizzo di espedienti quali baci e forme di contatto fisico per alleggerire il grado di coercitività della richiesta. In questo modo i genitori rendono visibile la loro *affective stance* (Goodwin, 2006).

Nell'interazione tra genitori e figli, l'azione sociale del “dare direttive” (Galeano & Fasulo, 2009) è uno degli strumenti base dell'organizzazione domestica e della socializzazione dei bambini ai diversi ruoli presenti nella loro comunità culturale (Burns & Radford, 2008). I direttivi agiscono come fertili “*site of socialization*”.

Da questo punto di vista, essi possono essere interpretati nel quadro generale della funzione parentale di socializzazione alle norme, ai valori e ai ruoli specifici della propria *cultura familiare*. Come sottolineano Galeano e Fasulo (2009), queste interazioni hanno un implicito carattere morale, in quanto hanno come sfondo il codice normativo familiare, in relazione al quale possono essere fornite giustificazioni e motivazione all'azione (*accounts*, Sterponi, 2003) e rappresentano al tempo stesso occasioni per ribadire le norme stesse.

I direttivi forniscono inoltre strumenti linguistici e culturali attraverso cui i genitori socializzano i bambini ai modi preferiti di pensare e di agire all'interno della loro comunità familiare e culturale più ampia (cfr. Wingard, 2006; M. H. Goodwin, 2006). Attraverso i direttivi, i genitori indicano ai figli le attività e le azioni da compiere e allo stesso tempo indicano quali attività e azioni è necessario interrompere e sospendere. Così facendo essi determinano una gerarchia e una priorità tra le azioni che scandiscono la vita quotidiano in famiglia.

La forma che assumono i direttivi fornisce inoltre informazioni sulla prospettiva che i genitori hanno sull'autonomia e sull'agency dei bambini (Fasulo et al., 2007). I modi attraverso cui i genitori interpretano e sostengono l'azione, possono infatti inquadrare l'azione come azione collaborativa e costituire differenti

tipi di organizzazione sociale (ad esempio gerarchica vs egualitaria) (cfr. Goodwin 1990).

6.3.1 *A tavola! È pronto! I direttivi come aperture rituali*

Nella quasi totalità dei casi che costituiscono il nostro *corpus*, le cene sono aperte ufficialmente dai genitori. In famiglia sembrano infatti i genitori coloro che detengono la responsabilità di *orchestrare* (M. H. Goodwin & Cekaite, 2014) le diverse attività della vita quotidiana nel tempo e nello spazio domestico. Allo scopo di sostenere e accompagnare - quando necessario - i bambini in tali transizioni, i genitori utilizzano differenti risorse semiotiche e multimodali per orientare l'attenzione dei figli sulla nuova attività.⁸⁴

Il repertorio di frasi (cfr. tabella 1) a cui i genitori ricorrono per segnalare che la cena sta per iniziare si articola in due tipi principali: l'annuncio che il cibo è pronto e la richiesta di recarsi a tavola.

| Fraasi di apertura rituale con riferimento al cibo | Fraasi di apertura rituale con riferimento al luogo | |
|---|--|--------------------------------|
| È pronto | A tavola | Vieni a sederti qua |
| Pronto | Vai a tavola | Vai a sederti intanto |
| La pappa è pronta | Andiamo | Dai vai a sederti al tuo posto |
| Eccoci pronti | Andiamo a tavola | Andate a sedervi |
| Ecco che ci siamo | Tutti a tavola | Andatevi a sedere intanto |
| Dai che è pronto | Vieni | |
| È pronto in tavola | Vieni a tavola | |

⁸⁴ Una delle transizioni maggiormente indagate nell'ambito della ricerca internazionale sulla vita quotidiana delle famiglie americane è il rituale dell'accompagnare i bambini a letto (*bedtime routines*). Con il termine *bedtime routines* si intende quell'insieme di azioni che scandiscono il passaggio dalla cena all'andare a letto, passaggio che i genitori guidano, attraverso i direttivi, scomponendo l'azione in una serie di sotto-attività (quali andare in bagno, lavarsi, leggere un libro, ecc.). Tali ricerche sono state utilizzate come guida per la realizzazione del presente studio. Cfr. in particolare, Goodwin, 2006; Goodwin & Cekaite, 2012; 2014; Sirota 2006; Tulbert & Goodwin, 2011.

| | | |
|--|--------------------|--|
| | Vieni qua | |
| | Dai tutti a tavola | |
| | Si viene a tavola | |

Tabella 1 – Repertorio delle frasi di apertura tratte dal corpus

I due formati sono utilizzati, nella maggior parte dei casi, in svariate combinazioni non mutualmente esclusive, tra le diverse formulazioni presentate nella tabella e possono essere ripetuti più volte fino a quando i membri della famiglia non si sono recati tutti nel luogo deputato alla consumazione del pasto.

L’annuncio che il cibo è pronto e la richiesta di recarsi a tavola riflettono, infatti, nella loro strutturazione progressiva, l’andamento dell’interazione.

L’annuncio informa circa uno dei prerequisiti necessari per l’inizio dell’attività e in modo indiretto la evoca. L’enunciazione della nuova attività contribuisce a spostare il focus d’attenzione e orientarla verso il nuovo corso d’azione. Inoltre menzionare la nuova attività (l’inizio della cena) contribuisce a dare ufficialmente avvio a tale attività, marcando dunque i confini tra un’attività e l’altra. Come sostiene Wingard (2006) infatti “early mentions of any given activity may be a recurrent parent strategy to start that activity” (Wingard, 2006: 588).

La richiesta di recarsi a tavola può essere declinata in compiti differenti (andare a tavola e sedersi) in relazione alla distribuzione dei membri nello spazio domestico al momento della chiamata e può rivolgersi genericamente a tutti (cfr. ad esempio l’espressione “a tavola” nella tabella 1) o riferirsi a chi resiste di più nell’adempiere al compito o è più distratto (cfr. ad esempio l’espressione “vieni a tavola” nella tabella 1). Le variazioni nella declinazione dello stesso verbo (vai, andiamo, andate) sono prova, infatti, dei cambiamenti del formato di partecipazione dei membri e registrano i loro progressivi spostamenti nello spazio domestico.

Entrambi i formati hanno lo scopo di creare un’attenzione congiunta all’attività che può/deve iniziare comunicandone – rispettivamente – che una delle precondizioni è già in essere (il cibo è pronto) e/o che la condizione di convergere in uno spazio comune deve invece essere creata.

L’apertura dell’evento cena, attraverso l’annuncio che il cibo è pronto e la richiesta di recarsi a tavola, risulta essere dunque un momento della vita domestica

fortemente ritualizzato in cui è possibile ritrovare delle formule familiari tipiche e ricorrenti⁸⁵.

6.3.2 L'apertura rituale: il prototipo di base

La sequenza che segnala ai membri della famiglia l'inizio dell'evento cena si sviluppa a partire da un annuncio ("è pronto!") o da una chiamata ("a tavola!"). In relazione alla definizione M. H. Goodwin (1990: 65) sopra presentata, possiamo considerare entrambi i formati, ovvero l'atto di annunciare e l'atto di chiamare, come direttivi, in quanto si traducono, per gli altri membri della famiglia, in richiesta di andare a tavola.

La richiesta di andare a tavola può essere considerata un direttivo vero e proprio, una esplicita richiesta di fare, cioè di spostarsi nello spazio domestico per recarsi nel luogo deputato alla consumazione del pasto⁸⁶. L'annuncio, pur non essendo un direttivo esplicito, svolge di fatto la medesima funzione: comunica ai partecipanti la realizzazione delle condizioni preliminari e al tempo stesso rende una norma rilevante (recarsi a tavola). Il principio aureo che guida l'analisi della conversazione "perché questo ora?" (Saks, 1992), ovvero l'impegno degli interagenti

⁸⁵All'interno del nostro corpus non abbiamo invece riscontrato forme analoghe che sanciscano ufficialmente l'inizio della consumazione del pasto. Quest'ultimo evento appare piuttosto legato al singolo partecipante che inizia a mangiare subito dopo che il piatto gli è stato servito. Manca, dunque, una coordinazione temporale e sociale che regoli l'inizio di tale attività. Ritualità come quello di augurarsi buon appetito sono molto sfumati: la formula di cortesia è utilizzata, all'interno del nostro corpus, principalmente dai genitori, per lo più però quando gli altri componenti della famiglia stanno di fatto già mangiando. La mancanza di risposta a tale formula sembra essere la norma, tanto che non risulta soggetta a sanzione da parte dei genitori. Unica eccezione è costituita dalla famiglia denominata F2. In questa famiglia abbiamo potuto riscontrare l'esistenza di un particolare rituale, in cui un genitore augura buon appetito e tutti gli altri membri rispondono "piatto pulito". Questo rituale è presente in due cene, ma anche in questo caso in realtà non vincola l'inizio della consumazione del pasto ad una attesa reciproca.

⁸⁶ La distinzione tra direttivi e richieste è ampiamente discussa in letteratura. Una sintesi delle posizioni più significative a tale riguardo è presentata da Craven e Potter (2010: 419-421), a cui qui si rimanda per un ulteriore approfondimento. Gli autori distinguono tra richieste intese come "an action in which one participant *asks* another to do something" (Curl and Drew, 2008) e direttivi intesi come "an action in which one participant *tells* another to do something". Secondo diversi autori, è possibile distinguere diverse tipologie di richieste in funzione del loro gradi di direttività: poste lungo un continuum dunque è possibile distinguere richieste più o meno direttive. La direttività delle richieste è per lo più associata al loro livello di politeness (Aronsson & Thorell, 1999). Da questo punto di vista le richieste e i direttivi sono versioni differenti della medesima azione sociale, in relazione al loro differente grado di politeness. La definizione ampia di M. H. Goodwin a cui qui ci riferiamo non distingue in modo chiaro tra le due forme linguistiche. Per altri autori, infine, le richieste sono una delle forme assunte dai direttivi, accanto agli ordini, alle preghiere, ai divieti, agli inviti, ecc. Assumono questa posizione, se pur da prospettive diverse, sia Searle (1979: 5) che Ervin-Tripp (1976).

a trovare il senso della presenza di un enunciato nelle condizioni della sua insorgenza, permette l'interpretazione di questa forma di annuncio in chiave direttiva. Lo scopo dell'annuncio è infatti il medesimo di quello della chiamata: far sì che le persone si predispongano all'attività di consumazione del pasto, convergendo spazialmente nello stesso luogo.

Semplificando, per descrivere l'apertura rituale dell'evento cena, possiamo dire che in termini di azioni compiute c'è qualcuno che annuncia l'inizio di una nuova attività (la cena) e qualcuno che risponde arrivando a tavola. La struttura conversazionale di base è dunque la coppia adiacente costituita da direttivo/risposta. L'esempio che segue illustra questa coppia adiacente, prototipo della dinamica attraverso cui i membri della famiglia si predispongono alla nuova attività, la cena.

Es. 1 – F2C1 (00.00-00.22)

M = mamma

P = papà

L = Laura (6 anni)

C = Carlo (3 anni)

La telecamera, accesa dal padre, riprende il tavolo già apparecchiato. Il padre inizia a parlare subito dopo aver acceso la telecamera, quando è ancora dietro all'obbiettivo. La madre e i due figli sono in salotto.

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | P | potete venire è pronto (<i>voce fuori campo</i>) |
| 2 | C | °si° (<i>voce fuori campo</i>) |
| 3 | P | (0.5) (<i>entra in cucina e si avvicina ai fornelli</i>) |
| 4 | | ^è pronta:: la <u>pappa</u> è pronta:: la ^<u>pappa</u> |
| 5 | C | ^(<i>entra in cucina seguito da L</i>) |
| 6 | L | ^(<i>si siede al suo posto</i>) |
| 7 | C | ^co:l salmo:ne |
| 8 | | ^(<i>va al suo posto</i>) |
| 9 | M | (<i>entra in cucina</i>) |

L'estratto illustra il funzionamento prototipico dell'apertura rituale dell'evento cena: un membro della famiglia, tendenzialmente il genitore impegnato nella preparazione della cena, chiama a tavola (direttivo, I parte della coppia adiacente) attraverso la richiesta di recarsi nel luogo deputato alla consumazione del pasto e/o annunciando che il cibo è pronto e tutti gli altri membri della famiglia rispondono (risposta, II parte della coppia adiacente), convergendo spazialmente nello stesso luogo. Nell'esempio vediamo, infatti, il padre che chiama i membri della famiglia (potete venire, riga 1) e annuncia loro che il cibo è pronto (è pronto, riga 1), e la madre e i due bambini che rispondono, indipendentemente l'uno dall'altro, recandosi in cucina (i due bambini alla riga 5 e la madre alla riga 9). Il loro comportamento non

esibisce modalità differenti di condotta in relazione ai loro distinti ruoli all'interno della famiglia, rispettivamente di genitore (nell'esempio la madre) e di figli.

6.4 L'apertura rituale come luogo di costruzione discorsiva dei ruoli di genitore e di figlio

A partire dalla struttura di base costituita dalla coppia adiacente direttivo/risposta (*directive/response*), i dati mostrano che in famiglia si realizzano configurazioni più complesse, sia in relazione alla strutturazione della prima parte (annuncio e/o chiamata) sia nella costruzione della seconda parte (risposta). In particolare, rispetto alla prima parte, si nota che quando uno dei due genitori chiama gli altri a tavola, l'altro genitore può allinearsi con il primo per espandere il turno di chiamata/annuncio iniziale. Rispetto alla seconda parte, l'allineamento tra i genitori si realizza sostenendo i figli nella costruzione della risposta. In questi casi la risposta alla chiamata di uno dei genitori è sostenuta dall'altro genitore che, in relazione ai figli, svolge la funzione di intermediario tra la chiamata e l'azione di recarsi a tavola.

In famiglia dunque difficilmente troviamo chi chiama da un lato e chi risponde dall'altro, ma la prima parte della coppia adiacente (l'annuncio e/o la chiamata) può essere espansa in più turni e anche esser co-prodotta da entrambi i genitori, così come la seconda parte, che vedremo successivamente, può essere prodotta (o non prodotta nei casi di resistenza) dai vari membri separatamente, oppure co-prodotta in modi e a livelli diversi.

Ciascuna di queste possibili configurazioni sarà di seguito illustrata attraverso alcuni estratti del corpus di dati raccolti. L'analisi mostrerà come le diverse configurazioni ed espansioni contribuiscano alla creazione e al mantenimento dei ruoli familiari rispettivamente di genitori e di figli.

6.4.1. I genitori come co-costruttori della chiamata a tavola: un caso di alleanza situata

L'esempio di seguito riportato mette in luce i modi attraverso cui la madre e il padre collaborano per chiamare i bambini a tavola e dare così inizio alla cena. Prima dell'inizio vero e proprio della cena, infatti, i membri della famiglia sono spesso impegnati in attività differenti, più o meno orientate a quella successiva (la cena).

L'estratto mostra i genitori indaffarati in azioni che possiamo definire preparatorie alla cena (il padre, l'unico inizialmente ad essere inquadrato dalla telecamera, sta finendo di sistemare la tavola; la madre, in cucina, sta terminando la

preparazione del cibo⁸⁷). Data la disposizione degli ambienti all'interno dell'appartamento, in particolare grazie ad una grande apertura nel muro che separa la cucina dalla sala, i genitori hanno facile accesso visivo l'uno all'altro. I bambini, viceversa, sono ancora immersi nel loro gioco⁸⁸.

Es. 2 – F4C5 (6.25 – 8.13)

M = mamma

P = papà

L = Luigi (5 anni)

T = Tobia (2 anni e mezzo)

E = Emilio (2 anni e mezzo)

La telecamera riprende il tavolo già apparecchiato e P che sta finendo di sistemare i tovaglioli. Tutti gli altri membri della famiglia sono fuori dall'inquadratura e fino a quando non entrano nella zona delle riprese, si possono sentire solo le loro voci.

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | M | andiamo: a:=tavola:: (<i>voce fuori campo</i>) |
| 2 | P | (<i>guarda i bambini mentre piega un tovagliolo</i>) |
| 3 | | dai bimbi:: a tavola: tutti=a=tavola:: |
| 4 | | a mangiar: la pappa:: (<i>prende un altro tovagliolo</i>) |
| 5 | | la pappa è pro:nta:: (<i>piega il tovagliolo e lo posa</i>) |
| 6 | M | (<i>appoggia sul tavolo due recipienti, poi torna in cucina</i>) |
| 7 | P | (...) (<i>piega un tovagliolo</i>) |
| 8 | | (0.6) (<i>P piega i tovaglioli</i>) |
| 9 | M | cosa manca (<i>voce fuori campo</i>) |
| 10 | P | °cosa manca° niente °nulla° |
| 11 | M | il pane |
| 12 | P | il pane |
| 13 | | (0.2)) (<i>P piega l'ultimo tovagliolo</i>) |
| 14 | L | ^io vado prima io |
| 15 | | ^(<i>si avvicina al suo posto, dietro di lui M con un piatto in mano e poi T</i>) |
| 16 | M | ^di secondo c'è tonno e fagioli |
| 17 | | ^(<i>posa il piatto al centro del tavolo</i>) |
| 18 | E | (<i>si avvicina al tavolo</i>) |

La chiamata a tavola (riga 1), da parte della madre, segnala ai membri della famiglia che una nuova attività sta per iniziare. Attraverso il direttivo (andiamo a

⁸⁷ Benché la mamma sia fuori dall'inquadratura, sappiamo che è in cucina dagli scambi che sono avvenuti nei 6 minuti di riprese che precedono l'estratto qui trascritto. Possiamo comunque dedurre la sua posizione anche dall'estratto stesso, dato che alla linea 6 si avvicina alla tavola per disporvi le pietanze che porta dentro a delle ciotole.

⁸⁸ Anche in questo caso, benché non siano ripresi dalla telecamera, è possibile percepire le voci dei bambini, anche se non sempre in modo chiaro e distinto.

tavola, riga 1), che ha la forma di una prima persona plurale inclusiva, la madre non solo indica agli altri l'azione attesa (andare a tavola) ma include se stessa nella medesima azione che contemporaneamente chiede di compiere. Di fatto lei stessa si sta avvicinando al tavolo per portare alcune pietanze (riga 6). Come sottolineano infatti Scollon & Scollon (1981), il "noi" presuppone un "collaborative engagement in the requested action". L'andare a tavola si configura così, attraverso le parole della madre, come un'azione collettiva che coinvolge tutti i membri della famiglia, genitori e figli nello stesso momento.

Il direttivo materno è colto interazionalmente solo dal padre: è infatti lui il primo a rispondere, riprendendo ed espandendo l'esortazione a recarsi a tavola e determinando le condizioni di adempimento dell'azione richiesta (cfr. righe 3-5).

La ripresa e l'espansione del direttivo da parte del padre è esplicitamente rivolta in questo caso ai figli. Egli infatti per prima rivolge lo sguardo verso i tre bambini (riga 2), che stanno giocando nei pressi del tavolo dove si trova anche il padre, intento ad apparecchiare, e dopo li chiama (riga 3) e li esorta nuovamente ad adempiere al compito richiesto (righe 3-5).

Allineandosi con la madre nel chiamare i bambini a tavola, il padre individua in loro i veri destinatari della chiamata a tavola. Attraverso l'espansione del direttivo materno, il padre per prima cosa si fa carico di una interlocuzione più chiara dal punto di vista dei destinatari, attraverso l'esortazione "dai bimbi" alla riga 3. L'esortazione segue immediatamente lo sguardo che il padre posa sui bambini (cfr. riga 2), che molto probabilmente, data l'azione del padre, non hanno esplicitamente manifestato nessun segno di avvenuta ricezione del messaggio materno. Tramite l'esortazione, il padre richiama la loro attenzione e segnala la necessità di predisporre alla nuova attività. In questo modo, il padre ripete e rinforza l'azione inizialmente compiuta dalla madre, producendo una richiesta in cui il "dai" iniziale crea un vincolo temporale immediato per il compimento dell'azione in risposta e il *summon*⁸⁹ ("i bambini") specifica i destinatari della richiesta. Il "tutti" che il padre aggiunge alla frase già prodotta dalla madre non fa che rinforzare il senso per cui tutti i bambini sono coinvolti e devono ritenersi destinatari della richiesta.

Il padre poi illustra la sequenza di azioni che i bambini sono chiamati a compiere, sequenza in cui l'andare a tavola e sedersi è propedeutico al mangiare il cibo. Attraverso le successive espansioni, il padre infatti introduce prima un *account* (a mangiar la pappa, riga 4) attraverso cui esplicita lo scopo della chiamata a tavola (la consumazione del cibo) e poi un annuncio (la pappa è pronta, riga 5). In questo modo viene motivata e allo stesso tempo affermata la necessità di rispondere prontamente alla richiesta dei genitori.

⁸⁹ Si definisce "summon" l'uso iniziale, nel turno, di *address terms*, quali il nome proprio, o altro, che hanno proprio la funzione di richiedere l'attenzione del o degli interlocutori. Cfr. Schegloff (1968; 2004; 2007).

È dunque attraverso la collaborazione dei due genitori, il cui intento è quello di far sì che i bambini vadano a tavola e si orientino progressivamente all'azione collettiva familiare, che la chiamata a tavola viene gradualmente costruita. I genitori, da parte loro, essendo già impegnati nei preparativi della cena (cucinare e apparecchiare), mostrano già un orientamento all'attività-cena. Il loro orientamento è confermato anche dallo scambio successivo (righe 6 – 12)⁹⁰, attraverso cui la madre intende verificare la presenza sulla tavola di tutto il necessario perché la cena possa iniziare e progredire senza problemi.

A seguito della chiamata, costruita attraverso il direttivo iniziale della madre e la successiva espansione ad opera del padre, i bambini rispondono infine in termini di *compliance*, avvicinandosi al tavolo uno dopo l'altro (Luigi e Tobia alla riga 15 e infine Emilio alla riga 18).

Attraverso il modo in cui la chiamata a tavola e la relativa risposta si strutturano, la collettività familiare si articola di fatto in due sotto collettività: i genitori da una parte e i bambini dall'altra. Possiamo dunque notare come anche attraverso una micro-interazione di questo tipo, genitori e figli ri-producono configurazioni specifiche che rinviano, e identicamente costruiscono, confermandoli nel corso pratico dell'azione, ai loro rispettivi ruoli familiari. Sono i genitori in questo caso a definire i tempi e gli spazi dell'organizzazione della vita domestica e i bambini a doversi adeguare a tale tempistica.

Annunciando il piatto previsto come seconda portata (di secondo c'è tonno e fagioli, riga 16), la mamma dimostra infine di orientarsi già alla fase successiva a quella dell'apertura del nuovo evento, la consumazione del pasto. In questo modo sancisce la conclusione della fase preliminare, necessaria a che tutti si predispongono a tavola per consumare insieme il pasto.

6.4.2. Guidare i bambini: forme di collaborazione nella costruzione della risposta alla chiamata a tavola

Negli estratti di seguito presentati, mostriamo i casi in cui i genitori cooperano nella costruzione della risposta alla chiamata a tavola. L'alleanza comunicativa che i genitori esprimono al livello del micro ordine sociali fa luce sulle modalità culturalmente e storicamente situate di *essere e fare il genitore*. Attraverso l'alleanza che i genitori esprimono nel discorso, essi danno prova della loro comune

⁹⁰Tale conversazione rientra tipicamente nel registro che Blum-Kulka (1997) definisce *instrumental talk*. Secondo Blum-Kulka (1997) è possibile distinguere infatti usi specifici del discorso a cena. La ricercatrice in particolare distingue tra *instrumental talk*, quale discorso legato alla gestione materiale del pasto, *sociable talk* ovvero il parlare come fine a se stesso e *socializing talk* in riferimento alle norme e regole su come si parla e ci si comporta a tavola (registro molto simile al *teacher's talk*).

responsabilità nella cogestione degli eventi della vita quotidiana in famiglia. In altre parole, porre sotto la lente d'ingrandimento i dettagli della vita quotidiana in famiglia, permette di illuminare le tracce e gli indizi, visibili nei comportamenti micro quotidiani, di come i genitori abbiano introiettato, interpretato e agito i modelli culturali di co-genitorialità socialmente diffusi.

La collaborazione tra i genitori può in alcuni casi esprimersi, oltre che attraverso l'espansione e il rinforzo della chiamata dell'altro, attraverso la facilitazione, da parte dello stesso genitore che espande il direttivo iniziale, della produzione della risposta (azione) attesa, cioè l'andare a tavola da parte dei figli. In queste circostanze si verifica, nei casi osservati, un reciproco allineamento al corso d'azione proposto da uno dei genitori, da parte dell'altro: uno dei due genitori coopera con l'altro/a adoperandosi affinché i figli rispondano adeguatamente alla richiesta. Tale configurazione si realizza in funzione della distribuzione dei membri della famiglia nei vari spazi domestici. Nel caso di co-costruzione della chiamata visto sopra, i genitori condividono lo stesso spazio, per lo più la cucina o la zona pranzo. Nei casi analizzati di seguito invece in cui uno dei due genitori contribuisce a costruire la risposta alla richiesta dell'altro, al momento della chiamata il genitore può condividere lo spazio domestico con i figli o trovarsi in uno spazio altro, comunque diverso dall'altro genitore.

Nell'esempio che segue, al momento della chiamata del padre, la madre si trova in sala con le due figlie. Oltre ad espandere la chiamata, possiamo osservare come la madre svolga un ruolo attivo nel condurre le figlie a tavola.

Es. 3 – F6C4 (00.00 – 00.30)

M = mamma

P = papà

O = Olivia

V = Viola

La telecamera inquadra solo il tavolo da pranzo. P è in cucina, M in sala con O e V.

| | | |
|---|---|--|
| 1 | P | a tavola bimbe (<i>voce fuori campo</i>) |
| 2 | M | a tavola a tavo:la:: (.) [a tavola:: |
| 3 | | [<i>(si avvicina, O e V dietro di lei)</i> |
| 4 | O | <i>(si avvicina al suo posto)</i> |
| 5 | V | <i>(si siede frettolosamente al suo posto)</i> |

Nell'estratto la richiesta di recarsi a tavola è ad opera del padre (riga 1), impegnato in cucina a predisporre le ultime cose per la cena. Diversamente dall'estratto precedente (es. 2), in questo caso il direttivo è fin da subito esplicitamente costruito per le due bambine (cfr. il *summon* "bimbe", riga 1) e la

richiesta sembra essere rivolta in modo prioritario alle figlie. Nonostante ciò, è però proprio la madre a replicare per prima (riga 2), espandendo la richiesta del padre, riprendendola letteralmente e ripetendola tre volte. Diversamente dall'esempio precedente, mentre riprende ed espande la richiesta del padre, la madre produce anche la risposta attesa avvicinandosi al tavolo (riga 3: si avvicina alla tavola seguita da O e V). In questo modo, oltre ad esortare le figlie verbalmente, ripetendo appunto "a tavola" per ben tre volte, la madre produce la risposta attesa avvicinandosi al tavolo, azione che evidentemente facilita il compimento della risposta attesa anche da parte delle figlie.

L'allineamento tra i genitori che si riscontra in questo caso è duplice: la madre espande il direttivo paterno, mostrando di conformarsi al nuovo corso d'azione da lui proposto e, anche lei, individua nelle bambine le sue destinatarie privilegiate (come evidenzia il tono cantilenato con cui si esprime, cfr. i suoni prolungati alla riga 2). Inoltre la cooperazione tra i genitori si realizza anche grazie al ruolo di tramite che la madre assume nel guidare le figlie nella costruzione della risposta, quando si avvicina alla tavola seguita dalle figlie (riga 3).

La distribuzione dei membri nello spazio domestico incide dunque sull'organizzazione dell'azione. La madre, come già messo in evidenza, si trova nello stesso ambiente delle figlie. La condivisione dello spazio la sostiene nell'assumere il ruolo di intermediario, sia nell'espandere il direttivo del padre, come visto alla riga 2, sia nel condurre le bambine a tavola (riga 3). In questo caso, nell'approssimarsi al tavolo i membri della famiglia assumono una configurazione particolare. A differenza di quanto osservato nell'es. 1, in cui ciascuno, in modo indipendente l'uno dall'altro, si reca a tavola, qui la madre assume il ruolo di guida, ruolo che si manifesta nel fatto che è lei a condurre le due bambine verso il tavolo ponendosi a capo della fila. La madre sembra indicare la strada e le due bambine di fatto la seguono. La madre si ritaglia così il ruolo di mediatore mettendo in atto degli spostamenti nell'ambito del formato di partecipazione: dall'allineamento iniziale con il padre, rispetto a cui attiva il suo ruolo di co-genitore, all'allineamento con le figlie, che guida nella produzione della risposta attesa.

Nell'estratto che segue, troviamo una configurazione simile all'estratto precedente. La madre è in soggiorno con i due bambini, mentre il padre è in cucina. Anche in questo caso pare utile richiamare l'attenzione sui modi attraverso cui i genitori cooperano nel costruire il direttivo, amplificando l'uno la richiesta dell'altro, e successivamente nel costruire la risposta, sostenendo i bambini nell'esecuzione del compito. In particolare la madre si impegna ad ottenere l'attenzione dei bambini, orientarli alla realizzazione del compito richiesto e guidarli in cucina, luogo deputato in questa famiglia alla consumazione della cena.

Es. 4 – F2C4 (00.00 – 01.00)

M = mamma
 P = papà
 L = Laura
 C = Carlo

Il papà ha appena acceso la telecamera. La mamma e i due bambini sono in salotto.

1 P ok potete venire (*subito dopo aver acceso la telecamera*)
 2 M andiamo a tavola
 3 C apeta a--a--a- apeta du- due secondi
 4 P (*entra in cucina*)
 5 M no=no=no ha chiamato papi
 6 C °apeta che finisca°
 7 M dopo [lo guardiamo
 8 L [ecco è qui la cassetta
 9 C (...)
 10 M questa ce l'hai tu
 11 (0.2)
 12 M andiamo
 16 L ECCO volevo dire questa cassetta
 17 M dopo la guardiamo
 18 andiamo a tavola che papà ha chiamato
 19 C E::::
 20 M senza litigare
 21 P ^se volete
 22 ^(*si versa l'acqua nel bicchiere*)
 23 M vieni Laura vieni Carlo (.)
 24 lascialo lì dopo lo guardiamo
 25 (*entra in cucina*)
 26 L aspetta
 27 C (*entra in cucina al seguito di M*)
 28 cosa c'è da mangiare adesso
 29 P ^(*indica il piatto con gli spiedini sul tavolo*)
 30 M ^(*in piedi dietro alla sua sedia guarda il piatto con gli spiedini sul tavolo*)
 31 [(...)
 32 L [^ecco ^guarda
 33 ^(*si avvicina alla cucina e si ferma davanti alla porta*)
 34 M ^(*guarda L*)
 35 C sì::[::: (*saltellando, va a sedersi al suo posto*)
 36 L [^ti piace mamma le sca:le le altre sca:le
 37 M dopo dopo lo guardiamo dada vieni a tavola
 38 L (*entra in cucina*)

Subito dopo aver acceso la telecamera, il padre chiama la famiglia a tavola, usando la forma “potete venire” (riga 1). Il direttivo si rivolge indistintamente a tutti i membri della famiglia, madre e figli. Lo scopo è quello di segnalare loro, al momento impegnati in altre attività in un'altra stanza dell'appartamento (il soggiorno), che una nuova attività può ora iniziare.

La struttura del direttivo (ok, *boundary marker term* + frase dichiarativa con tono ascendente) ricalca in parte la costruzione messa in evidenza da M. H. Goodwin e Cekaite (2012): la particella ok marca la fine dell'attività in corso e, chiudendola, proietta l'inizio di una nuova attività, mentre la frase dichiarativa esplicita il tipo di azione richiesta. Da questo punto di vista, la funzione svolta dall'esortativo "ok" è quella di *boundary marker term*, ovvero "retroactively they bound off ongoing activities while projecting new activities to come" (M. H. Goodwin, 2006). La forma scelta dal padre per richiamare i membri della famiglia a tavola segnala una certa attenzione alla verifica della realizzazione delle pre-condizioni della richiesta, ovvero un'attenzione a non chiedere se non dopo una valutazione del momento opportuno per chiedere di fare, da una parte e per fare, dall'altra. L'espressione "potete venire" rispetto a "venite" o "venite a tavola" denota una maggiore attenzione al destinatario della richiesta e in qualche misura svolge al tempo stesso una funzione di mitigazione della richiesta. Il padre allo stesso tempo guarda alla chiusura delle attività in corso e proietta, enunciandola, l'attività futura. Così facendo declina il suo essere e fare il genitore in termini di supervisione delle attività in cui sono coinvolti i bambini.

Come negli esempi 2 e 3, anche in questo caso i genitori collaborano alla costruzione della chiamata: la madre accoglie subito l'invito del padre e lo riformula in modo più perentorio (riga 2). Essendo in soggiorno insieme ai due figli, si fa così portavoce della chiamata del padre. La distribuzione nello spazio domestico dei membri della famiglia assume, come già messo precedentemente in evidenza, un aspetto cruciale nel definire i formati di partecipazione all'interazione. Trovandosi nello stesso luogo occupato dai due bambini, luogo al quale il padre non ha un accesso visivo diretto, è la madre a veicolare la richiesta paterna. Inoltre essendo anche lei in un luogo diverso dalla cucina, condivide con i figli la necessità di spostarsi e raggiungere il luogo adibito alla consumazione del pasto. Il ricorso al plurale (andiamo, riga 2) mostra infatti la partecipazione della madre alla medesima azione: convergere spazialmente nello stesso luogo, la cucina.

Nel rispondere, i bambini mostrano però forme diverse di resistenza. Carlo apre una trattativa con la madre sui tempi di realizzazione del compito, cercando di posticipare l'esecuzione dell'azione richiesta (riga 3). Il bambino mostra così di essersi orientato all'attività "andare a tavola" ma oppone una resistenza all'adempire prontamente il compito. Laura resta ancorata alla sua attività (sfogliare un catalogo di giocattoli) nella quale cerca di coinvolgere anche la madre (riga 8), non mostrando, al contrario del fratello, alcun orientamento al progetto familiare.

In ogni caso l'obiettivo della madre resta quello di portare i due bambini in cucina. Benché con Carlo sia più ferma nel rifiutare qualsiasi tipo di negoziazione (cfr. il no ripetuto per tre volte alla riga 5) e sia invece più disponibile con Laura a seguire per qualche secondo la traiettoria proposta dalla bambina (riga 12), la madre svolge con entrambi la stessa funzione. Espande nuovamente il direttivo del padre

(riga 12 e 18) e, piuttosto che opporsi alle richieste dei bambini, stabilisce un ordine di priorità tra le attività, per cui potranno fare ciò che interessa loro, guardare la televisione e sfogliare una rivista (riga 7 e 17) solo dopo aver cenato. Per rafforzare il valore della sua ripetuta richiesta, la madre rievoca ogni volta la chiamata del padre (riga 5 e 18).

Così facendo la madre crea una gerarchia tra le diverse attività (Wingard, 2007), definendo la priorità del compito collettivo, la cena, rispetto alle attività individuali in cui i bambini sono coinvolti e allo stesso tempo designa la figura paterna come figura autorevole alla quale è dovere dei bambini obbedire.

Nel perseguire l'obiettivo di portare i bambini a tavola, la madre procede con una escalation della coercitività (*coercivness*) delle sue richieste. Se la prima volta che rievoca il direttivo paterno (riga 5) utilizza la formula diminutiva e familiare "papi", la seconda volta (riga 18) ricorre al più formale "papà". Inoltre dopo aver ripetuto più volte il verbo andare (andiamo alla riga 2, 12 e 18) declinato alla prima persona plurale, che come già messo in evidenza è fortemente inclusivo, la madre passa al verbo venire (vieni alla riga 23) declinato alla seconda persona singolare. In questo modo, la madre costruisce progressivamente un richiamo diretto e personale, sostenuto anche dall'esplicitazione del nome proprio di ciascun bambino (vieni Carlo, vieni Laura riga 23). Il direttivo diventa lungo il corso dell'interazione più stringente e vincolante rispetto ad ogni singolo destinatario. E ancora una volta posticipa l'attività che stanno compiendo ad un tempo successivo, antepoendo ad essa il diverse di recarsi a tavola (riga 24).

Il passaggio dal verbo andare (utilizzato alla riga 2, 12 e 18) al verbo venire (riga 23) riflette inoltre anche un cambiamento nella distribuzione dei membri nello spazio domestico e della fase di azione in cui si trova la madre. Non possiamo sapere con certezza se la madre in questo momento si è già avviata verso la cucina perché purtroppo non è inquadrata dalla telecamera, ma possiamo comunque dedurre dall'uso del verbo venire al posto del verbo andare un cambiamento nel formato di partecipazione. La madre ora non si pone più al pari dei bambini, implicata come loro nella stessa azione, ma si propone come guida e tramite tra il luogo in cui i bambini sono in quel momento e quello verso cui devono spostarsi. Le forme "vieni Laura" e "vieni Carlo" (riga 23) contribuiscono di fatto a creare l'azione di portare i figli a tavola. Nell'entrare in cucina (riga 25), possiamo notare infatti come la madre preceda l'ingresso dei bambini (cfr. immagine 1a) e come questi ultimi, seppur in tempi diversi, si spostino nello spazio al suo seguito (cfr. immagine 1b per Carlo e immagine 1c per Laura). La madre e i figli in questo caso non arrivano in modo indipendente l'uno dall'altro, come osservato nell'esempio 1, ma la madre costruisce la risposta guidando i figli verso il luogo deputato alla consumazione del pasto. Anche Laura, pur continuando a guardare la rivista, di fatto segue la madre in cucina (cfr. immagine 1c).

La configurazione che madre e bambini assumono nel loro spostarsi nello spazio domestico ricorda la classica formazione a fila indiana adottata anche in ambito scolastico. Fin dal nido i bambini, anche molto piccoli, vengono spesso abituati a disporsi in fila, uno dietro l'altro, a seguito dell'adulto-insegnante per muoversi in modo ordinato all'interno degli ambienti scolastici. La funzione che l'adulto sembra svolgere in questi casi è proprio quella di "shepherding the child" (Cekaite, 2010), di guidare cioè i bambini.



Immagine 1



Immagine 1b



Immagine 1c

Figura 1 - L'ingresso in cucina dei due bambini

Una volta entrato in cucina (riga 27), Carlo mostra la sua adesione e partecipazione all'attività familiare interessandosi al cibo. La domanda (cosa c'è da mangiare adesso?, riga 28) mostra l'orientamento del bambino alla consumazione della cena e allo stesso tempo sancisce per lui la conclusione del rituale preliminare (l'andare a tavola).

Laura invece mostra ancora delle resistenze (riga 26), cercando di rinviare il momento in cui andare a tavola. Perseguendo il desiderio di mostrare alla mamma i giochi pubblicizzati nella rivista, Laura di fatto segue la madre in cucina (riga 33) e, come ultimo tentativo di opposizione, resta in piedi di fronte alla porta. La madre risponde al richiamo della figlia rivolgendo lo sguardo verso di lei (riga 34), ma piuttosto che allinearsi rispondendo alla sua domanda, ancora una volta posticipa l'attività di guardare la rivista e richiama la bambina a tavola (riga 37). È solo a questo punto che anche Laura aderisce al progetto collettivo, entrando in cucina (riga 38).

Lo scambio finale tra la bambina e la madre costituisce un ulteriore esempio di costruzione locale di una gerarchia di priorità e valori delle diverse azioni. La messa in valore della cena rispetto all'attività sfogliare la rivista conferma ancora una volta come in questa famiglia l'azione collettiva prevalga su quella individuale.

6.4.3 Multi-attività genitoriale nella fase di apertura della cena

Nell'estratto che segue, il padre coopera nella costruzione della risposta al direttivo materno *con* e *per* il figlio più piccolo. In questo caso egli agisce *al posto* e *per* il bambino, non ancora in grado di rispondere in modo autonomo in quanto ancora troppo piccolo.

Es. 5 – F1C1 (15.00 – 16.34)

Trascrizione semplificata

M = mamma

P = papà

G = Giacomo (6 anni)

N = Nicola (4 anni)

D = Davide (1 anno e mezzo)

La mamma è ai fornelli e dà le spalle alla telecamera. Il padre è in piedi vicino a lei con il figlio più piccolo in braccio. Giacomo e Nicola sono sdraiati per terra, all'angolo opposto del tavolo rispetto al padre. La telecamera inquadra solo i loro piedi. Il padre chiede alcune informazioni ai figli più grandi in merito alla loro giornata a scuola.

- 1 **M** **ecco pronto:** *((spegne il fuoco sotto la pentola))*
 2 P °ok° *((si sposta alla destra del seggiolone))*
 3 *ehi bastian* *((rivolto a N, sdraiato per terra))*
 4 te Giacomo invece ^(.) cos'è che è andato male
 5 ^ *((guarda G mentre mette D a sedere))*
 6 G °niente°
 7 P ah
 8 (0.4) *((M gira il cibo sul fuoco poi si sposta sul bancone di sinistra della cucina))*
 9 **M** **dai** *[[si volta verso G e N)] a tavola ragazzi*
 10 *((prende la carne e la mette sul fuoco))*
 11 P [dai che si mangia: Davide
 12 *(sistema D sul seggiolone) è fatta*
 13 (0.10) *((D allunga il piatto verso M, P chiude le cinghie del seggiolone))*
 14 G *((si avvicina al suo posto))*
 15 N *(resta sdraiato per terra)*
 16 G di secondo [che cosa c'è *(si siede al suo posto)*
 17 M [*(prende il piatto di D)*
 18 P io ho chiamato per l'ennesima volta l'assicurazione
 19 *((guarda M))*
 20 N *((si alza da terra))* mamma (.)
 21 vogli- voglio andare voglio andare su
 22 su su sull'altale:na *(guarda il soffitto)*
 23 voglio andare sull'altale:na
 24 M *(prende un piatto dal tavolo, guarda N)* no adesso no
 25 adesso si mangia adesso ti [siedi [e mangi
 26 [*(indica il posto di N)*
 27 N [cosa c'è da mangiare
 28 M c'è del riso con la:: con la panna
 30 e-e:: un pochino di zucchine
 31 *((prepara un altro piatto))*
 32 N no::: no non mi piace *(si avvicina al tavolo e fa no con la testa)*
 33 M poi c'è la ciccìa *(dà il piatto a G)*
 34 P tanto comunque non ti piace niente
 35 quindi tanto vale che:

L'analisi che segue si concentra sulla prima parte dell'estratto (righe 1-19), rinviando ad un secondo momento l'analisi dello sviluppo dell'interazione⁹¹.

All'annuncio materno (ecco pronto, riga 1), il padre replica con un "ok" (riga 2) e predisponendosi a sistemare Davide nel suo seggiolone (riga 2), dove il bambino sarà poi collocato definitivamente alla riga 5. Così facendo, il padre si orienta al corso d'azione sotteso all'annuncio materno e collabora all'avvio della nuova attività (la cena), attraverso un vero e proprio processo di *costruzione* della risposta per il figlio più piccolo. Il genitore si fa così tramite tra l'azione evocata e attesa nell'annuncio materno (l'andare a tavola) e il bambino, che non essendo ancora nella possibilità di rispondere in modo autonomo, data la sua età, è ugualmente messo nelle condizioni di ottemperare al compito richiesto.

Nei confronti dei figli più grandi, invece, nonostante non vi siano, da parte loro, segnali di ricezione del direttivo materno (i due bambini infatti persistono nel loro atteggiamento e restano entrambi sdraiati per terra), il padre prosegue la conversazione che era in corso già prima dell'annuncio della madre alla riga 1. Il padre pone una domanda a Giacomo sulla sua giornata scolastica (riga 4), mostrando così, limitatamente ai due figli più grandi, di non accordare la stessa priorità alla richiesta materna di recarsi a tavola.

La conversazione tra il padre e i due figli si esaurisce in poche battute (righe 4-7). Ma nonostante lo scambio sull'argomento scolastico si sia rapidamente concluso, Giacomo e Nicola non accennano ancora ad andare a tavola. L'inattività dei due bambini è interpretata come un modo per rimandare l'esecuzione del compito, una forma di silenziosa ma tenace resistenza che la madre sanziona attraverso l'esortazione (dai, riga 9) e la successiva riformulazione del direttivo (a tavola ragazzi, riga 9), accompagnato dallo sguardo rivolto ai bambini e seguito dall'esplicitazione dei destinatari.

Se l'annuncio (riga 1) era espresso potenzialmente per tutti i membri della famiglia, ora il direttivo è rivolto solo ai due membri che hanno mostrato di ignorarlo fino a quel momento. Nell'esempio si osserva così un delicato lavoro di *calibration* (M. H. Goodwin & Cekaite, 2012) da parte della madre, cioè una modulazione del direttivo in rapporto alle risposte (e/o alle non risposte) dei membri della famiglia.

Il padre, sovrapponendosi al direttivo materno, lo espande (riga 11): riprende l'esortativo (dai) seguito dall'account (che si mangia) attraverso cui esplicita l'azione futura. Il destinatario del suo intervento resta però chiaramente ancora il figlio più piccolo (cfr. Davide, riga 11). Dopo aver messo in sicurezza il bambino nel suo seggiolone (riga 12), il padre introduce un nuovo *topic*: la chiamata all'assicurazione

⁹¹ Si rimanda al paragrafo 6.4.2.

(riga 18). Come si deduce dalla direzione del suo sguardo, il destinatario del suo intervento è la moglie. Lungo il corso di questa breve interazione, l'orientamento del padre sembra dunque giocarsi su due fronti: da un lato coopera con la madre nel costruire la risposta per conto del bambino più piccolo, dall'altro egli si preoccupa di intrecciare le differenti esperienze vissute singolarmente nell'arco della giornata nel racconto familiare serale (cfr. Ochs, Taylor; 1996). Di fatto egli prima chiede conto ai figli della loro giornata scolastica e poi rende conto alla moglie di ciò che ha fatto lui stesso.

Diversa è invece la reazione degli altri due bambini. L'analisi delle loro risposte sarà sviluppata nel paragrafo successivo (cfr. paragrafo 6.4.2).

6.5 Forme di resistenza e negoziazione tra genitori e figli

Come abbiamo potuto osservare negli esempi precedenti, rispondere al direttivo genitoriale comporta la realizzazione di azioni diverse, sequenzialmente organizzate: un nuovo orientamento all'attività comune annunciata nel direttivo (la cena) , l'interruzione delle attività in cui ciascuno è impegnato e, spesso, anche uno spostamento verso la tavola da parte dei membri che al momento si trovano in spazi diversi da quello deputato alla consumazione del pasto. In famiglia, le azioni descritte non hanno però una successione lineare e comune a tutti i membri. In particolare, i bambini possono in alcuni casi allinearsi al progetto genitoriale, in altri opporre delle resistenze. Non sempre essi eseguono prontamente il compito richiesto dai genitori e a volte possono avanzare delle negoziazioni rispetto a come e quando realizzare il compito atteso.

Guardando ai possibili sviluppi interazionali dei direttivi, questi possono articolarsi in termini di adeguamento (*compliance*), di rigetto rispetto alle sollecitazioni avanzate e infine di parziale accettazione e/o negoziazioni delle stesse (M. H. Goodwin, 2006). Tali sviluppi, come suggerito da Goodwin (2006) danno luogo a sequenze più ampie corrispondenti a traiettorie direttive (*directive trajectories*), determinate appunto da espansioni della coppia adiacente di base. L'analisi degli estratti di seguito presentati vuole in particolare far luce sulle resistenze che i bambini oppongono ai direttivi genitoriali. La mancata obbedienza alla richiesta dei genitori costituisce una risposta dis-preferita, sia rispetto allo sviluppo sequenziale dell'interazione sia rispetto all'ordine sociale. Come messo in evidenza già da Goffman (1969), ogni azione diversa dalle aspettative altrui rompe lo schema d'azione previsto dal rituale dell'interazione e comporta una ri-negoziazione dei significati e di conseguenza di una nuova cornice simbolica entro cui essere inserita. Da questo punto di vista, il focus sulle resistenze che i bambini oppongono alla richiesta di recarsi a tavola aiuta a far luce sulla cornice simbolica (e dunque sul senso) che l'evento cena assume all'interno di ogni nucleo familiare.

Come sottolineano Aronsson e Gottzén (2011), la vita quotidiana delle famiglie occidentali è largamente caratterizzata dalle negoziazioni intergenerazionali tra genitori e figli. La ricerca internazionale sulla vita quotidiana in famiglia (Ochs & Kremer-Sadlik, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007) mostra come nelle famiglie di classe media americane, svedesi e italiane genitori e figli si impegnano in lunghe negoziazioni circa le pratiche di igiene e pulizia personale (Fasulo et al., 2007; Aronsson & Cekaite 2011), i momenti di andare a dormire (Sirota 2006; Aronsson & Cekaite 2011), lo svolgimento dei compiti scolastici (Wingard & Forsberg 2009), la possibilità di giocare al computer (Aarsand & Aronsson 2009). Ma come sostengono Aronsson e Gottzén (2011),

“negotiations do not necessarily guarantee “democratic” participation. [...] Parent-child relations are in many ways unequal, and that family negotiations are not necessarily democratic.”

(Aronsson e Gottzén, 2011: 407)

La mancata corrispondenza tra negoziazioni e relazioni egualitarie tra genitori e figli è garanzia del mantenimento di quella asimmetria relazionale e di potere necessaria in qualsiasi relazione educativa.

6.5.1 *Resistere al direttivo materno proseguendo l'attività in corso*

Nell'estratto che segue possiamo osservare la resistenza che uno dei tre figli della famiglia oppone alla richiesta materna di recarsi a tavola. Tale richiesta è formulata mentre i bambini sono impegnati a guardare la televisione. Leonardo il figlio di 3 anni, è quello che fa più fatica ad interrompere o sospendere tale attività per prendere parte all'attività comune – la cena – e che oppone un'iniziale resistenza.

Es. 7 – F5C1 (3.04-3.54)

M = mamma

P = papà

G = Giulia (5 anni)

L = Leonardo (3 anni)

A = Agnese (1 anno)

La trascrizione riporta le voci fuori campo. La telecamera è puntata sul tavolo apparecchiato.

1 *((in sottofondo si sente la televisione accesa))*

2 M dai (.) tutti: a: ta:vola che è pronto

a tavola (riga 5), Leonardo manifesta in 4 un'opposizione ("no") in particolare rispetto alla seconda richiesta, quella di spegnere la televisione, e ne avanza a sua volta un'altra, quella di fermare ("non la puoi fermare?", riga 4) piuttosto che spegnere la televisione. La controproposta del bambino include la possibilità di riprendere l'attività una volta finita la cena.

Egli si dimostra così competente sia come fruitore delle tecnologie domestiche sia come membro della sua famiglia. Già a tre anni, conosce le possibilità offerte dalla tecnologia e contrappone all'azione di spegnere la televisione, come indicato dalla madre, la possibilità di fermare il cartone per poi poterlo riprendere esattamente dallo stesso punto in un tempo successivo. Inoltre, Leonardo dimostra di orientarsi alle regole familiari che prevedono che dopo la cena, prima di andare a letto, si possa dedicare del tempo alla visione di un cartone⁹².

La madre accetta immediatamente la controproposta di Leonardo ("sì, la fermiamo, ecco" riga 6), a cui Leonardo però si oppone (cfr. la sovrapposizione alla riga 8), evidentemente contestando lo spegnimento che la madre ha comunque effettuato e che possiamo dedurre dalle spiegazioni che ella fornisce alle righe 9 e 10.

Alla riga 10 (vieni), la madre esorta di nuovo il bambino a recarsi a tavola (cfr. la sostituzione del verbo andare con il verbo venire come nell'esempio 4). Passando dalla prima persona plurale alla seconda persona singolare la madre rende più stringente per il bambino il direttivo che ora è rivolto esclusivamente a lui. Anche in questo caso il direttivo è seguito da un'espansione (c'è già pronta, riga 12) attraverso cui la madre giustifica nuovamente la sua richiesta. Davanti alla rinnovata opposizione del bambino (riga 13), la madre fornisce un'ulteriore e diversa giustificazione: "c'è la Giulia che ti aspetta" (riga 14).

Possiamo notare come, nel corso della negoziazione, la madre dia giustificazioni diverse a sostegno della legittimità della sua richiesta: all'inizio evoca la regola familiare (riga 2) mentre adesso, dopo aver comunque rassicurato il bambino circa la possibilità di vedere la televisione più tardi (cfr. l'avverbio temporale dopo alla riga 10), ribadisce che è pronto e che Giulia, la sorella più grande, è già a tavola ad aspettarlo. Orientando l'attenzione di Leonardo sulla sorella più grande, la madre fornisce al figlio un esempio di risposta adeguata e istituisce la cena come evento collettivo in cui sussiste tra i membri un legame di reciproca attesa.

⁹²Dalle registrazioni effettuate in questa famiglia possiamo dedurre che i bambini sono socializzati ad una precisa gestione del tempo serale, che prevede una serie di attività, tra le quali appunto guardare un cartone, prima di andare a dormire.

6.5.2 *Resistere al direttivo materno proponendo nuove attività alternative*

Nell'estratto che segue, ripreso dall'esempio 2 già analizzato in precedenza, osserviamo la resistenza di uno dei due figli alla richiesta della madre di recarsi a tavola.

Es. 6 – F1C1 (15.00 – 16.34) – II parte

Trascrizione semplificata

M = mamma

P = papà

G = Giacomo (6 anni)

N = Nicola (4 anni)

D = Davide (1 anno e mezzo)

M è ai fornelli. P sta mettendo a sedere D, mentre G e N stanno giocando vicino al tavolo, ai piedi della telecamera.

1 M ecco pronto: ((spegne il fuoco sotto la pentola))
 2 P °ok° ((si sposta alla destra del seggiolone))
 3 ehi bastian ((rivolto a N, sdraiato per terra))
 4 te Giacomo invece ^(.) cos'è che è andato male
 5 ^((guarda G mentre mette D a sedere))
 6 G °niente°
 7 P ah
 8 (0.4) ((M gira il cibo sul fuoco poi si sposta sul bancone di sinistra della
 cucina))
 9 M dai [((si volta verso G e N)) a tavola ragazzi
 10 ((prende la carne e la mette sul fuoco))
 11 P [dai che si mangia: Davide
 12 (sistema D sul seggiolone) è fatta
 13 (0.10) ((D allunga il piatto verso M, P chiude le cinghie del seggiolone))
 14 G ((si avvicina al suo posto))
 15 N (resta sdraiato per terra)
 16 G di secondo [che cosa c'è (si siede al suo posto)
 17 M [(prende il piatto di D)
 18 P io ho chiamato per l'ennesima volta l'assicurazione
 19 ((guarda M))
 20 N ((si alza da terra)) mamma (.)
 21 vogli- voglio andare voglio andare su
 22 su su sull'altale:na ((guarda il soffitto))
 23 voglio andare sull'altale:na
 24 M ((prende un piatto dal tavolo, guarda N)) no adesso no
 25 adesso si mangia adesso ti [siedi [e mangi
 26 [((indica il posto di N))
 27 N [cosa c'è da mangiare
 28 M c'è del riso con la:: con la panna
 30 e-e:: un pochino di zucchine
 31 ((prepara un altro piatto))

- 32 N no:::: no non mi piace ((*si avvicina al tavolo e fa no con la testa*))
 33 M poi c'è la ciccìa ((*dà il piatto a G*))
 34 P tanto comunque non ti piace niente
 35 quindi tanto vale che:
 36 N ((*si siede al suo posto*))

In risposta al secondo direttivo della madre (“a tavola ragazzi”, riga 9), possiamo notare una modalità di reazioni graduali da parte dei due figli più grandi. Le azioni dei due bambini infatti si differenziano. Giacomo risponde autonomamente in termini di *compliance*, alzandosi e recandosi a tavola (righe 14 e 16) e mostrando di essere orientato all’attività imminente di consumazione del pasto, tramite l’interesse che manifesta nei confronti del cibo (riga 16; cfr. anche l’analisi dell’esempio 4 su questo punto). Nicola invece non replica alla richiesta della madre e oppone una resistenza passiva restando sdraiato per terra (riga 15).

Successivamente, sempre ignorando la richiesta della madre, avanza a sua volta una richiesta, assolutamente fuori contesto, quella di andare sull’altalena (righe 20 - 23). La madre si oppone fermamente con un “no, adesso no” (riga 24), seguito da una ripetizione dell’avverbio “adesso” e da due imperativi in sequenza “ti siedì e mangi” (riga 25). Attraverso la ripetizione dell’avverbio temporale e la sostituzione del noi inclusivo con il tu, la madre crea l’effetto di un’*escalation* della coercitività della richiesta. L’effetto di maggiore coercitività è ottenuto anche attraverso il controllo delle fasi dell’azione che i due direttivi in sequenza pretendono di esercitare. I direttivi sono “concatenati” l’uno all’altro: il primo direttivo crea un contesto di pertinenza che informa in modo prospettico il corso degli eventi successivi (cfr. Galeano & Fasulo, 2009). L’attività “cena” in questo modo è scomposta in sotto-attività (sedersi e mangiare), “nidificate” in quella principale (la cena). Inoltre è rilevante sottolineare il passaggio dalla norma generale e valida per tutti (“adesso si mangia”) alla sua declinazione in termini più stringenti e vincolanti per il bambino stesso (“adesso ti siedì e mangi”). Come già osservato nell’esempio 4, il livello di *coercivness* aumenta in modo proporzionale alla resistenza opposta dai figli.

La madre, inoltre, rende più incisiva la direttività delle sue istruzioni anche attraverso la sua postura. Nei direttivi iniziali, (cfr. stesso esempio, estratto 5, riga 1 e riga 9), infatti, la madre dà le spalle ai figli e, dopo averli chiamati, continua a dedicarsi alla preparazione del cibo (immagine 1, tabella 2), rivolgendo solo brevemente lo sguardo verso di loro (immagine 2 e 3, tabella 2). In questo caso interrompe l’azione che sta compiendo (distribuire il cibo nei piatti) e, producendo il turno alle righe 24 e 25 guarda direttamente Nicola, senza mai distogliere lo sguardo da lui (immagine 4 e 5, figura 2). Il suo direttivo è così incarnato anche nei suoi gesti: ponendosi di fronte al bambino, in quella che Kendon (1990: 239) definisce *F-formation*, cioè formazione faccia a faccia, la madre pone in essere il *framework* di orientamento comune in relazione a quella specifica attività.




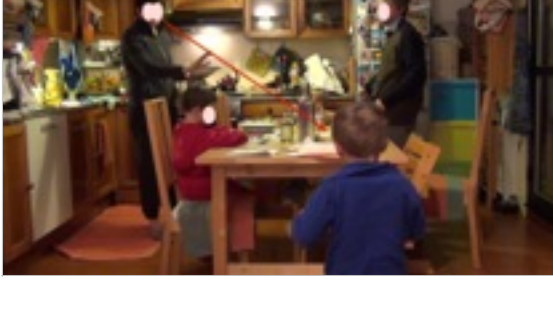
| | |
|---|--|
|  | <p>Immagine 1</p> <p>1 M ecco <u>pronto</u>:</p> |
|  | <p>Immagine 2</p> <p>8 M dai</p> |
|  | <p>Immagine 3</p> <p>8 M a tavola ragazzi</p> |
|  | <p>Immagine 4</p> <p>21 M adesso si mangia</p> |
|  | <p>Immagine 5</p> <p>21 M adesso ti siedi</p> |

Figura 2 - Gli spostamenti della madre

Nicola, in risposta, si sovrappone al turno della madre, chiedendo cosa c'è da mangiare (riga 27). Il focus dell'attenzione si sposta ora sulla questione cena: la domanda, proiettata sull'immediato futuro, sembra essere lo strumento attraverso cui il bambino detta a sua volta le condizioni alla sua partecipazione all'evento familiare. In questo modo il bambino crea un ulteriore spazio, un interstizio interattivo, per esercitare ulteriormente la sua resistenza.

Le modalità attraverso cui il bambino manifesta la sua resistenza si modificano dunque nel corso dell'interazione. La resistenza di Nicola espressa inizialmente in termini passivi (l'inattività, cfr. es. 5, riga 3 e 15) si articola poi in precise forme "ostruzionistiche": la rivendicazione di un'attività alternativa a quella della cena (il gioco: voglio andare sull'altalena) e l'adesione con riserva (la non innocente domanda: cosa c'è da mangiare?). Tutte però incontrano un analogo esito: esse non incrinano il carattere imperativo della norma che la madre ha fissato. Il bambino dunque si orienta progressivamente all'attività collettiva. Infatti anche la dichiarazione di non gradimento del cibo (non mi piace, riga 32) è immediatamente contrastata dal padre, osservatore partecipe ma fino a questo momento silenzioso dello scambio in atto tra la madre e il bambino. L'intervento del padre (riga 34 - 35) ha carattere risolutivo: esso sottintende che la partecipazione alla cena non va considerata come una variabile dipendente da gusti e preferenze personali. Ed è solo a questo punto che Nicola, sedendosi a tavola (riga 36), aderisce al progetto collettivo.

L'estratto mostra come la socializzazione ai tempi e alle modalità di attuazione e consumazione della cena in famiglia si realizzi attraverso micro-interazioni quotidiane comparabili a quella descritta. È proprio attraverso l'evocazione più o meno esplicita di queste norme familiari che la madre istituisce di fatto la cena come evento collettivo connotato da alcuni irrinunciabili fattori: essa si realizza per tutti nello stesso momento (adesso); per tutti nello stesso spazio (seduti intorno alla tavola). L'evento collettivo acquisisce inoltre, in questa famiglia, carattere di priorità - non suscettibile di discussione - rispetto alla realizzazione dei desideri dei singoli membri.

6.6 La frammentazione del rituale d'apertura: dis-alleanze tra i genitori

Se le sequenze direttive mostrano una tendenza ad una co-enunciazione degli atti direttivi da parte della coppia genitoriale (Galeano & Fasulo; 2009), non possiamo escludere i casi in cui al contrario emerge un dis-allineamento tra la madre e il padre. In alcuni casi, infatti, come quello di seguito analizzato, i genitori trattano diversamente le resistenze che i bambini possono a volte mettere in atto rispetto alla richiesta di recarsi a tavola, dando al figlio indicazioni diverse rispetto a ciò che è

chiamato a fare. Da questo punto di vista i direttivi possono essere osservati come contesti attraverso cui misurare il grado di alleanza o *dis-alleanza* (Contini, 2012) tra i genitori.

L'estratto di seguito analizzato mostra come le forme di resistenza del bambino più piccolo siano giustificate e di fatto legittimate da uno dei genitori a discapito dell'insistenza dell'altro ad adempiere al compito richiesto. La regola "andare a tavola" è infatti declinata e connessa ad obblighi differenti per il padre da un lato e per la madre dall'altro. In questo caso i genitori mostrano dunque un disallineamento rispetto a ciò che concedono e permettono al figlio più piccolo.

L'esempio scelto è tratto dalla famiglia denominata F3. In questa famiglia la gestione dei bambini a tavola risulta, in tutte e tre le cene riprese, abbastanza complessa. Queste continue trasgressioni, da parte dei bambini, alle regole familiari "andare a tavola" e "stare a tavola" per consumare insieme il pasto, sollecitano una continua negoziazione e ridefinizioni delle norma stessa, arrivando di fatto a mettere in discussione il valore della cena come momento collettivo.

L'interazione presentata ha luogo quando la cena è di fatto iniziata, almeno per alcuni componenti della famiglia (il papà e la figlia più grande stanno già mangiando), mentre altri non hanno ancora aderito al progetto collettivo. In particolare, il figlio più piccolo oppone un'ostinata resistenza al prendere parte all'evento familiare, nonostante l'insistenza della madre.

Es. 8 – F3C2 (4.40-5.57)

M = mamma

P = papà

D = Dario (3 anni)

G = Giovanna (5 anni)

Il papà e Giovanna sono seduti a tavola e hanno già iniziato a mangiare. La mamma, in piedi dietro a Dario, cerca di convincere il bambino a sedersi a tavola.

1 D ((seduto sul bordo della sedia, ha in mano un giocattolo))
 2 M ((in piedi dietro a D))
 3 ^cucciolo (.) ^ehi (.)
 4 ^((accarezza la testa di D))
 5 **c'è la pappa da mangiare adesso**
 6 P ^((si volta verso D))
 7 G [°è buoni:ssima: Da:rio°
 8 **M [eh (.) siamo tutti a TAVOLA**
 9 se vuoi giocare un po' con ^l'ambulanza
 10 ^((sposta la gamba di D sotto al
 tavolo))
 11 LA- la tieni a tavola con te
 12 ((sposta anche l'altra gamba di D sotto il tavolo))
 13 D NO::: a:::

14 M ok
 15 D no:: ((piange))
 16 ((appoggia la mano sul tavolo e si spinge indietro))
 17 M ((tiene la mano sulla spalla di D))
 18 sei vicino a papà ^amore
 19 ^((tocca il braccio di P))
 20 P ((si volta verso D))
 21 D ^NO: NO: vicino a papà no
 22 ^((fa no con la testa e riporta le gambe sul bordo della sedia))
 23 P vuoi andare vicino a mamma
 24 M ((accarezza la testa di D))
 25 D no:::
 26 P a chi vuoi andare vicino
 27 G vicino all'aria
 28 M mh (.) ^Dario ^Dario si viene ^a tavola
 29 ^((posa la mano dx sul fianco di D))
 30 ^((posa la mano dx sul petto di D))
 31 ^((appoggia la mano sx sul
 tavolo))
 32 D ((tenta di scendere dalla sedia))
 33 M Dario è pronto ^in tavola
 34 ^((con la mano sx prende la gamba di D))
 35 P è che lui ha mangiato quattro ^(...) e un succo
 36 è pieno lui è
 37 ^((fa il quattro con la mano))
 38 M ^((M lascia D))
 39 (0.4)
 40 D ((rimane seduto sul bordo della sedia))
 41 P e come ti ho detto (.)
 42 D ((scende dalla sedia))
 43 P forse è il caso di iniziare a mangiare il tuo
 44 poi vediamo
 45 ((riprende a mangiare la pasta))
 46 D (in piedi vicino alla sedia, prende un giocattolo dal pavimento))
 47 G e io non ho mangiato niente
 48 quindi ho una gran fame papà
 49 °è vero non sto scherzando°
 50 M e quando le ha mangiate quattro (...) e un succo
 51 P °pochi minuti fa°
 52 M eh ((si incammina verso la sua sedia))
 53 P pochi minuti fa
 54 M eh aveva fame evidentemente
 55 però adesso ^non può non mangiare niente
 56 ^((si siede e riprende a mangiare))
 57 D ((vicino alla sua sedia, spinge con i piedi i giochi a terra))
 58 P °lo so°
 59 M eh
 60 P lo so
 61 G beh ma ma magri mangia dopo di noi

L'estratto è molto denso: nell'arco di poco più di un minuto si sviluppa una dinamica complessa e articolata che vede la partecipazione attiva di tutti i membri della famiglia. Molteplici sono i possibili livelli di analisi. Tra i tanti piani, qui scegliamo di focalizzarci in particolare sull'interazione tra la madre e il padre, mettendo in evidenza il loro oscillare tra forme di allineamento e forme di dis-allineamento nella costruzione e successiva giustificazione della chiamata a tavola di uno dei figli. Da una iniziale collaborazione, i due genitori passano infatti successivamente ad un dis-allineamento, per poi riallinearsi nuovamente.

Per ragioni analitiche, possiamo suddividere la conversazione in tre parti: l'interazione tra i genitori da un lato e il bambino dall'altro (righe 1-33), l'interazione tra la madre e il padre (righe 34-52) e la conclusione (righe 52-60).

Nella prima parte (righe 1-33) i genitori avviano una negoziazione con il figlio più piccolo sui termini e le condizioni che consentono la sua partecipazione all'evento cena. In questa prima fase possiamo osservare, tra gli altri, due elementi in particolare: la cooperazione tra i genitori e l'*escalation* della coercitività dei direttivi materni.

Entrambi i genitori sembrano inizialmente condividere il medesimo scopo: portare il bambino a tavola. Nel raggiungere lo scopo comune, essi mostrano un loro allineamento, cooperando per far sedere Dario a tavola, se pur ciascuno di loro ricorra a strategie e modalità differenti⁹³. Entrambi sospendono la consumazione del loro pasto per orientarsi verso il bambino (cfr. la posizione della madre, in piedi dietro al bambino, riga 2 e la direzione dello sguardo del padre, riga 5) ed invitarlo a sedersi a tavola. Inoltre il padre risponde prontamente alla sollecitazione materna (cfr. il gesto della madre alla riga 19), inserendosi nello scambio con il bambino (righe 22-25) e sostenendo così l'azione della madre.

Nel corso dell'interazione, inoltre, possiamo osservare come la madre calibri le sue richieste in relazione alle risposte del bambino: più la resistenza del bambino si fa ostinata più la direttività delle affermazioni materne aumenta. Tale *escalation* emerge da quanto la madre dice ma soprattutto da ciò che la madre fa con le sue

⁹³ Le situazioni familiari di difficile gestione, più di altre, appaiono come contesti fertili per osservare le differenze di approcci e modalità di intervento di ciascun genitore. Differenza che potremmo identificare con differenza di stile genitoriale. Molti studi sono stati condotti proprio utilizzando tale categoria. Qui invece quello che ci preme mettere in evidenza sono le pratiche attraverso cui genitori e figli, nella loro interazione quotidiana, co-costruiscono gli eventi della loro vita nelle micro ordine delle interazioni quotidiane. Condividiamo pienamente la posizione di M. H. Goodwin, di cui riportiamo un lungo estratto, posto a conclusione di uno dei suoi ricchi studi sulle sequenze direttive in famiglia. "Future studies may find that some of these forms of argument trajectories are correlated with different ways that parents and children co-construct family process. Psychologists taking a typological (and unidirectional) approach to families have focused on different forms of 'parenting styles'. [...] Rather than taking as a point of departure differing parent styles, I have instead focused on the practices through which parents and children together build important events in their lives." (M. H. Goodwin, 2006: 540)

azioni e i suoi gesti. Considerando la sequenza all'interno dell'*embodied participation frameworks* (Goodwin & Goodwin, 2004; Goodwin, 2007) in cui si sviluppa, possiamo osservare come l'opera materna non si realizza solo mediante le parole (*doing things with words*) ma anche attraverso le azioni (*doing things with bodies*).

A livello verbale, l'*escalation* della direttività si può notare innanzitutto nel passaggio dall'uso di vezzeggiativi affettuosi quali "cucciolo" (riga 3) e "amore" (riga 17) all'uso più imperativo del nome proprio "Dario" (righe 27 e 32), ripetuto ogni volta prima dell'enunciazione del direttivo. Come sottolineano Galeano e Fasulo (2009: 264), il nome proprio in questa posizione rispetto al direttivo ha infatti la funzione di intensificare il valore normativo della richiesta. Inoltre mentre inizialmente la madre sembra fornire degli elementi di realtà per dimostrare al bambino che la cena di fatto è già iniziata ("c'è la pappa da mangiare", riga 3; "siamo tutti a tavola", riga 7), successivamente la mamma formula dei direttivi veri e propri ("si viene a tavola", riga 27; "è pronto in tavola", riga 32)⁹⁴. L'incisività delle sue affermazioni è posta in rilievo anche dall'uso del verbo nella forma impersonale (come nel caso di "si viene a tavola", riga 27).

Questo cambio di prospettiva modifica la reciproca posizione di madre e bambino: non è più il bambino che può decidere cosa vuole, se vuole il giocattolo con sé o dove vuole sedersi, ma è lui che deve sottostare alla regola dettata dalla madre.

Anche il tono della voce si fa via via più sostenuto (cfr. l'enfasi con cui si esprime alla riga 8 e 9 e ancora alla riga 28 e 32), anche se la madre sembra inizialmente oscillare sia con le parole sia con i gesti tra gradi diversi di direttività, tanto che a volte gesti e parole sembrano essere incoerenti tra loro. In apertura infatti possiamo notare una coerenza tra parole e gesti: azioni verbali e fisiche lavorano insieme (*conjoined directive*, Tulbert & M. H. Goodwin, 2011). All'espressione cucciolo segue ad esempio una carezza (cfr. riga 3 e 4, immagine 1) e all'aumento del tono della voce corrisponde il gesto più forte di spostare la gamba del bambino sotto il tavolo (cfr. riga 8, 9 e 10, immagine 2). Poco dopo però postura e azioni non sono più allineate all'imperativo direttivo (*disjunctive directive*, Tulbert & M. H. Goodwin, 2011). A toni più pacati corrispondono infatti gesti forti attraverso cui la madre dirige e orienta il corpo del bambino verso il tavolo (cfr. riga 11 e 12, immagine 3; e ancora riga 18 e 17, immagine 4).

L'*escalation* della coercitività arriva al suo culmine con l'enunciazione dei direttivi, momento in cui gesti e parole ritrovano al loro coerenza. (cfr. righe 29, 30, 31 e 34). L'enunciazione della regola familiare ("si viene a tavola" riga 28) è sostenuta e rafforzata dal suo ancoraggio ai gesti. I direttivi (riga 28 e 32) si incarnano nella successione dei gesti: toccando il bambino (righe 29, immagine 6;

⁹⁴ Come chiarito nel paragrafo 6.2.2, anche l'annuncio ha una funzione di direttivo in quanto di fatto si traduce in una richiesta di recarsi a tavola.

riga 30, immagine 7) e spingendo nuovamente le sue gambe sotto il tavolo (riga 34, immagine 8), la madre riprende una posizione di controllo rispetto al bambino.

Nella prima parte dell'estratto la madre adotta e mantiene una posizione di controllo sul bambino. Collocandosi alle sue spalle e orientando costantemente il suo corpo verso l'oggetto di attenzione (il tavolo), la madre assume la posizione che Goodwin (2006) definisce *C-formation*. Il genitore in questo modo acquisisce (visivamente e fisicamente) maggiore controllo e sostiene l'azione del bambino. Tale configurazione è prova, secondo Cekaite (2010), dell'asimmetria di potere relazionale tra i due partecipanti:

“participants form a behavioral system within which the parent occupies a spatial position that provides her with exclusive (visual and bodily) access to the child's body, the child positioned to submit her bodily actions to the scrutiny and control of the parent”.

(Cekaite 2010: 9-10)

Le immagini sotto riportate, e a cui si è già fatto riferimento nel corso dell'analisi, esemplificano la successione dei gesti che la madre mette in atto (*parental shepherding moves*; Cekaite, 2010).

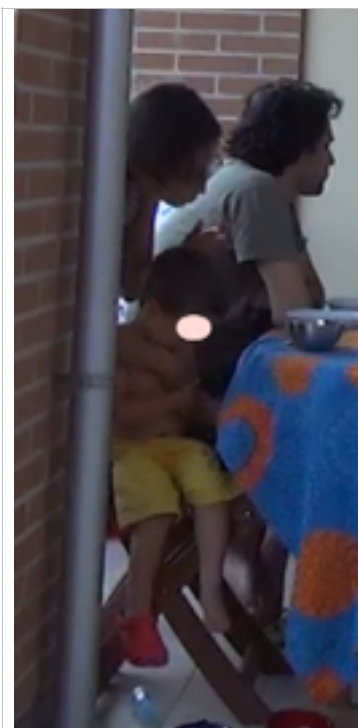


Immagine 1

3 M cucciolo
4 ((accarezza la testa di D))



Immagine 2

9 M [^]1'ambulanza
10 [^]((sposta la gamba di D
sotto al tavolo))

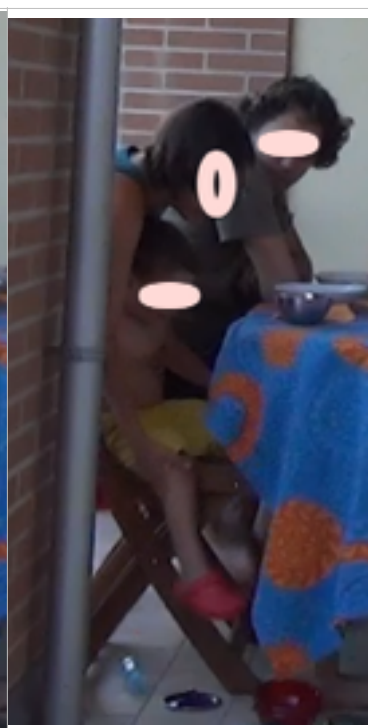
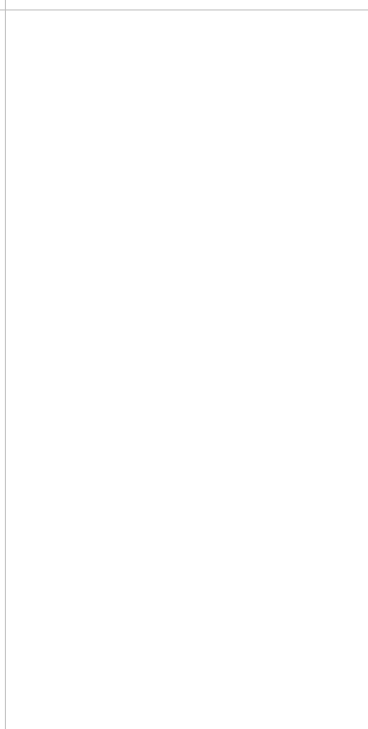


Immagine 3

11 M LA- la tieni a
tavola con te
12 ((sposta anche l'altra
gamba di D sotto il tavolo))



| | | |
|--|--|---|
| <p>Immagine 4</p> <p>17 M ((tiene la mano sulla spalla di D)) 18 sei vicino a papà amore</p> | | <p>Immagine 5</p> <p>24 M ((accarezza la testa di D))</p> |
|  |  |  |
| <p>Immagine 6</p> <p>28 M ^Dario 29 ^((posa la mano dx sul fianco di D))</p> | <p>Immagine 7</p> <p>28 M ^Dario si viene 30 ^((posa la mano dx sul petto di D))</p> | <p>Immagine 8</p> <p>28 M ^a tavola 31 ^((appoggia la mano sx sul tavolo))</p> |

Figura 3 - Gesti della madre nel "guidare" il bambino a tavola

Il punto del culmine della direttività materna corrisponde anche al punto in cui emerge il disallineamento tra i genitori. Dalla riga 35 alla riga 57, l'interazione coinvolge solo i due genitori e il bambino viene confinato al ruolo di partecipante periferico (righe 40, 46 e 57). L'intervento del padre (righe 35 e 36), teso a giustificare la resistenza del figlio in termini di assenza di appetito, delegittima di fatto la richiesta della madre di prendere parte all'evento cena. Dando adito al fatto che il bambino possa alzarsi e non partecipare alla cena, il padre connette così il rituale della cena alla sola dimensione di consumazione del pasto. In questo caso dunque

l'aspetto nutritivo prevale sull'altro aspetto che abbiamo visto connotare l'evento cena: l'aspetto di evento sociale e collettivo.

La madre di fatto sedendosi al suo posto e riprendendo a mangiare (riga 56) si allinea al padre, non solo facendo ciò che lui ha indicato (riga 43 - 44), ma anche accettando l'interpretazione che il padre offre dell'evento cena (riga 54 - 55). Con quel "adesso non può mangiare niente" (riga 55), detto dalla madre e con cui il padre concorda (riga 58), anche la madre mostra collegare la cena alla mera consumazione del pasto. La preoccupazione manifestata è infatti centrata prevalentemente sull'aspetto nutritivo. Così facendo, entrambi i genitori istituiscono la cena come momento per nutrirsi e mangiare e non (anche) come momento di condivisione familiare.

Se pur finora esclusi dall'analisi, sono interessanti anche gli interventi della sorella, su cui ci soffermiamo ora solo brevemente. La bambina infatti sembra sostenere gli interventi dei genitori nei confronti del fratello più piccolo (alla riga 6, ad esempio, rassicura il fratello circa la bontà delle pietanze servite). E lo fa anche con un pizzico di ironia (come quando alla riga 26 chiede al fratello se vuole sedersi vicino all'aria). La bambina sembra quasi volersi schierare con i genitori, cercando l'approvazione del padre (riga 46 - 47) o ponendosi nei loro confronti come interlocutrice alla pari quando suggerisce come strategia quella di far mangiare il fratello in un secondo momento (riga 60). In questo caso è dunque più sfumata la contrapposizione genitori vs figli, che avevamo potuto rintracciare negli estratti precedenti.

6.7 Considerazioni conclusive

L'analisi ha evidenziato come la fase di apertura dell'evento cena, realizzata attraverso la sollecitazione, da parte di uno o di entrambi i genitori, a recarsi a tavola, sia un momento fortemente ritualizzato e, per questo, particolarmente proprio alla socializzazione alle norme e alle consuetudini familiari.

In particolare, l'analisi dettagliata delle diverse strutture linguistiche e delle diverse organizzazioni sequenziali tramite le quali la richiesta di recarsi a tavola può essere realizzata, ha dimostrato come i ruoli familiari, in particolare quello di genitori vs figli, si manifestano e si realizzano nei dettagli dell'interazione. Ruoli e posizioni sociali infatti non sono solo strutture che preesistono all'interazione ma essi vengono anche costruiti attraverso l'interazione come realizzazioni pratiche dei membri (Sacks, 1984). Gli estratti hanno messo in evidenza come la chiamata a tavola sia sempre ad opera del genitore, che in alcuni casi può essere coadiuvato in questo compito anche dall'altro genitore. Sono i genitori infatti che governano e scandiscono l'organizzazione del tempo serale in famiglia, definendo tempi, spazi e regole. I figli rispondono adeguandosi, seppur in alcuni casi dopo alcuni tentativi di resistenza, alle

norme dettate dai genitori. Genitori e figli dunque costantemente negoziano e costruiscono i loro rispettivi ruoli in e attraverso le pratiche di tutti i giorni. Attraverso tali pratiche, essi trovano le modalità pubblicamente riconoscibili di - parafrasando ancora una volta Sacks - *doing being a parent* e *doing being a child*. L'apertura rituale dell'evento cena permette così al genitore "di mettersi in scena come tale di fronte a quei membri della famiglia che vengono identicamente definiti come 'figli'" (Caronia, 2002:147).

L'analisi dell'apertura rituale dell'evento cena ha permesso inoltre di cogliere i modi attraverso cui ogni famiglia costruisce i propri sistemi di priorità e di valore, e quindi costruisce la propria cultura familiare. La regolamentazione dei tempi, degli spazi e delle modalità di partecipazione all'evento cena in famiglia diventa dunque una pratica produttrice di significati e valori: le regole che istituiscono la cena come evento collettivo familiare identificano allo stesso tempo e per contrapposizione anche altri momenti e altre attività della vita serale in famiglia. Antepoendo la cena ad altre attività, nei nostri esempi guardare la televisione, sfogliare una rivista, giocare, i genitori accordano valore diverso ai momenti e alle attività che scandiscono il tempo quotidiano in famiglia. Attraverso la collocazione di tali attività su una scala gerarchica, in funzione del loro diverso livello di priorità

"e per mezzo del discorso che l'accompagna, i membri di una famiglia teorizzano su ciò che fa di una famiglia una famiglia, stabiliscono le attività designate a definirla come tale, affermano le loro versioni canoniche circa ciò che è realmente importante nella loro vita."

(Caronia, 2002:138)

Negli interstizi delle pratiche quotidiane, genitori e figli mostrano così di produrre allo stesso tempo organizzazione sociale e cultura.

La consumazione del pasto, anche nonostante i possibili tentativi di resistenza messi in atto dai bambini, resta, nella maggior parte dei casi, un'attività collettiva, vissuta da tutti i membri della famiglia nello stesso tempo e nello stesso luogo. Tale pratica contribuisce così al processo di costruzione quotidiana della cultura specifica della famiglia.

Ponendo sotto la lente di ingrandimento micro-interazioni come quelle analizzate nel capitolo, è possibile cogliere la straordinaria portata educativa insita nel micro-ordine della vita quotidiana. Le zone di transizione da un'attività all'altra appaiono da questo punto di vista come zone del quotidiano ad alta densità educativa, occasioni di socializzazione dei bambini alla specifica cultura della loro famiglia. Come infatti già riconosciuto da più parti, le *interactional routines* assumono rilevanza particolare nel processo di socializzazione dei bambini ai modi di parlare di e di pensare il loro mondo (Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs 1986; Schieffelin, 1990). Da questo punto di vista è possibile considerare i processi di

socializzazione in famiglia come processi di socializzazione allo “stare al mondo”, ad essere membri competenti della propria comunità sociale e culturale più ampia.

CAPITOLO VII

Cene in famiglia come “morality practice”

7.1 Introduzione

L'analisi proposta vuole illustrare come le idee culturali, i valori e gli orizzonti morali sono - allo stesso tempo - presupposti e (ri)costruiti a livello del micro-ordine della vita quotidiana in famiglia, conversazione dopo conversazione. Parlando con i bambini di eventi, attività e persone, e monitorando le loro attività (ad esempio alzarsi da tavola o chiedere altro cibo) i genitori assumono particolari *stances* (Du Bois, 2007): essi situano questi “oggetti del discorso” all'interno di quella fitta rete di principi, valori, ideologie, certezze su come il mondo naturalmente è o come dovrebbe essere che costituisce la loro *cultura familiare*. E così facendo mostrano le loro credenze e i loro orizzonti culturali (Harkness & Super, 1996).

Come ampiamente dimostrato, infatti, i bambini sono socializzati a queste particolari *stances* attraverso la loro partecipazione alle interazioni quotidiane, non programmate e occasionate da eventi altamente imprevedibili, in cui valori e orizzonti culturali sono (ri)prodotti e condivisi giorno dopo giorno, *one interaction at a time*.

Le definizioni cognitive e normative del mondo che mediano l'incontro tra i bambini e la realtà esterna sono raramente espresse in quanto tali dagli adulti: più spesso esse sono veicolate e rappresentate nei modi in cui gli adulti parlano e interagiscono con i bambini in rapporto a qualcosa, e in ciò che essi fanno attraverso i modi di parlare (e anche di non parlare) ai bambini di quel qualcosa. Quando i bambini ricevono raccomandazioni ed istruzioni su come usare uno oggetto, quando i genitori ascoltano e commentano gli eventi e le attività raccontate dai bambini (Ochs, et al. 1992; Duranti & Pontecorvo, 1996), o sono coinvolti in interazioni che mostrano chi è o chi non è autorizzato a fare cosa e perché (Ochs & Taylor, 1992a; 1993) i bambini sono introdotti ai modi cultural-specifici di interpretare il mondo. Parlando con i bambini, gli adulti comunicano e trasmettono modi di pensare ciò che il mondo sociale e naturale è o dovrebbe essere, idee precise circa cosa è ovvio e dato per scontato e cosa no, che cosa è un'opinione soggettiva e cosa è un fatto. Partecipando a tali interazioni, i bambini imparano come pensare il loro mondo sociale e come agire in esso in modo culturalmente adeguato, ovvero conforme alla loro comunità. I bambini sono così socializzati a sapere che cosa è giusto e che cosa è sbagliato.

Negli ultimi vent'anni, gli studi di psicologia discorsiva, di antropologia linguistica e di microsociologia hanno esplorato in particolare il concetto di *mundane morality*, considerando il processo discorsivo attraverso cui le persone, nelle interazioni sociali quotidiane, producono e allo stesso tempo sono oggetto di valutazioni morali. Le considerazioni morali permeano costantemente le conversazioni (Heritage, 1984; Stivers et al., 2011): negli scambi quotidiani, gli interlocutori forniscono ad esempio giustificazioni alle loro azioni e alle loro affermazioni, assumendo e manifestando così, in modi più o meno espliciti, una loro particolare *stance*. Questa prospettiva invita ad osservare la "moralità" come il prodotto di azioni e interazioni specifiche (*morality building activity*) dei membri che giorno dopo giorno costruiscono il loro ordine morale. L'interesse analitico si sposta dall'osservazione e dalla definizione di cosa è morale e cosa no nei comportamenti agiti dai partecipanti all'osservazione e comprensione di come ognuno costruisce le pratiche morali attraverso la gestione del suo quotidiano.

In accordo con queste prospettive (cfr. anche Baquedano-Lòpez, 1997; Capps and Ochs, 1995; Duranti, 1993, 1994; Goodwin, 1998) il capitolo guarda alla dimensione morale della vita quotidiana come una caratterizzazione con cui i bambini sono socializzati alle norme e ai valori morali.

Gli estratti presentati mostrano come anche le conversazioni più (apparentemente) marginali che puntellano la vita familiare sono pervase da specifici principi culturali e valori morali. E allo stesso tempo, esse contribuiscono a riprodurre tale sistema di valori e tale ordine morale, concorrendo al processo invisibile e silenzioso in e attraverso cui i membri di una specifica comunità (i.e. la famiglia) costruiscono il loro mondo culturale come *quasi naturale*.

L'evento cena può essere osservato come una rilevante arena morale⁹⁵ in cui pratiche e discorsi contribuiscono al processo di socializzazione dei bambini alle norme della loro comunità (familiare e culturale). Le pratiche discorsive che ruotano in torno al cibo o che regolano i comportamenti dei partecipanti informano sui modi culturalmente appropriati e socialmente accettati di prendere parte all'evento comune. Non solo. Essi costruiscono un discorso tipicamente morale sul cibo, definendo ciò che è sano mangiare e cosa no, contribuendo a definire una precisa cultura alimentare, Aronsson e Gottzén (2011) individuano quattro ambiti in cui si declina l'idea di *food morality*.

In primo luogo, possiamo considerare il ruolo di monitoraggio e controllo che i genitori svolgono rispetto agli atteggiamenti e alle posture che i bambini assumono nello stare seduti a tavola. In altre parole, i genitori esercitano forme di controllo circa

⁹⁵ L'idea della cena come arena morale è stata approfondita e discussa nel capitolo III a cui si rimanda il lettore.

l'ottemperanza delle cosiddette *buone maniere*: ai bambini è richiesto di attendere che tutti abbiano terminato il loro piatto, di rimanere seduti composti, di mangiare dal loro piatto e di non prendere il cibo direttamente dai contenitori o dalle pentole. I due autori ricordano che “these rules are in line with food morality as discussed by Simmel (1997), in which food regimentation in middle-class families involves eating with knives and forks, not fingers, and behaving like civilized, disciplined human bodies, not like animals” (Aronsson & Gottzén, 2011: 408).

In secondo luogo, la *food morality* è intimamente connessa con le regole che prescrivono l'ordine procedurale o sequenziale dei piatti (prima questo e poi quello). In questi casi ai genitori preme trasmettere l'idea che i bambini debbano finire ciò che hanno iniziato, ad esempio che debbano finire di bere e di mangiare prima di chiedere ancora bevanda o cibo, che abbiano finito il pasto prima di passare al dessert (cf. Ochs et al. 1996).

In terzo luogo, vi sono diversi studi (cfr. de Geer, 2004; Wiggins, 2004) che documentano come giudizi negativi o espressioni di disgusto in relazione al cibo da parte dei bambini siano trattate dai genitori come inopportune e giudicate negativamente.

Infine, altri studi (Kline 2005) mettono in luce le diverse strategie attraverso cui i genitori regolamentano non solo le quantità di cibo ma anche cosa è giusto (nel senso di salutare) mangiare. Indicando infatti alcuni cibi come non salutari o regolandone l'assunzione, i genitori socializzano i bambini all'idea che ...

Nel nostro corpus, come mostreranno gli estratti scelti e presentati in questo capitolo, abbiamo potuto riscontrare esempi dei primi due ambiti individuati da Aronsson e Gottzén (2011).

7.3 Socializzare alla priorità dell'altro

Diversi studi sulle interazioni in famiglia (cfr. Ochs & Kremer-Sadlik, 2007) hanno ampiamente dimostrato come ogni interazione, anche quella più apparentemente insignificante, veicola valori culturali e orizzonti morali specifici della propria comunità di riferimento. La partecipazione dei bambini a tali interazioni permette loro di apprendere tali valori, di comprendere cosa è permesso nella loro comunità o cosa invece è sanzionato e soprattutto permette loro di apprendere che la realtà è costruita su precise categorie morali. I bambini apprendono così non solo cosa è giusto e cosa è sbagliato ma soprattutto che il mondo è giustificabile secondo il principio morale di “giusto/sbagliato”. In altre parole i bambini si misurano con l'idea di un “dover essere” socialmente condiviso.

“The flow of social interactions involving children is imbued with implicit and explicit messages about right and wrong, better and

worse, rules, norms, obligations, duties, etiquette, moral reasoning, virtue, character, and other dimensions of how to lead a moral life.”

(Ochs & Kremer-Sadlik, 2007: 5)

Le cene in famiglia sono contesti privilegiati per osservare come genitori e figli costruiscono questa complessa rete di principi, idee e credenze su ciò che è lecito e su ciò che non lo è. Da questo punto di vista esse sono delle interessanti *arene morali*.

Più che soffermarci su momenti in cui esplicitamente i genitori richiamano i bambini alla regola, abbiamo focalizzato l'attenzione su interazioni apparentemente marginali per evidenziare la loro straordinaria portata educativa. La socializzazione dei bambini ai modi in cui i membri della loro comunità culturale agiscono, sentono, pensano in situazioni specifiche non sempre prende, infatti, la forma di istruzioni esplicite ma piuttosto deve essere inferita dalle attività e dalle pratiche (Ochs, 2002).

Gli estratti presentati in questo capitolo ruotano tutti intorno all'idea dell'altro, inteso primariamente come altro commensale. La socializzazione all'idea che esista un altro su cui misurare e regolare la condotta individuale è risultata pervasiva in diversi momenti della cena e trasversale alle diverse famiglie riprese. Partendo dall'osservazione di alcuni momenti significativi quali ad esempio la fine del pasto o la distribuzione del cibo, l'analisi mette in luce i modi attraverso cui le interazioni quotidiane in famiglia contribuiscono alla costruzione di un orizzonte morale condiviso.

In particolare l'analisi mostra i casi in cui l'altro ha una priorità sul sé per due ordini di ragioni. Da un lato i bambini sono socializzati al dovere di regolare il loro ritmo di consumazione del pasto a quello degli altri. Dall'altro sono socializzati a considerare anche i bisogni degli altri quando chiedono del cibo per sé o quando i genitori chiedono loro che cosa vogliono mangiare.

7.3.1 L'altro come misura del ritmo collettivo

Gli estratti che seguono sono tratti da due famiglie. I primi tre sono tutti tratti dalla famiglia denominata F5. Le registrazioni effettuate hanno mostrato come, in questa famiglia, alzarsi da tavola mentre gli altri componenti della famiglia stanno ancora mangiando, è un'azione trattata come una trasgressione ad una regola tacita: aspettare che tutti abbiano finito di mangiare prima di alzarsi.

Gli estratti mostrano i casi in cui uno dei figli della famiglia trasgredisce la regola, abbandonando la tavola anzitempo.

Es. 1 - F5C2 (35.00-36.23)

M = mamma

Cap. VII

P = papà

G = Giulia (5 anni)

L = Leonardo (3 anni)

A = Agnese (1 anno)

Tutti sono seduti a tavola. Solo G sta ancora mangiando, mentre L ha già finito.

1 L ma^mma mi puo:i farmi guardar la=peppa
2 ^(*si toglie il ciuccio*)
3 P sì adesso c- aspetta un attimo ^(.)°digli° GIULIA
4 ^(*guarda G*)
5 G [()]
6 M [se la Giulia si muove[sse
7 P [puoi finire
8 G ce l'ho pochi:ssima
9 P [eh devi finirla
10 M [bevila bevila bevila
11 G ma io la voglio mangiare
12 M () però
13 P eh ho capito ma povero Leo è da mezz'ora che ti
aspetta

In questo estratto bambini e genitori mostrano di essere orientati a – rispettivamente – seguire traiettorie individuali indipendenti da quelle altrui e fare in modo che i membri della famiglia procedano – invece – in modo coordinato e sensibile al procedere altrui.

In 1, Leonardo chiede il permesso di guardare un cartone animato: così facendo mostra di conoscere e di aver interiorizzato la regola familiare che stabilisce la sequenza temporale normativa delle due attività che risultano in quel momento alternative: partecipare alla consumazione del pasto in famiglia e guardare la televisione.

Il bambino mostra così di sapere che nella sua famiglia non è permesso lasciare il proprio posto a tavola per guardare la televisione prima che tutti abbiano a loro volta terminato il pasto. Allo stesso tempo, rivolgendo la richiesta alla madre, il bambino re-istanza la validità della regola (Caronia, 2012) e riconosce l'autorità materna come autorità normativa che ha il potere di accordare permessi e concessioni (Orletti, 2000).

Alla richiesta del bambino risponde il padre (riga 3): dopo un rapido segnale di accordo (sì, riga 3) invita il figlio ad aspettare che anche la sorella termini il suo piatto. Prima enuncia la regola al bambino (“aspetta un attimo”, riga 3) e poi – suggerendogli cosa dire alla sorella (righe 3 e 7) – di fatto si rivolge a quest'ultima (cfr. lo sguardo rivolto verso Giulia, riga 4) sollecitandola a finire il suo piatto. La

madre si allinea alla traiettoria paterna: seppure in terza persona, sollecita la bambina ad accelerare (riga 6) e le suggerisce persino cosa fare per terminare rapidamente (bere la minestra, riga 10). Dopo aver dimostrato il suo orientamento verso la fine del pasto (riga 8), la bambina (riga 11) replica con un avversativo a cui segue il riferimento alla sua volontà personale di mangiare (anzicchè bere) la minestra. Manifestando l'avvenuta ricezione e comprensione di quanto appena detto dalla figlia (eh ho capito, 13) il padre replica con un contro-argomento (cfr. l'uso dell'avversativo, ma) in cui lei è resa implicitamente responsabile della lunga attesa del fratello (cfr. l'iperbole "è da mezz'ora"). Qualificandolo come "povero", il padre sanziona ciò che è la causa del suo stato di attesa: il ritmo relativamente lento di Giulia nel mangiare.

Durante lo svolgersi di questo scambio, entrambi i bambini sono socializzati all'idea che la volontà personale (alzarsi per guardare il cartone animato, voler mangiare la minestra e non berla) ma anche il ritmo personale nello svolgimento dell'azione sono sottomessi ad una regola che prescrive la capacità di coordinare e regolare i propri ritmi su quelli degli altri per garantire lo svolgimento di una attività collettiva e condivisa, quale la cena in famiglia. Essere in anticipo ed essere in ritardo sono comportamenti egualmente sanzionati in quanto entrambi non tengono conto dell'altro che dunque diventa "misura" del proprio comportamento. Il progredire collettivo del pasto si costruisce attraverso la ricerca di un "giusto" equilibrio tra l'aspettare l'altro e il farsi aspettare. Questa misura e l'idea stessa che ci sia una misura, sono progressivamente costruite durante l'interazione in modo contingente e situato, localmente suscitate da comportamenti via via emergenti.

Es.2 - F5C1 (23.27-25.10)

M = mamma

P = papà

G = Giulia (5 anni)

L = Leonardo (3 anni)

A = Agnese (1 anno)

Mentre tutti sono ancora seduti a tavola per mangiare, Leonardo tenta di scendere dalla sua sedia.

| | | |
|---|---|--|
| 1 | M | <u>dove=vai=Leo dove=vai</u> |
| 2 | L | il=car-ttone |
| 3 | | <i>(scende dalla sedia)</i> |
| 4 | M | [mmm |
| 5 | P | [no::: |
| 6 | M | prima finiamo la pappa |
| 7 | P | finiamo di mangiare [dai |
| 8 | | <i>(riprende a mangiare il suo piatto)</i> |

Cap. VII

9 M [dai
10 L (no::: m::) dai::
11 M dai
12 P aspetta un attimo la Giulia
13 (2.0)
14 lei ti aspetta quando tu sei in ritardo

A differenza del caso precedente, qui il bambino comincia ad abbandonare la tavola (tenta di scendere) senza chiedere il permesso. Accortasi del tentativo del bambino, la madre gli chiede dove stia andando (riga 1). La richiesta in sé indica la problematicità dell'azione intrapresa dal bambino in quanto ne interrompe la progressione: l'azione viene trattata dalla madre come *accountable* (riga 1).

La ripetizione della richiesta (dove vai ripetuto due volte) mostra l'urgenza che la madre ha di bloccare tale azione. Il tono marcato e l'enfasi del contributo della madre denotano inoltre il suo "posizionamento" rispetto all'azione del bambino, che viene così indicata anche come impropria. Come mostrano sia gli esempi presentati in questo paragrafo (cfr. es. 1 e es. 3) e analoghe sequenze registrate nella stessa famiglia, alzarsi da tavola mentre gli altri componenti della famiglia stanno ancora mangiando, è un'azione trattata come una trasgressione ad una regola tacita: aspettare che tutti abbiano finito di mangiare prima di alzarsi.

La richiesta di *account* è strutturata in modo tale da lasciare all'interlocutore la possibilità e il compito di fornire una caratterizzazione iniziale di ciò è stato posto sotto investigazione. Sterponi (2003) parla in questo caso di "narrative elicitations", come di richieste che offrono al destinatario la possibilità di utilizzare storie e descrizioni come risorse retoriche per costruire una difesa personale e una posizione morale dignitosa.

Nel rispondere alla richiesta materna, il bambino giustifica il suo gesto indicando con la parola "cartone" la sua intenzione di dirigersi verso la televisione (riga 2). La replica del padre – un chiaro ed inequivocabile divieto (no, riga 5) – e la giustificazione fornita dalla madre (e tipicamente situata dopo il divieto) indicano al bambino non solo che le due azioni (alzarsi da tavola e andare a guardare il cartone) sono inopportune ma anche il perché. L'enunciato materno (riga 6) e la sua immediata ripetizione con variazione da parte del padre (riga 7), indicano l'affiliazione dei genitori rispetto alla valutazione dell'azione del bambino come trasgressione all'ordine di priorità delle due attività in questione: prima si consuma il pasto e dopo si guarda il cartone. Non solo la consumazione del pasto è normativamente indicata come prioritaria rispetto al guardare la televisione, essa è anche collocata in una dimensione collettiva. Entrambi i genitori utilizzano infatti la prima persona plurale. In questo modo la consumazione del pasto è presentata al bambino come un'attività comune i cui confini temporali sono condivisi e non modificabili dalla volontà personale.

Al rifiuto del bambino (riga 10), il padre declina la regola generale e valida per tutti i componenti della famiglia (“finiamo di mangiare”, riga 7) in una regola rivolta in modo più diretto al bambino (“aspetta un attimo la Giulia”, riga 12). Con questo direttivo il genitore specifica ulteriormente la regola co-enunciata in 6 e 7 (“prima finiamo la pappa”, “finiamo di mangiare dai”). Non si tratta solo di finir di mangiare prima di far altro, quanto di orientare il proprio ritmo a quello degli altri commensali, tipicamente la sorella ancora impegnata nella consumazione del pasto⁹⁶.

In 14 il padre giustifica la norma locale enunciata in 12, ricorrendo ad una micro-narrazione familiare: ricordando al bambino il comportamento narrativamente tipizzato della sorella, il padre lo richiama ad un dovere di reciprocità. Così facendo, il genitore rende esplicito un modello normativo tacito che regola e scandisce i tempi della consumazione del pasto in quella famiglia: il procedere sincrono dell’attività tramite il coordinamento reciproco del tempo di svolgimento della consumazione del cibo. Questo modello normativo non è definito a priori ma co-costruito in modo contingente attraverso la gestione locale del ritmo dell’attività e la (etero)coordinazione del tempo individuale di consumazione del pasto con quello degli altri commensali. A tale modello il bambino è chiamato a conformarsi: stare a tavola insieme significa anche saper regolare i propri ritmi su quelli altrui. Anche in questo caso, la non sincronia dei due bambini rispetto alla fine del pasto, diventa occasione per socializzare entrambi non solo all’idea che la cena è un evento collettivo, con marcatori temporali uguali per tutti i partecipanti, ma anche ad un certo primato dell’altro rispetto al sé: almeno in questa circostanza, il tempo dell’altro è ciò a cui bisogna conformare il tempo idiosincratico.

Es. 3 - F5C2 (27.38-28.58)

M = mamma

P = papà

G = Giulia (5 anni)

L = Leonardo (3 anni)

A = Agnese (1 anno)

Tutti sono seduti a tavola e stanno ancora consumando il secondo: Giulia e Leonardo vicini a capotavola, il papà alla sinistra di Giulia, la mamma con Agnese in braccio alla destra di Leonardo.

1 L *(si avvicina al mobile dietro M)*

⁹⁶ Nell’interazione tra il padre e il bambino vi sono in gioco due processi: da un lato il riconoscimento della cena come evento collettivo, definito da confini precisi ai quali ci si approssima insieme, dall’altro il riconoscimento della proprietà dell’altro. Nell’interazione i due processi sono inanellati l’uno all’altro e si sviluppano di pari passi. Questo offre una ulteriore prova della concentrazione educativa che caratterizza le pratiche quotidiane.

2 M LEO dove va:i
 3 L *(prende dal mobile un gioco)*
 4 M *(si volta verso L)*
 5 L ho finito
 6 M [NO=no allora ci si siede ^finiamo tutti come al
 solito
 7 ^((con la mano accompagna L alla
 sedia))
 8 P [no
 9 L non mi piaccio::no::
 10 M ^sei stato bravo e ti do una caramellina
 11 ^ *(prende il ciuccio di L dal mobile e glielo passa)*
 12 quando ha finito anche la Giulia

Come negli esempi precedenti, Leonardo tenta di abbandonare la tavola (riga 1). In modo del tutto analogo a quanto visto nell'esempio 2, la domanda della madre (riga 2) segnala un comportamento problematico e funziona come una sanzione in quanto tratta l'azione del figlio come qualcosa di cui rendere conto. La risposta non conforme (Raymond, 2003) di Leonardo ("ho finito, riga 5) mostra che il bambino ha compreso l'azione implicitamente compiuta dalla madre, attraverso la sua domanda. Leonardo infatti non risponde indicando il luogo in cui è o verso il quale si sta dirigendo ma – appunto – fornisce una giustificazione al suo gesto. Dicendo "ho finito" (riga 5), Leonardo rende conto del suo gesto (alzarsi da tavola) in relazione al fatto che valuta la *sua* cena terminata.

La risposta del bambino sollecita una reazione unanime e all'unisono dei genitori: in modo ancora più stringente che nell'esempio 2, i genitori cooperano nell'esprimere il divieto di alzarsi da tavola prima che anche gli altri abbiano finito (cfr. l'inizio simultaneo dei loro rispettivi turni, righe 6 e 8). Anche in questo caso, il divieto è tipicamente seguito da una giustificazione in cui la madre enuncia la regola familiare che sottende il suo diniego: "ci si siede finiamo tutti come al solito" (riga 6). Attraverso l'uso dell'impersonale (ci si siede) e successivamente della prima persona plurale (finiamo) e dell'avverbio (al solito), la madre presenta tale regola come una norma e una consuetudine valida e condivisa da tutti i membri della famiglia. Da questo punto di vista è interessante notare la contrapposizione tra l'impiego della prima persona singolare da parte del bambino (ho finito, riga 5) e della prima persona plurale da parte della madre che in questo modo si fa portavoce della famiglia intesa come collettività. Tale contrapposizione pronominale marca ulteriormente il divario tra la posizione del bambino (azione compiuta, alzarsi + sua giustificazione, "ho finito") e le norme familiari secondo cui l'azione appropriata in quel contesto è "stare a tavola" e la giustificazione è "si deve finire tutti insieme".

La prescrizione è ulteriormente rafforzata dal gesto che la madre compie in 7: avvicina la mano alle spalle di Leonardo e lo accompagna verso la sedia (cfr.

immagine 1). Accompagnando Leonardo verso la sedia, la madre orienta il figlio all'esecuzione del compito (sedersi al proprio posto) e al contempo esercita una forma di controllo sulla sua azione. Il gesto della madre rappresenta un altro esempio di ciò che Cekaite (2010) definisce come "parental sheperding moves"⁹⁷, ossia l'azione di guidare fisicamente i bambini al fine di orientarli all'azione richiesta.



Figura 1 – Sequenza di gesti della madre nel "guidare" il bambino al suo posto

In 9, Leonardo avanza una ulteriore giustificazione della sua azione anche questa costruita su base individuale: "non mi piacciono". Così facendo mostra un disallineamento rispetto alla traiettoria proposta dalla madre (riga 6). Se la precedente giustificazione (ho finito, riga 5) aveva ricevuto come risposta un chiaro divieto (no, riga 6), quest'ultima viene di fatto ignorata. Non considerando la risposta del figlio, la madre realizza ciò che Mehan (1979) chiama "the work of doing nothing". Pur non dicendo nulla, o meglio proprio non dicendo nulla la madre veicola la sua particolare stanche rispetto alla giustificazione avanzata dal figlio. L'argomento avanzato dal bambino viene trattato come non pertinente dalla madre che resta allineata alla regola familiare secondo cui il pasto è concluso quando tutti hanno finito (righe 12).

La promessa della ricompensa (riga 10) quando anche la sorella avrà finito sancisce il valore attribuito al saper coordinare il proprio tempo su quello altrui e al pasto come momento collettivo. Non è un caso dunque che tale ricompensa venga vincolata alla capacità del bambino di aspettare che la sorella più grande finisca di mangiare.

⁹⁷ cfr. anche l'analisi dei gesti della madre proposta nell'estratto 8, capitolo VI.

L'educazione ai valori passa dalla manifestazione di accordi (cfr. l'affiliazione tra i genitori), divieti e relative giustificazioni ma anche dalla distribuzione di ricompense e sanzioni. In ogni caso, quello che qui preme notare è come i bambini siano socializzati ad alcuni principi morali quali la priorità dell'altro rispetto al sé o il primato delle ragioni collettive rispetto a quelle individuali, in e attraverso quelle interazioni che punteggiano gli eventi più routinari della loro vita quotidiana e che scaturiscono da eventi del tutto contingenti.

Gli estratti che seguono, tratti dalla famiglia denominata F1, mostrano altri esempi dello stesso fenomeno: la capacità di regolare il ritmo individuale in rapporto all'andamento progressivo dell'evento collettivo (la cena). Negli esempi proposti bambini e adulti sono chiamati a coordinarsi gli uni gli altri anche nei passaggi da una pietanza all'altra: dal secondo alla frutta, come nel caso dell'esempio 4, e dal primo al secondo, come nel caso dell'esempio 5.

L'analisi si soffermerà in questo caso solo sui tratti più salienti e significativi degli estratti presentati.

Esempio 4 - F1C2 (42.28-43.12)

P = papà

M = mamma

G = Giacomo (6 anni)

N = Nicola (4 anni)

D = Davide (1 anno e mezzo)

Sono tutti seduti al loro posto tranne Davide che è in braccio alla mamma. I genitori hanno già finito di mangiare e stanno aspettando che Giacomo e Nicola finiscano il loro.

| | | |
|----|---|--|
| 1 | P | chie- chiedi alla mamma una mela pelata |
| 2 | N | PELATA |
| 3 | | <i>((scende e va verso M dal lato opposto della tavola))</i> |
| 4 | M | no no Nicola |
| 5 | | <i>((alza la mano in segno di stop))</i> |
| 6 | N | va bene |
| 7 | M | Nicola |
| 8 | N | pelata |
| 9 | | <i>((si avvicina a M))</i> |
| 10 | P | no [ascolta cosa dice la mamma |
| 11 | M | [fermo fermo finisci il finocchio |
| 12 | | stiamo aspettando Giacomo |
| 13 | N | ma gliela do::: |
| 14 | M | no aspetti (.) papà aspetta per la frutta |
| 15 | | ^finisci l- la carne Giacomo |

16 N ^((*torna al suo posto*))
 17 M e tu il finocchio forza veloci

La richiesta del padre (riga 1), rivolta alla madre per mezzo del figlio, trasgredisce la norma tacita che regola i passaggi tra le diverse portate in questa famiglia. Secondo tale regola familiare, bisogna aspettare che tutti i membri abbiano finito una portata (in questo caso il secondo) prima di passare a quella successiva (la frutta). Questo vincolo fa sì che la scansione temporale dell'evento collettivo sia determinata dalla capacità dei membri di coordinarsi gli uni con gli altri. A tale regola non devono sottostare solo i bambini (cfr. righe 11, 14, 15) ma anche gli adulti (papà aspetta per la frutta, riga 14).

Tutti i membri della famiglia sono così chiamati a regolare il ritmo di consumazione della cena su quello degli altri commensali: il papà deve aspettare chi ancora non ha finito il secondo (riga 14), ma allo stesso tempo i bambini devono accelerare per non prolungare troppo l'attesa degli altri (forza veloci, riga 17). Così come abbiamo potuto osservare anche nell'esempio precedente (cfr. esempio 1), essere in anticipo e essere in ritardo sono comportamenti entrambi sanzionati in quanto non tengo conto della norma familiare che prescrive il progredire collettivo del pasto.

Esempio 5 – F1C5 (9.02-9.43)

P = papà

N = Nicola (4 anni)

G = Giacomo (6 anni)

Il papà è seduto vicino a Nicola e lo sta imboccando a fatica perché il bambino non gradisce il primo. Giacomo seduto di fronte a loro ha già terminato il suo piatto, come anche gli altri membri della famiglia. La mamma è in piedi ai fornelli.

1 N ((*piange*))
 2 P dai
 3 ((*avvicina il cucchiaino a Nicola*))
 4 G ()
 5 P ^possibile che (.) Davide da solo abbia già finito
 6 ^((*guarda Davide*))
 7 e tu siamo ancora qui a discutere
 8 G anch=io=ho=gia=fini[°to°
 9 P [ma è possibile
 10 G °anch'io ho già°
 11 P lo vedi che sei l'unico
 12 che ha il piatto ancora pieno
 13 ma ti dai una mossa un po' dai avanti

14 N mam-a: ((*piange*))

In questo caso, il richiamo alla capacità di regolare il proprio ritmo su quello degli altri è evocato in una situazione conflittuale. Nicola sta infatti facendo fatica a mangiare il primo perché non gli piace, mentre gli altri membri della famiglia hanno già finito. Il rifiuto che il bambino manifesta anche con il pianto (riga 1) è considerato dal padre come un ostacolo alla progressione coordinata e collettiva della cena. Egli giustifica infatti il suo sollecito a mangiare (riga 2) sottolineando prima che il fratello più piccolo (riga 5) e poi anche tutti gli altri (riga 11) hanno di fatto già terminato. Quello che il padre chiede al bambino è di “darsi una mossa” (riga 14) ovvero di accelerare il suo ritmo per conformarlo a quello degli altri.

Quello che il padre rimprovera al bambino quindi non è tanto l’esprimere un giudizio più o meno negativo sul cibo preparato per la cena, quanto sottolineare che con la sua opposizione non permette agli altri membri di proseguire con la consumazione del pasto.

7.4 Criteri di distribuzione del cibo: l’altro come limite alla volontà individuale

L’occasione della cena in comune costituisce un momento significativo di condivisione e distribuzione del cibo tra i membri della famiglia. I diversi criteri di distribuzione del cibo⁹⁸, definiti in ciascuna famiglia, sono espressione della specifica *cultura familiare* e dei suoi orizzonti morali. Da questo punto di vista, la cena in famiglia costituisce una *palestra* nella quale apprendere e costruire i principi morali che connotano la propria *cultura familiare*.

Negli estratti che seguono la porzione di cibo che spetta ad ogni commensale è misurata non solo in relazione al desiderio del singolo di mangiare ciò che gli piace ma anche in relazione alle potenziale necessità degli altri. La distribuzione del cibo segue criteri di giustizia e di uguaglianza, definiti contestualmente. I criteri che regolano tale pratica sono infatti costruiti in modo progressivo e contingente all’andamento della consumazione del pasto. I genitori sollecitano i bambini a misurare le loro richieste in relazione a quelle degli altri membri della famiglia: l’altro costituisce in questi casi un vincolo all’espressione e all’appagamento del proprio appetito.

⁹⁸ Lo studio di Ochs et al. (1996) mette in evidenza criteri di distribuzione diversi nelle famiglie americane e in quelle italiane. Se nelle famiglie americane, dove ognuno si serve da solo da un piatto centrale, prevale un criterio di uguaglianza, ovvero ai commensali è chiesto di servirsi tenendo conto anche della quantità che spera agli altri, nelle famiglie italiane sembra invece prevalere il criterio del piacere. In relazione a questo principio, ai bambini è concesso mangiare una porzione più abbondante di ciò che a loro piace.

Focalizzandoci sulle richieste di cibo dei bambini e le risposte fornite dai genitori, possiamo osservare come l'imparare ad autoregolare la propria quantità di cibo implichi, nei casi analizzati, la contemporanea capacità di prevedere anche l'appagamento dei bisogni altrui. Nel momento della ripartizione del cibo, i genitori costruiscono progressivamente l'idea che la possibilità di soddisfare i propri desideri è vincolata alla contemporanea valutazione dei bisogni e delle richieste degli altri.

7.4.1 Il senso della misura: l'altro come vincolo finale

Nell'estratto che segue, la madre e il figlio più grande negoziano la porzione di cibo che spetta al bambino, in termini di quantità (quanta carne) e qualità (quale tipo di carne). L'espressione della propria volontà, legata alla richiesta di cibo, viene così progressivamente regolata e limitata da alcuni vincoli posti in relazione ad una valutazione progressiva e contestuale dell'andamento della cena. Il bambino apprende nel corso dell'interazione a regolare la propria richiesta non solo in funzione del suo desiderio contingente ma anche in relazione all'organizzazione temporale della cena e ai desideri e ai bisogni degli altri. In particolare il bambino è socializzato all'idea che la richiesta di cibo per sé deve tener conto delle possibili ed eventuali richieste da parte degli altri membri della famiglia. L'altro, qui inteso come altro commensale, costituisce dunque in questa famiglia un criterio dirimente per misurare la propria porzione di cibo e, in senso più ampio, per corroborare il proprio senso della misura.

Es. 4 - F1C5 (9.37-10.05)

Trascrizione semplificata

M = mamma

G = Giacomo (6 anni)

La mamma è in piedi davanti ai fornelli. Giacomo è seduto al suo posto.

Gli altri membri della famiglia sono seduti a tavola. I loro dialoghi non sono trascritti.

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | M | ^°vieni qua° |
| 2 | | ^(fa segno con il braccio di avvicinarsi a lei) |
| 3 | G | (si avvicina ai fornelli e porge il piatto alla mamma) |
| 4 | | voglio (.) [gli spiedini |
| 5 | M | [vuoi l'hamburger °o:° |
| 6 | G | gli spiedini e dopo se ci sono anche gli hamburger |
| 7 | | (guarda M) |
| 8 | M | (sicuramente) |
| 9 | | (fa sì con la testa guardando G) |
| 10 | | allora ti metto due spiedini e un hamburger |
| 11 | | poi se vuoi dell'altro vediamo |
| 12 | | (passa il piatto a G) |

13 G degli altri spiedini voglio
 14 (torna al suo posto)
 15 M vediamo () devono prendere anche gli altri
 16 G ahah

In 1 la madre chiede al figlio di avvicinarsi a lei (vieni qua), richiesta rafforzata dal gesto del braccio (riga 2). L'invito ad avvicinarsi è interpretato di fatto dal bambino come un'offerta di cibo vera e propria: egli infatti risponde non solo accostandosi alla madre ma portando con sé e poi porgendole il piatto vuoto (cfr. riga 3). Lo scambio costituisce un chiaro esempio di una classica coppia adiacente (Schegloff & Sacks, 1973; Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974): la prima parte è costituita dall'invito della madre e la seconda dalla risposta del figlio che, avvicinandosi ai fornelli, accetta tale invito.

Un volta tornati in posizione paritaria per lo meno sul piano discorsivo, il bambino e la madre si contendono il diritto a prendere la parola. La sovrapposizione alla riga 5 rivela la competizione tra i due interlocutori in merito alla gestione locale dell'andamento della conversazione, dei loro ruoli nella conversazione e in senso più ampio dei loro ruoli sociali, di genitore e di figlio.

Una volta giunto vicino alla madre infatti il bambino esprime prontamente i suoi desideri in merito al cibo che intende mangiare (voglio gli spiedini, riga 4). La richiesta costituisce la prima parte di una nuova coppia adiacente a cui dovrebbe legittimamente seguire un'accettazione o un rifiuto da parte dell'altro interlocutore. Prima però che la richiesta sia stata formulata in modo completo, la madre si sovrappone al bambino con un'offerta (vuoi gli hamburger o, riga 5). L'offerta, questa volta formulata in modo esplicito, costituisce a sua volta la prima parte di una nuova coppia adiacente. Rispondendo con una nuova prima parte (l'offerta), la madre si disallinea dalla traiettoria discorsiva proposta dal bambino, in cui è quest'ultimo che decide, e riprende lei la mossa in prima posizione⁹⁹. Così facendo, la madre assume il ruolo di *regista* dell'interazione (Orletti, 2000) e pone a sua volta il bambino nella condizione di dover accettare o rifiutare l'offerta.

Attraverso il loro disallineamento, i due interlocutori costruiscono i loro rispettivi ruoli familiari: la madre fissa i termini dell'offerta (prima parte della coppia adiacente) e il figlio risponde (seconda parte della coppia adiacente) accettando o rifiutando tale offerta.

⁹⁹ La prima parte di una coppia adiacente costituisce una *mossa forte* (Orletti, 2000) in quanto crea una rilevanza condizionale su tutto ciò che può accadere successivamente, nello sviluppo della conversazione, ossia crea una forte aspettativa in relazione alla produzione della risposta. Sovrapponendosi al figlio, la madre tenta quindi di riprendere il controllo della conversazione.

L'offerta in questo caso è costruita su un'alternativa: o questo o quello (cfr. "o", riga 5), scelta che limita ulteriormente la possibilità del bambino di definire i termini e le condizioni dell'accordo.

Giacomo però nell'accettare l'offerta mantiene uno spazio di autonomia: sovverte la logica dicotomica dell'*aut aut* e struttura la sua risposta secondo una logica opposta, che potremmo definire cumulativa (questo e quello, cfr. "e" in 6), e tenta di stabilire un ordine di priorità tra le due pietanze: prima gli spiedini e dopo gli hamburger. Tale gerarchia è definita dall'uso dell'avverbio temporale "dopo" (6) e subordinata all'eventuale disponibilità di questi ultimi ("se ci sono", 6).

In 10, l'avverbio "allora" utilizzato dalla madre segnala all'interlocutore la conclusione della contrattazione. L'esito della negoziazione (ti metto due spiedini e un hamburger, riga 10) tra il desiderio del figlio e l'offerta della madre mostra un loro progressivo allineamento.

In primo luogo, la mamma mostra di accettare la logica cumulativa proposta precedentemente dal bambino (cfr. l'uso della congiunzione "e" al posto dell'"o" impiegato in 5), benché si riservi il diritto di definire ciò che gli spetta in termini di pietanze (spiedini e hamburger) e in termini di quantità. Possiamo infatti notare come se da un lato Giacomo, fin dall'inizio, ricorra costantemente ad un plurale generico e indefinito ("gli spiedini" riga 4 e 6, "gli hamburger" riga 6), la mamma puntualizza di volta in volta la quantità ("l'hamburger", 5 e "due spiedini e un hamburger", 10). Da questo punto di vista, la negoziazione riguarda non solo il contenuto della loro discussione (cosa e quanto mangiare) ma anche la definizione dei loro ruoli in merito a chi stabilisce le condizioni di cosa.

Così facendo, la mamma pone un primo vincolo alla manifestazione del desiderio del bambino e alla sua voracità: la definizione della propria porzione deriva dalla capacità di quantificare e misurare la giusta dose di cibo e non dall'espressione dei propri desideri.

In secondo luogo, la mamma riprende il "dopo se ci sono" (utilizzato dal figlio in 6), riformulandolo in "poi se vuoi" (riga 11). Entrambi si dimostrano così allineati rispetto all'idea di una successione temporale che regola l'andamento della cena, benché la possibilità di ottenere altro cibo dipenda, per il bambino, dall'eventuale disponibilità della pietanza e, per la madre, dalla valutazione progressiva del proprio appetito, dando per certa tale disponibilità (cfr. "sicuramente", 8).

È attraverso la scansione del ritmo della cena con il susseguirsi di azioni diverse (offerta/richiesta di cibo, consumazione, valutazione del proprio appetito ed eventuale nuova richiesta), che la madre indica la modalità e i tempi appropriati per valutare ed esprimere il proprio desiderio e/o bisogno nutrizionale. In questo modo il bambino è implicitamente sostenuto nell'imparare a gestire e a limitare la sua voracità: l'espressione della volontà personale è vincolata alla necessità di procedere attraverso valutazioni progressive, capaci di tener conto non solo del proprio piacere ma anche dei livelli di sazietà che via via si raggiungono nel corso della cena.

In 13, però, Giacomo non rispetta tale successione temporale e chiede altri spiedini prima ancora di aver consumato la carne che gli è stata appena servita. Il bambino esprimendo subito il suo desiderio mostra di voler già decidere nel tempo presente, ora, ciò che si realizzerà nel tempo futuro, dopo. In risposta, la madre riprende ed espande il vincolo temporale posto in precedenza (cfr. la ripresa del termine “vediamo” con cui concludeva la riga 11 e con cui ora inizia la riga 15), e lo giustifica affermando che anche gli altri membri della famiglia devono consumare la loro porzione. In questo modo, gli altri in quanto altri commensali costituiscono un ulteriore vincolo rispetto al quale definire la propria quantità di cibo e corroborare un “giusto” senso della misura in rapporto alla quantità di cibo.

Allo stesso tempo, l’affermazione della madre istituisce il diritto dell’altro a consumare il cibo. Tale diritto esiste di fatto solo dal momento in cui la madre lo istituisce in quanto tale.

Il bambino è così socializzato all’idea che i propri desideri sono condizionati dal riconoscimento del diritto degli altri di poter mangiare a loro volta. Giacomo mostra di essere già socializzato a questa idea, e di fatto la “usa” per manifestare la sua relativa disponibilità a mangiare anche gli hamburger dopo gli spiedini, che sono indubbiamente la sua prima scelta (vedi riga 13).

Nel corso del breve scambio, la madre e il bambino cooperano nel costruire progressivamente i criteri che regolano la distribuzione del cibo. Il passaggio della carne da bene/elemento comune (gli hamburger e gli spiedini nella padella) a risorsa *per* e *del* singolo (gli hamburger e gli spiedini nel piatto del bambino) avviene sia in relazione ad una valutazione progressiva e contestuale dei reali bisogni alimentari del bambino sia in relazione ad un principio che potremmo definire di *giustizia distributiva* in base al quale le risorse a disposizione sono equamente ripartite tra i commensali: a tutti i membri della famiglia è riconosciuto il medesimo diritto di accedere allo stesso cibo.

5.2 “Ne hai mangiata più di metà te”: il cibo come risorsa da condividere

Nell’estratto che segue, il padre definisce i criteri di distribuzione del cibo tra i due figli, secondo il principio morale della condivisione del cibo tra i commensali. Tale norma familiare pur non essendo resa esplicita nel corso dell’interazione può essere inferita dai gesti e dalle azioni del padre.

Es. 5 - F2C4 (39.00-39.29)

Trascrizione semplificata

P = papà

L = Laura (6 anni)

C = Carlo (3 anni)

La cena è quasi finita: solo Carlo sta terminando di mangiare la frutta. Il papà guarda il cellulare. Laura, insieme alla madre, sfoglia un catalogo di giocattoli (il loro dialogo non è trascritto).

1 C ^ un' altra banana
 2 ^(*indica il pezzo di banana sul tavolo e ^guarda P*)
 3 P (^guarda C)
 4 (*prende il pezzo di banana e lo taglia a metà*)
 5 C (*ne prende una metà*)
 6 P dada non ne vuoi più di banana
 7 (*rivolta a L che sta sfogliando la rivista*)
 8 L e:=no
 9 P to
 10 (*allunga il pezzo di banana verso L*)
 11 C NO mio
 12 (*indica il pezzo di banana*)
 13 L (*guarda il pezzo di banana, fa no con la mano*)
 14 P e vabbé ^te l'ho data te-
 15 L ^(*prende il pezzo di banana*)
 16 P ne hai mangiata più di metà te
 17 non=far=(il)=furbo

La sequenza si apre con una richiesta esplicita da parte del figlio più piccolo (1) che chiede al padre (cfr. la direzione dello sguardo del bambino alla riga 2) di mangiare il pezzo di banana avanzato, dopo che entrambi i fratelli hanno consumato la parte tagliata e offerta loro dal padre in precedenza. Attraverso il gesto della mano (riga 2), il bambino seleziona proprio il frutto rimasto sulla tavola come oggetto della sua richiesta. In risposta al bambino, il padre taglia nuovamente il pezzo di banana avanzato a metà (riga 4). Carlo ne prende prontamente una parte (riga 5). L'altra metà della banana viene invece offerta dal padre alla figlia più grande (riga 6).

In questo modo il padre compie due azioni. Prima traduce la richiesta generica di Carlo (un'altra banana, riga 1) in una misura precisa, che risulta dal gesto di tagliare il frutto in due parti. In questo modo il genitore stabilisce la quantità di cibo che spetta al figlio, decisione alla quale il bambino mostra di allinearsi, prendendo solo la parte di banana che il padre gli ha reso disponibile. Poi, destinando l'altra parte di banana alla figlia maggiore, distribuisce l'alimento tra i due fratelli. L'offerta implica il diritto dell'adulto, già affermato dal gesto di dividere a metà il frutto (4), di stabilire la "giusta" porzione di alimento per ogni commensale. Così facendo il genitore esercita il ruolo di decisore autorevole e re-istanza l'asimmetria relazione tra lui e i figli, come prodotto dell'interazione, asimmetria che è alla base di ogni relazione che si voglia definire educativa.

In questo caso, a differenza del caos precedente in cui la madre definisce la norma familiare in modo esplicito ("ne devono prendere anche gli altri"), senza

enunciare alcuna norma o principio regolatore, il genitore incarna nei suoi gesti una modalità di condivisione e di distribuzione del cibo tra i due figli. Le norme e i criteri di distribuzione del cibo non sono dunque enunciati in modo esplicito, ma piuttosto agiti, messi in essere nelle azioni e nei gesti compiuti dall'adulto: è al bambino che spetta il compito di inferire tali regole dal contesto.

Benché Carlo si fosse inizialmente allineato alla volontà paterna (riga 5), ora si oppone con fermezza (cfr. l'enfasi con cui pronuncia il no alla riga 11) alla sua decisione di riservare alla sorella una delle due parti, evocando un diritto di proprietà sulla banana (cfr. l'uso del pronome possessivo "no mio", riga 11).

Attraverso l'opposizione al padre, il bambino mostra di attenersi a valori diversi rispetto a quelli da lui proposti e al tempo stesso di arrogarsi il diritto di poter contestare l'azione paterna. Il bambino sembra agire secondo criteri e principi morali diversi da quelli che guidano il padre. Per il bambino prevale un diritto di proprietà, o meglio di priorità sull'alimento, da lui precedentemente richiesto, sul principio distributivo messo in atto dal padre. Allo stesso tempo il bambino si prende la libertà di opporsi e confutare l'autorità paterna come figura legittimata a definire le dosi di cibo che spettano rispettivamente ai due bambini.

Il padre non trattando la risposta del figlio come un'insubordinazione, di fatto riconosce a sua volta e legittima lo spazio di autonomia che il bambino si è preso nel confutare la sua decisione. La giustificazione (*account*) che il padre offre al suo gesto (righe 14-16) richiama il bambino non tanto al rispetto della decisione paterna come decisione non passibile di critica quanto piuttosto al riconoscimento del medesimo principio regolatore a cui il genitore stesso si è ispirato.

Questo breve scambio tra padre e figlio fa luce su uno dei passaggi culturali che oggi contribuiscono a orientare e definire la relazione tra genitori e figli, ovvero il passaggio dal modello autoritario incarnato nel principio di autorità (*ipse dixit*) al modello autorevole, secondo cui il genitore è un enunciatore di principi, un portavoce.

L'adulto mostra così di stabilire la "giusta" dose di cibo che spetta a ciascuno, non in nome della sua autorità ma in relazione ad un criterio di distribuzione delle risorse al quale lui stesso mostra di sottostare e che riproduce e al contempo resistenza nelle sue azioni. In questo modo il bambino è socializzato non tanto a riconoscere l'autorità del genitore e il suo "potere" ma piuttosto al medesimo principio di giustizia distributiva proposto dal padre.

Il genitore definisce la quantità di cibo a cui i bambini possono ancora accedere secondo una valutazione progressiva dell'andamento della cena e di quanto già consumato da ogni commensale (cfr. l'espressione "non ne vuoi più" utilizzato nei riguardi di Laura alla riga 6 e l'espressione "ne hai mangiata più di metà te" utilizzata nei riguardi di Carlo alla riga 14).

Mediante la reiterazione del pronome personale ("te", ripetuto due volte, riga 14), il padre propone al figlio più piccolo un confronto implicito con la sorella, in

merito alla quantità di cibo offerta e consumata rispettivamente dai due bambini. Il cibo è presentato in questo caso come una risorsa da condividere in modo equo. L'offerta a Laura è in qualche misura tesa a riequilibrare una distribuzione iniqua tra i due fratelli. Qualificando poi l'opposizione di Carlo come una furbizia (riga 16), il padre sanziona il comportamento del bambino e propone un criterio ideale di distribuzione del cibo che tenga anche conto dell'equità tra le parti.

7.5 Enunciare la regola: l'altro come misura del valore del cibo

Negli estratti che seguono il cibo è considerato come oggetto di valore, come bene materiale. Il riferimento al valore degli alimenti presenti a tavola conferisce al cibo un significato etico e rende il mangiare un'attività morale (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007).

Nel loro studio sulla *socializing taste*, Ochs, Pontecorvo e Fasulo (1996) mostrano come, sia nelle famiglie italiane sia in quelle americane, il cibo è considerato (anche) un bene materiale che non deve essere sprecato. La valorizzazione del cibo in quanto *material good* trova conferma in espressioni idiomatiche quali l'inglese "waste not, want not" o la frase italiana "è un peccato sprecarlo". Le ragioni a cui i genitori fanno appello per giustificare tale imperativo morale sono svariate: il richiamo alla considerazione di dover consumare tutto il cibo presente nel piatto, il richiamo al costo di un certo alimento o ancora la quantità di lavoro necessario per prepararlo.

Negli esempi di seguito presentati, i genitori giustificano il richiamo a non sprecare il cibo in riferimento alla possibilità riconosciuta agli altri membri della famiglia, in quanto altri commensali, di poter eventualmente consumare lo stesso cibo. Il cibo è quindi considerato come una risorsa, un bene, in sé ma anche e in particolare in considerazione degli altri.

Es. 6 – F1C2 (21.35-22.20)

P = papà

M = mamma

G = Giacomo (6)

N = Nicola (4)

D = Davide (1 anno e mezzo)

Il papà è seduto vicino a Nicola e sta parlando con la mamma di alcune questioni legate al suo lavoro. Giacomo e la mamma sono seduti al lato opposto del tavolo e hanno appena iniziato a mangiare il secondo. Davide è in braccio alla mamma.

1 N ((si avvicina con la bocca al barattolo di panna, posto sul tavolo vicino al suo piatto))

2 P (guarda N)
 3 N (appoggia la bocca sul bordo del barattolo)
 4 P e che [^]aveva:mo
 5 [^](prende il barattolo)
 6 NON [^]devi toccare con la tua bocca [^]le cose di tutti
 7 [^](pulisce il barattolo)
 8 [^](guarda N)
 9 N (fa una smorfia)
 10 no è [di
 11 P [ti è già stato spiegata questa cosa qua
 12 N no è di tutti
 13 M [(annuisce guardando N e continuando a mangiare)
 14 P [è di tutti (.) è ancora la confezione che tutti
 useranno
 15 quindi tu non ci metti la bocca
 16 N MA ma adesso non la volete più
 17 P [^]è ancora mezza piena servi[rà ancora nei[prossimi
 giorni
 18 [^](allunga il barattolo verso il centro del tavolo)
 19 M [[^]ma [°dentro°
 20 [^](prende il barattolo)
 21 dentro ce n'è
 22 (guarda N tenendo il barattolo sollevato)
 23 N (fa un colpo di tosse)
 24 P [^]vedi se tossisci [^]se tossisci lì dentro (.)
 25 [^](indica N) [^](indica il barattolo)
 26 M (appoggia il barattolo sul tavolo)
 27 P o comunque se la sporchi

Nell'estratto assistiamo ad un micro-conflitto, ad una breve ed espressiva *querelle*, tra padre e figlio. Obiettivo del padre è quello di regolare l'azione altrui allo scopo di preservare la qualità del cibo in funzione degli altri membri della famiglia. Obiettivo del figlio è invece quello di difendere le proprie condotte per esercitare una sua incondizionata volontà sulle cose.

Mentre i genitori stanno discutendo tra loro di questioni legate al lavoro del padre, Nicola prende il barattolo di panna posto vicino al suo piatto e vi appoggia la bocca sopra (righe 1 e 3). L'inappropriatezza del suo gesto è prontamente segnalata dal padre, accortosi per primo di ciò che il figlio sta compiendo (cfr. la direzione dello sguardo alla riga 2 e l'allungamento vocalico alla riga 4), pur essendo ancora intento a discutere con la moglie.

Appoggiando la bocca sul bordo del barattolo di panna (riga 3), Nicola viola la regola familiare che il padre enuncia in 6: "non devi toccare con la tua bocca le cose di tutti". L'interdizione paterna esplicita allo stesso tempo anche la ragione sottesa a tale regola: il barattolo di panna non deve essere toccato dal bambino con la sua bocca perché è considerato parte delle "cose di tutti". Il barattolo è da questo punto di vista un bene collettivo che appartiene a tutti i membri della famiglia e il bambino

non ne può fare ciò che vuole. L'enfasi con cui il padre pronuncia la parola *tua* e la parola *tutti* mette in evidenza proprio la contrapposizione tra questi due aspetti: la dimensione individuale vs la dimensione collettiva. Gli altri in questo caso sono considerati nel loro insieme, nel loro essere collettività, gruppo familiare.

Il bambino tenta subito una replica da cui si può inferire la sua opposizione nei confronti del divieto paterno (cfr. l'avversativo *no* posto all'inizio della frase, riga 10), benché sia subito interrotto dal padre (cfr. la sovrapposizione alla riga 11). Il genitore non si limita a definire la regola (riga 6) ma la contestualizza nella storia della famiglia (riga 11), riferendosi ad un passato in cui la medesima regola è già stata enunciata. La norma familiare dovrebbe quindi essere conosciuta anche dal bambino.

Nicola resta però nel solco della sua affermazione precedente (riga 10) che questa volta completa: "no è di tutti" (riga 12). Ciò che il bambino confuta è che il caso specifico (in questa circostanza il barattolo di panna) rientri nella categoria generale "le cose di tutti", così come sostenuto dal padre nell'enunciare la regola. La contestazione ruota dunque intorno alla definizione del barattolo di panna come bene collettivo, cioè di tutti. La replica del padre (riga 14), costruita dalla ripetizione in positivo dell'affermazione del figlio (è di tutti) e da una successiva espansione (è ancora la confezione che tutti useranno) illustra le ragioni in base alle quali il barattolo deve essere considerato di tutti. L'*account* introduce inoltre l'idea di un tempo futuro: le azioni presenti sono così connesse alle possibilità future (cfr. l'impiego del verbo al futuro, riga 14).

Attraverso la congiunzione conclusiva "quindi" il padre introduce poi la norma "tu non ci metti la bocca" (riga 15), come logica conseguenza del suo ragionamento. A partire dalla collocazione del barattolo di panna nella categoria dei beni collettivi, e dal possibile uso futuro del suo contenuto, il padre induce la regola secondo cui il bambino non può toccare il contenitore con la sua bocca. Ancora una volta la contrapposizione è posta tra la dimensione individuale (cfr. l'enfasi con cui il padre pronuncia il pronome personale *tu* alla riga 15) e la dimensione collettiva (rappresentata dall'espressione *tutti*, ripetuta per due volte alla riga 14).

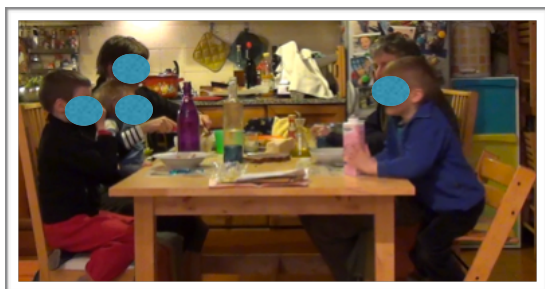
Il micro conflitto tra il bambino e il padre si sviluppa ulteriormente. Nicola, 4 anni, dimostrando la sua capacità argomentativa e una certa sottigliezza cognitiva, tenta di volta in volta di smontare le ragioni adottate dal padre. Anche in questo caso cerca di confutare (cfr. l'uso dell'avversativo "ma" in apertura di frase, riga 16) l'affermazione del padre valutando nel tempo presente il desiderio degli altri commensali di consumare altra panna (riga 16). L'avverbio di tempo "adesso" è utilizzato chiaramente in contrasto con la prospettiva futura introdotta dal padre poco prima (riga 14) e ripresa poi in seguito. In 17 infatti il padre utilizzando ancora il verbo al futuro (servirà) ed evocando i giorni a venire (i prossimi giorni) esplicita ulteriormente il criterio della prospettiva temporale come metro di valutazione delle possibili azioni che si possono compiere nel tempo presente. Nicola non può

appoggiare la bocca sul barattolo non solo perché l'oggetto rientra nella categoria "le cose di tutti" ma anche perché il suo contenuto è un bene, una risorsa da preservare perché potrà essere consumato anche nei giorni successivi dagli altri.

La madre, che già precedentemente aveva dimostrato il suo allineamento al rimprovero paterno (cfr. il suo gesto di annuire alla riga 13), contrasta quanto sostiene il bambino (cfr. l'uso dell'avversativo alla riga 19) e rafforza ulteriormente l'affermazione del padre in merito al contenuto del barattolo. Tenendo il barattolo in una posizione facilmente visibile, la madre offre un ancoraggio percettivo alla valutazione del bambino circa il suo contenuto.

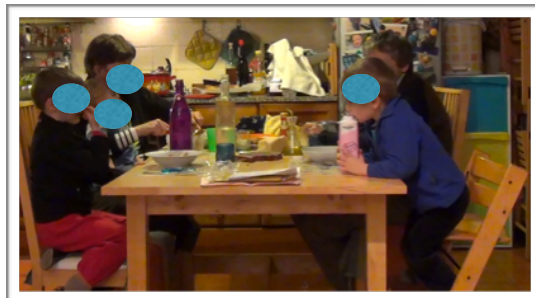
In seguito al colpo di tosse di Nicola (riga 23), il padre introduce l'idea di una possibile contaminazione dell'alimento panna (cfr. righe 24 e 27), idea già presente inizialmente nel gesto di pulire il barattolo lì dove il bambino aveva appoggiato la bocca (cfr. riga 7). Di fatto l'azione del bambino è interdetta poiché deteriora la qualità e la purezza dell'alimento, rendendolo inaccessibile agli altri commensali ora così come nei giorni successivi.

È infine interessante notare la migrazione compiuta di mano in mano dal barattolo nel corso della breve interazione. Nonostante il tentativo di Nicola di impadronirsi dell'oggetto, rendendolo un bene personale (cfr. immagine 2a, 2b, 2c), il barattolo viene infine ri-collettivizzato dai genitori, che lo pongono al centro del tavolo in quanto bene comune. Prima è il padre a dare avvio a questo gesto (riga 18, immagine 2d e 2e) portato poi a termine dalla madre (riga 26, immagine 2g e 2h). La collocazione degli oggetti nello spazio (domestico) e la loro migrazione/spostamento funzionano come potenti risorse semiotiche attraverso cui i membri istituiscono e enunciano il por ordine morale (cfr. Caronia & Caron, 2007; Caronia & Mortari, 2015).



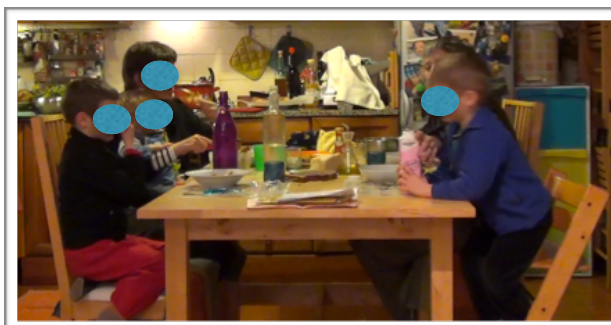
1 N *(si avvicina al barattolo di panna, posto sul tavolo vicino al suo piatto)*

Immagine 2a



3 N *(appoggia la bocca sul bordo del barattolo)*

Immagine 2b



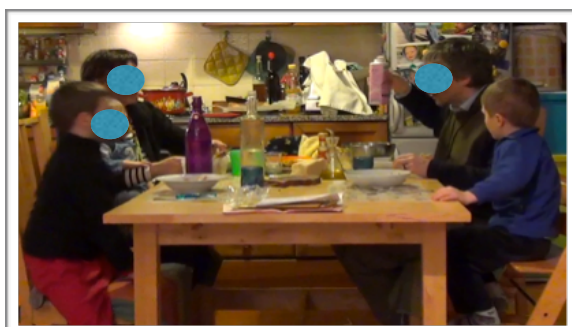
5 P *(prende il barattolo)*

Immagine 2c



7 P *(pulisce il barattolo)*

Immagine 2d



18 P *(allunga il barattolo verso il centro del tavolo)*



20 M *(prende il barattolo)*



| | |
|---|--|
| Immagine 2e | Immagine 2f |
|  |  |
| 22 M (<i>guarda N tenendo il barattolo sollevato</i>) | 26 M (<i>appoggia il barattolo sul tavolo</i>) |
| Immagine 2g | Immagine 2h |

Figura 2 - Le migrazione “dell’oggetto barattolo di panna”

Nell’esempio che segue il bambino contamina con dell’acqua il cibo ancora presente nel suo piatto. In questo caso è la madre ad intervenire e a richiamarlo al principio di non sprecare il cibo.

Es. 7 – F4C2 (29.06-29.36)

Trascrizione semplificata

M = mamma

T = Tobia (2 anni e mezzo)

La mamma e Tobia sono seduti uno vicino all’altro. Tobia ha appena versato dell’acqua nel suo piatto ancora pieno di cibo.

1 T non voglio mangiare
 2 ((*allontana leggermente il piatto, si volta a sinistra come per scendere dalla sedia*))
 3 M ((*si volta e guarda il piatto di T*))
 4 da- ^hai fatto solo un gran-
 5 ^((*indica il piatto di T*))
 6 una gra:n schife:zza cioè
 7 (1.0) ^hai messo tutta l’acqua sulla ricotta
 8 ^((*indica nuovamente il piatto di T*))
 9 adesso non la può mangiare nessuno (.)
 10 non si fa così col cibo eh

11 non si butta via il cibo
 12 se non lo vuoi non lo mangi ma non si butta via
 13 T ^°non mangio°
 14 ^(*inizia a scendere dalla sedia*)
 15 M così non lo può mangiare più nessuno adesso
 16 T (*scende dalla sedia*)
 17 (°non voglio mangiare°)
 18 (*si allontana dal tavolo*)
 19 M (*lo segue con lo sguardo e poi riprende a mangiare*)

Alla dichiarazione del bambino (non voglio mangiare, riga 1) la madre si volta e guarda il suo piatto (riga 3). Il suo sguardo è probabilmente volto a verificare la legittimità dell'affermazione del bambino. I genitori infatti svolgono un ruolo di controllo sulla quantità di cibo che i bambini consumano (cfr. Laurier & Wiggins, 2011; Paugh & Izquierdo, 2009). La sua attenzione è però catturata dall'azione che il bambino ha compiuto: egli ha versato l'acqua nel piatto ancora pieno. Accortasi di ciò, la mamma ri-orienta (cfr. la falsa partenza in 4) la sua attenzione: dalla funzione di controllo sul cibo passa così ad una funzione di sanzione rispetto all'atto.

Dalla riga 4 alla riga 13 la madre occupa quasi l'intero spazio internazionale per sanzionare il gesto del bambino, per motivare tale sanzione e per enunciare i principi che regolano il comportamento dei membri di questa famiglia a tavola.

Il gesto di aver versato l'acqua sul cibo (gesto che la madre esplicita alla riga 6) viene infatti prontamente sanzionato e qualificato negativamente come "una gran schifezza" (riga 4). La categorizzazione dell'azione come "una gran schifezza" rivela il posizionamento e il giudizio morale negativo della madre rispetto all'azione compiuta dal bambino. La sanzione viene motivata al bambino attraverso la giustificazione (*account*) presentata alla riga 8: "adesso non la può mangiare nessuno". Contaminando il cibo con l'acqua, il bambino mostra di non aver pensato agli altri e alla loro possibilità di consumare quello stesso cibo. In questo caso, l'altro è evocato per misurare l'accettabilità sociale dell'azione individuale. Il comportamento del singolo è infatti sanzionato in quanto rende quello stesso cibo inaccessibile agli altri membri della famiglia. L'*account* è ripetuto poi con leggera variazione anche alla riga 13: "così non lo può mangiare più nessuno adesso". La ripetizione dell'affermazione ne sottolinea la rilevanza. Spiegando la conseguenza del suo gesto, e dunque le ragioni della sanzione, la madre costruisce il principio morale che regola il comportamento in questa famiglia.

La madre enuncia poi i principi che regolano il comportamento a tavola e in senso più ampio il comportamento nei confronti del cibo. Le regole sono espresse in forma impersonale e negativa (non si fa così col cibo, non si butta via il cibo) ed in questo modo la madre attribuisce a tali principi un valore generale e assoluto. Esse hanno carattere regolativo, in quanto disciplinano e regolano un comportamento già

in atto. Il “far così con il cibo”, cioè contaminare il cibo con l’acqua equivale a “buttare via il cibo”, spreco che in questa famiglia non è accettato. Ciò che il bambino ha fatto rientra nella categoria di azioni classificate dalla madre come “spreco di cibo” e come tale in questa famiglia viene sanzionato.

Come la madre infatti ribadisce alla riga 11, al bambino è concesso di non mangiare ciò che non vuole, ma non gli è permesso sprecare il cibo: “se non lo vuoi non lo mangi ma non si butta via”. L’insieme dei permessi e dei divieti che la madre istituisce e al tempo stesso riproduce perimetrano il campo delle azioni possibili. Al bambino è cioè concesso di fare ciò che vuole con le cose di sua “proprietà” (il cibo che ha nel piatto per il quale vige il principio “se non lo vuoi non lo mangi”), ma la sua libertà trova un limite nel divieto di abusarne (secondo il principio “non si butta via il cibo”). Ed è quest’ultima azione che la madre di fatto sanziona.

Il bambino tenta per due volte di replicare (cfr. il tono di voce basso con cui pronuncia “non mangio”, alla riga 12; e “non voglio mangiare” alla riga 15). Egli si aggancia così all’unica possibilità concessagli dalla madre e cioè di scegliere di non mangiare ciò che ha nel piatto, rimanendo coerente con il suo proposito iniziale (non voglio mangiare, riga 1). Non a caso il primo tentativo di risposta, segue proprio l’enunciazione del principio materno secondo cui in questa famiglia è permesso non mangiare ciò che non si vuole (riga 11). Per rafforzare la sua posizione, il bambino si allontana dal tavolo (riga 16) e benché la madre lo segua con lo sguardo, non sanziona in alcun modo questo suo gesto e torna a sua volta a mangiare.

Nell’estratto, possiamo osservare come nell’interazione tra la madre e il figlio venga costruita una trama articolata di norme che regolano i comportamenti dei membri di questa famiglia. I principi che regolano permessi e sanzioni sono presupposti e ricostruiti in e attraverso l’interazione. Il genitore enuncia delle regole, presupposte all’interazione, a cui lui stesso mostra di attenersi e riferirsi, ma al tempo stesso, le re-istanza e le ri-produce in e attraverso quella stessa interazione, nelle sue pratiche e nei suoi discorsi.

7.6 Conclusione

Come le analisi preposte hanno mostrato, diverse ed imprevedibili sono le occasioni del quotidiano attraverso cui i genitori socializzano i bambini ai principi e ai valori che caratterizzano la loro *cultura familiare*. Una delle dimensioni cruciali del processo di crescita di un individuo, quale la costruzione del senso della morale e della giustizia, è costruita quotidianamente, interazione dopo interazione, al livello del micro-ordine della vita quotidiana in famiglia.

L’analisi ha mostrato come i genitori compiono un cospicuo *moral work* (anche) quando sono impegnati in attività che spesso considerano come mere attività domestiche (come ad esempio distribuire il cibo) o eventi comunicativi a

basso impatto educativo (come ad esempio richiamare i bambini a tavola o impegnarsi in discussioni relative al cibo), soprattutto se paragonate a eventi comunicativi connotati da una esplicita e socialmente riconosciuta valenza pedagogica (e.g. leggere un libro o raccontare una storia).

Da questo punto di vista “family meals are cultural sites where a community ethics is instantiated and transmitted.” (Sterponi, 2009: 456).

CAPITOLO VIII

“FACCIO IO!”

Le sequenze di scaffolding come condensati educativi

8.1 Introduzione

Il capitolo vuole far luce su specifici momenti dell'interazioni tra genitori e figli che si sviluppano nel corso della cena. In questi momenti i genitori sostengono i bambini nel processo di acquisizione di alcune competenze necessarie ad affrontare e gestire i compiti e le azioni connesse all'attività del mangiare. La cena, attività principale in cui i membri della famiglia sono impegnati, è costituita a sua volta da un insieme di sotto-attività in cui il compito può essere interpretato come un ulteriore compito di sviluppo. Durante la consumazione del pasto, diverse sono infatti le azioni e i compiti che ne garantiscono la progressione e il fluire ordinato, come ad esempio versare l'acqua, grattugiare il formaggio, tagliare la carne, raffreddare il cibo. Tali azioni comportano l'acquisizione da parte dei bambini di specifiche abilità e pratiche. Il capitolo analizza i casi in cui l'esecuzione di tali azioni, funzionali al progredire dell'attività principale, sono trasformate dai partecipanti in occasioni in cui i bambini sono socializzati a particolari *know how*, e a particolari abitudini e norme del gruppo familiare e culturale più ampio (Ochs & Shohet 2006).

Tale trasformazione di azioni funzionali allo svolgimento dell'attività principale in occasione di apprendimento e sviluppo è operata dai partecipanti attraverso il loro co-orientamento a due ordini di questioni: chi può/deve/vuole svolgere l'azione e il modo in cui è o deve essere svolta. Questo co-orientamento genera un tipo di attività, già ampiamente descritta indagata dalla letteratura psico-pedagogico: lo *scaffolding*.

A partire da una prospettiva interazionale sull'attività di *scaffolding* (Stribling & Rae, 2010), l'analisi si propone due principali obiettivi. Da un lato, la descrizione della struttura e l'organizzazione interna delle sequenze di *scaffolding*, dando conto dei metodi e delle risorse semiotiche e multimodali utilizzate dai partecipanti per co-costruire e sviluppare l'attività. L'analisi è volta a mostrare come i partecipanti arrivano ad orientarsi e a convergere sull'attività di *scaffolding*, allontanandosi dall'esecuzione semplice e immediata del compito pratico.

Dall'altro, focalizzandosi sulle sequenze di scaffolding, l'analisi vuole dar luce sulle pratiche di socializzazione e sulle strategie genitoriali che incoraggiano valori - familiari e culturali - quali l'autonomia, l'agency e la responsabilità dei bambini. L'osservazione dei modi attraverso cui i partecipanti strutturano e sviluppano l'azione rivela i modi attraverso cui i membri della famiglia rappresentano se stessi e i loro

reciproci ruoli, attribuiscono valore a differenti aspetti dell'attività in essere e costruiscono prospettive diverse sull'*agency* dei figli e sull'autorità dei genitori. I genitori incoraggiano e sostengono i bambini a svolgere autonomamente un compito, non solo per perseguire obiettivi pratici e organizzativi (il fluire della cena), ma anche per socializzarli a determinati valori e competenze.

8.2 Lo *scaffolding*: una pratica culturale

Il supporto che un adulto dà ad un bambino nello svolgere un compito (o parte di esso) viene generalmente definito *scaffolding*. Il termine è stato introdotto da Wood, Bruner e Ross, i quali hanno identificato lo *scaffolding* come “a process that enables a child or a novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts.” (Wood et al., 1976: 90). Durante le sequenze di *scaffolding* i partecipanti cooperano per risolvere un compito in modi che consentano al novizio di esercitare l'*agency* e di raggiungere un grado di relativa autonomia (Wood et al. 1976) nell'esecuzione del compito. L'impalcatura che l'adulto fornisce al bambino è costruita in equilibrio con lo sviluppo del bambino e tiene conto dei suoi progressi e delle sue acquisizioni. L'obiettivo educativo prevede il progressivo e parallelo smantellamento della struttura di supporto.

Attraverso una serie di indicazioni più o meno dirette, l'adulto rende accessibile al bambino un compito che si colloca inizialmente al di là delle sue potenzialità. Lo *scaffolding* agisce quindi in quello spazio di crescita che Vygotskij (1978) ha definito *zona prossimale di sviluppo*. Con questo termine Vygotskij indica la distanza che intercorre tra il grado di sviluppo attuale di un bambino e quello potenziale, divario che può essere colmato grazie all'aiuto fornito da una persona più esperta, un adulto o anche un pari con maggiori conoscenze. Nel processo di apprendimento, l'adulto svolge un ruolo di mediazione nell'incontro del bambino con il mondo e la sua conoscenza, predisponendo una “impalcatura” che seleziona, indirizza, sostiene gli sforzi del novizio affinché possa impiegare al meglio le sue capacità.

Gli studi successivi hanno permesso di ampliare questa prima definizione, maggiormente centrata sul ruolo e sull'attività dell'adulto. In particolare, la centralità riconosciuta all'adulto e l'enfasi sull'asimmetria delle conoscenze tra esperto e novizio hanno di fatto oscurato la responsabilità reciproca dei membri nello sviluppo del processo di conoscenza e il contributo attivo e creativo del bambino.

Garnott (2005: 144) definisce lo *scaffolding* come “a temporary support system that enables an ensemble to perform at a level that is beyond the unassisted efforts of one or all of the ensemble members.”

In questa prospettiva, tratto pertinente e distintivo del processo di *scaffolding* diviene il carattere temporaneo dell'attività di apprendimento e dei sistemi

interazionali che ne permettono la realizzazione. L'attività di *scaffolding* è marcata da un inizio e da una fine chiari e riconoscibili: l'adulto affianca il bambino e lo sostiene per il tempo necessario allo svolgimento del compito che non è in grado di completare da solo. Collins et al. (1989) identificano con il termine *fading* il progressivo affievolirsi della presenza dell'adulto, aspetto connaturato a l'idea stessa di *scaffolding*.

Inoltre, il concetto di *ensemble* proposto da Garnott (2005), suggerisce di superare la visione diadica (esperto/novizio) e di valorizzare l'apporto fornito dal più ampio contesto fisico e culturale. Non vi è necessariamente una struttura stabile o una diade deputata a, ma occasioni di apprendimento legate a sistemi emergenti che lo rendono possibile e/o lo implementano.

Il modello del *co-active scaffolding* proposto da Mascolo (2005) rende conto di tale multidimensionalità, distinguendo tra *social scaffolding*, *self-scaffolding* e *ecological scaffolding*. In questa prospettiva, vengono valorizzati non solo i contributi del tutor (*social scaffolding*) o gli aggiustamenti ad opera dello stesso novizio (*self-scaffolding*), ma anche la funzione svolta dagli oggetti (*ecological scaffolding*) che date le loro caratteristiche fisiche e strutturali (cfr. la nozione di *affordances*, Gibson, 1977), permettono o inibiscono determinati usi piuttosto che altri.

Studi più recenti hanno guardato allo *scaffolding* da una prospettiva interazionale, soffermandosi in particolare sulla dinamica relazionale tra esperto e novizio. Stribling e Rae (2010) ad esempio, analizzano l'attività di *scaffolding* tra una bambina autistica con difficoltà di apprendimento e le sue due insegnanti, durante una lezione di matematica. La lettura che gli autori prepongono del processo di *scaffolding* permette di sottolineare il suo sviluppo interazionale. Adottando la prospettiva dell'analisi della conversazione, gli autori descrivono il ruolo di ciascun membro all'interno dell'interazione e della loro coordinazione reciproca. Questo approccio "reveal precisely what actions actually consist in, and how these actions are organised with respect to children's action." (Stribling & Rae, 2010: 185)

Lo *scaffolding* è dunque un processo sociale complesso "inherently interactional" (Stribling & Rae 2010, 186) che emerge dalle diverse e intrecciate strategie (Bondioli 1995) a cui un individuo più esperto ricorre per condurre il meno esperto nella realizzazione di un compito partecipando direttamente con lui al perseguimento dell'obiettivo, per un lasso di tempo definito dopo il quale lascia spazio all'azione autonoma del bambino.

La trama degli interventi predisposti è traccia dei modelli culturali e delle idee dell'adulto circa il modo in cui da un lato il compito *debba* essere eseguito in teoria, e dall'altro *possa* essere eseguito concretamente da un bambino. Le sequenze di *scaffolding* rappresentano un condensato educativo culturale in quanto riflette la visione del mondo del genitore circa ciò che il mondo "deve" essere e la sua visione - del tutto culturale - circa ciò che un bambino può fare.. Come sostengono Fasulo e collaboratori (2007)

“Socialization goals that parents may feel important to foster their children, such as responsibility, interdependence or autonomy, are often imbued with cultural and familial ideologies and assumptions.”

(Fasulo et al., 2007: 12)

8.2.1 Le funzioni tutoriali dell'adulto

La focalizzazione sul ruolo svolto dall'adulto nell'opera di sostegno all'attività del bambino permette di individuare una serie interconnessa di strategie attraverso cui lo *scaffolding* si realizza.

Già nello studio pionieristico di Wood et al. (1976) vengono individuate le principali funzioni tutoriali (*scaffolding functions*) che l'esperto può esercitare per sostenere l'apprendimento del novizio. Qui ne riassumiamo le caratteristiche principali, che serviranno da guida per la successiva analisi degli estratti scelti.

Ancor prima dell'avvio dell'attività, ad esempio, l'adulto può iniziare a stimolare il bambino orientando la sua attenzione verso il compito e sollecitando la sua motivazione (*recruitment*).

Durante l'esecuzione del compito, l'adulto può limitare il numero delle alternative possibili per il raggiungimento dell'obiettivo, in modo che il bambino possa concentrarsi maggiormente sull'attività e gestire autonomamente alcune delle fasi previste (*reduction in degrees of freedom*). In questo caso può semplificare alcune parti del compito, come indicare, avvicinare o adattare gli oggetti per renderli più facilmente accessibili al bambino.

Quando poi il bambino incontra una difficoltà, l'adulto, consapevole dell'obiettivo da raggiungere, mantiene viva l'attenzione sull'attività (*direction maintenance*), osserva e monitora le azioni che il bambino compie, controlla e riduce i livelli d'ansia (*frustration control*) e sottolinea gli aspetti centrali del compito dando informazioni su ciò che è pertinente e ciò che non lo è (*marking critical features*).

L'esperto può fornire indicazioni e istruzioni dirette, ma può anche ricorrere a delle domande indirette che aiutano il bambino a distinguere tra la rappresentazione attuale del compito e i suoi successivi sviluppi. Le richieste di valutazione, le inferenze, le comparazioni, le *open-ended questions* sono efficaci strumenti a cui l'adulto può ricorrere a tale scopo, esercitando una funzione di *distancing* (Sigel 2002).

Infine l'adulto può in alcuni momenti proporsi come modello offrendo al bambino dimostrazioni ed esempi (*demonstration*). In relazione all'intervallo che intercorre tra la dimostrazione offerta dall'adulto e l'esecuzione/imitazione da parte del bambino, Mascolo (2005) distingue tra *sequential modeling and imitation* (prima l'esperto offre una dimostrazione e poi il bambino imita il modello), *concurrent*

modeling and imitation (dimostrazione e imitazione si sviluppano in contemporanea), *guided modeling and imitation* (l'esperto guida le azioni del bambino orientando fisicamente i suoi gesti, ad esempio appoggiando la sua mano su quella del bambino).

8.3 Gli scambi minimi: occasioni mancate di sviluppo di *scaffolding*

Le sequenze di *scaffolding*, osservate nel contesto delle cena in famiglia, si sviluppano a partire da un'attività strumentale alla consumazione del pasto trasformandola in una attività d'apprendimento. Questa trasformazione è realizzata tramite l'espansione di uno scambio in cui uno dei partecipanti mostra un orientamento *al modo* in cui l'azione deve essere compiuta. Nei nostri esempi, questo avviene nell'espansione del turno di replica alla prima parte di una coppia adiacente e ciò determina una progressiva trasformazione dell'azione proiettata dalla prima parte.

Per meglio comprendere come si sviluppa una sequenza di *scaffolding*, mostriamo di seguito dei casi in cui lo scambio iniziale non dà adito a tale sviluppo.

Es. 1 - F2C1 (3.05 – 3.12)

Trascrizione semplificata

P = papà

L = Laura

Tutti i membri della famiglia sono seduti a tavola, tranne il padre in piedi davanti al bancone della cucina.

- 1 P vuoi un po' di pepe Laura
- 2 L no [^]si me lo metto da sola però
- 3 [^]((guarda il padre))
- 4 P to ((appoggia il barattolo del pepe vicino a Laura e torna al banco della cucina))
- 5 L gra:zie: ((prende il barattolo e inizia a versarsi il pepe))
- 6 P ((prende il piatto per andare a tavola))

L'offerta del genitore (riga 1), espressa attraverso una *yes-no question* (Raymond 2003), vincola la risposta della bambina in termini di accettazione o rifiuto. Pur procedendo ad una *type conforming reply* (Raymond, 2003), Laura non si limita ad accettare l'offerta del padre ma la designa come accettazione condizionata, espandendo il suo turno di replica. Attraverso l'espansione ("me lo metto da sola",

riga 2) Laura rende rilevante la modalità di compimento dell'azione. Rivendicando uno spazio di *agency* (Duranti, 2004) e definendo la sua accettazione come strettamente relativa all'offerta esplicita del padre, Laura rende rilevante l'accettazione o il rifiuto del padre rispetto alla sua richiesta. Il genitore accoglie la richiesta di autonomia, porgendo il pepe alla figlia (riga 4) e chiudendo così lo scambio: la figlia procede a versare il pepe (riga 5) e il padre si orienta ad altro (riga 6).

L'estratto seguente offre un ulteriore esempio di scambio iniziale che non dà adito ad una sequenza di *scaffolding*.

Es. 2 - F1C4 (1.59 – 2.09)

Trascrizione semplificata

M = mamma

C = Carlo

Sono tutti seduti a tavola e il cibo è già nei piatti.

- | | | |
|---|---|--------------------------------------|
| 1 | C | ^brucia mamma |
| 2 | | ^((indica il suo piatto)) |
| 3 | M | hai soffiato? |
| 4 | C | n:o |
| 5 | M | ((soffia sul piatto di Carlo)) (5.0) |

Anche in questo caso, nonostante l'inserzione di forme minime di elaborazione, l'interazione si chiude nell'arco di pochi turni.

La valutazione espressa dal bambino (brucia, riga 1) riferita allo stato della pietanza (cfr. il gesto che accompagna la sua dichiarazione, riga 2), è interpretata dalla mamma come una richiesta d'aiuto, una richiesta di fare, che la madre soddisfa alla riga 5, soffiando sul piatto di Carlo. A differenza dell'esempio precedente qui l'*agency* non è rivendicata dal bambino ma bensì delegata all'adulto che l'accetta ed esegue l'azione risolutiva della difficoltà sollevata dal bambino (riga 5).

Tra l'implicita richiesta di aiuto e la soluzione del problema, la madre inserisce una espansione pre-seconda parte (riga 3) (Schegloff 2007): chiede al bambino se ha soffiato. Così facendo, indica al bambino come avrebbe potuto risolvere il problema e proietta la possibilità di una soluzione autonoma da parte sua. Tuttavia, la replica *type conforming* del bambino (no, riga 4) non è seguita da alcuna espansione o elaborazione e la madre non sfrutta ulteriormente la sequenza da lei inaugurata in 3: soffia sul piatto e risolve il problema. Il genitore in questo modo agisce in funzione del raggiungimento dell'obiettivo pratico, asservito all'attività di mangiare e non trasforma tale attività in una occasione di apprendimento.

8.4 Lo *scaffolding* come sviluppo dello scambio minimo

Le sequenze di *scaffolding* di seguito analizzate si sviluppano a partire da scambi simili ai due precedenti, espandendoli. Ampliando la sequenza minima di partenza, la sequenza di *scaffolding* trasforma l'attività in corso (offerta e/o richiesta di aiuto) in un'occasione di sviluppo delle abilità del bambino.

È possibile individuare 3 fasi tipiche della sequenza di *scaffolding*: inizio, sviluppo, conclusione. Nella fase di inizio i partecipanti espandono sequenze minime, simili a quelle precedentemente analizzate, orientandosi al modo in cui l'azione deve essere svolta, durante lo sviluppo procedono realizzando le azioni che costituiscono lo *scaffolding* vero e proprio (cfr. par. 8.2), nella conclusione, dopo una valutazione dell'azione svolta, si orientano ad altre attività.

L'estratto che segue si sviluppa dopo che la madre ha riversato nella bottiglia la coca-cola che il bambino si era servito in quantità eccessiva.

Es. 3 - F1C3 (25.57 – 26.59)

Trascrizione semplificata

M - mamma

N - Nicola (3 anni e mezzo)

Nicola è in piedi vicino alla mamma, tutti gli altri sono seduti a tavola. La mamma ha in mano la bottiglia di coca-cola.

- 1 M allora (.) >se vuoi te ne do un< gocchino (.)
 2 però un gocchino
 3 N (però) da solo
 4 M eh?
 5 N da solo
 6 M da solo ^ma un gocchino se no te la tolgo tutta eh
 7 ^((mette il bicchiere e la bottiglia davanti a N e lo osserva))
 8 N ((prende la bottiglia e prova ad inclinarla verso il bicchiere, mentre M lo osserva))
 9 P ricordati che stai facendo il male dei poveri
 10 N ((avvicina il bicchiere a sé verso il bordo del tavolo, mentre M lo osserva))
 11 P perché la ^coca-cola è una bevanda imperialista
 12 M ^((allunga la mano sinistra verso il bicchiere ma poi la ritrae))
 13 N (1.0) ((i gesti di N sono coperti dalle bottiglie sul tavolo))
 14 M ((allunga la mano destro verso la bottiglia ma poi la ritrae))

Cap. VIII

- 15 N ((si versa la bevanda, mentre M lo osserva))
16 D ((allunga il braccio verso la bottiglia))
17 M Davide Davide ^{^(0.1)} vieni- spostati (in qua)
18 ^{^((avvicina N a sé))}
19 M vai ((inclina la testa sul braccio appoggiato al tavolo e guarda N))
20 N ((prova a versare la bevanda))
21 M ((si volta verso G))
22 N ((inizia a versarsi la bevanda nel bicchiere, mentre M lo osserva))
23 M ((si sporge in avanti e guarda la bevanda nel bicchiere))
24 N ((solleva la bottiglia))
25 M un po' di più
26 N ((versa un altro po' di coca-cola e poi guarda M))
27 M un po' di più
28 N ((versa la coca-cola))
29 M ancora
30 N ((continua a versare la coca-cola))
31 M ok ba- ba-
32 N ((appoggia la bottiglia sul tavolo, guardando M))
33 M ^{^o::k} basta
34 ^{^((prende la bottiglia e la chiude))}
35 N ((con il bicchiere in mano torna al suo posto))

A scopo analitico, è possibile suddividere la sequenza nelle tre parti sopra indicate: inizio (righe 1 - 7), sviluppo della sequenza di scaffolding (righe 6 - 30) e conclusione (righe 31 - 35).

L'inizio della sequenza di *scaffolding* (riga 1 - 7) coincide con uno scambio analogo a quello presentato nell'esempio 1.

Come nell'esempio 1 infatti, il bambino non si limita ad accettare l'offerta del genitore, ma espande il suo turno di risposta con una richiesta di autonomia ("però da solo", riga 3) aprendo così una negoziazione tesa a definire i ruoli di entrambi i partecipanti rispetto a chi fa che cosa e come. Con questa espansione Nicola mette in discussione un aspetto cruciale del turno della madre veicolato dal *te ne do* (riga 1), cioè chi compie l'azione. Così facendo introduce un nuovo elemento: l'orientamento al come fare oltre che al che cosa fare. Reclamando il suo spazio di autonomia (riga 3), il bambino ripete l'avversativo "però" utilizzato dalla madre poco prima (riga 2), allo scopo di rispondere alla condizione che l'adulto ha posto a proposito della consumazione della bevanda. Grazie a questa ripresa lessicale, il bambino si è ancora all'attività "fissare le condizioni" e la riproduce fissando a sua volta un'altra condizione: fare da solo.

In questo caso, l'espansione funziona come *pivot*¹⁰⁰ (Holt & Drew 2005) della sequenza di *scaffolding*: un elemento ponte tra l'attività "versare una bevanda" e la nuova attività "imparare come si versa una bevanda".

A differenza dell'esempio (1), qui il genitore espande il suo turno di replica e tratta la richiesta del bambino come occasione per sviluppare una sequenza di apprendimento, sostenendo e guidando l'azione autonoma del bambino. Riprendendo in modo speculare l'andamento proposto dal bambino, la madre accetta esplicitamente (sia con le parole, riga 6, sia con il gesto di avvicinare gli oggetti, riga 7) la richiesta del bambino (fare da solo) e con un avversativo (*ma*, riga 6) reitera la propria condizione sulla quantità di bevanda concessa (un goccino, riga 6). L'adulto conferma in questo modo il suo ruolo di controllore sull'azione del bambino, rinforzato dalla minaccia "*se no te la tolgo tutta*" (riga 6).

In sintesi, nel suo turno di ricezione dell'offerta del genitore (riga 3) il bambino compie due azioni: accetta l'offerta e nell'espansione chiede di procedere in modo autonomo. Con questa espansione rende rilevante una qualche forma di ricezione della sua richiesta (di autonomia) da parte dell'adulto: la madre replica accettando la richiesta di autonomia e - a sua volta - condiziona l'accettazione attraverso una espansione. Questa espansione le consente di ribadire le condizioni poste alla riga 1 e di posizionarsi come colei che validerà l'esecuzione. Lungo il corso dell'interazione sia la mamma che il bambino si orientano costantemente a questi "due vincoli" e anche ai ruoli qui istituiti: chi versa e chi controlla.

Espandendo oltre quanto sono tenuti "interazionalmente" a fare, la madre e il bambino cooperano per trasformare la sequenza minima in avvio di una sequenza di *scaffolding* (da questo punto di vista l'inizio può essere definito *pre-scaffolding*): il bambino proietta una possibile negoziazione inserendo delle condizioni e il genitore accettando i termini della negoziazione e ponendo a sua volta delle condizioni.

Il processo di *scaffolding*, innescato dalla richiesta del bambino (riga 3), si sviluppa già a partire dalle righe 6 e 7 quando la madre, oltre ad accettare la richiesta e a riproporre le condizioni a cui attenersi, mette gli oggetti necessari al compimento dell'azione a disposizione del figlio e si orienta all'attività (riga 7) non solo controllando le sue azioni ma partecipando all'attività.

¹⁰⁰ Con il termine *pivot* si indicano generalmente quegli elementi del discorso che consentono di introdurre un nuovo elemento, assicurando la progressività dell'interazione. Differenti elementi del discorso possono svolgere questa funzione. Schegloff (1979), ad esempio, definisce come *pivot* anche un suono unico, come nel caso dei *repair*, in cui uno dei due interlocutori approfitta dell'assonanza tra il suono della parola che vuole correggere e quella della parola corretta, per introdurre la riparazione. Jefferson (1984) utilizza l'espressione *pivot* per riferirsi a un turno che, pur essendo in connessione con il turno precedente, orienta la conversazione su un nuovo soggetto. Holt e Drew (2005) analizzano la funzione di *pivot* che alcune espressioni metaforiche (quali massime e proverbi) svolgono all'interno della conversazione, in quanto elementi che permettono di cambiare soggetto in modo progressivo, evitando passaggi bruschi e tempestivi.

La partecipazione della madre diviene più attiva nel momento in cui Nicola prova ad inclinare la bottiglia (riga 10) e ad avvicinare il bicchiere a sé (riga 12) nel tentativo di coordinare i movimenti della bottiglia con la posizione del bicchiere. In quel momento, la madre interviene in due diverse occasioni (righe 12 e 14). Il gesto appena accennato della madre, mostrato ma mai terminato, assume qui diversi significati.

Questi *gesti interrotti* (Cocever & Canevaro, 1990) mostrano al bambino quegli aspetti del contesto che costituiscono delle risorse per l'esecuzione del compito: la posizione del bicchiere e l'inclinazione della bottiglia. In altre parole, i gesti funzionano come risorse per *marking critical features* (Woods et al. 1976, cfr. anche *work-relevant action*, Goodwin 2007). Allo stesso tempo, il ricorso a tali gesti permette alla madre di indirizzare l'azione del bambino senza sostituirsi a lui nello svolgimento: con questa forma di *scaffolding silenzioso*, la madre sostiene e ratifica i rispettivi ruoli (chi compie l'azione e chi controlla), stabiliti precedentemente. Inoltre il *gesto interrotto* della mano implica l'attesa del completamento dell'azione da parte dell'altro e la dilatazione del tempo offerto al bambino per esercitare le abilità necessarie a versare una bevanda.

L'interesse e l'attenzione prolungati della madre nei confronti di ciò che Nicola sta facendo - anche a discapito di attività che si sviluppano parallelamente, quali gli interventi del padre a proposito degli aspetti etici legati al consumo della coca-cola (righe 9 e 11) - provano il suo completo orientamento all'attività di *scaffolding*. Tale orientamento è ulteriormente rafforzato dalla focalizzazione della madre sull'azione di Nicola: il suo sguardo (riga 15) è rivolto verso il bambino così come la sua postura. Orientando il busto verso Nicola, in piedi vicino a lei, la mamma rivolge le spalle al figlio più grande, seduto alla sua destra, e in parte anche al marito, seduto di fronte (cfr. immagine 1). Inoltre alla riga 17 (immagine 2), la mamma difende lo spazio d'azione di Nicola dall'intrusione del figlio più piccolo. Avvicinando poi il bambino a sé e appoggiando la testa sul braccio (riga 19; immagine 3), la mamma definisce ulteriormente la separazione tra lei e Nicola da un lato e il resto della famiglia dall'altro, marcando anche fisicamente un confine tra il corso dell'attività principale e quella parallela (cfr. *embodied participation frameworks*, Goodwin 2007).



Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3

Figura 1 - Definizione dello spazio di interazione tra la mamma e Nicola

Incitando esplicitamente il bambino a riprendere l'attività (*vai*, riga 19), la madre fornisce un'ulteriore prova del suo orientamento ma anche di una sua particolare *stance*. Così facendo la madre infatti sostiene, incoraggia, approva l'azione autonoma del bambino, accetta e fa proprio l'obiettivo del figlio (lasciandolo fare da solo), pur mantenendo anche l'obiettivo del rispetto della quantità da lei indicata (riga 23). Da un lato, dunque, la madre rispetta il desiderio del figlio di fare in modo autonomo e dall'altro si assicura che il compito sia svolto in modo adeguato. (cfr. Fasulo et al. 2007)

Ancora una volta la madre e il bambino dimostrano di essere orientati ai ruoli definiti all'inizio (chi versa la coca-cola e chi controlla la quantità) e così facendo realizzano ciò che nella fase di apertura era stato solo stabilito. L'*agency* di Nicola, prima solo richiesta (riga 3) e accettata (riga 4), è interattivamente costruita e mantenuta durante l'intero svolgimento dell'azione. Altrettanto vale per il ruolo di "controllore della quantità": è la mamma quella che controlla la quantità di liquido (riga 23, 25, 27, 29, 31, 33 e 34) e Nicola ratifica costantemente questo ruolo, cercando con lo sguardo la validazione del genitore sulla quantità di bevanda versata (riga 26 e 32).¹⁰¹

Il ruolo di controllore della madre è anche confermato dal modo in cui l'interazione si conclude. La conclusione della sequenza è infatti sancita dalla madre che esprime una validazione dell'azione svolta dal bambino, inizialmente alla riga 31 (ok ba- ok ba-), ripresa alla riga 33 (ok basta) e rinforzata dalla chiusura della

¹⁰¹ L'analisi più approfondita delle righe 19 - 35 dell'estratto è preposta nel paragrafo 8.8.

bottiglia (riga 34). Solo a questo punto Nicola prende il bicchiere e torna al suo posto per riprendere la consumazione del pasto.

8.4.1 “Ti faccio un pezzo piccolo”: gli oggetti come artefatti semiotici

Nell’estratto che segue, gli oggetti, gli strumenti e gli artefatti, resi rilevanti dagli interagenti all’interno del *campo semiotico* (Goodwin, 2000), contribuiscono allo sviluppo della sequenza di *scaffolding*. L’analisi si sofferma in particolare sull’agentività degli oggetti e sul ruolo che essi giocano nello sviluppo della sequenza non solo come prodotti dotati di senso, ma come produttori e datori di senso a loro volta. Da questo punto di vista, essi possono essere considerati *sense makers* (Cooren, 2010: 6), agenti che contribuiscono alla costruzione intersoggettiva di quei “mondi in comune temporaneamente stabiliti” (Rommetveit, 1974), che costituiscono appunto quell’orizzonte del tutto culturale che ogni famiglia tratta come fosse naturale (Caronia, 2011).

Gli oggetti e gli strumenti utilizzati dal padre nel corso dell’interazione (quali la grattugia, il coltello, la forma di grana) permettono e/o inibiscono possibili corsi e sviluppi dell’azione autonoma del bambino.

Es. 4 - F1C1 (17.01 - 18.36)

Trascrizione semplificata

M: madre

P: padre

N: Nicola (3 anni e mezzo)

I bambini sono già seduti a tavola. La madre è ai fornelli, mentre il padre, in piedi, dopo aver grattugiato il formaggio sul piatto del bambino più piccolo, lo offre anche a Giacomo e poi a Nicola. La trascrizione rende conto dello scambio tra il padre e il figlio Nicola. In sottofondo si sente la televisione.

1 P ^tu vuoi un po' di forma:: Nicolino
 2 ^((guarda N e si avvicina a lui con in mano la grattugia e un pezzo di formaggio))
 3 N ((si volta verso P))
 4 me lo metto da solo ^°da solo da solo°
 5 ^((una volta che P gli è vicino, prende la grattugia))
 6 P è pesante ^non ce la fai è troppo grande
 7 N ^ ((prende anche il pezzo di formaggio))
 8 M ^°tagliagliene un pezzo più piccolo°
 9 ^((si volta verso P, avvicinandosi al frigorifero))

Cap. VIII

- 10 N (3.0) *((osserva il pezzo di formaggio))*
 11 P ti faccio un pezzo piccolo
 12 *((riprende il formaggio e la grattugia e appoggia la grattugia sul tavolo))*
 13 N un pezzetto da mangiare
 14 P ^no da mangiare da grattugiare
 15 ^*((prende un coltello dal tavolo))*
 16 P (0.8) *((taglia un pezzetto di formaggio e lo osserva))*
 17 N lo voglio ma:ngiare
 18 P *((stacca una piccola parte di formaggio dal pezzo che ha in mano e la mangia))*
 18 N no anche tu (.) [lo mangi
 20 P [mhmh *((ride))*
 21 *((appoggia il pezzo di formaggio che ha in mano sul tavolo e riprende il coltello))*
 22 M *((si volta verso P e N e ride))*
 23 N [allora anch'io
 24 P [*((taglia un altro pezzettino di formaggio))*
 25 P tieni *((appoggia il pezzo di formaggio appena tagliato vicino al piatto di N))*
 26 N *((prende e mangia il pezzo di formaggio che P ha tagliato))*
 27 P *((taglia un altro pezzo piccolo))*
 28 N *((prende velocemente il primo pezzo di formaggio e lo porta alla bocca))*
 29 P no ma d- ^devi grattugiarlo quello
 30 ^*((prende la grattugia e la avvicina a N))*
 31 N *((prende la grattugia e inizia a grattugiare))*
 32 P ^e attento a non grattugiarti le dita
 33 ^*((osserva N mentre grattugia il formaggio))*
 34 N (10.0) *((grattugia il pezzo di formaggio))*
 35 P hai capito quindi :: *((rivolto a M))*
 36 *((guarda N che grattugia il formaggio))*
 37 N (10.0) *((continua a grattugiare il formaggio mentre P parla con M))*
 38 P *((guarda N che grattugia il formaggio))*
 39 N (8.0) *((continua a grattugiare il formaggio mentre P parla con M))*
 40 G ^Davide basta::
 41 ^*((guarda N))*
 42 N *((appoggia la grattugia e il pezzo di formaggio vicino al suo piatto))*

La sequenza è suddivisibile nelle tre parti canoniche: inizio (righe 1 -11), sviluppo della sequenza di scaffolding (righe 11 - 37) e conclusione (righe 38 - 40), benché sia possibile individuare anche una lunga sequenza incassata (righe 12 - 28).

L'avvio della sequenza di scaffolding è analogo a quello illustrato nell'esempio precedente e si sviluppa a partire dallo scambio minimo offerta del genitore (riga 1) e richiesta (di autonomia) del bambino (riga 4), mostrato nell'esempio 1.

L'accettazione (implicita) dell'offerta del genitore è seguita dalla richiesta di autonomia di Nicola: "me lo metto da solo" (riga 4). L'espansione rende rilevanti due aspetti, espressi implicitamente nell'offerta: le modalità di compimento dell'azione (chi fa cosa) e il tipo di azione da compiere (che cosa fare).

Per il bambino è chiaro che offrendo il formaggio (forma nell'espressione familiare), il padre si proponga come agente dell'azione, come colui che compirà l'azione stessa, aspetto che la richiesta di autonomia mette in discussione (cfr. "me lo metto", riga 4). Inoltre gli oggetti che il padre ha in mano (il pezzo di formaggio e la grattugia, riga 2), e il contesto, in particolare il momento in cui l'offerta è presentata¹⁰², contribuiscono a costruire l'offerta del padre nel senso ad essa attribuito dal figlio. L'espressione "me lo metto" (riga 4) infatti dimostra come il bambino comprenda che l'offerta sia quella di utilizzare il formaggio come condimento sulla pasta e non quella, ad esempio, di mangiare il formaggio. Gli oggetti da questo punto di vista mediano il senso dell'offerta paterna.

Benché il bambino prenda, senza alcuna opposizione da parte del padre a livello gestuale, gli oggetti necessari al compito (la grattugia, alla riga 5 e il formaggio, alla riga 7), la sua richiesta di autonomia non è accolta dal genitore. Il rifiuto non è però espresso in termini diretti ed espliciti, ma attraverso tre giustificazioni ("è pesante non ce la fai è troppo grande", riga 6) a cui il padre ricorre per motivare l'impossibilità per il bambino di compiere l'azione in modo autonomo. Le giustificazioni riflettono di fatto lo scarso livello di competenza che il padre attribuisce al figlio.

Su suggerimento della madre (riga 8)¹⁰³, il padre propone al figlio di tagliare un pezzo più piccolo ("ti faccio un pezzo piccolo", riga 11) e a tale scopo riprende il formaggio e la grattugia, appoggiando quest'ultima sul tavolo.

Così facendo il padre non solo risolve gli ostacoli da lui individuati, dimostrando di orientarsi a sostenere l'azione autonoma del figlio, ma compie un'azione che risulta essere cruciale per il successivo sviluppo dell'interazione. Da un lato egli si dispone al ruolo di *scaffolder*, mostrando di orientarsi al sostegno dell'azione autonoma del figlio (rendendo il formaggio accessibile al bambino). Dall'altro, le sue azioni determinano l'uscita di alcuni oggetti (la grattugia) dal *campo semitico* e allo stesso tempo l'ingresso di altri (il coltello). Le sue azioni non sono neutre rispetto allo sviluppo dell'interazione.

L'espedito suggerito dalla madre, e messo in pratica dal padre, introduce la possibilità di trasformare l'oggetto. In questo modo un oggetto inaccessibile al

¹⁰² L'offerta del padre è situata subito dopo che il primo piatto è stato servito. Nella tradizione culinaria italiana il primo può essere accompagnato dal formaggio grattugiato come ulteriore condimento.

¹⁰³ L'intervento della madre è analizzato più nel dettaglio nel paragrafo 8.8, a cui si rimanda per un approfondimento.

bambino diviene un oggetto alla sua portata, o adottando una nota espressione montessoriana potremmo dire anche “a sua misura”. Adattare gli oggetti per renderli più facilmente accessibili ai bambini è anche una delle azioni che secondo Woods et al. (1979) gli adulti possono mettere in atto nell’esercizio delle loro funzioni tutoriali. Da questo punto di vista, possiamo osservare come il padre si predisponga così a sostenere l’*agency* del bambino offrendogli un’occasione di sperimentazione e di azione autonoma.

Ma nel gesto che il padre fa, c’è qualcosa di più. L’introduzione dell’idea di un pezzo più piccolo, il richiamo all’azione del fare un pezzo più piccolo e il contemporaneo allontanamento dello strumento grattugia dal contesto interattivo (riga 12) aprono lo spazio per un nuovo corso d’azione. Non è un caso che solo a questo punto il bambino contempra l’idea di poter mangiare il formaggio (riga 13). Il formaggio da grattugiare diviene così formaggio da mangiare. La lunga sequenza incassata (righe 12 - 28) ruota tutta intorno alla definizione dei pezzi di formaggio come oggetti destinati al consumo (da mangiare) o destinati al condimento (da grattugiare). Il primo pezzo che il papà taglia (riga 16) rimane per tutto il corso dello scambio il pezzo da grattugiare, come lui stesso dichiara all’inizio (no da mangiare da grattugiare, riga 14) e come ribadisce anche alla fine (no ma devi grattugiarlo quello, riga 29). E ancora una volta l’oggetto grattugia viene reintrodotta nell’interazione (riga 30) contribuendo così a suggellare l’identità di quel pezzo di formaggio.

Allo stesso tempo, indicando al bambino ciò che deve fare con gli oggetti che nuovamente mette a sua disposizione (il pezzo di formaggio e la grattugia) il padre fornisce di fatto una prima istruzione a cui segue anche una raccomandazione (attento a non grattugiarti le dita, riga 32).

Mentre il bambino svolge il compito (cfr. righe 31, 34, 37, 39), il padre, benché ora rivolga l’attenzione anche ad altro (cfr. l’avvio della conversazione con la madre, riga 35), mantiene costante l’attenzione anche sul figlio, svolgendo nei suoi confronti un’azione di supervisione (cfr. la direzione del suo sguardo, righe 33, 36, 38).

In questo caso, la conclusione della sequenza (righe 40 - 42) non è ad opera del genitore, ma del fratello più grande. È Giacomo in questo caso che invita il fratello a portare a termine il compito (riga 40)¹⁰⁴ per poterlo fare a sua volta. Invito a cui il bambino si adegua prontamente (riga 42).

¹⁰⁴ Benché qui Giacomo chiami Nicola con il nome dell’altro fratello (Davide basta, riga 40) possiamo legittimamente pensare che in realtà si stia rivolgendo a lui, come conferma subito dopo anche la direzione del suo sguardo (cfr. riga 41).

8.5 Sostenere attività differenti: sviluppo ulteriore della sequenza

Mostriamo ora un esempio in cui la sequenza di *scaffolding* è originata da una richiesta d'aiuto (come nell'esempio 2) ma il cui sviluppo si estende al di là dell'attività iniziale per includerne altre e nuove ad essa connesse in modo funzionale.

Es. 5 - F2C1 (2.25 – 3.21)

Trascrizione semplificata

M = mamma

C = Carlo (3 anni)

Carlo è seduto vicino alla mamma e gli è già stato servito il piatto di pasta. A tavola c'è anche Laura, la sorella più grande mentre il padre è al banco della cucina che prepara il piatto per sé.

1 C mamma:: mamma soffia brucia
 2 M ((soffia sul piatto di Carlo che la osserva)) soffia anche te
 3 C ((soffia sulla pasta insieme alla mamma))
 4 M lo alla:rgghi ^e poi lo prendi dai bo:rdi
 5 ^((con il dito indica il bordo del piatto))
 6 C ((con la forchetta raccoglie la pasta poi ci gira la posata sopra come per allargarla))
 7 ^((raccoglie un maccherone dal centro del piatto))
 8 M ^((guarda Carlo)) ^no quello è un bordo?
 9 ^((indica il bordo del piatto))
 10 C no ((lascia ricadere il maccherone nel piatto))
 11 M ((cerca con lo sguardo qualcosa sul tavolo))
 12 C ^quello ^è il bordo
 13 ^((raccoglie un altro maccherone))
 14 M ^((guarda il bambino))
 15 soffia soffia ^forte
 16 perché lo vedo b- bello bollente
 17 ^((si alza per prendere una bottiglia d'acqua))
 18 C ((soffia e la pasta cade dalla forchetta)) e e e così scappa
 19 ((cerca di raccogliere un maccherone))
 20 M allora lo devi incastra:re te
 21 e va be' mangia quello ()
 22 la incastri ((allunga la mano e la ritrae)) così non scappa (.)
 23 C ((cerca di raccogliere i maccheroni con la forchetta, M lo osserva))
 24 M se tu la in- ((appoggia la sua mano su quella di C e spinge))

25 ecco ((*ritrae la mano*)) se tu la incastri [soffi ora soffi
 26 C ((*incastra un altro maccherone nella forchetta*))
 27 M ((*guarda Laura*))
 28 C ((*avvicina alla bocca i maccheroni*))
 29 M ((*guarda C, C la guarda*)) com' è
 30 C ((*mette in bocca la pasta*))
 31 C buono ((*guarda M*))
 32 M buona? ((*guardando C*)) bene

Anche in questa sequenza si possono riconoscere tre parti: l'inizio (riga 1 - 3), lo sviluppo dell'azione di *scaffolding* (riga 4 - 38), scomponibile a sua volta in due sotto-sequenze (riga 4-19, riga 20 - 28) e la conclusione (riga 29 - 32).

La sequenza inizia con una coppia adiacente simile a quelle analizzata nell'esempio 2, formata dalla richiesta d'aiuto del bambino ("mamma soffia brucia", riga 1) e dalla soddisfazione della richiesta da parte della madre, che soffia sul piatto del figlio alla riga 2. Immediatamente dopo aver soffiato, la madre sviluppa il suo turno di risposta invitando il bambino a prendere parte all'azione ("soffia anche tu", riga 2). In modo simile a quanto visto nell'esempio 3, anche qui l'espansione funziona come *pivot* poiché la madre introduce una nuova prospettiva sull'azione in corso, centrata sulla modalità della sua esecuzione, in particolare su chi dovrà esserne il protagonista. La madre introduce così la possibilità di una co-esecuzione dell'azione. Coinvolgendo il bambino nel *co-accomplishment*, la madre compie un certo numero di azioni: attribuisce uno spazio d'*agency* al bambino e trasforma una attività funzionale alla consumazione del pasto (raffreddare la pasta) in una attività di apprendimento (come si raffredda la pasta). L'attività così introdotta (soffiare) non è più attribuibile ad una singola persona e si sviluppa di conseguenza in un'azione congiunta (*joint-action*) del genitore e del bambino. In questo modo la madre svolge già una prima funzione di *recruitment* (Woods et al., 1976), motivando il bambino allo svolgimento del compito, che il bambino di fatto esegue alla riga 3, ed esercita la sua funzione di *scaffolder*, fornendo contemporaneamente al bambino un modello di esecuzione dell'attività in questione (*concurrent modeling and imitation*, Mascolo, 2005). In poche parole, dopo aver soddisfatto la richiesta del bambino, la madre inserisce una espansione che segna il passaggio ad un fare insieme: il bambino accoglie la sollecitazione e la risoluzione del problema identificato alla riga 1 diventa un'azione congiunta alla riga 3.

Dopo il compimento del "soffiare insieme" (riga 3), troviamo un'ulteriore espansione della sequenza che si articola in un concatenamento di istruzioni, esecuzioni e valutazioni relative a sotto-attività e obiettivi parziali, che emergono in modo assolutamente contingente e situato. Possiamo infatti distinguere due sotto-sequenze delimitate da due diversi obiettivi: l'illustrazione delle possibili tecniche di

raffreddamento del cibo (riga 4 - 19) e l'illustrazione del modo in cui il cibo può essere preso con la forchetta (riga 20 - 28). La madre, in entrambe le sotto-sequenze, sollecita l'azione autonoma del bambino ed esercita la sua funzione di sostegno fornendo istruzioni verbali e gestuali, monitorando e indirizzando i gesti del bambino e correggendo, se necessario, le sue azioni.

Dopo che entrambi hanno soffiato sulla pasta, la mamma indica altre due azioni (allargare e prendere il cibo dai bordi, riga 4) che possono contribuire al superamento della difficoltà e al perseguimento dell'obiettivo di raffreddamento del cibo. Alla riga 4, infatti, la madre illustra la possibilità di stendere il cibo, in modo da raffreddarlo, e di prenderlo dai bordi, dove è più freddo. L'obiettivo dell'apprendimento delle possibili modalità di raffreddamento del cibo è perseguito fino alla riga 19, attraverso l'illustrazione delle strategie del soffiare sul cibo e di stenderlo nel piatto.

La madre sottolinea con l'allungamento vocalico i due aspetti su cui è importante porre maggiore attenzione (cfr. l'allungamento delle vocali nelle parole allarghi e bordi, riga 4) e accompagna tali indicazioni con i gesti della mano (riga 5). Prosodia e gesti funzionano anche qui come risorse per marcare i *critical features* (Woods et al. 1976) dell'azione. L'identificazione del bordo del piatto diventa un nuovo oggetto di apprendimento, in quanto il concerto sembra non essere subito chiaro al bambino. Attraverso un *other initiated repair* (Bolden 2011)¹⁰⁵, la mamma indica la fonte del problema, sia verbalmente (riga 8) che gestualmente (riga 9), creando così la possibilità dell'autoriparazione da parte del bambino (riga 10).

Solo dopo che il bambino ha identificato in modo corretto il bordo del piatto (riga 12), la madre, con una nuova istruzione (soffia soffia forte, riga 15), riporta l'attenzione sull'azione del soffiare. Così facendo la madre indica al bambino la possibilità di usufruire delle tecniche suggerite (allargare, prendere dai bordi e soffiare) in sinergia e non necessariamente come alternative per raggiungere lo scopo.

Rispetto all'esempio precedente, in questo caso la sequenza di *scaffolding* è ulteriormente espansa dall'introduzione di un ulteriore obiettivo o compito: inforchettare, la cui problematicità emerge nel corso dell'esecuzione del compito precedente, di raffreddamento del cibo.

Alla riga 18, Carlo denuncia un'ulteriore difficoltà ("e e e così scappa"): dopo aver soffiato, la pasta ricade nel piatto. A seguito della valutazione da parte del bambino dell'esito della propria azione, la mamma interviene per offrire istruzioni intese a superare questa difficoltà (riga 20). In modo simile a quanti già visto ("brucia

¹⁰⁵ Per una definizione di *other initiated repair* si rimanda il lettore al capitolo IV. Qui quello che ci preme far notare è che essa costituisce già di per sé una forma minima di *scaffolding*: l'adulto in questo caso dà inizio alla correzione ma lascia al bambino lo spazio comunicativo per portarla a compimento. Questo tipo di riparazione discorsiva caratterizza ampiamente la comunicazione educativa.

mamma”, riga 1 esempio 2 e “soffia brucia, riga 1 esempio 4), l’esplicitazione di una difficoltà viene interpretata dall’adulto come una richiesta d’intervento. In questo caso il genitore usa il suo turno di replica per fare altro rispetto all’azione proiettata dal turno del bambino: non risolve il problema ma fornisce delle istruzioni reiterando in parte quanto già fatto alla riga 3. Conferendo al bambino l’*agency* rispetto alla soluzione del problema, trasforma l’attività di inforchettamento in una nuova occasione di apprendimento (come si inforchetta).

Le istruzioni riguardano il modo di utilizzare la forchetta per prendere il cibo dal piatto (righe 20, 22, 24 e 25). A partire dal legame causale tra azione (modo di prendere il cibo) e risultato dell’azione già implicitamente presente nel turno del bambino (così scappa, 24), la madre, introducendo la modalità alternativa (“allora lo devi incastrare”, riga 20) esplicita tale legame.

L’intervento della madre rimanda all’idea di un modo appropriato e convenzionale di utilizzare l’oggetto “forchetta” (Fasulo et al. 2007) che risponde alla caratteristica peculiare e distintiva dell’utensile: i denti. Tale suggerimento costituisce dunque anche una forma di sanzione indiretta rispetto al modo con cui il bambino ha utilizzato l’utensile fin qui. Da questo punto di vista è interessante notare la ripetizione (con variazione) dell’avverbio dimostrativo e del verbo (così non scappa, riga 22), prima utilizzato dal bambino (così scappa, riga 18): il nuovo modo di adoperare l’utensile è designato dalla madre come il modo in grado di evitare il problema identificato dal bambino.

Dalla riga 20 alla riga 29 la madre, osservando, dando istruzioni, aspettando, compiendo l’azione con il bambino di fatto costruisce quella “impalcatura” necessaria a sostenerne l’apprendimento. In questa fase, lo sguardo della mamma è sempre rivolto ai gesti del figlio e a sostenerne l’azione autonoma intervenendo con indicazioni verbali e gesti nei momenti di passaggio da una micro-azione all’altra. A prova dell’attenzione della madre per lo sviluppo autonome dell’azione del figlio interessante notare il rapido gesto che ella compie alla riga 22: allunga la mano verso il bambino ma subito la ritrae e posticipa il suo intervento (che poi si compirà solo dopo, linea 24) per permettergli di tentare ancora una volta da solo. Esattamente come nell’esempio 3, il *gesto interrotto* dell’adulto dilata il tempo in cui il bambino può acquisire ed esercitare la sua competenza, lasciandogli uno ulteriore spazio di sperimentazione autonoma e favorendone così lo sviluppo dell’*agency*.

Appoggiando poi la sua mano su quella del bambino (riga 24), la madre non solo mostra l’azione di incastrare ma la compie insieme al bambino e così rende l’azione dell’incastrare una *joint activity*. Attraverso l’espressione “ecco” (riga 25), evidenziata anche dal tono con cui viene pronunciata, il genitore ratifica inoltre l’appropriatezza dell’esecuzione del gesto rispetto all’istruzione verbale.

Come già accaduto precedentemente (riga 15), la mamma ritorna all’azione del soffiare (riga 25), introducendo l’ordine sequenziale delle due azioni “se tu la incastri soffi ora soffi”. Se prima la mamma aveva definito il come le cose dovevano

essere fatte (come usare la forchetta), adesso stabilisce anche l'ordine temporale in cui vanno fatte. In questo modo l'azione da cui la sequenza di *scaffolding* si è sviluppata, il soffiare, è integrata in una sequenza più ampia che comprende l'inforchettamento e il soffiare. Il richiamo dell'azione di partenza, riproposto alla fine di ogni sotto-sequenza, serve a re-inquadrare l'intera attività nell'attività principale e a dare coerenza ad istruzioni ed esecuzioni che altrimenti potrebbero risultare frammentari.

In questa seconda sotto-sequenza, la madre è completamente orientata sulle azioni del figlio e rivolge l'attenzione altrove solo dopo che il bambino ha compiuto correttamente l'azione (riga 27).

La conclusione della sequenza coincide con l'esecuzione corretta dell'azione da parte del bambino che solo ora riesce ad inforchettare (riga 26) e a mangiare la pasta (riga 30). L'esecuzione è tratta positivamente dalla madre, come mostra il suo cambiamento di orientamento. Alla riga 29, infatti, la domanda della madre a proposito della qualità del cibo (com'è, riga 29) dimostra che la sua attenzione si è spostata dalla modalità di svolgimento dell'azione mangiare alla valutazione del cibo, un'attività perfettamente integrata nell'attività più generale della consumazione ordinaria dei pasti (Mondada, 2009).

8.5.1 Sostenere l'attività in modi differenti: la risposta del padre e quella della madre

L'estratto che segue si sviluppa, anche in questo caso, a partire da una richiesta (d'aiuto) del bambino. I modi differenti in cui il padre e la madre trattano e interpretano tale richiesta danno inizialmente sviluppo a sequenze diverse: una *sequenza valutativa* da un lato e una *sequenza di scaffolding* dall'altro.

Es. 6 - F4C1 (39.10-39.25)

Trascrizione semplificata

P = papà

M = mamma

L = Luigi (4 anni e mezzo)

T = Tobia

Tutti i membri della famiglia sono seduti a tavola e stanno iniziando a mangiare il secondo. Il papà sta grattugiando il formaggio sul suo piatto di fagiolini, mentre la mamma ne commenta la qualità, servendo i fagiolini a Tobia. Emilio piange, rivolgendo le spalle al tavolo. Luigi ha appena preso il coltello per tagliare la carne.

1 L ((prova a tagliare la carne))
2 non taglia non si:=ta:GLIA: [NON TA:GLIA::
3 P [((guarda il piatto di L))
4 [sì che taglia
5 M [^ti aiuto io spetta
6 ^((si serve i fagiolini))
7 L no guarda ((spinge con forza il coltello sulla carne))
8 P ((guarda L mentre grattugia il formaggio))
9 sì ma devi fare avanti e indietro co-
10 L [((prova a muovere il coltello avanti e indietro))
11 M [^tieni prova il mio
12 ^((allunga il coltello verso L))
13 ^così devi fare
14 ^((muove il coltello avanti e indietro, guardando L))
15 L ((continua a tagliare la carne muovendo il coltello avanti e indietro))
16 M ecco vedi ((guarda L))
16 P eh ((guarda L))
17 L ((continua a tagliare la carne muovendo il coltello avanti e indietro))
18 M bravo:::: (.) ^vedi
19 ^((posa il coltello sul tavolo e serve i fagiolini a T))

Come negli esempi 2 e 5, precedentemente analizzati, la sequenza si apre con una valutazione del bambino (non taglia, riga 2) in merito all'inefficacia dell'utensile che sta utilizzando. Dopo aver provato a tagliare da solo la carne con il coltello (riga 1), il bambino segnala la difficoltà che sta incontrando: ripete per tre volte, seppur con leggere variazioni, la stessa frase, aumentando via via il tono della voce per attrarre l'attenzione su di sé, in particolare quella dei genitori, impegnati in un'altra conversazione.

Così facendo, il bambino raggiunge il suo scopo: entrambi i genitori si orientano su di lui (cfr. in particolare lo sguardo del padre alla riga 3) e rispondono prontamente e contemporaneamente al suo intervento (cfr. la sovrapposizione tra i turni del padre alla riga 4 e quello della madre alla riga 5).

L'affermazione del bambino è però interpretata in modo differente dai genitori. Il padre tratta l'intervento del figlio riconoscendone il carattere valutativo, di cui però confuta la fondatezza ("sì che taglia", riga 4). Così facendo, egli mette in discussione la valutazione del bambino e, più in generale, la sua competenza nel dare giudizi sulla realtà. Al contrario la madre interpreta l'affermazione del figlio come una richiesta d'aiuto e infatti risponde offrendo il suo sostegno (riga 5). In questo modo la madre riconosce e considera appropriata la valutazione del bambino e al tempo

stesso accetta la delega dell'*agency* da parte del bambino, mostrandosi pronta a risolvere la difficoltà sollevata dal figlio.

Il bambino però si allinea al turno del padre e apre con lui un conflitto cognitivo in merito alla pertinenza e alla correttezza della valutazione circa l'oggetto coltello. A partire dall'atto di valutazione del bambino si sviluppa così una *sequenza valutativa*, in cui la capacità stessa di dare giudizi diviene l'oggetto del dibattito (cfr. la successione tra negazioni del bambino e affermazioni del padre: non taglia, riga 2; sì che taglia, riga 4, no, riga 7, sì riga 9). Nello scambio tra il padre e il figlio, viene messa in discussione la possibilità che il bambino possa assumere il ruolo di giudice rispetto all'efficacia dell'oggetto coltello. Il padre sembra infatti negare al bambino questo ruolo, respingendolo nel ruolo meno paritario¹⁰⁶ di un bambino che non sa usare il coltello (riga 9).

Invitando il genitore ad osservarlo mentre prova ad utilizzare il coltello per tagliare la carne, il bambino intende offrire al padre una prova a sostegno del suo giudizio, confutando a sua volta il ruolo che il padre arroga a sé, quale quello di *validatore autorevole* di realtà. Il padre infatti afferma che il coltello, quello che il bambino sta utilizzando, taglia senza averne in realtà testato empiricamente l'efficacia.

L'istruzione ("devi fare avanti e indietro", riga 9) che il padre fornisce dimostra al bambino l'infondatezza della sua valutazione, spostando il problema dall'oggetto al suo uso. La difficoltà che il bambino sta incontrando nell'azione "tagliare la carne" risiede infatti non nell'oggetto coltello ma nel modo in cui il bambino adopera tale oggetto (cfr. l'azione di spingere il coltello sulla carne, riga 7 vs l'azione di fare avanti e indietro con il coltello sulla carne, riga 9).

L'istruzione inaugura una nuova sequenza: dalla sequenza di valutazione (righe 1 - 8) si passa alla sequenza di *scaffolding* vera e propria (righe 8 - 13) a cui segue, anche in questo caso, la validazione conclusiva dell'azione (righe 15 - 19). La sequenza di *scaffolding* segue infatti la classica tripletta istruzione - esecuzione - validazione.

Mentre il bambino prova ad applicare l'indicazione paterna, la madre interviene, prima offrendo il suo aiuto (riga 11) e poi fornendo al bambino un esempio dell'azione suggerita dal padre (riga 13 e 14). Così facendo, la madre mostra inizialmente di considerare legittima la valutazione del bambino in merito all'oggetto adoperato: in risposta gli offre il suo coltello (riga 11) di cui ha precedentemente potuto testare l'efficacia. La madre resta inizialmente allineata all'interpretazione che fin da subito lei ha dato alla valutazione del bambino, trattandola come una richiesta

¹⁰⁶ Facciamo qui riferimento al testo di Fasulo e Pontecorvo (1999), in cui le autrici, analizzando lo scambio tra un bambino e i suoi genitori a tavola in merito alla qualità della pasta offerta al bambino, propongono di considerare la valutazione (negativa del bambino) come un'azione linguistica più "adulta" o "paritaria" rispetto alla possibile alternativa della richiesta (del permesso di non mangiare). (cfr. Fasulo, Pontecorvo, 1999: 22)

di aiuto. Non avendo osservato il bambino nell'azione di tagliare la carne, perché impegnata in un'altra attività (cfr. riga 6), non ha verificato, come invece ha potuto fare il padre (riga 8), il modo in cui il bambino impiega il coltello.

L'uso corretto del coltello non è infatti di immediata comprensione da parte dei bambini piccoli che spesso lo utilizzano spingendo l'utensile sull'alimento invece di adoperarlo come una sega, muovendolo cioè avanti e indietro.

Successivamente, dopo aver a sua volta osservato il bambino e sentito l'istruzione fornita dal padre, la madre si orienta all'azione che il bambino sta ora compiendo (tagliare la carne adoperando il coltello così come il padre gli ha suggerito, riga 10) e gli offre un modello chiaro del gesto indicato dall'istruzione paterna, esemplificando così l'azione del "fare avanti e indietro" con il coltello.

La conclusione della sequenza (righe 15 - 19) è sancita dalla valutazione positiva che i genitori esprimono in merito al modo in cui il bambino esegue l'azione (riga 15, 16 e 18). Attraverso l'espressione "ecco" (riga 15), così come messo in evidenza anche nell'esempio precedente (esempio 5), il genitore ratifica l'appropriatezza dell'esecuzione del gesto rispetto all'istruzione verbale.

Un'ulteriore prova della conclusione della sequenza è data dalla madre che riprende l'attività precedentemente interrotta: servire i fagiolini (riga 19).

8.7 Il prevalere del prodotto sul processo

Nelle sequenze di *scaffolding* analizzate fino ad ora, i genitori, pur mantenendo l'attenzione anche sul risultato dell'azione (versare la bevanda, grattugiare il formaggio, raffreddare la pasta, tagliare la carne), hanno comunque sempre mostrato in modo prioritario un'attenzione al processo, incoraggiando l'autonomia e l'agency dei bimbi.

Negli esempi di seguito analizzati, al contrario, l'attenzione è rivolta al risultato e alla performance a discapito dello spazio riconosciuto all'azione autonoma e alla sperimentazione dei bambini.

La contrapposizione tra questi due aspetti, che sinteticamente possiamo identificare nella contrapposizione tra processo vs prodotto, è messa in evidenza anche da Fasulo, Loyd e Padiglione (2007). L'analisi di alcune pratiche di cura domestica e di igiene personale, in particolare la pratica di rifarsi il letto e di lavarsi i denti, confrontate in otto famiglie italiane e otto famiglie americane, ha messo in luce questa ambivalenza tra il sostegno al processo da un lato e la corsa al risultato dall'altro. Attraverso le diverse modalità di *scaffolding* agite nell'affiancare i bambini nel compito, secondo gli autori, "parents give children a sense that there is either a proper and fixed way or a more flexible and negotiable way to do things." (Fasulo et al., 2007: 15).

Il primo dei due estratti scelti e di seguito analizzati, costituisce lo sviluppo dell'estratto precedente (esempio 6). Qui l'attenzione è rivolta prioritariamente al modo di esecuzione dell'azione, e quindi alle condizioni di realizzazione della *performance*. Tale attenzione va a discapito dell'agency del bambino, che di fatto, come vedremo, viene escluso dall'azione "tagliare la carne".

Dopo che i genitori hanno validato come corretto il modo con cui il bambino adopera il coltello, tanto che la madre - come già osservato - riprende l'attività precedente (servire i fagiolini), il padre apre una nuova sequenza con il figlio, dandogli una nuova istruzione.

Es. 7 - F4C1 (39.28-40.40)

Trascrizione semplificata

P = papà

M = mamma

L = Luigi (4 anni e mezzo)

La mamma riprende a servire i fagiolini. Il papà invece continua a guardare Luigi, mentre si taglia la carne. Parallelamente alla conversazione tra il padre e Luigi, di cui la trascrizione rende conto, si sviluppa una conversazione tra la mamma e Tobia, che non è stata qui trascritta.

22 P ((*appoggia la grattugia sul tavolo*))
 23 °secondo° me:::
 24 L ((*taglia un pezzo di carne e lo porta alla bocca*))
 25 P ((*osserva L*))
 26 dovresti tener fermo con la sinistra: e::
 27 (0.4) ((*P guarda il suo piatto e poi guarda nuovamente L*))
 28 P °tagliare con la destra°
 29 (0.5) ((*P e L mangiano guardando ciascuno il suo piatto*))
 30 P ((*guarda velocemente L*))
 31 L ((*guarda T, continuando a masticare*))
 32 P ((*guarda nuovamente L*))
 33 L ((*mentre P lo guarda, prende il coltello con la mano sx e la forchetta con dx*))
 34 P ((*riprende a mangiare*))
 35 L ((*prova a tagliare la carne*))
 36 P ((*guarda velocemente L e riprende a mangiare*))
 37 ((*riguarda L*)) °spetta° ((*appoggia le mani su quelle del bambino*))
 38 L ((*guarda T e M mentre P taglia la carne tendo le mani sopra le sue*))
 39 L ((*guarda le mani di P sulle sue*)) ah [aia:::
 40 P [oh ti sto aiutando
 41 L mi fai male

Cap. VIII

- 42 P oh Luigi:: (dai) eh
43 L mi fai male [mi=fa:i=male::
44 P [ti sto cercando di insegnare
45 come si taglia
46 L mi=[fa:i=male::
47 P [via la mano non serve la mano qua via
48 ((*alza la sua mano e indica quella del bambino*))
49 L no
50 P via ((*L lascia la presa del coltello*))
51 P così di sopra sopra così
52 così devi tenere la forchetta
53 ((*solleva le posate e ne stringe l'impugnatura*))
54 L no
55 P perché così punti lì
56 L no mi fai male
57 P ((*lascia le posate di L, riprende le sue, lascia cadere la testa all'indietro*))
58 L ((*riprende le sue posate*))

Benché ora Luigi riesca autonomamente a tagliare la carne con il coltello (cfr. riga 24), il padre, dopo averlo osservato nel compiere l'azione (riga 25), gli dà una nuova istruzione: "dovresti tener fermo con la sinistra e tagliare con la destra" (riga 26 e 28). L'istruzione è presentata dal padre come un suggerimento, come dimostrano l'uso dell'espressione "secondo me" alla riga 23, con cui il padre introduce il suo turno, e anche l'uso del verbo dovere al condizionale: "dovresti" alla riga 26, che ne mitigano l'effetto di direttività. L'attenzione del genitore sembra così spostarsi verso un nuovo aspetto dell'azione: dall'azione "tagliare la carne" in modo autonomo (obiettivo di fatto già raggiunto, riga 24) all'aspetto di performance dell'azione: "tagliare la carne" in modo corretto. Così facendo, il padre introduce l'idea di un modo determinato e corretto (*a proper and fixed way*, potremmo anche dire con le parole di Fasulo e colleghi citati poco prima) di impiegare forchetta e coltello per realizzare l'azione "tagliare la carne", e allo stesso tempo implicitamente afferma che il modo con cui il figlio le sta adoperando è scorretto.

Anche se inizialmente non presta particolare attenzione all'istruzione fornita dal padre (cfr. righe 29 e 31), il bambino mostra di aver recepito l'indicazione paterna, compiendo ciò che gli è stato richiesto (riga 33).

Il padre svolge qui una funzione interessante. Prima che il bambino compia l'azione, il genitore lo osserva (righe 29, 30, 32 e 33) senza intervenire. Così facendo, lascia al figlio un tempo per mettere in atto quanto da lui indicato, uno spazio di libertà in cui decidere se seguire l'indicazione data oppure trascurarla. Dopo che il bambino ha compiuto l'azione, il padre lo continua ad osservare (righe 36

e 37). Così facendo, lascia al figlio un'ulteriore tempo per provare ed esercitare le sue capacità, pur mantenendo un ruolo di supervisione (righe 33, 36 e 37) teso di fatto a verificare il modo in cui il bambino impiega le posate.

Dopo un'attenta osservazione, il padre interviene: prima fermando l'azione autonoma del bambino (cfr. l'espressione "aspetta" alla riga 37) e poi appoggiando le mani su quelle del bambino (riga 37). Così facendo il padre trasforma l'azione del bambino in una *joint-action*, un'azione compiuta dal bambino e dal padre insieme. Come osservato nell'esempio 5, il coinvolgimento dei partecipanti nell'azione congiunta (*joint-action*), pur mitigando in parte lo spazio d'agency del bambino, offre allo stesso tempo un modello di esecuzione dell'attività in questione (*concurrent modeling and imitation*, Mascolo, 2005). Il padre si pone così come *scaffolder* rispetto al bambino, come lui stesso dichiara esplicitamente (righe 40, 44-45) per giustificare il suo intervento davanti alle resistenze del bambino (righe 39, 41, 43 e 46).

La resistenza del bambino diviene opposizione vera e propria e rifiuto alla collaborazione nell'azione (righe 49, 54 e 56) dal momento in cui il padre tenta di sostituirsi al figlio, allontanando la sua mano ("via la mano", alla riga 47 e "via" alla riga 50). In questo modo, il padre di fatto esclude il bambino nell'azione, sostituendosi completamente a lui. Il padre offre così un esempio di ciò che lui intende per uso corretto del coltello (righe 51, 52 e 55), ma allo stesso tempo, escludendo il figlio dall'azione, mostra che la sua attenzione è rivolta prioritariamente all'aspetto di performance dell'azione. Nella prima parte della sequenza, analizzata precedentemente (esempio 7), anche la madre aveva offerto un esempio di come utilizzare il coltello. In quel caso però la dimostrazione offerta al bambino non aveva sostituito o ridotto lo spazio dell'azione autonoma del bambino: la madre aveva costruito l'esempio adoperando il suo coltello e facendo vedere il gesto al figlio.

L'opposizione del figlio scoraggia a tal punto il padre da indurlo ad abbandonare l'impresa. Entrambi riprendono a questo punto l'attività precedentemente interrotta: la consumazione del proprio pasto (riga 57 il padre, riga 58 il bambino).

Anche se a livello enunciativo il padre mostra di sostenere il processo, di fatto egli è prioritariamente rivolto al risultato. L'attenzione all'aspetto di performance secondo un modello prestabilito e rigido porta il padre e il bambino ad entrare in conflitto, tanto da chiudere lo scambio tra loro.

L'estratto che segue offre un altro esempio in cui l'orientamento del genitore al prodotto prevale su quello al processo. La sequenza si sviluppa in questo caso da un'offerta del genitore e da una richiesta (di autonomia) del bambino.

Es. 8 - F3C3 (22.45 - 23.54)

Trascrizione semplificata

Cap. VIII

P = papà

M = mamma

D = Dario (3 anni)

Dario e il papà sono appena tornati a sedersi a tavola. La mamma è in cucina.

- 1 P mangiamo l'uovo adesso [prima della pizz[a?
2 D [sì [sì
3 P vai
4 ((sposta il cucchiaino posto vicino al cartone della pizza di D))
5 D ^questo cucchia:io
6 ^((indica un cucchiaino poco distante))
7 P ((avvicina a sé l'uovo con una mano))
8 D ((cerca di prendere l'uovo))
9 P ((con l'altra mano, tenta di avvicinarsi al cucchiaino indicato da D))
10 D ^((prende il cucchiaino prima di P))
11 ^fa[ccio io
12 P [rompi tu? ((avvicina l'uovo a D))
13 D sì ((inizia a rompere l'uovo con il cucchiaino))
14 P ((riprende a mangiare la pizza))
15 M ((si siede a tavola e guarda D))
16 aiutalo un pochino
17 P ((ferma il contenitore dell'uovo con la mano))
18 il bavaglino si dovrebbe anche mettere però
19 ((si alza per cercare il bavaglino))
20 P ((avvicina il contenitore dell'uovo a sé))
21 D ((allunga la mano su quella di P))
22 P petta=petta=petta adesso va bene così
23 ((inizia a togliere i pezzettini di guscio))
24 D ((guarda P, posa il cucchiaino sul tavolo e inizia a sgusciare l'uovo con lui))

25 M ((infilare il bavaglino a D, mentre sguscia l'uovo con P))
26 (8.0) ((P e D continuano a sgusciare l'uovo))
27 P no::ah::
28 D ((allontana le mani dall'uovo e le passa sulla maglietta))
29 P succhiati il dito
30 D ((con una mano riprende a sgusciare l'uovo insieme a P))
31 P petta=petta=petta
32 D eheh::
33 P fai fare a papà che devo andare veloce adesso
34 se no perdiamo tutto l'uovo
35 ^dov'è il cucchiaino di Dariuzzo

- 36 ^((cerca il cucchiaino sul tavolo e prende quello vicino al cartone della pizza di D))
 37 D ((guarda P mentre prende un pezzo d'uovo con il cucchiaino))
 38 P ((imbocca D))

La proposta del padre (mangiamo l'uovo adesso prima della pizza, riga 1) implica una ridefinizione dell'ordine di priorità nella consumazione dei due alimenti presenti a tavola (l'uovo alla coque e la pizza). Il cambiamento proposto viene subito accettato dal bambino (riga 2).

All'accettazione del bambino, segue un chiaro invito all'azione da parte del padre: "vai", riga 3. Benché le parole del padre sembrino delegare al figlio la responsabilità dell'azione, riconoscendogli una sua autonomia nel compito "mangiare l'uovo alla coque", i suoi gesti dicono altro. Prendendo il cucchiaino (riga 4), avvicinando l'uovo a sé (riga 7) e tentando poi di prendere anche l'altro cucchiaino (riga 9), precedentemente indicato dal figlio (righe 5 e 6), il padre sembra volersi sostituire al bambino nel compiere l'azione, appropriandosi degli strumenti necessari allo svolgimento del compito o anche solo tentando di prenderli.

L'accordo su chi fa cosa, stabilito con il "vai" (riga 3) espresso dal padre, è contraddetto dai gesti che il padre compie e dalla loro sovrapposizione con i gesti del figlio. Nel predisporre all'azione, infatti, padre e figlio sembrano contendersi lo spazio di accesso agli strumenti necessari per compiere l'azione stessa: il supporto su cui l'uovo è stato adagiato (cfr. i gesti del padre alla riga 7 e quelli del figlio alla riga 8) e il cucchiaino (cfr. i gesti del padre alla riga 9 e quelli del figlio alla riga 10). Sottraendo la posata dal controllo del padre, il bambino compie infine una mossa forte rispetto alla definizione degli spazi d'azione dei due partecipanti, rafforzata dall'esplicita richiesta di autonomia ("faccio io", riga 11).

L'accettazione della richiesta (di autonomia) del bambino è espressa dal padre sia attraverso i gesti (cfr. il gesto di avvicinare l'uovo, riga 12), sia attraverso la domanda ("rompi tu?", riga 12). Attraverso la domanda, il padre compie diverse azioni. Per prima cosa stabilisce un accordo con il figlio su chi fa cosa, dimostrando di accordare al figlio lo spazio di autonomia da lui richiesto nel compiere l'azione "mangiare l'uovo". Allo stesso tempo indica quale azione il figlio può compiere. Da questo punto di vista, l'interrogativo del padre svolge la funzione di un'istruzione: indica al bambino cosa può fare. Così facendo il padre scompone il progetto iniziale (mangiare l'uovo) in sotto-progetti, che prevedono il compimento di azioni diverse. La prima è appunto quella di rompere il guscio dell'uovo.

La domanda svolge dunque una funzione di *scaffolding* rispetto all'azione "mangiare l'uovo alla coque". Con le parole di Woods et al. (1979), possiamo dire che il padre stia qui svolgendo la funzione di *reduction in degrees of freedom*, in quanto limita il numero delle alternative possibili per il raggiungimento dell'obiettivo,

favorendo la concentrazione del bambino su un compito alla volta. L'orientamento del padre a sostenere l'azione del bambino è dimostrato anche dal gesto di avvicinare il contenitore dell'uovo al bambino, così da rendetegli l'oggetto più facilmente accessibili.

Il processo di *scaffolding*, innescato dall'espansione che segue l'accettazione della proposta (la richiesta di autonomia alla riga 11), sembra quindi svilupparsi a partire dalla riga 12, quando il padre non solo accetta tale richiesta ma, avvicinando il contenitore al bambino, mette l'oggetto necessario al compimento dell'attività a disposizione del figlio. Il bambino accetta la proposta del padre (riga 13) e dà inizio all'azione (riga 13).

Benché il padre sembra apparentemente predisporre al ruolo di *scaffolder*, egli in realtà mostra di orientarsi ad altro: alla riga 14 infatti riprende a consumare il suo pasto (riga 14). D'altro canto il padre è legittimato in questo dall'accordo stabilito con il figlio rispetto a chi fa cosa.

È solo dopo il suggerimento della madre (riga 16)¹⁰⁷ che il padre riprende il coinvolgimento nell'azione del figlio.

Se inizialmente il padre sostiene il bambino nel compito (riga 17), mostrando di rispettare ancora una volta l'accordo preso rispetto a chi deve fare cosa, ben presto sottrae parte della sfera d'azione al bambino, avvicinando a sé il contenitore dell'uovo (riga 20). Nonostante l'opposizione di Dario (riga 21), il padre pone fine (cfr. la formula "petta" utilizzata per aspetta e ripetuta tre volte, riga 22) al primo sotto-progetto da lui definito: rompere il guscio dell'uovo, e offre una validazione (intermedia) all'azione del figlio (va bene così, riga 22).¹⁰⁸

Iniziando a togliere i pezzi del guscio (riga 23), il padre definisce poi un secondo sotto-progetto (togliere il guscio) all'interno del progetto più ampio (mangiare l'uovo) di cui offre un modello di esecuzione ma al tempo stesso sottrae lo spazio d'agency al bambino per ritagliarsi un suo spazio esclusivo d'azione. Il figlio contesta la mossa del padre, prendendo parte all'azione (riga 24). Così facendo, non solo trasforma l'azione togliere il guscio in una *joint-action* ma riapre nuovamente una negoziazione in merito all'attribuzione dell'*agency*.

Per diversi secondi (riga 26), il padre e il bambino operano congiuntamente nella stessa attività. Si interrompono solo momentaneamente per un "incidente di percorso" (il bambino probabilmente affonda troppo le dita nell'uovo arrivando al tuorlo) (cfr. la sequenza incassata, righe 27 - 29), dopo il quale riprendono l'attività ancora una volta insieme (riga 30).

¹⁰⁷ L'intervento della madre (righe 16-19) verrà analizzato nel dettaglio in seguito, cfr. paragrafo 8.9

¹⁰⁸ L'interazione segue le tre fasi su cui si struttura tipicamente una sequenza valutativa: istruzione (cfr. riga 13 nell'estratto) - esecuzione (cfr. riga 14) - validazione (cfr. riga 22). (Sinclair e Coulthard, 1975 e Mehan, 1979).

Ricorrendo alla stessa espressione utilizzata precedentemente e anche qui ripetuta per tre volte (petta, riga 31) il padre sancisce la fine anche di questa sotto-attività: togliere il guscio. Il genitore scandisce in questo modo il ritmo e la successione delle azioni (rompere il guscio, togliere il guscio), indicando al figlio l'ordine della successione e il limite temporale di ciascuna attività. Tale limite non è definibile a priori ma frutto di una valutazione contingente e progressiva elaborata in funzione dello sviluppo dell'attività stessa. Il bambino non è ancora in grado di compiere questa valutazione in modo autonomo. Il limite dell'azione (togliere il guscio) è sconosciuto al bambino e la definizione dei confini spazio-temporali delle sotto-attività è pertanto stabilita dal padre. Il bambino mostra, infatti, attraverso l'opposizione all'indicazione paterna (riga 32) di non sapere quando è necessario fermarsi.

Riprendendo il completo controllo sull'azione (fai fare a papà, riga 33), il padre ridefinisce ancora una volta i loro rispettivi ruoli rispetto a chi fa cosa. Questa volta però motiva la sua decisione attraverso un *account* (righe 33 e 34). Le giustificazioni che il padre offre si riferiscono ai tempi di esecuzione del compito (devo andare veloce adesso, riga 33) e alla preservazione della qualità del prodotto finale (se no perdiamo tutto l'uovo, riga 34). L'orientamento allo scopo che il padre manifesta va a discapito del fattore tempo. Sottraendo il tempo della prova e della sperimentazione al bambino, il padre riduce non solo lo spazio di autonomia del bambino, ma il suo processo di apprendimento. Il formato di partecipazione attivato non è il più adatto a promuovere processi di apprendimento e sviluppo (cfr. Fasulo et al. 2007).

Il tempo è infatti un elemento cruciale per qualsiasi processo di apprendimento: l'analisi ha messo in evidenza come i *gesti interrotti* (cfr. esempio 3 ed esempio 5) attraverso cui i genitori auto-limitano le loro incursioni nell'azione del bambino, hanno in ultima analisi il valore di dilatare il tempo offerto al bambino per la sperimentazione e la prova.

Le motivazioni fornite dal padre antepongono quindi il fine, il raggiungimento dello scopo (mangiare l'uovo alla coque) al mezzo, il processo di apprendimento del bambino e l'esercizio della sua *agency*. Il bambino riconosciuto implicitamente come non competente è infine posto in una posizione di passività assoluta. Lo scambio si conclude infatti con il padre che imbocca il bambino (riga 38).

I due estratti mostrano ciò che anche Fasulo e colleghi rilevano nella loro ricerca:

In cases of total parental control, where parents perform tasks with no child collaboration, routines, traditions and the right accomplishment of activities seem to supersede the need for children to develop a sense of autonomy or confidence from performing tasks on their own. When children are not constructed as competent and are not expected by parents to

participate, they may not even attempt to do certain tasks, especially if the risk of parental judgement of task processes and results exists.

(Fasulo et al., 2007: 18)

8.8 “Quando mi dici tu basta”: la definizione intersoggettiva della quantità

Gli esempi di seguito riportati si sviluppano tutti a partire dalla prima delle sequenze minime precedentemente individuate (esempio 1) - offerta del genitore e richiesta (di autonomia) del bambino - e ruotano intorno alla medesima attività, ovvero la capacità di dosare gli alimenti (i.e. il condimento, una bevanda) nel rispetto dei limiti indicati dall'adulto. Tali tipi di interazioni risultano particolarmente complesse per il bambino che deve tradurre l'indicazione soggettiva dell'adulto (tanto o poco) in termini oggettivi (quanto condimento o quanta bevanda può effettivamente servirsi).

Al di là del compito che il bambino deve affrontare, quello che qui ci preme mettere in evidenza è il valore delle indicazioni fornite dall'adulto e la loro funzione all'intero del più ampio processo di socializzazione alle norme familiari che regolano la quantità di cibo, processo che si realizza anche attraverso micro-interazioni come quelle presentate di seguito.

Le indicazioni fornite dai genitori veicolano un aspetto morale rispetto a ciò che è bene e giusto, e dunque sano, mangiare. L'idea del controllo della quantità di cibo concesso al bambino e l'idea stessa che esista una quantità considerata giusta e socialmente accettabile (in e per quella famiglia) implica, se pur implicitamente, l'idea di ciò che è sano/giusto mangiare e di ciò che al contrario è insano/sbagliato mangiare. La visione salutista del cibo contribuisce così, insieme ad altre visioni che possono emergere parallelamente¹⁰⁹, a dare origine ad un codice morale a tavola (Arcidiacono & Pontecorvo, 2007). I tre estratti scelti aiutano a far luce su queste dimensioni.

Il primo estratto, proposto di seguito, mostra come il genitore e il bambino cooperino per raggiungere una definizione intersoggettiva della misura indicata dall'adulto come giusta quantità. Nell'esempio è interessante osservare come, in questo caso, per eseguire il compito nel rispetto dei limiti posti dall'adulto, sia lo stesso bambino a richiedere un sostegno attivo all'adulto, attraverso quella che possiamo definire una esplicita richiesta di *scaffolding*.

¹⁰⁹ Sul cibo genitori e bambini possono esprimere visioni co-occorrenti. Ochs, Pontecorvo e Fasulo (1996) mettono in rilievo in particolare quattro interpretazioni del cibo: la visione del cibo come nutrimento, come bene materiale, come ricompensa e come piacere.

Es. 9 - F1C3 (1.34-2.00)

M = madre

N = Nicola (3 anni e mezzo)

La mamma (in piedi) sta distribuendo il primo nei piatti. I bambini hanno già il loro piatto, Giacomo e Davide hanno iniziato a mangiare. Nicola, pur avendo anche lui il piatto davanti a sé, non ha ancora iniziato a mangiare.

1 M ^Nic ^ce l'hai le posate
 2 ^ ((guarda N))
 3 ^((cera le posate sul tavolo))
 4 N ^ma no- ma non m'hai ^messo::
 5 ^((guarda il suo piatto))
 6 ^ ((guarda M))
 7 M cosa
 8 ((passa a Nicola una forchetta))
 9 N la ^la pa- [la panna
 10 ^((indica il barattolo di panna))
 11 M [NO perché hai detto che
 12 ^te la metti tu da solo
 13 ^ ((passa il barattolo della panna a N))
 14 ma mettine ^poco=poco=poco
 15 N ^((prende il barattolo di panna e ne osserva il foro di apertura))
 16 sì
 17 ((appoggia il barattolo sul tavolo))
 18 N ^quando mi dici tu basta
 19 ^((guarda il piatto e poi la mamma, solleva il barattolo))
 20 M ((guarda N e fa cenno di sì con il capo))
 21 N ((si versa la panna nel piatto, mentre M lo guarda))
 22 M basta
 23 N ((appoggia il barattolo sul tavolo))
 24 M prova a mischiare
 25 ((riprende a fare le porzioni))
 26 N ((prende la forchetta e inizia a mischiare gli gnocchetti))

Dopo un breve scambio (righe 1 - 10) volto a verificare la presenza delle precondizioni necessarie all'avvio della consumazione del pasto, (dal punto di vista della madre la disponibilità delle posate, riga 1; da quello di Nicola la presenza del condimento, riga 4), la mamma giustifica la mancanza del condimento (la panna

chiesta dal figlio) in ragione della richiesta, avanzata precedentemente dal bambino, di potersela servire da solo.

La richiesta (di autonomia), precedente allo scambio qui trascritto, è ora rievocata dalla madre (riga 11) che mostra così di essersi attenuta agli accordi presi rispetto a chi può/deve fare cosa. L'accettazione della madre è però un'accettazione condizionata: analogamente a quanto abbiamo osservato nell'esempio (3), attraverso l'espansione, introdotta dall'avversativo (ma, riga 12), la madre indica le condizioni di compimento dell'azione definendo la quantità di condimento accessibile al bambino ("ma mettine poco poco poco", riga 12). In questo modo al bambino è data la possibilità di compiere l'azione (versare la panna) in modo autonomo entro però i vincoli posti dall'adulto. Vincoli che di fatto Nicola dichiara esplicitamente di accettare (sì, riga 15).

Contrariamente a quanto osservato nell'esempio 3, in cui la madre pone le condizioni e si propone come controllore della quantità di bevanda versata dal bambino, qui, ancora prima di dare avvio all'azione "versare la panna" il bambino affida lui stesso alla madre tale ruolo: "quando mi dici tu basta" (riga 17). Così facendo, il bambino dichiara di non essere ancora in grado di tradurre in modo autonomo la quantità definita dalla madre. L'espressione "poco poco poco" allude ad una quantità finita, che se pur nota alla madre, non è chiara per il bambino. A quanta panna corrisponde effettivamente quel poco ripetuto tre volta?. Allo stesso tempo il bambino riconosce la madre come *validatore autorevole* di realtà, come colei che sa quando il condimento è servito nella giusta misura.

In questo caso, dunque, dopo la richiesta di autonomia, segue un'esplicita richiesta di *scaffolding*. Il bambino infatti non chiede al genitore di sostituirsi a lui nel compiere l'azione (come invece abbiamo osservato negli esempi 2 e 4) ma di sostenerlo nel compito intrapreso, aiutandolo a rispettare i limiti posti dall'adulto.

La giusta quantità di condimento è co-costruita attraverso il gesto del bambino di versare la panna (riga 20) e la supervisione della madre che osserva il bambino mentre compie l'azione (riga 20) e pone il limite (basta, riga 21) quando il condimento è stato servito nella "giusta" quantità.

Dopo che l'azione "versare la panna" si è conclusa, come dimostra anche il gesto, compiuto dal bambino (riga 23), di riporre il contenitore sul tavolo la madre introduce una nuova azione: mischiare (riga 24). Ciò che qui risulta interessante è la variazione tra le espressioni a cui la madre ricorre per indicare al figlio le due diverse azioni: mettere la giusta quantità di panna e mischiare. Se prima infatti con l'espressione "mettine poco" (riga 13) la madre dà per scontato che il bambino sappia portare a compimento l'azione da solo, nel secondo caso, l'indicazione "prova a mischiare", pur invitando nuovamente alla responsabilizzazione del bambino nell'azione, contempla allo stesso tempo un suo possibile fallimento. La madre mostra così di saper calibrare (Goodwin & Cekaite, 2012) il direttivo in funzione della risposta data dal bambino al direttivo precedente. Così facendo, la madre mostra ora

una disposizione diversa rispetto al suo coinvolgimento nell'azione del bambino, allineandosi alla prospettiva cooperativa introdotta dal figlio attraverso la richiesta di *scaffolding*.

L'estratto che segue è tratto dall'esempio 3, analizzato precedentemente (cfr. paragrafo 8.4). La madre e il figlio hanno già pattuito la quantità di bevanda concessa al bambino per quella sera e ora, nella parte di seguito analizzata, vediamo il bambino intento a versarsi la coca-cola sotto la guida e il controllo del genitore.

Es. 10- F1C3 (25.57 – 26.59)

Trascrizione semplificata

M = mamma

N = Nicola (3 anni e mezzo)

Nicola è in piedi vicino alla mamma e sta per versare la coca-cola nel suo bicchiere.

- 22 N ((inizia a versarsi la bevanda nel bicchiere, mentre M lo osserva))
 23 M ((si sporge in avanti e guarda la bevanda nel bicchiere))
 24 N ((solleva la bottiglia))
 25 M un po' di più
 26 N ((versa un altro po' di coca-cola e poi guarda M))
 27 M un po' di più
 28 N ((versa la coca-cola))
 29 M ancora
 30 N ((continua a versare la coca-cola))
 31 M ok ba- ba-
 32 N ((appoggia la bottiglia sul tavolo, guardando M))
 33 M ^o::k basta
 34 ^((prende la bottiglia e la chiude))
 35 N ((con il bicchiere in mano torna al suo posto))

La madre e il bambino, nella prima parte dell'interazione, hanno definito i loro reciproci ruoli in relazione a chi versa la coca-cola (il bambino) e chi ne controlla la quantità (la madre). Essi si dimostrano orientati a tali ruoli fino alla fine della sequenza e anche nell'estratto qui riportato possiamo osservare la madre che svolge il ruolo di "controllo della quantità" e il bambino che versa la bevanda nel suo bicchiere. È la mamma, infatti, quella che controlla la quantità di liquido, prima osservando l'azione del bambino (riga 23) e poi dando delle istruzioni verbali (righe 25, 27, 29, 31 e 33) che guidano il bambino nell'identificazione di quel goccino di bevanda che gli è stato concesso (cfr. esempio 3, riga 1). Nicola, d'altro canto,

ratifica costantemente questo ruolo, cercando con lo sguardo la validazione del genitore sulla quantità di bevanda versata (righe 26 e 32).

“Un goccino”, “un po’ di più”, “ancora” sono di fatto misurazioni soggettive che solo attraverso l’interazione diventano quantificazioni condivise e intersoggettive¹¹⁰. La valutazione che progressivamente Nicola può costruire insieme alla madre trasforma l’indicazione soggettiva data dal genitore nell’effettiva quantità di liquido versato. Le indicazioni materne (righe 25 27, 29, 31 e 33) scandiscono il ritmo delle azioni del bambino. Il versare la “giusta” quantità di bevanda è quindi un’azione co-costruita: da Nicola che versa la bevanda e dalla mamma che controlla e verifica ciò che il bambino sta facendo, ratificando così ancora una volta i loro rispettivi ruoli.

Cercando lo sguardo del genitore, prima alla riga 26 e poi ancora alla riga 32, Nicola non richiede solo una validazione, ma dichiara anche di considerare conclusa l’azione determinata prima dall’istruzione “un po’ di più” (riga 38) e poi dalla valutazione “ok ba- ba-“ (riga 45). Il bambino mette in atto l’indicazione data dall’adulto e si rivolge a lui (con lo sguardo) quando ritiene di aver svolto il compito in maniera adeguata. Così facendo egli attribuisce all’adulto la responsabilità del giudizio finale, riconoscendo il genitore come *validatore autorevole* di realtà.

La *dimensione morale* sottesa alle indicazioni fornite dall’adulto appare in modo più evidente nell’esempio che segue, in cui la madre esercita un controllo sulla quantità di sale che il figlio sta versando sugli spiedini.

Es. 11 - F1C3 (11.40 – 12.05)

M = madre

G = Giacomo (6 anni)

Sono tutti seduti a tavola, tranne la mamma che sta servendo il secondo (degli spiedini di carne) a Giacomo.

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | G | ((<i>sta mangiando uno spiedino</i>)) |
| 2 | M | ((<i>mette degli altri spiedini nel piatto di G</i>)) |
| 3 | | sale? >vuoi ancora un po' più di sale?< |
| 4 | G | ((<i>fa cenno di sì con la testa</i>)) |
| 5 | | (2.0) ((<i>M prende il sale dal bancone della cucina e si avvicina a G</i>)) |
| 6 | G | ^>me lo metto io< |
| 7 | | ^((<i>allunga il braccio verso il barattolo</i>)) |

¹¹⁰ La prospettiva teorica qui preposta considera l’intersoggettività come “un insieme di pratiche grazie alle quali azioni e posizioni sono proposte in un modo che dimostra il loro essere basate su, ed iridante verso, conoscenze ritenute comuni.” (Schegloff, 1992: 1998, trad. Fasulo & Pontecorvo, 1999: 73). Da questo punto di vista l’intersoggettività è un prodotto del *qui e ora*.

Cap. VIII

| | | |
|----|---|--|
| 8 | M | <i>((passa il sale a G))</i> |
| 9 | G | <i>((inizia a versarsi il sale))</i> |
| 10 | M | <i>(2.0) ((guarda G e allunga la mano verso il barattolo ma non lo tocca))</i> |
| 11 | | non esagerare |
| 12 | G | <i>((continua a versarsi il sale))</i> |
| 13 | M | basta |
| 14 | | <i>((avvicina ulteriormente la mano al barattolo))</i> |
| 15 | G | <i>((continua a versarsi il sale))</i> |
| 16 | M | basta |
| 17 | | <i>((appoggia la mano sul barattolo))</i> |
| 18 | G | <i>((lascia il barattolo))</i> |

All'offerta del genitore (riga 3), espressa anche in questo caso attraverso una *yes-no question* (Raymond 2003), segue l'accettazione da parte del bambino (cfr. il movimento della testa del bambino alla riga 4) e poi l'espansione (riga 6) attraverso cui il bambino avanza una richiesta di autonomia. Passando al bambino il barattolo del sale (riga 8), la madre dimostra di accogliere tale richiesta e riconoscere uno spazio d'*agency* al figlio.

Lo scambio potrebbe ora concludersi, in modo del tutto analogo a quanto osservato nell'esempio 1, in cui il padre porgendo il pepe alla figlia (cfr. esempio 1, riga 4) chiude lo scambio con la bambina e si orienta ad altro (cfr. esempio 1, riga 6). In questo caso però la madre rimane accanto al bambino e non solo lo osserva (riga 10) mentre lui compie l'azione di versare il condimento sulla carne (riga 9), ma interviene nella sua azione. In questo modo la madre, attraverso la sua disposizione nei confronti del compito che il bambino sta svolgendo, sviluppa la sequenza trasformandola in una sequenza di scaffolding. Prima allungando il braccio che di fatto però ritrarre subito (altro esempio di *gesto interrotto* attraverso cui la madre forse intende regolare l'azione del bambino) ma anche con un'indicazione esplicita: "non esagerare" (riga 11), la madre si propone come controllore dell'azione del figlio e in particolare come colei che regola la quantità di condimento che il bambino è autorizzato a versare sul suo piatto.

Nella raccomandazione della madre è maggiormente evidente la componente morale: in questo caso il genitore non indica infatti una quantità precisa (ad esempio poco, un goccino, un po' di più come negli estratti precedenti) ma fa riferimento ad un limite oltre il quale è opportuno e giusto non andare.

Continuando a versare il sale, il bambino mostra però di non conoscere tale limite, tanto che la madre che continua ad affiancare il bambino nello svolgimento del compito, regola ulteriormente la sua azione intervenendo due volte con l'indicazione "basta" (righe 13 e 16). Ma è solo quando la madre appoggia la mano sul barattolo (riga 17) che il bambino conclude l'azione (riga 18).

8.9 **Quando è la madre che sa come si fa: sequenze di *scaffolding* tra genitori**

Il titolo del paragrafo “Quando è la madre che sa come si fa” vuole essere un chiaro richiamo all’espressione “Father knows best” proposta da Elinor Ochs e dai suoi collaboratori per descrivere il ruolo accordato in particolari ai padri nelle cene da loro osservate nelle famiglie americane.

Nell’ambito del loro cospicuo e interessante lavoro sulle narrazioni a tavola come luoghi di socializzazione¹¹¹, Ochs e Taylor (1993, 1996) hanno messo in luce il particolare ruolo di *validatori di realtà* che i padri assumono in tali occasioni, sia in qualità di narratori sia di ascoltatori, sostenuti in questo anche dalle azioni e dagli atteggiamenti messi in atto specularmente dalle madri.

“The father is typically set up - though his own and others’ recurrent narrative practices - to be primary audience, judge and critic of family members’ actions, conditions, thoughts and feeling as narrative protagonist (acting in the past) or as co-narrator (acting in the present). [...] Women as mother and wives contribute to this dynamic, instantiating and modeling in their conduct as narratore a pervasive orientation toward fathers as evaluators.” (Ochs & Taylor, 1996: 101).

L’osservazione delle dinamiche e delle relazioni tra i membri della famiglia durante la narrazione di un evento della giornata appena trascorsa o di un episodio familiare passato permette alle autrici di evidenziare il costruirsi di una asimmetria di ruoli tra il padre e la madre, in cui spicca il ruolo del padre come custode dell’*ethos* familiare. Per sintetizzare in modo incisivo la dinamica familiare che riscontrano come tipica nel loro corpus¹¹², le autrici riprendono il titolo di un noto programma televisivo americano degli anni ’60: “Father know best”.

Molti altri sono i lavori che sono stati dedicati alla figura del padre, nell’ambito della ricerca internazionale sulla vita quotidiana delle famiglie medie, sia nei termini

¹¹¹ Per una rassegna sui lavori di Elinor Ochs e dei suoi collaboratori sulle narrazioni a tavola si veda: Ochs et al. 1989; Ochs & Taylor, 1992a; 1992b; Ochs et al. 1992.

¹¹² La ricerca a cui le autrici si riferiscono è stata condotta su un *subcorpus* di 7 famiglie americane di classe media, tratto dal corpus più ampio di 20 famiglie, riprese durante il momento della cena tra il 1987 e il 1989. In ogni famiglia è presente un bambino di 5 anni con almeno un altro fratello.

appena descritti, sia in relazione ai cambiamenti, dal punto di vista psicoculturale del suo ruolo.¹¹³

Qui invece vogliamo soffermarci invece sul ruolo che svolge la madre, non tanto nel delicato lavoro di conciliazioni tra i suoi impegni professionali e quelli domestici, ma come garante dell'ordine familiare. Nei nostri esempi abbiamo potuto infatti osservare il ruolo che le madri assumono in alcuni contesti e che è loro identicamente riconosciuto dagli altri membri della famiglia. Il lavoro condotto sulle sequenze di *scaffolding* ha messo in luce anche una particolare postura che le madri tendono ad assumere mentre padri e figli sono impegnati a svolgere una attività parallela al corso principale d'azione o sono in interazione tra loro. A partire dalla rilevazione di questi episodi nelle sequenze di *scaffolding*, abbiamo poi cercato episodi analoghi all'interno del corpus e ne abbiamo individuati altri due.

Dagli episodi individuati emerge come in alcuni casi le madri esercitano una funzione di monitoraggio, controllo e valutazione dell'operato dei padri nei confronti dei figli, relegando di fatto il padre alla posizione di "terzo figlio" (Arcidiacono et al. , 2006). Le sequenze individuate mostrano infatti come in questi casi le madri intervengano nell'interazione tra padri e figli, per supportare l'azione del padre, per suggerire loro l'azione corretta o per sanzionare il loro operato. Nelle interazioni analizzate emerge l'idea che vi sia un modo corretto di fare le cose e che depositaria della conoscenza di questo modo sia principalmente la madre.

I primi due estratti che presentiamo di seguito sono tratti da due delle sequenze di *scaffolding* (cfr. es. 5 e es. 7) sopra analizzate. Le trascrizioni proposte si soffermano maggiormente sulle mosse discorsive e sui gesti della madre, perché centrali e rilevanti rispetto agli scopi che l'analisi qui condotta si prefigge¹¹⁴.

es. 12 - Estratto da F1C1 (17.01-18.36)

M = madre

P = padre

N = Nicola (3 anni e mezzo)

La madre è ai fornelli intenta nella preparazione della cena e dà le spalle al tavolo dove gli altri membri della famiglia sono seduti. Il padre è in piedi vicino a Nicola. Il bambino ha appena preso il formaggio dalle mani del padre per perché vuole grattugiarselo da solo.

¹¹³ Tra le ricerche condotte dal gruppo italiano, possiamo citare Giorgi, et al. 2004; Caporali et al., 2004; Arcidiacono et al. 2006.

¹¹⁴ Trascrizioni differenti di una stessa interazioni sono plausibili e accettate dalla comunità scientifica in relazione al fatto che qualsiasi trascrizione di uno scambio verbale è sempre teoricamente informata e finalizzata allo scopo che il ricercatore si prefigge in quel momento. Per un approfondimento sulla trascrizione si rimanda al capitolo V.

Cap. VIII

- 1 M *((sta versando la panna nella padella, dà le spalle al tavolo))*
2 P *è pesante non ce la fai è troppo grande*
3 M *^°tagliagliene un pezzo più piccolo°*
4 *^((si volta leggermente verso il padre e poi si avvicina al frigo))*
5 N *((Nicola prende anche il pezzo di formaggio, lo osserva))*
6 P *ti faccio un pezzo piccolo ((riprende il formaggio e la grattugia))*

Le immagini (1, 2 e 3) esemplificano le azioni svolte dalla madre, in rapporto alla trama degli scambi tra il padre e il figlio.

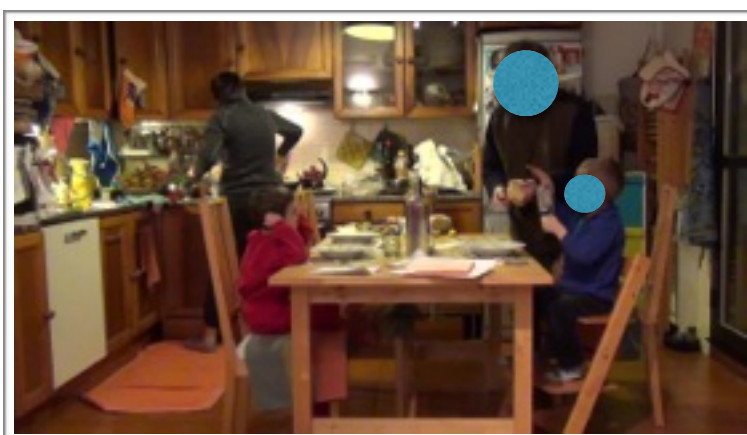


Immagine 1

M *((sta versando la panna nella padella, dà le spalle al tavolo))*

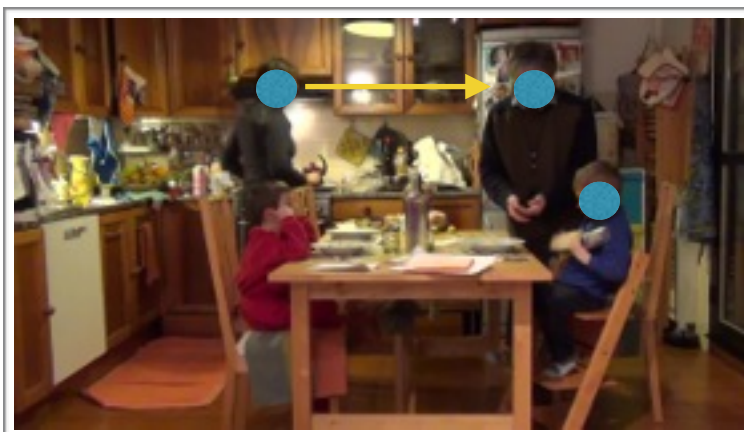


Immagine 2

3 M *^°tagliagliene un pezzo più piccolo°*
4 *^((si volta leggermente verso il padre))*

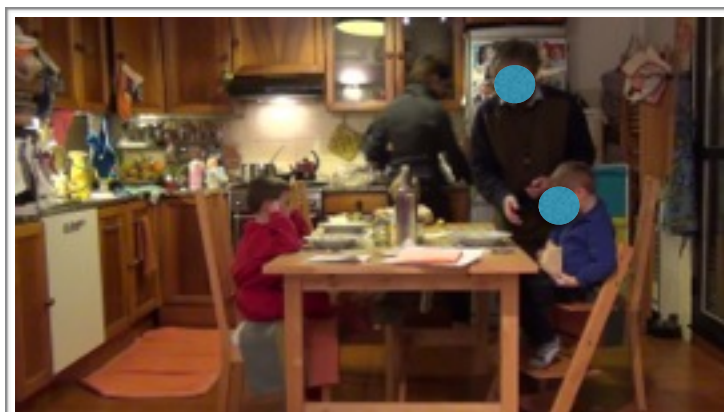


Immagine 3

4 M ((*si avvicina al frigo*))

Figura 2 - Intervento della madre: direzione dello sguardo

Nell'estratto possiamo vedere come la madre svolga un ruolo di supervisione nei confronti del padre, impegnato a coadiuvare uno dei figli nel compito di grattugiare il formaggio. Anche se apparentemente coinvolta in altre attività (cfr. righe 1, immagine 1), la madre mostra di essere contemporaneamente orientata anche a ciò che accade intorno a lei. Il suo commento (tagliagliene un pezzo più piccolo, riga 3, immagine 2) segue in modo coerente l'enunciazione delle difficoltà che, secondo il padre, impedirebbero al bambino di grattugiare il formaggio (riga 2). Il suo suggerimento è volto a rendere accessibile il compito al bambino ed è chiaramente diretto al marito. In questo modo la madre si pone come *scaffolder* del padre. Tale ruolo è ratificato anche dal padre che alla riga 6 mostra di aver fatto proprio il suggerimento della moglie, proponendolo a sua volta al figlio come suo suggerimento ("ti faccio un pezzo piccolo", riga 6).

Così facendo la madre si pone come colei che sa come fare per sostenere in modo corretto il figlio rendendogli il compito accessibile, e il padre, agendo come lei stessa ha indicato, contribuisce ad attribuirle e riconoscerle tale primato.

Nell'estratto che segue l'intervento della madre è volto a definire i modi corretti di partecipazione all'azione prima del padre e poi del figlio.

Es. 13 - Estratto da F3C3 (22.45 - 23.54)

P = papà

M = mamma

D = Dario (3 anni)

Tutti i membri della famiglia sono seduti a tavola. Il papà e Dario si sono appena accordati su come procedere per mangiare l'uovo alla coque che il bambino vuole. È a questo punto che la mamma interviene rivolgendosi al papà.

- 12 P [rompi tu? ((*avvicina l'uovo a D*))
 13 D sì ((*inizia a rompere l'uovo con il cucchiaino*))
 14 P ((*riprende a mangiare la pizza*))
 15 M ((*si siede a tavola e guarda D*))
 16 aiutalo un pochino
 17 P ((*ferma il contenitore dell'uovo con la mano*))

18 M () il bavaglino si dovrebbe anche mettere però
 19 ((*si alza per cercare il bavaglino*))

L'indicazione materna (aiutalo un pochino, riga 16) segue gli accordi (cfr. riga 1 e 2) che padre e figlio hanno preso in merito a come suddividersi i ruoli nell'esecuzione del compito che si sono prefissati: rompere l'uovo. In relazione a tale accordo, il bambino ha il compito di rompere l'uovo e il padre si sente legittimato a dedicarsi ad altro. Pertanto, mentre il bambino inizia a rompere l'uovo, il padre riprende a mangiare la pizza. Ed è a questo punto che la madre interviene.

La sua indicazione è rivolta al padre al quale suggerisce di adottare una specifica postura nella relazione con il bambino: orientarsi in modo prioritario ed esclusivo all'azione che il bambino sta compiendo, offrendogli il suo aiuto. L'intervento della madre infatti viene immediatamente dopo lo spostamento di interesse del padre: dall'azione che il bambino sta svolgendo alla consumazione del suo pasto (riga 14). Così facendo la madre definisce una priorità tra le attività che il padre sta svolgendo: consumare la sua cena da un lato e seguire il figlio nel suo compito dall'altro. Prima di offrire tale suggerimento, la madre osserva il figlio (cfr la direzione dello sguardo della madre alla riga 15). La madre osservando il bambino, probabilmente, giudica il compito affidatogli dall'altro genitore superiore alle sue possibilità, come mostra la successiva richiesta di intervento rivolta al padre. La madre si arroga così il diritto di essere lei a poter valutare cosa può o non può fare il bambino da solo, non rispettando gli accordi che autonomamente da lei hanno preso il padre e il bambino.

La mamma con il suo intervento non solo sanziona il comportamento del padre, ma proietta come "giusta" modalità di partecipazione all'azione del bambino la modalità dell'aiuto e del supporto (aiutalo un pochino, riga 16). Il padre si allinea alla trattoria proposta dalla madre, riprendendo subito il controllo sul contenitore dell'uovo (riga 11), e confermando allo stesso tempo il ruolo della madre come colei deputata a definire il "giusto" modo di agire e relazionarsi con il figlio. Il gesto del padre è sufficiente a testimoniare la sua rinnovata partecipazione all'attività "rompere l'uovo".

La madre in questo caso non si limita però a suggerire l'atteggiamento genitoriale consono alla situazione, ma interviene nuovamente definendo anche i modi conformi al contesto "cena" in questa famiglia, in particolare in merito l'abbigliamento adeguato per il bambino: "il bavaglino si dovrebbe anche mettere però" (riga 18). L'uso del condizionale rafforza il disappunto della madre: non solo essa enuncia la regola familiare (si deve mettere il bavaglino) ma allo stesso tempo ne sottolinea la momentanea trasgressione. L'avversativo collocato al termine della frase rafforza la contrarietà della madre rispetto alla situazione. Questa volta però la madre si occupa lei stessa di porre rimedio alla mancanza che ha rilevato, alzandosi per cercare il bavaglino (riga 19).

I due esempi di seguito presentati mostrano ancora come le madri intervengono negli scambi tra il padre e i figli, anche nel corso di una interazione che esula il processo di *scaffolding*.

Nell'esempio che segue la madre esercita una forma di controllo e di valutazione dell'azione che il padre sta svolgendo autonomamente con la figlia.

Es. 14 - F6C1 (10.21 - 10.46)

M= mamma

P = papà

O = Olivia

La mamma, in piedi, raccoglie una forchetta caduta sul pavimento. Il papà sta soffiando su un boccone di pasta per raffreddarlo prima di darlo ad Olivia.

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | P | ^pronti? |
| 2 | | ^((avvicina la forchetta ad O)) |
| 3 | O | ((apre la bocca per prendere il boccone di pasta)) |
| 4 | M | ((guarda P e O)) |
| 5 | | è troppa::: |
| 6 | O | ((guarda M mentre cerca di prendere il boccone)) |
| 7 | M | ((guarda O e alza leggermente le spalle)) |
| 8 | P | taglia taglia |
| 9 | M | ((avvicina la mano alla pentola sul tavolo ma si volta per guardare O e P)) |
| 10 | O | ((fa cadere un po' di pasta dalla forchetta)) |
| 11 | M | ((guarda O e P, poi inizia a prepara il suo piatto di pasta)) |
| 12 | P | buona? |
| 13 | M | ((guarda P e O e poi riprende a fare la sua porzione)) |

Benché l'interazione coinvolga inizialmente il padre e la figlia Olivia (righe 1-3), la madre attiva un controllo periferico sull'azione in corso (cfr. la direzione del suo sguardo alla riga 4). Attraverso l'osservazione di ciò che gli altri componenti della famiglia stanno facendo, la madre assume su di sé il ruolo di supervisione e controllo della situazione.

La valutazione in merito al boccone di pasta che il padre ha preparato (è troppa, riga 5) è prova del suo ruolo: non solo sanziona il boccone che il padre ha preparato rilevando la dose come inadeguata ma allo stesso tempo evoca l'idea di una quantità/misura del boccone appropriata e corretta. La madre si pone così come "esperta" nel definire quanto cibo debba essere proposto alla figlia.

Data la collocazione dei membri nello spazio, in particolare della madre che offre le spalle alla telecamera, risulta difficile capire chi sia il reale destinatario del

messaggio materno. Lo sguardo della madre è rivolto genericamente verso l'angolo del tavolo occupato dal padre e dalla figlia (cfr. immagine 1, figura 3): per un osservatore esterno, non è quindi possibile cogliere facilmente chi sia l'interlocutore selezionato dal parlante. A tale scopo, possiamo osservare le successive reazioni dei partecipanti, per capire chi si sente designato come destinatario privilegiato dell'intervento materno.

Di fatto sia il padre sia la figlia rispondono, dimostrando entrambi di sentirsi entrambi coinvolti dal richiamo materno. La figlia guarda subito la madre (riga 6) e quest'ultima le risponde con un gesto rapidissimo e quasi impercettibile (riga 7): alza le spalle in segno di complicità con la bambina (cfr. immagine 2, figura 3).



Immagine 1

Immagine 2

Figura 3 - Movimento delle spalle della mamma

Il padre, in risposta alla sanzione materna, ridefinisce prontamente la quantità di cibo offerto alla figlia (riga 7). La prescrizione “taglia” (cfr. l'imperativo alla riga 8) mostra infatti come il padre interpreta se stesso come destinatario del messaggio materno, accetta la sanzione e si adegua ad essa, ridefinendo il corso dell'azione alla luce di tale commento.

Così facendo entrambi, il padre e la bambina, collaborano nel ratificare il ruolo della madre come colei che sa come vanno fatte le cose. Ruolo che la madre di fatto incarna anche dopo, continuando ad esercitare la sua supervisione sull'azione che il padre e la figlia stanno compiendo. Anche se accenna a riprendere la sua attività di servire il primo (riga 9), la madre rivolge ancora una volta lo sguardo verso

di loro (riga 9). Le immagini 1 e 2 di Figura 4 mostrano come la madre resti orientata verso il padre e la bambina, interrompendo l'attività di servire il primo (cfr. la mano sospesa sopra la padella).



Immagine 1

Immagine 2

Figura 4 - Movimento della mano della madre

L'alternanza tra i due focus d'attenzione - l'interazione tra il padre e la bambina vs la preparazione del suo piatto - persiste anche in seguito. La domanda del padre circa la qualità del cibo (buona, riga 12) sancisce, dal suo punto di vista, la conclusione dello scambio relativo alla definizione della giusta quantità di cibo, in quanto sposta riporta la discussione sulla valutazione del cibo, attività perfettamente integrata con l'ordinaria consumazione del pasto (Mondada, 2009).

Parallelamente però la madre continua a supervisionare la loro interazione, benché riprenda l'attività di distribuzione della pasta (cfr. righe 9, 11 e 13). Le immagini sotto riportate esemplificano l'alternanza tra l'attività di preparazione del piatto (immagine 1 e 3 di Figura 5) e quella di supervisione e controllo di ciò che stanno facendo il padre e la bambina (immagine 2 e 4 di Figura 5).

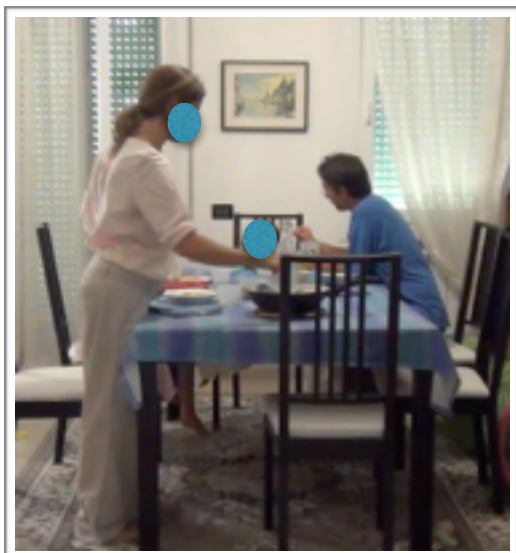


Immagine 1



Immagine 2

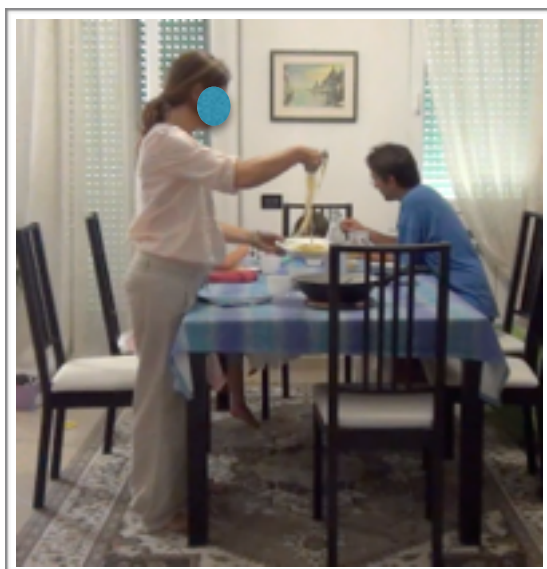


Immagine 3

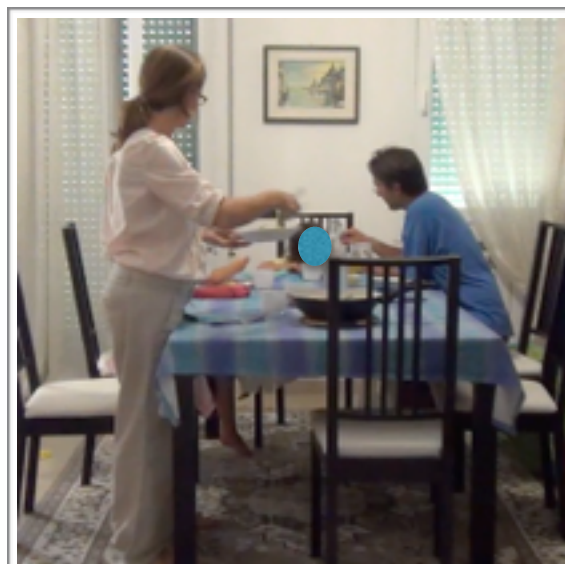


Immagine 4

Figura 5 - Spostamento dello sguardo della madre

L'estratto che segue si differenzia leggermente da quelli precedenti in quanto in questo caso il padre prova ad esercitare delle forme di resistenza alle indicazioni fornite dalla madre.

Es. 15 - F3C1 (34.45-35.32)

M = mamma

P = papà

Mentre il papà sta parlando con la figlia Giovanna, la madre interviene nel loro scambio.

| | | |
|----|---|--|
| 1 | P | ^poi <u>dicevo</u> (.) son finiti dappertutto |
| 2 | G | ((<i>guarda P seduta a caproni sulla sedia, dà le spalle al tavolo</i>)) |
| 3 | M | ^°papi° |
| 4 | | ^((<i>guarda P</i>)) |
| 5 | P | ((<i>guarda M</i>)) |
| 6 | M | ^°puoi far finire (per favore)° |
| 7 | | ^((<i>indica il piatto di G</i>)) |
| 8 | P | ^sì ^ma un attimo comunque |
| 9 | G | ^ ((<i>si volta verso M</i>)) |
| 10 | P | ^((<i>avvicina la sedia di G al tavolo</i>)) |
| 11 | M | (e vabbè) ^la carne non l'ha finita |
| 12 | | ^((<i>indica il piatto di G</i>)) |

Quando la madre interviene (riga 3), il padre e la figlia stanno parlando tra loro (riga 1 e 2). La loro conversazione prevale sull'attività di consumazione del pasto: la bambina per dedicarsi all'interazione con il padre ha infatti sospeso tale attività. La postura di entrambi (cfr. immagine 1, Figura 6) mostra come la loro interazione sia esclusiva: gli altri componenti della famiglia sono di fatto esclusi dal loro scambio.



Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3



Immagine 4



Immagine 5

Figura 6 - Interventi della madre rispetto all'interazione tra il padre e la bambina

Benché non direttamente coinvolta nel loro scambio, la madre interviene richiamando il padre (riga 3) e indicandogli ciò che deve fare (riga 6, immagine 2 di Figura 6; cfr. anche il gesto alla riga 7, immagine 3 di Figura 6): far finire alla bambina il piatto che non ha terminato.

L'indicazione materna definisce l'ordine di priorità tra le due attività in essere: la consumazione del pasto e la conversazione. Anche se attenuata da alcune forme di mitigazione (il tono basso, l'uso del verbo potere, la formula di cortesia "per favore") tale indicazione ha la funzione di direttivo, in quanto chiede al padre di fare.

La madre mostra così di esercitare un controllo anche sulle attività che si sviluppano perifericamente e nelle quali non è coinvolta direttamente. In questo modo assume il ruolo di chi ha il potere e il diritto di definire l'ordine delle cose. Non solo. Selezionando il padre come destinatario del suo intervento (papi, riga 3), lo richiama in quanto co-genitore a farsi garante del medesimo ordine.

La risposta del padre rivela una incoerenza tra i gesti e le parole. Da un lato sembra "obbedire" al direttivo materno, dicendo sì (riga 8) e avvicinando la sedia della bambina al tavolo (riga 10, immagine 4 di Figura 6), dall'altro però attua una forma di resistenza posticipando l'esecuzione del compito ad un tempo successivo (riga 8).

Davanti alla resistenza del padre, la madre offre una giustificazione al suo intervento (la carne non l'ha finita, riga 11), indicando nuovamente il piatto della bambina (riga 12, immagine 5 di Figura 6).

A dispetto dunque di quel processo che oggi vede i padri sempre più direttamente coinvolti nella cura e nella gestione dei figli, gli estratti mostrano i tentativi delle madri di riservare per sé uno spazio di autorità e governo in merito a cosa e come fare con i figli. In particolare, gli estratti ci permettono di osservare come le micro-interazioni quotidiane come quelle descritte contribuiscano a quel processo silenzioso e quasi invisibile attraverso cui i bambini sono socializzati alle forme e ai modi che regolano le relazioni tra padre e madre (e più in generale tra uomini e donne). La socializzazione ai ruoli genitoriali e alle funzioni di cura si realizza in famiglia (anche) attraverso interazioni di questo tipo. Dal punto di vista dei bambini, i momenti della comunicazione in famiglia sono i primi e forse i più potenti mezzi di costruzione della definizione e della comprensione dei ruoli genitoriali. In questi momenti si sedimenta quella educazione implicita di cui parlano (Pourtois & Desmet, 2004) .

CAPITOLO CONCLUSIVO

PER UNA RIVALUTAZIONE DELLA DIMENSIONE EDUCATIVA IMPLICITA DELLA VITA QUOTIDIANA

“L’attenzione al dettaglio sospende l’atteggiamento che ci fa dare per scontato ciò che ci circonda e ciò che facciamo usualmente: con ciò avvia processi di nuova comprensione e di elaborazione della nostra esperienza.”
(Jedlowski, 2007: 98)

Il senso del lavoro analitico compiuto nell’ambito di questa ricerca è espresso, sinteticamente ma in modo estremamente efficace, dalla frase di Jedlowski (2007) che abbiamo posto come *incipit* di quest’ultimo capitolo. L’attraversamento e l’esplorazione delle micro interazioni tra genitori e figli, l’interrogazione costante dei micro dettagli della vita domestica, considerati per lo più routinari e quotidiani, ci ha permesso di avviare infatti processi di *nuova comprensione* sulle pratiche (discorsive) che caratterizzano le relazioni familiari, mostrandone la straordinaria portata educativa, benché per lo più implicita e non sempre (e non necessariamente) intenzionale. In un confronto costante con il cospicuo e interessante lavoro di analisi e ricerca sulla vita quotidiana in famiglia (cfr. capitolo III) condotto nell’arco degli ultimi vent’anni a livello internazionale e interdisciplinare (Ochs & Kremer-Sadlik, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Tannen et al., 2007; Pontecorvo et al., 2009), abbiamo tentato di far luce sulle relazioni intra-familiari, privilegiando una prospettiva pedagogica e culturale.

In questo capitolo conclusivo, ci proponiamo non solo di ripercorre a grandi linee la riflessione e il percorso svolto nel presente elaborato ma soprattutto di far emergere in modo più esplicito la connessione tra l’attenzione analitica al micro dettaglio delle interazioni familiari e il discorso pedagogico, che si colloca su un livello di riflessione più generale (meso e macro).

La rilevanza pedagogica dello studio della vita ordinaria in famiglia consiste, a nostro avviso, nell’amplificare la dimensione educativa delle pratiche quotidiane: a partire dalla micro analisi degli estratti conversazionali (cfr. capitolo VI, VII, VIII) è possibile tracciare indicazioni operative per gli operatori che quotidianamente lavorano con le famiglie e costruire dispositivi pedagogici a sostegno della riflessività dei membri della famiglia (Mortari, 2003, Contini et al., 2014). Siamo infatti

consapevoli della rilevanza e della necessità di questo passaggio, in particolare in ambito pedagogico, per evitare il rischio di restituire uno sguardo appiattito sul dettaglio ed incapace di creare connessioni ad un livello più ampio.

La vita quotidiana in famiglia come oggetto della ricerca pedagogica: limiti e possibilità

Condividendo l'idea che le famiglie *si fanno* (Aronsson, 2006) nelle pratiche quotidiane, abbiamo eletto a luogo privilegiato di ricerca le interazioni domestiche tra genitori e figli, quale contesto di co-costruzione e ri-produzione del microcosmo familiare. In questo modo, abbiamo contribuito a far luce su uno di quei luoghi (la casa e le relazioni che in essa si sviluppano tra genitori e figli) che nella ricerca pedagogica appare, ancora oggi, come zona opaca e poco esplorata a livello scientifico.

L'analisi si è soffermata in particolare sul micro dettaglio delle interazioni, mediate prevalentemente dal linguaggio, tra genitori e figli, così come si realizzano nel loro contesto naturale, sottoponendo ad interrogazione costante gli aspetti ovvi e dati per scontati delle pratiche quotidiane (Garfinkel, 1967; Schutz, 1962, 1967). L'interrogativo a partire dal quale abbiamo osservato la vita quotidiana in famiglia non ha orientato la ricerca verso l'individuazione di cosa è normale, ma di *come* viene costruita tale normalità (Sacks, 1984), al fine di cogliere la natura profondamente culturale delle pratiche familiari e vedere le interazioni domestiche come pratiche che al contempo presuppongono e producono culture specifiche. Attraverso un esercizio costante di *epoché* cognitiva (Bertolini, 1988; Mortari, 2003), abbiamo messo in luce i dispositivi (discorsivi) che contribuiscono a quel processo di costruzione del mondo familiare come *quasi naturale* (Scheler, 1929), per i suoi stessi membri e per il ricercatore che condivide con quei membri le stesse cornici culturali e interpretative. A dispetto della sua naturalità, la vita quotidiana è al contrario il prodotto di un *complex achievement* (Schegloff, 1987), di uno sforzo che impegna costantemente i membri di una comunità culturale.

I contesti reali e le pratiche situate della vita quotidiana sono, anche per la riflessione educativa, contesti cruciali per osservare come genitori e figli ri-producono, negoziano, realizzano, modificano, re-interpretano, in modi inediti e imprevedibili, quelle prassi e quei modelli (di genitore, di figlio, di educazione) costantemente veicolati e proposti dal discorso comune (e anche da quello pedagogico) sulla famiglia.x

L'analisi si è quindi volutamente soffermata sugli interstizi della pratiche quotidiane che coinvolgono genitori e bambini, privilegiando in particolare quelle interazioni che punteggiano la vita quotidiana in famiglia, considerate per lo più come routinarie e ripetitive, e di conseguenza date per scontate: per i genitori mere

incombenze domestiche e per i ricercatori aspetti spesso collocati ai margini della riflessione e della ricerca educativa. L'analisi ha mostrato come le diverse ed imprevedibili occasioni del quotidiano offrano di fatto ai genitori molteplici opportunità per socializzare i bambini alla loro *cultura familiare* e sociale più ampia, a specifici modelli e ruoli di genitore e di figlio e a specifici orizzonti morali e valoriali. Interazioni dopo interazione, i genitori compiono un lavoro educativo. Anche quando sono impegnati in attività che spesso considerano come "normale" gestione delle attività domestiche, ad esempio distribuire il cibo (cfr. capitolo VII), raffreddare la pasta (cfr. capitolo VIII), regolare la quantità di condimento (cfr. capitolo VII) o sono coinvolti in eventi comunicativi che considerano a basso impatto educativo, ad esempio richiamare i bambini a tavola (cfr. capitolo VI e VII) o impegnarsi in discussioni relative al cibo (cfr. capitolo VII), i genitori di fatto socializzano indirettamente ai modi culturali e appropriati di essere un membro competente della propria comunità.

Di questo sottile lavoro educativo quotidiano c'è però ancora scarsa consapevolezza, a partire da una mancata attenzione scientifica per le zone residuali della vita quotidiana in famiglia. Da questo punto di vista la ricerca svolta contribuisce a rivalutare la portata educativa implicita della vita domestica. Chiamare i bambini a tavola, distribuire il cibo, definire chi e quando può alzarsi da tavola, negoziare i momenti di gioco non sono solo mere incombenze domestiche ma momenti del quotidiano ad alta *densità educativa*, momenti che contribuiscono alla definizione di priorità e valori, alla negoziazione di permessi e obblighi, alla gestione di impegni e attività quotidiane e alla organizzazione nel tempo domestico. Le interazioni e le conversazioni tra genitori e figli in questa prospettiva possono essere considerati dei veri e propri *brani di realtà educativa quotidiana* (Lumbelli, 1981).

Ruoli e modelli (culturali) di genitori e di figli tra trasformazioni e resistenze

Nelle pratiche quotidiane in famiglia, genitori e figli sono costantemente impegnati a costruire i loro reciproci ruoli, in un processo di *apprendimento reciproco* (Pontecorvo et al., 2001). L'analisi che abbiamo condotto sulle conversazioni tra genitori e bambini durante la consumazione del pasto ha messo più volte in luce i modi attraverso cui i membri della famiglia co-costruiscono e mantengono, in e attraverso l'interazione, i loro ruoli. Attraverso tali interazioni, prevalentemente mediate dal linguaggio, genitori e figli confermano, ri-producono, modificano e a volte entrano in conflitto con quei modelli (culturali) di genitore e di figlio, socialmente veicolati e trasmessi. Il discorso di senso comune (ma anche quello pedagogico) contribuiscono infatti a far circolare precisi modelli culturali di famiglia, modelli che sono sensibili a (ma allo stesso tempo sensibilizzano) i peculiari cambiamenti sociali

e storici di essere e fare famiglia. Tali modelli culturali organizzano (e al contempo sono organizzati da) i modi di agire e pensare se stessi nelle interazioni familiari. I cambiamenti storici e sociali dell'immagine di bambino e di quella di genitore che hanno caratterizzato gli ultimi cinquant'anni hanno, direttamente e indirettamente, influenzato anche le stesse pratiche di educazione familiare: all'obbedienza si è sostituita la negoziazione, al potere la competenza, all'autorità la verità (Caronia, 2008).

Le "interazioni ai confini", esaminate in particolare nel capitolo VI, sono zone in cui è possibile osservare come i membri della famiglia costruiscono e mantengono i loro rispettivi ruoli: nei momenti di passaggio da una attività all'altra, genitori e figli sono chiamati a ridefinire e a riconfigurare i loro assetti interazionali. In tali frangenti, essi stabiliscono chi decide cosa fare, da un lato, e chi si adegua a tale decisione, dall'altro. Allo stesso tempo genitori e figli costruiscono e definiscono una gerarchia tra le diverse attività in corso (ovvero costruiscono delle definizioni morali della realtà). Da questo punto di vista, le zone di transizione da un'attività all'altra possono essere considerate zone del quotidiano ad alta densità educativa. L'analisi ha infatti mostrato come attraverso il peculiare modo in cui la chiamata a tavola e la relativa risposta si strutturano (cfr. capitolo VI), la collettività familiare si articola di fatto in due sotto collettività: i genitori da una parte e i bambini dall'altra. Possiamo dunque notare come anche in una micro-interazione di questo tipo, genitori e figli riproducono configurazioni specifiche che rinviano, e identicamente costruiscono, confermandoli nel corso pratico dell'azione, ai loro rispettivi ruoli familiari: i genitori definiscono i tempi e gli spazi dell'organizzazione della vita domestica e i bambini si adeguano a tale tempistica (nonostante vi sia spazio per alcuni tentativi di resistenza, cfr. es. 7, 8, 9 capitolo VI).

I genitori, in diversi estratti (cfr. es. 2, 3, 4, capitolo VI), mostrano di collaborare nella costruzione della chiamata a tavola, sostenendosi l'un l'altro nel compito di far convergere i bambini nello stesso spazio e ri-orientare la loro attenzione. L'alleanza comunicativa che i genitori mostrano in questi casi non è solo un esempio di alleanza (educativa) situata e incarnata nelle pratiche ma mostra anche una precisa modalità di esercitare il proprio ruolo genitoriale, e dunque di essere genitore. Rinforzando e sostenendo la richiesta dell'altro genitore (cfr. in particolare es. 4, capitolo VI), la madre e/o il padre contribuiscono anche a costruire, agli occhi dei figli, l'immagine del genitore come di una figura autorevole.

Il passaggio storico, sociale ed educativo dall'autorità all'autorevolezza nell'esercizio della propria genitorialità emerge anche in alcuni sottili passaggi che caratterizzano le interazioni tra genitori e figli. Significativo da questo punto di vista l'esempio 5 analizzato nel capitolo VII. Il breve scambio tra il padre e il figlio mostra come il passaggio culturale dal principio di autorità (*ipse dixit*) al principio di autorevolezza, secondo cui il genitore si fa enunciatore e portavoce di principi e regole, si realizzi in e attraverso le pratiche quotidiane.

Il passaggio dalla famiglia autoritaria alla famiglia democratica ha di fatto creato la possibilità per i genitori e per i bambini di negoziare i termini e le condizioni della vita quotidiana in famiglia. Negli esempi che abbiamo presentato, genitori e figli (anche molto piccoli) sono costantemente impegnati a definire e contrattare i termini e le condizioni delle loro attività rispetto a chi può/deve fare cosa, come e quando. L'analisi dettagliata di tali interazioni ha messo in luce però come, nonostante le continue negoziazioni, genitori e figli non siano realmente sullo stesso piano. Come mettono in evidenza anche Aronsson e Gottzén (2011) "negotiations do not necessarily guarantee "democratic" participation [...] parent-child relations are in many ways unequal, and that family negotiations are not necessarily democratic" (Aronsson & Gottzén, 2011: 407).

Osservando le interazioni tra genitori e figli nella loro realizzazione pratica, la famiglia democratica non sembra essere una famiglia i cui membri sono su un piano di parità. E questo dal punto di vista pedagogico risulta cruciale dato che la relazione educativa presuppone sempre una qualche forma di asimmetria. In una qualche misura, sembrano essere i genitori coloro che in ultima istanza definiscono i termini degli accordi familiari. Benché tali accordi, che con le parole di Aronsson e Cekaite (2013) possiamo chiamare *activity contracts* (Aronsson & Cekaite, 2013), siano il frutto di un reale processo di negoziazione tra genitori e bambini, di fatto nella gestione delle attività quotidiane, essi si rivelano al tempo stesso anche dei potenti strumenti per richiamare i bambini alle promesse pattuite. E di conseguenza degli strumenti attraverso cui i genitori esercitano la loro autorevolezza.

L'analisi ha messo in luce come vi siano anche delle zone in cui i membri della famiglia, in particolare i genitori, resistono ad alcuni dei cambiamenti proposti e veicolati dagli attuali modelli (culturali) di famiglia. A fronte di un coinvolgimento dei padri nella gestione quotidiana di alcuni aspetti dell'evento cena, sia nella preparazione del pasto sia nella gestione dei bambini a tavola, le madri sembrano continuare ad esercitare delle forme di supervisione e controllo sulle azioni dei membri della famiglia, padri compresi. Gli 12,13,14,15, presentati nel capitolo VIII, mostrano infatti come le madri si propongano come depositarie di un particolare *know how* relativo alla gestione e alla cura dei figli, arrivando in alcuni casi a limitare attraverso forme di controllo e valutazione l'intervento autonomo dei padri nei confronti dei figli.

La costruzione della dimensione morale e degli orizzonti culturali nelle interazioni in famiglia

Le cene in famiglia possono essere considerate delle vere e proprie *arene morali* (cfr. capitolo III e capitolo VII), luoghi in cui genitori e figli definiscono, negoziano, costruiscono peculiari visioni del mondo e specifici orizzonti morali. In

quanto luogo di trasmissione delle norme che regolano la consumazione del cibo e le relazioni tra i commensali, secondo precisi canoni culturali, le cene ci hanno offerto la possibilità di osservare i modi attraverso cui i bambini sono socializzati a divenire membri competenti della loro comunità familiare e sociale più ampia.

In diversi estratti è emerso questo implicito lavoro di costruzione di cultura e ordine morale. Sia nella regolazione dei tempi di consumazione del pasto (cfr. es. 1-5 capitolo VII), sia nel momento della distribuzione del cibo (cfr. es. 6 e 7 capitolo VII), ad esempio, abbiamo potuto osservare come genitori e figli costruiscono progressivamente l'idea che esista una misura (in questi casi l'altro inteso come altro commensale) rispetto a cui definire la correttezza del proprio comportamento. I genitori richiamano i figli infatti ad un preciso ordine morale rispetto al quale costruire un proprio "dover essere". Anche il controllo e la regolazione della quantità di cibo concesso ai bambini (es. 9-11 del capitolo VIII) si sostanzia sull'idea, o meglio sul principio morale rispetto a cui una certa quantità è considerata "giusta" e socialmente accettabile (in e per quella famiglia).

L'osservazione del posto e della funzione attribuita alla cena rispetto alle altre e co-occorrenti attività familiari (cfr. capitolo VI, ma anche es. 1-3 capitolo VII) ha fatto luce inoltre sulle pratiche di gestione e suddivisione del tempo in famiglia. Come l'analisi ha posto in evidenza, il lavoro quotidiano attraverso cui i genitori definiscono una priorità tra le azioni (Wingard, 2007), antepoendo ad esempio la cena alla visione dei programmi televisivi (es. 7 del capitolo VII), o alla lettura di una rivista (es. 4 del capitolo VI), contribuisce al processo di costruzione della cultura familiare e del suo ordine morale. Antepoendo il rituale collettivo della cena alle diverse attività che i membri stanno conducendo individualmente, viene costruita, interazione dopo interazione, la rilevanza della dimensione collettiva familiare su quella individuale. Ma ciò che qui ci preme maggiormente sottolineare è che di fatto viene posta la rilevanza di una cosa su un'altra. Ovvero vengono costruiti peculiari sistemi di priorità e di valore, che definiscono e caratterizzano la cultura specifica della famiglia. Sotteso a tali pratiche, emerge dunque un delicato e profondo lavoro educativo. Collocare le diverse azioni domestiche all'interno di una struttura gerarchica significa attribuire a ciascuna attività un differente valore e significato. In altre parole, la regolamentazione delle attività in famiglia, banalmente cosa ha la precedenza su cosa, diventa una pratica produttrice di significati e valori. "Attraverso tale pratica familiare e per mezzo del discorso normativo che l'accompagna, i membri di una famiglia teorizzano su ciò che fa di una famiglia una famiglia, stabiliscono le attività designate a definirla come tale, affermano le loro versioni canoniche circa ciò che è realmente importante nella loro vita" (Caronia, 2002: 138).

Le pratiche di consumazione del pasto in famiglia e i discorsi che in essa si sviluppano (e che di essa fanno un peculiare oggetto di discorso) si trasformano in una enunciazione indiretta dei valori, delle norme, delle priorità, dei tratti distintivi della famiglia. I principi culturali (ed educativi) sono per lo più sottesi a tali pratiche:

essi non sono sempre esplicitati nel discorso, ma piuttosto sono inferiti dalle pratiche e dai modi con cui tali discorsi sono detti. Tale procedura di inferenza non spetta solo al ricercatore che osserva tali pratiche, ma di fatto è l'operazione che costantemente i membri (sia adulti sia bambini) compiono quotidianamente.

Da questo punto di vista, osservare le interazioni che si sviluppano a tavola in famiglia ha permesso di mettere in luce il processo di costruzione locale e situata della cultura specifica della famiglia.

Dall'analisi delle pratiche quotidiane alla riflessività dei genitori: possibili percorsi per l'educazione familiare

Come le riflessioni qui tratteggiate hanno messo in evidenza, le pratiche familiari costituiscono dei potenti veicoli di co-costruzione e (ri)produzione di modelli culturali, valori, ruoli e identità. Da questo punto di vista esse sono potenti strumenti educativi. I genitori però sono in realtà i primi a non percepire la portata educativa di tali azioni quotidiane, soprattutto se paragonate, come abbiamo già detto, a pratiche o a eventi comunicativi connotati da una esplicita e socialmente riconosciuta valenza pedagogica.

Pressati da un discorso di senso comune, ma a volte anche da discorsi scientifici, che prescrivono modi appropriati di gestire il tempo e le attività (educative) con i propri figli, i genitori sembrano sempre più spesso incapaci di districarsi tra le diverse *raccomandazioni* che ricevono. Le famiglie sono infatti da tempo *oggetto di discorso*. Sono rese tali dall'opinione pubblica, dai mass media, dalle chiacchiere fugaci per la strada e anche dal discorso scientifico (e pedagogico). Le famiglie, da questo punto di vista, sono circondate da voci che suggeriscono, vendono, propongono modelli parentali, strategie educative, pratiche di cura tese a mostrare un "dover essere" a cui i genitori sono chiamati, in modi più o meno espliciti, a conformarsi. Lo stesso discorso pedagogico produce modelli (culturali) di genitorialità, situati e prodotti in precisi momenti storici. Tali modelli esercitano una forte pressione sui genitori che si sentono di dover di-mostrare di essere all'altezza delle aspettative che quel dover essere, socialmente condiviso e veicolato, sottende. Costretti dentro ad agende lavorative e familiari sempre più cariche di impegni e responsabilità per i genitori è difficile riuscire a conciliare le attività domestiche con attività più educativamente connotate, in un pensiero comune che vuole i due momenti nettamente sperati. Questo genera nella percezione dei genitori uno scarto tra ciò di cui fanno esperienza e ciò che viene proposto loro come modello ideale di "genitore sufficientemente buono".

Interessanti da questo punto di vista le riflessioni preposte da Kremer-Sadlik e Paugh (2009) sull'ideologia del *tempo di qualità*, quale *prodotto culturale* che negli anni '70 ha iniziato a veicolare l'idea che i genitori potessero compensare in qualità

ciò che non potevano dare in termini di quantità. Le autrici mostrano come il concetto di *tempo di qualità* abbia ben presto iniziato a circolare come sinonimo di *tempo in famiglia*, complici non solo i discorsi di senso comune, ma anche i discorsi accademici e non ultime le proposte commerciali relativi a prodotti pensati per “garantire” ai genitori una gestione di qualità del tempo con i propri figli. A fonte di tale unanime accordo, Kremer-Sadlik e Paugh (2009) propongono, anche a livello empirico, di spostare l’attenzione dai momenti in cui i genitori si dedicano in modo esplicito alla relazione con i figli a quegli aspetti della vita quotidiana familiare non marcati, inosservati, ordinari in cui di fatto si giocano i modi in cui genitori e figli *fanno famiglia*. Queste relazioni, come anche DeVault (2000) mette in evidenza, sono principalmente sostenute dall’*invisibile* lavoro quotidiano che madri e padri compiono nelle attività più routinarie (preparare la colazione, supervisionare i compiti scolastici, dire buona notte): “such routine, unnoticed moments of everyday social interaction may not be viewed as quality time in its popular sense, they play a significant role in children’s socialization into knowledge about their families and the world” (Kremer-Sadlik e Paugh, 2009)

La ricerca che abbiamo condotto contribuisce ad illuminare tali zone opache e spesso invisibili del quotidiano familiare. La possibilità di rileggere in quest’ottica l’impegno domestico quotidiano di madri e padri offre ai genitori, così come agli esperti dell’educazione nuovi ambiti di riflessività (Contini et al. 2014), spazi per esercitare pensiero pedagogico sulle e nelle azioni, occasioni per “riconquistare esplicitamente tutto ciò che siamo e facciamo implicitamente” (Mortari, 2003).

“L’uso di un approccio riflessivo consente di rendere i genitori attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze dando modo di rendere espliciti e trasparenti – all’interno dei contesti familiari – le implicazioni ed i pre-supposti ideologici e culturali sottesi ad azioni, rapporti, eventi e ne consente continue analisi, rivisitazioni, negoziazioni.”

(Fabbri, 2008: 50)

APPENDICE

1 - CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE

Nell'ambito della presente trattazione, abbiamo scelto di fare riferimento nel processo di trascrizione al sistema notazionale ideato da Gail Jefferson. Di seguito presentiamo i segni notazionali utilizzati per trascrivere i dialoghi registrati sul campo.

Norme redazionali

Le trascrizioni presentate nel presente testo sono tutte redatte in carattere *Courier New*, tipologia di carattere che assegna lo stesso spazio a tutti i caratteri, inclusi gli spazi tra le parole e le tabulazione. Questo permette di rendere evidenti alcuni fenomeni, come ad esempio il punto preciso in cui avviene la sovrapposizione tra i parlanti.

I gesti sono stati trascritti in carattere *Times New Roman corsivo*, per facilitare la distinzione visiva tra la trascrizione del parlato e quella dei fenomeni multimodali.

Ogni riga della trascrizione è stata numerata per consentire un facile richiamo alla frase nel corso dell'analisi. La riga non corrisponde necessariamente ad un turno, in alcuni casi il turno è stato suddiviso su più righe in funzione del formato della pagina.

I nomi dei partecipanti sono stati tutti anonimizzati e identificati con nomi di fantasia. Nella trascrizione i partecipanti sono identificati con la prima lettera del nome loro attribuito (ad esempio G = Giacomo, M = mamma). All'inizio di ogni turno è indicato il partecipante che ha espresso il turno. Quando un turno dello stesso parlante è distribuito su più righe, non viene ripetuta la sigla identificativa.

Notazione delle parole

| | |
|-------------|---|
| [| punto di inizio della sovrapposizione tra parlanti |
| (.) | micro-pausa, inferiore a 0.2 secondi |
| (2.1) | pause contate in secondi |
| xxx | parola o parti del discorso non udibili |
| (ciao) | dubbi sul parlato |
| () | segmento di parlato non udibile |
| / | intonazione ascendente |
| \ | intonazione discendente |
| <u>ciao</u> | enfasi |
| CIAO | incremento del volume, rispetto al modo in cui il partecipante parla abitualmente |

Appendice

| | |
|----------|---|
| °ciao° | abbassamento del volume, rispetto al modo in cui il partecipante parla abitualmente |
| ((ride)) | commenti paralinguistici o extralinguistici |
| : | prolungamento vocalico |
| sent- | troncamento della parola |
| = | continuità tra due parole |
| <ciao> | accelerazione |
| >ciao< | rallentamento |

Notazione dei gesti

^ indica l'inizio del gesto, descritto in corsivo nella linea successiva dentro la doppia parentesi. Nei casi in cui l'autore del gesto non sia il locatore in corso, le sue iniziali in maiuscolo sono indicate all'inizio della riga.

2 - MODELLO DEL CONSENSO INFORMATO

In questa sezione dell'appendice sono presentati i modelli di consenso informato presentati e firmati dai genitori delle famiglie che hanno preso parte alla ricerca. Il primo modulo è stato firmato da entrambi i genitori in vece dei figli minori. Il secondo modulo raccoglie il consenso di ogni singolo genitore rispetto alla sua personale partecipazione. I due moduli non differiscono in nulla se non nella dicitura finale, in questa sede posta in evidenza nel primo dei due moduli presentati.

Informativa sul trattamento di dati personali

Documento informativo reso ai sensi e per gli effetti:

- dell'art. 13 D.Lgs. 30 Giugno 2003 n° 196;

- del Codice in materia di protezione dei dati personali A.4. Codice di deontologia e di buona condotta per i trattamenti di dati personali per scopi statistici e scientifici (Provvedimento del Garante n. 2 del 16 giugno 2004, Gazzetta Ufficiale 14 agosto 2004, n.190)

Il "Codice Privacy" garantisce che il trattamento dei dati si svolga nel rispetto dei diritti di libertà fondamentali di ogni persona, nonché della dignità personale con particolare riferimento alla riservatezza delle informazioni ed all'identità personale. Il trattamento dei dati sarà quindi improntato a principi di correttezza, liceità, legittimità, indispensabilità e non eccedenza rispetto agli scopi per i quali sono raccolti i dati stessi.

Ai sensi dell'art. 4 del Codice sulla protezione dei Suoi dati personali (Codice Privacy) si intende per:

dato personale, informazione relativa a persona fisica, giuridica, ente o associazione, identificata o identificabile, ivi compreso un numero di identificazione personale;

dati sensibili, i dati idonei a rivelare origine razziale ed etnica, convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, opinioni politiche, adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico o sindacale, stato di salute e vita sessuale;

trattamento, ogni operazione o complesso di operazioni, effettuate anche senza l'ausilio di strumenti elettronici, concernenti raccolta, registrazione, organizzazione, conservazione, elaborazione, modificazione, selezione, estrazione, raffronto, utilizzo, interconnessione, blocco, comunicazione, diffusione, cancellazione, e distruzione di tali dati, anche se non registrati in una banca dati

In ossequio di quanto previsto dal D.Lgs. 30.06.2003 n° 196 e del Provv. del Garante n. 2 del 16 giugno 2004, con la presente si forniscono le informazioni in ordine alle **finalità, modalità di trattamento e ambito di comunicazione e diffusione** dei Suoi dati personali.

1 Finalità del trattamento

Il trattamento dei dati personali è diretto esclusivamente al raggiungimento delle seguenti finalità:

- a) Descrizione e analisi della quotidianità delle famiglie italiane.

2 Titolare e Responsabili

I **titolari** del trattamento sono: Prof.ssa Galatolo – Dipartimento di Filosofia e Comunicazione

I **responsabili** del trattamento sono: Prof.ssa Renata Galatolo e Erika Vassallo

3 Modalità del trattamento

I dati sono trattati con strumenti cartacei, magnetici e informatici, secondo modalità e strumenti idonei a garantire la sicurezza e la riservatezza dei dati stessi, in conformità a quanto previsto dagli articoli 31 e seguenti del D. Lgs. 196/2003, relativi alle “misure minime di sicurezza per il trattamento dei dati personali” e nel rispetto dei principi e delle regole concernenti le misure minime di sicurezza per evitare rischi di perdita, distruzione o accesso non autorizzato. L’art. 26 del D. Lgs. n. 196/03, prevede che essi possono essere oggetto di trattamento solo con il consenso scritto dell’interessato.

Il trattamento sarà effettuato attraverso le seguenti modalità:

- a registrazione sotto forma audio e video;
- b trascrizione su supporto cartaceo;
- c conservazione dei dati sotto forma di file e/o supporto CD;
- d informatizzazione dei dati;
- e analisi dei dati.

4 Ambito di comunicazione e diffusione

I dati potranno essere usati per l’organizzazione di workshop, per la stesura di rapporti e relazioni di ricerca, per pubblicazioni scientifiche (cartacee o multimediali), presentazioni a convegni, seminari di ricerca o lezioni; potranno essere usati nella forma originale, oppure sotto forma di trascrizioni. Nell’ambito di tali attività, **i dati saranno presentati in forma anonima**, attraverso pseudonimi o mediante l’utilizzo di nomi fittizi.

5 Natura del conferimento

La informiamo che il conferimento dei dati è facoltativo e il loro mancato conferimento non ha alcuna conseguenza. L’art. 26 del D. Lgs. n. 196/03, prevede che essi possono essere oggetto di trattamento solo con il consenso scritto dell’interessato e previa autorizzazione del Garante per la protezione dei dati personali. Il mancato consenso preclude la possibilità di effettuare la ricerca, impedendo registrazione, trascrizione, conservazione e qualunque forma di trattamento dei dati.

6 Diritti dell’interessato

Ai sensi dell’articolo 7 del D. Lgs. 196/2003:

- 1 L’interessato ha diritto di ottenere la conferma dell’esistenza o meno di dati personali che lo riguardano, anche se non ancora registrati, e la loro comunicazione in forma intelligibile.
- 2 L’interessato ha diritto di ottenere l’indicazione:
 - a dell’origine dei dati personali;
 - b delle finalità e modalità del trattamento;
 - c della logica applicata in caso di trattamento effettuato con l’ausilio di strumenti elettronici;
 - d degli estremi identificativi del titolare, dei responsabili e del rappresentante designato ai sensi dell’articolo 5, comma 2;

Appendice

- e dei soggetti o delle categorie di soggetti ai quali i dati personali possono essere comunicati o che possono venirne a conoscenza in qualità di rappresentante designato nel territorio dello Stato, di responsabili o incaricati.
- 3 L'interessato ha diritto di ottenere:
- a l'aggiornamento, la rettificazione ovvero, quando vi ha interesse, l'integrazione dei dati;
 - b la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dei dati trattati in violazione di legge, compresi quelli di cui non è necessaria la conservazione in relazione agli scopi per i quali i dati sono stati raccolti o successivamente trattati;
 - c l'attestazione che le operazioni di cui alle lettere a) e b) sono state portate a conoscenza, anche per quanto riguarda il loro contenuto, di coloro ai quali i dati sono stati comunicati o diffusi, eccettuato il caso in cui tale adempimento si rivela impossibile o comporta un impiego di mezzi manifestamente sproporzionato rispetto al diritto tutelato.
- 4 L'interessato ha diritto di opporsi, in tutto o in parte:
- a per motivi legittimi al trattamento dei dati personali che lo riguardano, ancorché pertinenti allo scopo della raccolta;
 - b al trattamento di dati personali che lo riguardano a fini di invio di materiale pubblicitario o di vendita diretta o per il compimento di ricerche di mercato o di comunicazione commerciale.

Lei potrà fare valere i propri diritti come espressamente previsto dagli artt. 7, 8, 9 e 10 del D. Lgs. 30.06.2003 n° 196, rivolgendosi direttamente al titolare del trattamento.

Il responsabile del trattamento (Data e Firma)

Per ricevuta e presa visione l'interessato (Data e Firma)

Dichiarazione di consenso

Il/La sottoscritto/a nato a il residente a in Via, acquisite le informazioni di cui all'art. 13 del D. Lgs. n. 196/03, acconsente al trattamento dei propri dati personali, dichiarando di avere avuto, in particolare, conoscenza che alcuni dei dati medesimi rientrano nel novero dei "dati sensibili" di cui all'art. 4, comma 1, lettera d, del decreto citato. Attesta il proprio libero consenso affinché il titolare, Prof.ssa Renata Galatolo e Dipartimento di Filosofia e Comunicazione, attraverso i responsabili Prof.ssa Renata Galatolo e Dott.ssa Erika Vassallo, proceda ai trattamenti dei dati personali e/o del **proprio figlio** comuni e sensibili, secondo le modalità e finalità risultanti dalla presente scheda informativa.
Dichiara inoltre di avere preso visione e ricevuto copia dell'articolo 7 del D. Lgs. n. 196/03, contente i diritti dell'interessato.

In fede

..... (Data e Firma leggibile)

Informativa sul trattamento di dati personali

Documento informativo reso ai sensi e per gli effetti:

- dell'art. 13 D.Lgs. 30 Giugno 2003 n° 196;

- del Codice in materia di protezione dei dati personali A.4. Codice di deontologia e di buona condotta per i trattamenti di dati personali per scopi statistici e scientifici (Provvedimento del Garante n. 2 del 16 giugno 2004, Gazzetta Ufficiale 14 agosto 2004, n.190)

Il "Codice Privacy" garantisce che il trattamento dei dati si svolga nel rispetto dei diritti di libertà fondamentali di ogni persona, nonché della dignità personale con particolare riferimento alla riservatezza delle informazioni ed all'identità personale. Il trattamento dei dati sarà quindi improntato a principi di correttezza, liceità, legittimità, indispensabilità e non eccedenza rispetto agli scopi per i quali sono raccolti i dati stessi.

Ai sensi dell'art. 4 del Codice sulla protezione dei Suoi dati personali (Codice Privacy) si intende per:

dato personale, informazione relativa a persona fisica, giuridica, ente o associazione, identificata o identificabile, ivi compreso un numero di identificazione personale;

dati sensibili, i dati idonei a rivelare origine razziale ed etnica, convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, opinioni politiche, adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico o sindacale, stato di salute e vita sessuale;

trattamento, ogni operazione o complesso di operazioni, effettuate anche senza l'ausilio di strumenti elettronici, concernenti raccolta, registrazione, organizzazione, conservazione, elaborazione, modificazione, selezione, estrazione, raffronto, utilizzo, interconnessione, blocco, comunicazione, diffusione, cancellazione, e distruzione di tali dati, anche se non registrati in una banca dati

In ossequio di quanto previsto dal D.Lgs. 30.06.2003 n° 196 e del Provv. del Garante n. 2 del 16 giugno 2004, con la presente si forniscono le informazioni in ordine alle **finalità, modalità di trattamento e ambito di comunicazione e diffusione** dei Suoi dati personali.

1 Finalità del trattamento

Il trattamento dei dati personali è diretto esclusivamente al raggiungimento delle seguenti finalità:

- a) Descrizione e analisi della quotidianità delle famiglie italiane.

2 Titolare e Responsabili

I **titolari** del trattamento sono: Prof.ssa Galatolo – Dipartimento di Filosofia e Comunicazione

I **responsabili** del trattamento sono: Prof.ssa Renata Galatolo e Dott.ssa Erika Vassallo

3 Modalità del trattamento

I dati sono trattati con strumenti cartacei, magnetici e informatici, secondo modalità e strumenti idonei a garantire la sicurezza e la riservatezza dei dati stessi, in conformità a quanto previsto dagli articoli 31 e seguenti del D. Lgs. 196/2003, relativi alle “misure minime di sicurezza per il trattamento dei dati personali” e nel rispetto dei principi e delle regole concernenti le misure minime di sicurezza per evitare rischi di perdita, distruzione o accesso non autorizzato. L’art. 26 del D. Lgs. n. 196/03, prevede che essi possono essere oggetto di trattamento solo con il consenso scritto dell’interessato.

Il trattamento sarà effettuato attraverso le seguenti modalità:

- a registrazione sotto forma audio e video;
- b trascrizione su supporto cartaceo;
- c conservazione dei dati sotto forma di file e/o supporto CD;
- d informatizzazione dei dati;
- e analisi dei dati.

4 Ambito di comunicazione e diffusione

I dati potranno essere usati per l’organizzazione di workshop, per la stesura di rapporti e relazioni di ricerca, per pubblicazioni scientifiche (cartacee o multimediali), presentazioni a convegni, seminari di ricerca o lezioni; potranno essere usati nella forma originale, oppure sotto forma di trascrizioni. Nell’ambito di tali attività, **i dati saranno presentati in forma anonima**, attraverso pseudonimi o mediante l’utilizzo di nomi fittizi.

5 Natura del conferimento

La informiamo che il conferimento dei dati è facoltativo e il loro mancato conferimento non ha alcuna conseguenza. L’art. 26 del D. Lgs. n. 196/03, prevede che essi possono essere oggetto di trattamento solo con il consenso scritto dell’interessato e previa autorizzazione del Garante per la protezione dei dati personali. Il mancato consenso preclude la possibilità di effettuare la ricerca, impedendo registrazione, trascrizione, conservazione e qualunque forma di trattamento dei dati.

6 Diritti dell’interessato

Ai sensi dell’articolo 7 del D. Lgs. 196/2003:

- 1 L’interessato ha diritto di ottenere la conferma dell’esistenza o meno di dati personali che lo riguardano, anche se non ancora registrati, e la loro comunicazione in forma intelligibile.
- 2 L’interessato ha diritto di ottenere l’indicazione:
 - a dell’origine dei dati personali;
 - b delle finalità e modalità del trattamento;
 - c della logica applicata in caso di trattamento effettuato con l’ausilio di strumenti elettronici;
 - d degli estremi identificativi del titolare, dei responsabili e del rappresentante designato ai sensi dell’articolo 5, comma 2;

Appendice

- e dei soggetti o delle categorie di soggetti ai quali i dati personali possono essere comunicati o che possono venirne a conoscenza in qualità di rappresentante designato nel territorio dello Stato, di responsabili o incaricati.
- 3 L'interessato ha diritto di ottenere:
- a l'aggiornamento, la rettificazione ovvero, quando vi ha interesse, l'integrazione dei dati;
 - b la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dei dati trattati in violazione di legge, compresi quelli di cui non è necessaria la conservazione in relazione agli scopi per i quali i dati sono stati raccolti o successivamente trattati;
 - c l'attestazione che le operazioni di cui alle lettere a) e b) sono state portate a conoscenza, anche per quanto riguarda il loro contenuto, di coloro ai quali i dati sono stati comunicati o diffusi, eccettuato il caso in cui tale adempimento si rivela impossibile o comporta un impiego di mezzi manifestamente sproporzionato rispetto al diritto tutelato.
- 4 L'interessato ha diritto di opporsi, in tutto o in parte:
- a per motivi legittimi al trattamento dei dati personali che lo riguardano, ancorché pertinenti allo scopo della raccolta;
 - b al trattamento di dati personali che lo riguardano a fini di invio di materiale pubblicitario o di vendita diretta o per il compimento di ricerche di mercato o di comunicazione commerciale.

Lei potrà fare valere i propri diritti come espressamente previsto dagli artt. 7, 8, 9 e 10 del D. Lgs. 30.06.2003 n° 196, rivolgendosi direttamente al titolare del trattamento.

Il responsabile del trattamento (Data e Firma)

Per ricevuta e presa visione l'interessato (Data e Firma)

Dichiarazione di consenso

Il/La sottoscritto/a nato a il residente a in Via, acquisite le informazioni di cui all'art. 13 del D. Lgs. n. 196/03, acconsente al trattamento dei propri dati personali, dichiarando di avere avuto, in particolare, conoscenza che alcuni dei dati medesimi rientrano nel novero dei "dati sensibili" di cui all'art. 4, comma 1, lettera d, del decreto citato. Attesta il proprio libero consenso affinché il titolare, Prof.ssa Renata Galatolo e Dipartimento di Filosofia e Comunicazione, attraverso i responsabili Prof.ssa Renata Galatolo e Dott.ssa Erika Vassallo, proceda ai trattamenti dei dati personali comuni e sensibili, secondo le modalità e finalità risultanti dalla presente scheda informativa. Dichiaro inoltre di avere preso visione e ricevuto copia dell'articolo 7 del D. Lgs. n. 196/03, contenente i diritti dell'interessato.

Appendice

In fede

..... (*Data e Firma leggibile*)

BIBLIOGRAFIA

- Aarsand, P. A. & Aronsson, K. (2006). Pratiche di gioco al computer e spazio sociale in famiglie svedesi. In P. Di Cori & C. Pontecorvo (eds.), *Tra ordinario e straordinario. Modernità e vita quotidiana*. Carocci: Roma, 206 – 214
- Aarsand, P. & Aronsson, K. (2009). Computer gaming and territorial negotiations in family life. *Childhood* 16:497–517.
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger. An informal introduction in ethnographic*. New York: Academic Press
- Alby, F., Zucchermaglio, C. & Fatigante, M. (2014). Beyond the written words of informed consent: What participants would like to know about research. *Nordic Psychology* 66: 71
- Antaki, C. (Ed.) (2011). *Applied Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan
- Arcidiacono F. (2007a) *Conflitti e interazione in famiglia*. Carocci: Roma
- Arcidiacono, F. (2007b). L'osservazione dei rientri a casa: studio etnografico della vita quotidiana in famiglia. In *Rassegna di psicologia*, 14, 2, pp. 155 - 174
- Arcidiacono F. (2010) The ethnographic observation of the everyday life in Italy: collaborative interactions among working couples. In C. L. Goossens (Ed.) *Family Life: Roles, Bonds, and Impact*. New York: Nova Science Publishers
- Arcidiacono, F., Caporali, L. & Pontecorvo, C. (2006). La partecipazione dei padri italiani alla struttura interattiva familiare, in *Età evolutiva*, 85, pp. 73 - 81
- Arcidiacono F., Klein W., Izquierdo C. & Bradbury T. N. (2010). Modalità interattive nella divisione del lavoro domestico: uno studio etnografico su famiglie italiane e statunitensi. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 10(1-2), 85-105
- Arcidiacono F. & Pontecorvo C. (2004). Più metodi per la pluridimensionalità della vita familiare. In *Ricerche di psicologia*, 27, 3, pp. 103 - 118
- Arcidiacono F. & Pontecorvo C. (2008). An exploratory study of the everyday lives of italian families: household activities and children's responsibilities, in *Cahiers de Psychologie*, 43, pp. 43 - 56
- Arcidiacono F. & Pontecorvo C. (2010a). The discursive construction of the fathers' positioning within family participation frameworks. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 449-472

Bibliografia

- Arcidiacono F. & Pontecorvo C. (2010b) Where and how family members spend time at home? A quantitative analysis of the observational tracking on the everyday lives of Italian families. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(2), 113-129
- Arnold, J., Graesch, A.P., Ragazzini, E. & Ochs, E. (2012). *Life at Home in the twenty-first century. 32 families open their doors*. University of California: Los Angeles Press
- Aronsson, K. (2006), Commentary 1. Doing family: An interactive accomplishment, in D. Tannen and M.H. Goodwin (eds.), *Family Discourse, Framing Family*; Text & Talk 26(4–5), 619–626 [Special issue].
- Aronsson, K. & Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse and Society*, 22(2), pp. 135-154
- Aronsson, K. & Gottzén, L. (2011). Generational positions at a family dinner: food morality and social order. *Language in society*, 40, 1-22
- Ashmore, M. & Reed, D. (2000). Innocence and nostalgia in conversation analysis: the dynamic relations of tape and transcript. *Forum: qualitative social research*, 1: 3
- Atkinson, G. M. & Heritage, J. (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bassi, B. & Gennari, M. (1994). Premessa. *Versus*, 68/69, Semiotica e educazione, p. 3
- Bazzanella, C. (2008). *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione*. Roma: Laterza.
- Bazzanella, C. (ed.) (2002). *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Milano: Guerini e associati
- Becchi, E. (1998). Nota introduttiva. In *Ikon. Forme e processi del comunicare*, n. 36/1998.
- Becchi, E. & Borando, A. (1998). La quotidianità domestica di bimbi piccini: 1. Le circostanze del comunicare. In *Ikon. Forme e processi del comunicare*, n. 36/1998, pp. 11-40
- Beck, Ulrich (1997). Democratization of the family. *Childhood* 4, pp. 151–166
- Bek, M. E. & Arnold, J. E. (2009). Gendered time use at home: an ethnographic examination of leisure time in middle-class families. *Leisure Studies*, 28, pp. 121-142
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday

Bibliografia

- Bertin, G. M. & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1994). Riflessioni semiologiche e l'esistere pedagogico. *Versus*, 68/69, Semiotica e educazione, pp. 59-75.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertolini, P. (ed.) (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erikson
- Blum-Kulka, S. (1994). The dynamics of family dinner talk: cultural contexts for children's passages to adult discourse. *Research on Language and social interaction*, 27:1
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in family Discourse*. New York: Routledge
- Blum-Kulka, S. (2008). Language socialization and family dinnertime discourse. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2002). Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Bolden, G. (2011). On the organization of repair in multiperson conversation: The case of "other"-selection in other-initiated repair sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 44(3), 237-262.
- Bolden, G. (in press). Conversation Analysis. In M. Allen (Ed.) *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*.
- Bolognesi, I. (2007). Il nido come luogo di mediazione interculturale. Come i modelli educativi e le culture familiari si trasformano nel confronto con i servizi per la prima infanzia. *RPD. Rivista di pedagogia e didattica*, 2.
- Bolognesi, I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuto, M & Fasulo, A. (1998). Analisi della conversazione e analisi del discorso. In L. Mannetti, *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma: Carocci.
- Bondioli, A. (1990). Dove scorre la vita della primissima infanzia: un'esplorazione in A. Bondioli (ed.). *Il bambino e gli altri. Ricerche sulla primissima età*, Bergamo, Juvenilia, 1990, pp. 109 – 135.

Bibliografia

- Bondioli, A. (1995). L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding. *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée T.* 107 (2), 433-457.
- Bondioli, A.; Gariboldi, A. & Livraghi, P. (1998). Per uno studio del coinvolgimento in situazioni domestiche. In *Ikon. Forme e processi del comunicare*, n. 36/1998, pp. 41-79.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997).
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag (pp. 241-256)
- Bucholtz, M. (2007). Variations in transcription. *DiscoursesStudies*, 9(6), pp. 784-808
- Burns, A. & Radford, J. (2008). Parent-child interaction in Nigerian families: conversation analysis, context and culture. In *Child Language Teaching and Therapy*, 24, 2, 193 – 209
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci
- Campos, B., Graesch, A., Repetti, R., Bradbury, T. & Ochs, E. (2009). Opportunity for interaction? A naturalistic observation study of dual-earner families after work and school. *Journal of family psychology*, 23 (6), pp. 798-807
- Caniglia, E. (2007) (ed.), Harvey Sacks, L'analisi della conversazione. Roma: Armando.
- Caniglia, E. (2010). La realtà come realizzazione pratica. Il costruzionismo dal punto di vista etnometodologico, in Santambrogio A. (ed.), *Costruzionismo e scienze sociali*, Morlacchi Editore, pp. 117-139.
- Caniglia, E. & Spreafico A. (2011) (eds.) "Etnometodologia oggi: problemi e prospettive", special issue of *Quaderni di Teoria Sociale*, n. 11, pp. 9-255
- Capps, L. & Ochs, E. (2002). Cultivating prayer, in C. Ford, B. Fox, S. Thompson (eds.), *The language of turn and sequence*, Oxford University Press, Oxford, pp. 39-55
- 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*, Firenze: La Nuova Italia.

Bibliografia

- Caronia, L. (1999). Linugaggio e vita quotidiana come contesti di apprendimento. Uno studio etnografico sulla socializzazione alla lettura in una istituzione scolastica. In F. Gobbo & A. M. Gomes (eds.). *Etnografia nei contesti educativi*, numero monografico di *Etnosistemi. Processi e dinamiche culturali*, VI (6), pp. 92-106.
- Caronia, L. (2001). Educational Ethnography and multicultural education: A study of classroom-talk- in-interaction as an identity making discursive activity. In G. Walford (ed.), *Ethnography and Education*, London: Jai Press.
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini Studio
- Caronia, L. (2008). Growing up wireless: 'being a parent' and 'being a child' in the age of mobile communication. In P.C. Rivoltella (Ed.). *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society* (pp. 104-135). Harshey, PA: IGI Global , 2008.
- Caronia, L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli
- Caronia, L. (2012). Texts-in-dialogues: the communicative constitution of media ideologies through family everyday talk. *Language and Dialogue*, 2(3), pp. 430-451
- Caronia, L. (2015). Totem and Taboo: the embarrassing epistemic work of things in the research setting. *Qualitative Research*, 15(2): 141-165.
- Caronia, L. & Caron, A. (2007). *Moving cultures: mobile communication in everyday life*. Montreal: Mc Gill-Queens University press.
- Caronia, L. & Caron, A. (2010). *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Milano: Raffaello Cortina
- Caronia, L. & Mortari, L. (2015). The agency of things: how spaces and artefacts organize the moral order of an intensive care unit. *Social Semiotics*. Special Issue, Objects and Language in trans-contextual communication.
- Catarsi, E. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequence in parent-child interactions. *Text and Talk*, 30 (1),1-25.
- Cicourel, A. (1982). Interviews, surveys and the problem of ecological validity. *American sociologist*, 17, pp 11-20.
- Cocever, E. & Canevaro, A. (1990). La programmazione al nido. In F. Frabboni (ed.), *Programmazione al nido* (pp. 69-78), Firenze: La Nuova Italia
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M. (ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci

Bibliografia

- Contini, M. G.; Demozzi, S.; Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue*. Amsterdam: Joha Benjamins.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Craven, A. & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12(4), pp. 419-442
- Curl T., Drew, P. (2008). Contingency in Action: A Comparison of two Forms of Requesting. *Research on Language and Social Interaction*, 41(2), pp. 129-153
- D'Andrade R. G. (1984). Cultural meaning systems. In R.A. Shweder. R. LeVine (Eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self, Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press
- D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dal Lago, A. (1995). *I nostri riti quotidiani. Prospettive nell'analisi della cultura*. Genova: Costa&Nolan
- Dal Lago A. & Giglioli P. P., *Etnometodologia*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- De Fornel, M.; Ogien, A. & Quéré, L. (eds.) (2001). *L'ethno-méthodologie. Une sociologie radicale*. Paris: La découverte
- De Geer, B. (2004). "Don't say it's disgusting!": Comments on socio-moral behavior in Swedish families. *Journal of Pragmatics* 36:1705–25.
- De Grada, E. & Bonaiuto, M. (2002). *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*. Bari: Laterza
- De Luze, H. (1997). *L'ethno-méthodologie*. Paris: Anthropos
- Dely, K. (2003), Family theory versus the theories families live by, *Journal of Marriage and Family*, 65, pp. 771-784.
- Demetrio, D. (ed.) (1997). *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La Nuova Italia
- Detienne, F.; Greco, L.; Mondada, L.; Traverso, V.; Wiesser, W. (2009). La transcription. In F. Detienne et V. Traverso (éds.). *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception*. Nancy: Presses Universitaires de Nanct, pp. 69-84
- DeVault, M. L. (2000). Producing family time: practices of leisure activity beyond the home. *Qualitative sociology*, 23(4), pp. 485-503.
- Di Cori, P. & Pontecorvo, C. (eds.) (2006). *Tra ordinario e straordinario. Modernità e vita quotidiana*. Carocci: Roma

Bibliografia

- Douglas, M. (1972). Deciphering a meal. *Daedalus* 101:61–81.
- Drew, P.; Raymond, G. & Weinberg, D. (2006). *Talk and interaction in social reasarche methods*. London: Sage
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In, R. Englebretson (ed.), *Stancetaking in Discourse* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Duff, P. A. (2010). Language socialization. In N. Hornberger & S. L. MeKey, *Sociolinguistics and language education*. Short Run Press
- Duff P. A. & Hornberger N. H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer
- Duranti, A. (1994). *From grammar to politics. Linguistic Anthropology in a Western Samoan Village*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Duranti, A. (1997). *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma: Carocci.
- Duranti, A. (2000). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi.
- Duranti, A. (2003). Il parlare come pratica sociale. In Mantovani, G. (ed.). *Manuale di psicologia sociale. Storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*. Firenze-Milano: Giunti
- Duranti, A. (2004). Agency in language. In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 451-473). Malden, MA: Blackwell
- Duranti, A. (2006). Transcripts, Like Shadows on a wall. *Mind, Culture and Activity* 13(4): pp. 301-310
- Duranti, A. (2007). *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Roma, Carocci, Editore
- Duranti, A. (2009). The Relevance of Husserl's Theory to Language Socialization, *Journal of Linguistic Anthropology* 19(2): 205–26.
- Duranti, A. (2011). *Linguistic Anthropology: Language as a Non-Natural Medium*. The Cambridge Handbook of Sociolinguistics Ed. By Raj Mesthrie, Cambridge University Press
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Eds.) (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press
- Duranti, A. & Ochs, E. (1979). "La pipa la fumi?" Uno studio sulle dislocazione a sinistra nelle conversazioni. *Studi di grammatica italiana*, vol. VIII, Firenze: Accademia della Crusca
- Duranti, A. Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (eds.) (2012). *The Handbook of Language Socialization*, Wiley-Blackwell
- Emiliani, F. (2002a). La vita quotidiana. In F. Emiliani (ed.). *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Carocci: Roma.

Bibliografia

- Emiliani, F. (2002b). Famiglie e genitori. In F. Emiliani (ed.). *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Carocci: Roma.
- Emiliani, F. (2003) Vita quotidiana e conoscenza sociale. In Mantovani, G. (ed.). *Manuale di psicologia sociale. Storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*. Giunti: Firenze-Milano
- Emiliani, F. (2008). *La realtà delle piccole cose: psicologia del quotidiano*. Bologna: Il Mulino.
- Ervin-Tripp, S. (1976). "Is Sybil there?": the structure of some american english directives. *Language in society*, 5, pp. 25-67.
- Ervin-Tripp, S., O'Connor, M. & Rosenberg, J. (1984). Language and power in the family. In Kramarae, C., Schulz, M. & O'Barr, W. (eds.), *Language and power*. Los Angeles: Sage.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. LA costruzione narrativa dle sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp. 45-55.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci: Roma
- Fasulo, A. (2007). Codici, corrucci e cantilene. Intersoggettività come performance. In P. Di Cori, C. Pontecorvo (eds.), *Tra ordinario e straordinario. Modernità e vita quotidiana*. Roma: Carocci, 206 – 214
- Fasulo, A. (2007). Pratiche di interazione e modelli di manutenzione della cultura. In B. Mazzara (ed.) (2007). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Carocci: Roma.
- Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma : Carocci.
- Fasulo, A.; Loyd, H. & Padiglione, V. (2006). La socializzazione alle pratiche di pulizia: un'indagine comparativa. In *Età evolutiva*, 85, pp. 93 - 103
- Fasulo, A.; Loyd, H. & Padiglione, V. (2007). Children's socialization into cleaning practices: a cross-cultural perspective. In *Discourse & Society*, 18, pp. 11 – 33
- Fatigante M., Orletti F. (2014), Information Giving and Enactment of Consent in Written Consent Forms and in Participants' Talk Recorded in a Hospital Setting. *Human Studies*. Vol. 10, 1-28
- Fatigante, M. (2006) Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema intonazionale. In Y. Burki, E. De Stefani (Eds.) *Trascrivere la lingua. Dalla filosofia all'analisi conversazionale*. Bern: Lang.
- Favaro, G. (2007). Essere genitori altrove. *REMHU* 15, 30, pp. 65-78

Bibliografia

- Favaro, G. (2014). Genitori stranieri “sull'altra riva della scuola”. *Animazione sociale*, 282, pp. 88-99.
- Favaro, G. & Genovese, A. (eds.) (1996). Incontri d'infanzia. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi. Bologna: Clueb.
- Fele, G. & Paoletti, I. (2002). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Fele, G. (2002). *Etnometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*, Roma, Carocci
- Fele, G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino
- Ferrante E. (2006). *La figlia oscura*. Roma: e/o.
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini Associati
- Fruggeri, L. (1997). *Famiglie: dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2009). Metodologie osservative per lo studio delle relazioni familiari: spunti di riflessione e linee di ricerca, in L. Fruggeri (ed.) (2009). *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci
- Fruggeri, L. (Ed.) (2009), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci.
- Galatolo, R. & Fasulo, A. (2004). *Proposte per una psicologia dell'interazione*. Rivista di psicolinguistica applicata, 3/4, pp. 17 – 38
- Galatolo, R. & Pallotti, G. (1999). *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galeano, G. & Fasulo, A. (2009). Sequenze direttive tra genitori e figli. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2/2009, 261-278.
- Gardner, R. (2012). Conversation analysis in the classroom. In Sidnell, J. & Stivers, T. (Eds.) (2012), *Handobook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Garfinkel H., (1967), *Che cos'è l'etnometodologia*, in P.P. Giglioli, A. Dal Lago (a cura di), *Etnometodologia*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J.C. McKinney & E.A. Tiryakian (eds.), *Theoretical Sociology. Perspectives and Developments*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- Garnott, N. (2005). Scaffolding dynamicaly toward change: Previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196
- Garrett P. & Baquedano-Lopez P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change, *Annual Review of Anthropology* 31, 339-361
- Garrett, P. 2007. “Researching Language Socialization.” *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 10, pp. 189-201. Heidelberg: Springer.

Bibliografia

- Gavioli, L. (1999). Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione. In R. Galatolo & G. Pallotti, *La conversazione. Un'introduzione allo studio delle interazioni verbali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale*. Bologna. Clueb.
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gibson, B. E. (2005). Co-producing Video Diaries: The presence of the "absent" research. *International Journal of qualitative Methods*, 4 (4)
- Giddens, A. (1976, II ed 1993). *New rules of sociological method. A positive critique of interpretative sociologies*. Stanford: Stanford University Press
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Cambridge: Polity.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Firenze: ETS.
- Gigli, A. (2010). Molte famiglie: quelle normali ... e le altre. In M. Contini (ed.), *Molte infanzie e molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Giglioli, P. P. (1990) *Rituale Interazione Vita quotidiana*. Clueb : Bologna
- Giglioli, P. P.; Dal Lago, A. (1983). *Etnometodologia*, Bologna: Il Mulino
- Giglioli, P.P. & Fele, G. (2000). *Linguaggio e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Giorgi S. & Pontecorvo C. (a cura di), 2009, "Culture familiari tra pratiche quotidiane e rappresentazioni", *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2/2009
- Giorgi, S. & Padiglione, V. (2006). Appropriazioni: negoziare lo spazio domestico in famiglia. *Età Evolutiva*, 85, pp. 62 - 72
- Giorgi, S. Padiglione, V. & Pontecorvo, C. (2007). Appropriations: dynamics of domestic space. Negotiations in italian middle-class working families. *Culture & Psychology*, 13, pp. 147 - 178
- Giosi, M., Mariani, A., Sarsini & Cambi, F. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Carocci: Roma
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL, Aldine Publications
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1987). *Forme del Parlare*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Bologna: Il Mulino
- Goffman E. (1998). *L'ordine dell'interazione*. Armando: Roma

Bibliografia

- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press
- Goodwin, C. (1986). Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. In *Semiotica*, 62 – 1/2
- Goodwin, C. (1994). Recording human interaction in natural settings. *Pragmatics*, 3, 181-209
- Goodwin, C. (2000a). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32, 1489-1552
- Goodwin, C. (2000b). Practices of seeing, visual analysis: an ethnomethodological approach. In T. V. Leeuwen & C. Jewitt (eds.), *Handbook of visual analysis* (pp. 157-182). London: Sage.
- Goodwin, C. (2002) Time in Action. In *Current Anthropology*, Volume 43
- Goodwin, C. (2003). *Il senso del vedere*. Roma: Meltemi
- Goodwin, C. (2006). Participation and Community. In S. Bagnara & G. Crampton Smith (eds.), *Theories and Practice in Interaction Design*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (2007a). Environmentally Coupled Gestures. In S. D. Duncan, J. Cassell & E. T. Levy (eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 195-212)
- Goodwin, C. (2007b). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73
- Goodwin, C. (2007c). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1996). Seeing as a situated activity: formulating planes. In D. Middleton & Y. Engestrom (eds.), *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Oxford: Blackwell.
- Goodwin M. H. (1990). *He-sais-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (1996). Shifting frame. In D. I., Slobin; J., Gerhardt; A. Kyratzis & J. Guo (eds.) (1996). *Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/ response sequences. *Text & Talk*, 26 – 4/5, pp. 515-543

Bibliografia

- Goodwin, M. H. & Cekaite, A. (2012). Calibration in directive/response sequence in family interaction. *Journal of pragmatics*.
- Goodwin, M. H. & Cekaite, A. (2014). Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. In P. Drew & E. Couper-Kuhlen (eds.), *Requesting in social interaction*, John Benjamins
- Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (1992). Context, Activity and Participation. In P. Auer & A. di Luzio (eds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Gordon, C. (2009). *Making Meanings, creating family. Intertextuality and framing in family interaction*. Oxford: Oxford University Press
- Graesch, A.P. (2004). Notions of family embedded in the house. In *Anthropology News*, 45(5):20.
- Graesch, A. P. (2013). At Home. In E. Ochs & T. Kremer-Sadlik (eds.), *Fast-Forward Families: Home, Work, and Relationships in Middle-Class America*, University of California Press.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (1987). The private image: experiential location and method in family studies. *Journal of marriage and the family*, 49, pp. 773-786.
- Gumperz, J. J. (1996). The linguistic and cultural relatività of conversational inference. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Harkness, S. and Super, C. M. (eds.) (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origin, expressions and consequences*. New York: Guilford Press.
- Heath, C. & Luff, P. (2013). Embodied action and organizational activity. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.). *The handbook of conversation analysis*. Wiley Blackwell: Chichester
- Heidegger, M. (1976)[1927]. *Essere e tempo*. Milano: Longanesi
- Heinemann, T. (2008). Questions of accountability: yes-no interrogatives that are unanswerable. *Discourse Studies*, vol. 10(1): pp. 55-71
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2013). The Conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.). *The handbook of conversation analysis*. Wiley Blackwell: Chichester
- Heritage, J. (1989). Developments in Conversation Analysis. In D. Roger & P. Bull (eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*, Avon, Multilingual Matters.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity
- Heritage, J. (2008). Analysis as Social Theory. In B. Turner (ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*, Oxford: Blackwell.

Bibliografia

- Hertz R. (2006), Talking about “doing family”, *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 796-799.
- Holland, D. & Quinn, N. (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press
- Holt, E. & Drew, P. (2005). Figurative Pivots: The Use of Figurative Expressions in Pivotal Topic Transitions. *Research on Language and Social Interaction*, 38(1), 35-61
- Hopper, R. (1991). *Telephone conversation*. Bloomington, Ind. University Press
- Husserl, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano: Il Saggiatore.
- Izquierdo, C. (2001). *Betwixt and Between: Seeking Cure and Meaning among the Matsigenka of the Peruvian Amazon*. Ph.D. dissertation, Department of Anthropology, University of California Los Angeles.
- Izquierdo, C. & Klein, W. (2010). Family commitments at home: the work of negotiating
- Jedlowski, P. (2007). Che cosa significa che la realtà sia una costruzione sociale? Un seminario di teoria sociale. Working papers n. 9, Dipartimento di Sociologia e di Scienza Politica
- Jedlowski, P. (2009a). *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*. Roma: Carocci
- Jedlowski, P. (2009b). Il posto dei dettagli. Prospettive di una sociologia della vita quotidiana. In P. Di Cori, C. Pontecorvo (eds.), *Modernità e vita quotidiana: tra ordinario e straordinario*. Roma: Carocci.
- Jefferson, G. (1983) ‘Issues in the Transcription of Naturally-occurring Talk: Caricature vs. Capturing Pronunciational Particulars’, *Tilburg Papers in Language and Literature* 34.
- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 191-222). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1985) ‘An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter’, in T.A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3, pp. 25–34. London: Academic Press.
- Jefferson, G. (1988). On the Sequential Organization of Troubles-Talk in Ordinary Conversation. *Social Problems*, 35 (4), 418-441

Bibliografia

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (éd.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Jenks, C.J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Johnson, R., Chambers, D. & Tincknell, E. (2004). *The practice of cultural studies: a guide to the practice and politics of cultural studies*. London: Sage
- Keenan, E. O. (1974). Conversational competence in children. In *Child language*, 1, 163-183
- Kendall, S. (2006). Positioning the female voice within work and family. In J. Baxter (ed.), *Speaking out. The female voice in public contexts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kendall, S. (2007). Father as breadwinner, mother as worker: gendered positions in feminist and traditional discourses of work and family. In D. Tannen, S. Kendall & C. Gordon (eds.), *Family talk: discourse and identity in four american families*. Oxford: Oxford University Press.
- Kendon, A. (1988). Erving Goffman's approach to the study of face-to-face interaction. In A. Wootton and P. Drew (a cura di), *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press.
- Kendon, A. (1990). Spatial organization in social encounters. The F-formation system. In A. Kendon (ed.), *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*, 209-230. Cambridge: Cambridge University Press
- Klein, W., Graesch, A. P. & Izquierdo, C. (2009). Children and chores: A mixed-methods study of children's household work in Los Angeles families. *Anthropology of Work Review* 30(3): 98-109.
- Klein, W., Izquierdo, C. & Bradbury, T. N. (2013). Housework. In E. Ochs, Kremer-Sadlik, T. (eds.) (2013). *Fast-Forward Family. Home, Work, and Relationships in Middle-Class America*. University of California Press.
- Kremer-Sadlik T., (2009). Evocare l'"Altro". Come I genitori tematizzano l'ethos familiare. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2/2009, pp. 225-238
- Kremer-Sadlik T., Fatigante M., Fasulo Alessandra (2008) Discourses on family time: the cultural interpretation of family togetherness in Los Angeles and Rome, *Ethos* 36 (3): 283-309.
- Kremer-Sadlik, T & Gutiérrez, (2013). Homework and recreation. In E. Ochs, Kremer-Sadlik, T. (eds.) (2013). *Fast-Forward Family. Home, Work, and Relationships in Middle-Class America*. University of California Press.

Bibliografia

- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C. & Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extra-curricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology of Education Quarterly* 4(1):35-54.
- Kremer-Sadlik, T. & Kim, J. L. (2007). Lessons from sports: Children's socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse & Society* 18(1):35-52.
- Kremer-Sadlik, T. & Paugh, A. (2007). Everyday moments: Finding 'quality time' in American working families. *Time & Society* 16(2/3):287-308.
- Kulick, D. (1992). *Language Shift and Cultural Reproduction. Socialization, Self and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iori, V. (2003). Spazio e tempo, fulcri educativi della pedagogia familiare. In L. Pati, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*, Milano: Vita & Pensiero.
- Larson, R.W., Wiley, A.R. & Branscomb, K.R. (2006). Family Mealtime as a Context of Development and Socialization (special issue). In *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111. pp. 1-105
- Laslett, P. & Wall, R. (1972). *Household and family in past time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laurier, E. & Wiggins, S. (2011). Finishing the family meal: the interactional organisation of satiety. *Appetite*, 56 (1), 53-64
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberati, V. & Fatigante, M. (2006). Genitori e figli in gioco: costruzione dell'affetto e dell'identità familiare nel gioco strutturato a casa. In *Età evolutiva*, 85, pp. 82 - 92
- Liberati, V., Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2004) Socializing to time in three Italian families. *Working Paper, 2*. Rome, Italian Center on Everyday Lives of Families
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (ed.) (2003). *Manuale di psicologia sociale. Storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*. Giunti: Firenze-Milano
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. è possibile evitare le guerre culturali?* Il Mulino: Bologna.
- Mantovani, G. (2007). Dalla psicologia culturale alla prospettiva interculturale, Un percorso di ricerca. In B. Mazzara (ed.). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Carocci: Roma.
- Mantovani, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino

Bibliografia

- Mantovani, G. & Spagnoli, L. (eds.) (2003). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: Il Mulino
- Manuzzi, P. & Gigli, A. (2005). *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*. Milano: Guerini Associati.
- Mariani, A. (2000). *La decostruzione e il discorso pedagogico*. Pisa: Ets.
- MarZano, M. (2007). Informed Consent, Deception, and Research Freedom in Qualitative Research, *Qualitative Inquiry*, 13, pp. 417-436.
- Mascolo, M. (2005). Change processes in development: The concept of coactive scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196
- Massa, R. (1987). *Educare e istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milani: Unicolpi,
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
- Maynard, D. W. (2003). *Bad news, good news: conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago Ill: University of Chicago Press.
- Mazzara, B. (2003). Profilo storico e teorico. In Mantovani, G. (ed.). *Manuale di psicologia sociale. Storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*. Giunti: Firenze-Milano
- Mazzara, B. (2007). La natura socioculturale della mente. Alle radici della psicologia sociale. In B. Mazzara (ed.). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Carocci: Roma.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1982). Le costruttivisme social en psychologie et en sociologie, *Sociologie et sociétés*, vol. 14, n°2, pp. 77-96
- Menghini D., Gnisci A., Pontecorvo C. (2000). Chi problematizza chi nelle cene in famiglia. Regole condivise e convenzioni familiari, in *Giornale italiano di psicologia*, 2/2000, giugno, pp. 347-376
- Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp- 17-35.
- Milani, P. & Pegoraro, E. (2006). Tra pentole e legami familiari: il tempo dei pasti. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, pp- 50-70.
- Milani, P. & Pegoraro, E. (2007) . Famiglie con figli piccoli nelle città venete: il rapporto con i servizi. *Rivista Italiana di educazione familiare*, 2, pp. 18-34.
- Milani P. Pegoraro E. & Orlando D. (2006). Tempi, Spazi e Relazioni familiari nelle città, Rapporto di ricerca, Regione Veneto, Imprimenda, Padova
- Miller, P. J. & Sperry, L. L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1-31.

Bibliografia

- Moll, H & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. In *Philosophical Transactions of the Royal Society. Biological Science*. Apr 29, 362(1480): 639–648.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription, *LINX*, 42, 131-150.
- Mondada, L. (2002). 2002 Pratiques de transcription et effets de catégorisation, *Cahiers de Praxématique*, 39, 45-75.
- Mondada, L. (2006a). La pertinenza del dettaglio: registrazione e trascrizione di dati video per la linguistica interazionale. In Y. Burki, E. De Stefani (Eds.) *Trascrivere la lingua. Dalla filosofia all'analisi conversazionale*. Bern: Lang
- Mondada, L. (2006b). Video Recording as the reflexive Preservation and configuration of Phenomenal Features for analysis. In H. Knoblauch; J. Raab; H.G. Soeffner; B. Schnettler (eds.). *Video Analysis*. Bern: Lang
- Mondada, L. (2007). Commentary: Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourses Studies*, 9(6), pp. 809-821
- Mondada, L. (2008a). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. In: M. Bilger (éd). *Données orales, les enjeux de la transcription*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 127-155.
- Mondada, L. (2008b). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In M. Bilger (éd). *Données orales, les enjeux de la transcription*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 78-109.
- Mondada, L. (2009). The methodical organization of talking and eating: assessments in dinner conversations. *Food Quality and Preference*, 20, 558-571.
- Mondada, L. (2013). Videorecording and the reflexive constitution of the interactional order: uses of split screen in video practices.
- Morgan, D.H.J. (1996). *Family Connections*, Polity Press: Cambridge
- Morgan, D. H. J. (2011). *Rethinking family practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Morgenstern, A.; Debras, C.; Beauvoir, P.; Le Mené, M.; Caët, S. & Kremer-Sadlik (2015). La cérémonie de l'artichaut et autres rituels: transmission de patrimoines alimentaires immatériels dans des dîners familiaux à Paris. *The Anthropology of Food*. revues.org
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Bibliografia

- Murphy, E. & Dingwall, R. (2007). Informed consent, anticipatory regulation and ethnographic practice. *Social Science & Medicine*, 65(11), pp. 2223-2234.
- Nigris, E. (ed.) (1996). *Educazione interculturale*. Milano: Mondadori
- Nomura, S., Tamura, H. et Hollan, J., (2005), « Information Management Centers in Everyday Home Life », in 11th International Conference on Human-Computer Interaction, Las Vegas.
- O'Connell, D. C. & Kowal, S. (1995). Basic principles of transcription. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van LAngenhove (eds.), *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Ochs, E. (1974), Conversational competence in Children. *Journal of Chil Language*, 1 pp. 163-183
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs, B. Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, vol. 11, 77-104.
- Ochs E. (1988), *Culture and Language development: Language acquisition and language socialization in a Samoa Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: language socialization perspective. *Research on language and social interction*, 26(3), 287-306
- Ochs, E. (1996). Linguistics resources for socializing humanity. In *Rethinking linguistic relativity*, John. J. Gumperz and Stephen C.. Levinson (eds). pp. 407-437. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2002), Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (ed.). *Language acquisition and language socialization. Ecological Perspectives*, New York: Continuum.
- Ochs, E. (2006). *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Fasulo A., Sterponi L. (Eds.). Carocci, Roma
- Ochs, E. & Beck, M. (2013) Dinner. . In E. Ochs & T. Kremer-Sadlik. (eds.), *Fast forward family: home, work and relationships in middle class America*, Berkeley: University of California Press.
- Ochs, E. & Campos, B. (2013). Coming Home. In E. Ochs & T. Kremer-Sadlik. (eds.), *Fast forward family: home, work and relationships in middle class America*, Berkeley: University of California Press.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bibliografia

- Ochs, E., Graesch, A. P., Mittmann, A., Bradbury, T. & Repetti, R. (2006). Video ethnography and ethnoarchaeological tracking. In M. Pitt-Catsouphes, K. Kossek, and S. Sweet (Eds.), *The Work-Family Handbook: Multi-Disciplinary Perspectives and Approaches to Research*, pp. 387-409. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Ochs, E. & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories. *Ethos*, 37/4, pp. 391-413
- Ochs, E. & Kremer-Sadlik, T. (2007). Morality as Family Practice. In E. Ochs & T. Kremer-Sadlik (eds.), *Discourse and Society: Morality as Family Practice*, vol. 18 (1) January, 5-10.
- Ochs, E. & Kremer-Sadlik, T. (eds.) (2013). *Fast-Forward Family. Home, Work, and Relationships in Middle-Class America*. University of California Press
- Ochs E. & Kremer-Sadlik T. (2013). Introduction. In E. Ochs & T. Kremer-Sadlik (eds.) (2013). *Fast-Forward Family. Home, Work, and Relationships in Middle-Class America*. University of California Press
- Ochs, E., Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1996). Socializing taste. *Ethnos*, 61, 7–46.
- Ochs E. & Scheffelin B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In R. A. S. Languahweder and R. A. Le Vine (eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge University Press: Cambridge (pp. 276-320)
- Ochs E. & Scheffelin B. B. (1994). «Language acquisition and socialization: Three developmental stories». In R. A. Shweder and R. A. Le Vine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. (pp. 276-320) Cambridge University Press: Cambridge.
- Ochs E. & Scheffelin B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.) *The Handbook of Child Language*, Blackwell: Oxford, pp. 73-94
- Ochs E. & Scheffelin B. B. (2008). Language socialization: an historical overview. In N. H: Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 8: Language Socialization, 3 – 15
- Ochs E. & Scheffelin B. B. (2012). The theory of language socialization. In Duranti, A. Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (eds.) (2012). *The Handbook of Language Socialization*, Wiley-Blackwell
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 11, 35-50
- Ochs, E., Shohet, M., Campos, B. & Beck, M. (2010). Coming together for dinner: A study of working families. In K. Christensen & B. Schneider (Eds.), *Workplace*

Bibliografia

- Flexibility: Realigning 20th Century Jobs to 21st Century Workforce*, pg. 57-70. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ochs, E., Smith, R., & Taylor, C. (1989). Detective stories at dinnertime: Problemsolving through co-narration. *Cultural Dynamics*, 2, 238–257.
- Ochs E. & Taylor C. (1992a). Family storytelling as political activity. *Discourse and Society*, Vol. 3, Issue 3, (pp. 301-340)
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992b) "Science at dinner" in Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study, ed. by C. Kramsch & S. McConnell-Ginet. Lexington, Mass: D.C. Heath, pp.29-45
- Ochs E. & Taylor C. (1993). Mothers' role in the everyday reconstruction of « father knows best ». In *Locating power : women and language*. Proceedings of the Berkeley linguistic society.
- Ochs E. & Taylor C. (1995). The « Father knows best » dynamic in dinnertime narratives in *Gender articulated: Language and the socially constructed self*. ed. by K. Hall. Routledge. pp.97-121.
- Ochs, E., Taylor, C, Rudolph, D., & Smith, R. (1992) "Storytelling as a theory-building activity." *Discourse Processes* 15: 1, pp 37-72
- Orletti, F. (1981). Classroom verbal interaction: a conversational analysis. In H. Parret, M. Sbisà, J. Verschueren (eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, pp. 531-549.
- Orletti F. (ed.) (1983). *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Orletti, F. (ed.) (1994). *Fra conversazione e discorso*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci
- Padiglione, V. & Pontalti, C. (2010). Fra le generazioni: familismo e sguardo preoccupato. In V. Padiglione & S. Giorgi (eds.) (2010). *Etnografi in famiglia. Riflessività, luoghi e relazioni*. Roma: Kappa
- Padiglione, V. & Giorgi, S. (eds.) (2010). *Etnografi in famiglia. Riflessività, luoghi e relazioni*. Roma: Kappa
- Padiglione, V.; Fatigante, M. & Giorgi, S. (2007). Sulla soglia: istanze riflessive. Costruire la relazione in una etnografia sulle famiglie. In *Rivista di psicolinguistica applicata*, VII, 3/2007
- 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.) (2007), *Incontri etnografici: processi cognitivi e relazionali nella ricerca sul campo*, Roma: Meltemi

Bibliografia

- Paugh, A. (2005). Learning about work at dinnertime: Language socialization in dual-earner American families. *Discourse & Society* 16: 55-78.
- Paugh, A. (2008). Language socialization in working families. In N. H: Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 8: Language Socialization, 101-114
- Paugh, A. & Izquierdo, C. (2009). Why is this a battle every night?: negotiating food and eating in american dinnertimes interaction. *Journal of linguistic anthropology*. 19 (2), 185-204
- Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (3), 423-451
- Perlesz A., Brown R., Lindsay J., McNair R., deVaus D., Pitts M. (2006), Family in transition: parents, children and grandparents in lesbian families give meaning to 'doing family', *Journal of Family Therapy*, 28, 175-199.
- Perret-Clermont, A.-N., & Schubauer-Leoni, M.-L. (Guest editors) (1989). Social factors in learning and instruction : towards an integrative perspective. *International Journal of Educational Research*, 13(6)
- Pike, K. L. (1966). Etic and emic standpoints for the description of behavior. In A. G. Smith, (ed.) *Communication and culture: readings in the codes of human interaction*, New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- Pino, M. (2008). Riflettere sul lavoro educativo: un'analisi di pratiche discorsive in un gruppo di alcolisti. *Encyclopaideia*, 24, pp. 31-49.
- Pino, M. (2011). Ibridazioni: la convergenza di una pratica riflessiva e di una procedura per la difesa identitaria in conversazioni tra educatori. In P. Nicolini, (Ed.), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione*. Parma: Junior.
- Pontecorvo, C. (ed.) (1993). *La condivisione della conoscenza*. La Nuova Italia: Firenze.
- Pontecorvo, C. (2004a). Il contributo della prospettiva vygotkiana alla psicologia dell'istruzione. In C. Pontecorvo; A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. (2004b). Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca. In C. Pontecorvo; A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zuccheromaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Bibliografia

- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007), *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo, C. & Duranti, A. (eds.) (1996). Bambini e genitori in famiglia: conversazione e socializzazione. *Età evolutiva*, 55, pp. 53-119.
- Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1997). Learning to argue in family dinner conversation: the reconstruction of past events. In L. Resnick, R. Säljö, Pontecorvo, C. (eds.) *Discourse, tools and reasoning*. Berlin: Springer Verlag.
- Pontecorvo C., Fasulo A., Sterponi L. (1998). L'apprendistato reciproco nell'interazione familiare. In *Ikon. Forme e processi del comunicare*, n. 36, pp. 107 – 130
- Pontecorvo C., Fasulo A., Sterponi L. (2001) Mutual apprentices: the making of parenthood and childhood in family dinner conversations, *Human Development* 44 (6): 340-361
- Pontecorvo C., Fatigante M., Arcidiacono F. (2007). La quotidianità come vita domestica familiare. In P. Di Cori, C. Pontecorvo (eds.), *Modernità e vita quotidiana: tra ordinario e straordinario*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C.; Giorgi, S.; Monaco, C. (2009). Raccontare i luoghi "familiari". In L., Fruggeri, (ed.) (2009). *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C.; Liberati, V. & Monaco, C. (2013). How school enters families everyday life. In G. Morsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (eds.). *Crossing boundaries. Intercontextual Dynamics between family and school*, Charlotte, IAP
- Pontecorvo, C. & Sterponi, L. (1996). Discourse at family dinner: how children are socialized through arguing. In D. Brixhe (ed.), *"Construction de savoirs". Numéro thématique de Interaction et Cognitions*, 2, 329-366.
- Pontecorvo, C., Tonucci, F. & Amendola, S. (1993). Conversare a tavola: analisi dei ruoli nei discorsi in famiglia. In C. Barbisio Gallo, *Il recupero dell'esperienza attraverso la narrazione*, Torino: Tirrenia
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2004) *L'éducation implicite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Psathas, G. (1992). The Study of Extended Sequences: The Case of the Garden Lesson. In G. Watson & R. Seiler (Eds.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* (pp. 99-123). London: Sage
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: the study of talk-in-interaction*. London: Sage.
- Psathas, G. & Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis, *Semiotica* 78, 75-99.

Bibliografia

- Rae, J. & Baillie, A. (2000). Peer tutoring and the study of psychology: tutoring experience as a learning method, *Psychology Teaching Review*, vol. 11, n. 1
- Raymond, G. (2003). Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review*, 68, 939-967
- Reiss, D. (1989). La famiglia rappresentata e la famiglia reale: concezioni contrastanti della continuità familiare. In A. J. Sameroff & R. N. Sameroff, *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Relieu, M., Zouinar, M., & La Valle, N., (2007), « At home with video cameras », in *Home Cultures*, n°4, vol. 1, Oxford : Berg.
- Renold E., Holland S., Ross N.J., Hillman A. (2008), "Becoming participant": problematizing "informed consent" in participatory research with young people in care, *Qualitative Social Work*, 7, 427- 447.
- Robinson G. & Heritage J. (2014) Intervening With Conversation Analysis: The Case of Medicine, *Research on language and social interaction*, 47(3), 201–218, 2014
- Romania, V. (2008). *Le cornici dell'interazione. La comunicazione interpersonale nei contesti della vita quotidiana*. Napoli: Liguori
- Rommetveit, R. (1974). Struttura del messaggio. Un modello analogico del linguaggio e della comunicazione. Armando: Roma
- Rossano, F. (2012). Gaze in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers, T. (Eds.), *Handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell
- Rossano, F.; Brown, P. & Levinson, S. C. (2009). Gaze, questionino and culture. In J. Sidnell (ed.), *Conversation analysis: comparative perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1984). On doing «being ordinary». In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. (pp. 21- 27) London: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequenze in conversation. In G. Button & j. R. E. Lee (eds.), *Talk and social organization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (2007), *L'analisi della conversazione*, Caniglia, E. (Ed.), Roma: Armando.
- Sacks, H.; Schegloff, E. & Jefferson, J. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 4: 696-735.
- Saraceno, C. & Naldini, M. (2001). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Sarsini, D. (2009). La pedagogia generale e le sue frontiere. In M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini & F. Cambi. *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Carocci: Roma

Bibliografia

- Scabini e Giuliani (2004), La sfida delle dimensioni etnico-culturali nello studio della famiglia. *Ricerche di psicologia*, 27 (3), pp. 173-191
- Scabini, E. (2003). Famiglia, identità e transizioni. In Mantovani, G. (ed.). *Manuale di psicologia sociale. Storia, teorie e metodi. Comunicazione, gruppi, culture, atteggiamenti e solidarietà*. Giunti: Firenze-Milano
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70: 1075-95.
- Schegloff, E. A. (1987). Between macro and micro: contexts and other connections. In J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (eds.), *The micro-macro link*. Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, E. (1990). On the organization of sequences as a source of "coherence" in conversation. In B. Dorval (ed.), *Conversational organization and its development*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Schegloff (2004) Answering the phone" in G. Lerner *Conversation analysis. Studies form the first generation, John Benjamins, pp. 63-108.*
- Schegloff, E. A. (2007), Generic pre-sequence: the summon-answer sequence. In E. A. Schegloff, *Sequence organization in interaction*, pp. 48-53, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. 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. & Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8, pp. 289-327.
- Scheler, M. (2009)[1921]. *La posizione dell'uomo nel cosmo*. Milano: Franco Angeli
- Schieffelin, B. B. (1979). Getting it together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 73-108). New York: Academic Press.
- Schieffelin, B. B. (2007). *Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. Anthropologie et Sociétés* 31, 1: 15-37
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (eds) (1986a), *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Schiefflin, B.B. & Ochs, E. (1986b). Language socialization. *Annual Reviews Anthropology*, 15: 163-191
- Schiefflin, B.B. & Ochs, E. (1996). *The microgenesis of competence: methodology in language socialization. In D.Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & G. Jiansheng*

Bibliografia

- (eds.) *Social interaction, social context and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 251-264.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. & Kroskrity, P. V: (eds.) (1998). *Language Ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Schutz, A. (1974) [1932]. *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino
- Schütz, A. (1975) [1970]. *Il problema della rilevanza. Per una fenomenologia dell'atteggiamento naturale*. A cura di G. Riconda. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Schutz, A. (1979) [1962/1966]. *Saggi sociologici*. Torino: Utet.
- Scollon, R. & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. NY, Ablex: Norwood.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1979), *Expression and meaning*, , Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2010). *A conversation analysis: an introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (Eds.) (2012), *Handobook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. A cura di G. Gobo. Roma: Carocci
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sirota, K. G. (2006). *Habits of the heart: children's bedtime routines as relational work*. *Text and Talk*, 26 (4/5), 493-514.
- Speer, S., Hutchby, I. (2003). From ethics to analytics: aspects of participants' orientations to the presence relevance of recording devices. *Sociology*. 37, 2, 315-337
- Steensig, J. & Drew, P. (2008). Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse Studies*, Vol. 10(1): pp. 5-15
- Sterponi L. (2003). Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction, in *Discourse Studies*, vol. 5 no. 1 79-100
- Sterponi L., (2009) *Accountability in Family Discourse. Socialization into norms and standards and negotiation of responsibility in Italian dinner conversations*, in *Childhood*, vol. 16 no. 4 441-459
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation during storytelling: When Nodding is a token of Affiliation. In *Research on Language and Social interaction*, 41(1), pp. 31-57

Bibliografia

- Stivers, T. & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: On way to resist a question's constraints. In *Language in Society*, 39, pp. 1-25
- Stivers, T., Mondada, L., Steensig, J. (eds.) (2011). *Knowledge and Morality in Conversation. Rights, Responsibilities and Accountability*. Cambridge University Press.
- Stivers, T. & Robinson, J.D. (2006). A preference for progressivity in interaction. In *Language in Society*, 35, pp. 367-392
- Stivers, T. & Sydnell, J. (2012). *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley Blackwell
- Stribling, P., Rae, J. (2010). Interactional analysis of scaffolding in a mathematical task in ASD, in Gardner, H., Forrester, M. (Eds.). *Analysing interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis*, Wiley-Blackwell, Chichester
- Sydnell, J. (2010). *Conversation Analysis. An Introduction*, Basil Blackwell
- Sydnell, J. (2010). Conversation analysis. In N. Homberger & S. L. MeKey, *Sociolinguistics and language education*. Short Run Press
- Szatrowski, P. E. (ed.) (2014). *Language and food. Verbal and nonverbal experiences*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Tabboni, S. (ed.) (1993). *Vicinanza e lontananza: modelli e figure dello straniero come categoria sociologica: Elias, Merton, Park, Schutz, Simmel, Sombart*. Milano: Franco Angeli.
- Tannen D., Kendall S., Gordon C. (2007), *Family talk. Discourse and identity in four American families*, Oxford University Press, New York.
- Ten Have, P. (1999). Transcribing Talk-in-interaction. In P., Tan Have. *Doing conversation analysis. A practical guide*, London: Sage Publications
- Ten Have, P. (2002). Reflections on transcription. Text based on a talk, given at the Colloque "l'Oral en contexte: des objectifs aux méthodes", Université Paul Valéry - Montpellier III, 17 November 2001.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*, London SAge, 2007
- Testa, R. (1994). La descrizione dell'intervista sociolinguistica: procedure di analisi e analisi procedurale. In F. Orletti (ed.), *Fra conversazione e discorso*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milani: Guerini.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière*, Lyon: PUL-
- Traverso, V. (2002). Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique (en ligne)*, 39/3
- Traverso, V. (2012). Longues séquences dans l'interaction: ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités. *Langue française*, 3(175), 53-73

Bibliografia

- Tulbert, E. & Goodwin, M. H. (2011). Choreographies of attention: multimodality in a routine family activity. In J. Steeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (eds.), *Embodied interaction: language and body in the material world*
- Vasquez, A. & Oury, F. (1975) [1971]. *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, tr. it. Bologna: EDB.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Walker, T., Drew, P. & Local, J. (2011). Responding indirectly. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 2434-2451
- Wells, G. (1993). Intersoggettività e costruzione di conoscenze. In C. Pontecorvo (ed.) (1993). *La condivisione della conoscenza*. La Nuova Italia: Firenze.
- Wertsch, J. V. & Rupert, L. J. (1993). L'interazione come azione mediata dagli strumenti culturali. In C. Pontecorvo (ed.). *La condivisione della conoscenza*. La Nuova Italia: Firenze.
- Wiggins, S. (2004). Talking about taste: Using a discursive psychological approach to examine challenges to food evaluations. *Appetite* 43:29–38.
- Wiggins, S. (2014). Adult and child use of love, like, don't like and hate during family mealtimes. Subjective category assessments as food preference talk. *Appetite* 80: 7-15
- Wiggins, S.; Potter, J. & Wildsmith, A. (2001). Eating Your Words: Discursive Psychology and the Reconstruction of Eating Practices. In *Journal of Health Psychol*, Vol 6(1) 5–15
- Wingard, L. (2006). Parents' Inquiries about homework: the first mention. *Text & talk*, 26 – 4/5, pp. 573-596
- Wingard, L. (2007). Constructing time and prioritizing activities in parent-child interaction. *Discourse & Society* 18 (1).
- Wingard, L. & Forsberg L. (2009). Parents' involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics* 41:1576–95.
- Woods, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100
- Wootton, A.J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zoletto, D. (2012). *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Franco Angeli: Milano.

Bibliografia

- Zucchermaglio, C. (2003). Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso. In G. Mantovani & L. Spagnolli (eds.), *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: Il Mulino
- Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino