

REALISMO E GENERALIZZAZIONE TRA SCELTE EPISTEMOLOGICHE E PROCESSI DI COSTRUZIONE SOCIALE

B. M. Mazzara, Università Sapienza di Roma

1. Quali terreni di confronto fra *mainstream* e approcci critici

Il carattere "situato" della ricerca psicologica costituisce indubbiamente uno degli elementi qualificanti di quell'approccio "critico" che si è ormai affermato come un'alternativa al modo più diffuso e consolidato di intendere ed esercitare la disciplina, solitamente indicato come *mainstream*. Il rapporto tra l'approccio critico (o meglio *gli approcci critici*, posto che si tratta di un insieme anche molto differenziato di sensibilità, patrimoni intellettuali e pratiche operative) e ciò che si definisce *mainstream* (anch'esso molto variegato e articolato) costituisce un tema importante del dibattito teorico in psicologia, che chiama in causa la stessa ragion d'essere della disciplina, insieme ad interrogativi cruciali, non solo per la psicologia, ma per le scienze umane nel loro complesso, circa la natura della mente, il rapporto tra individuo e società, la spiegazione del comportamento umano e in generale il rapporto tra scienze umane e scienze fisico-naturali.

Il confronto tra i due modi di intendere la disciplina ha preso forma in una serie di opposizioni, non perfettamente corrispondenti e sovrapponibili l'una all'altra, ma che tuttavia esprimono bene, nel complesso, la sostanza del contrasto, e che spaziano dal livello più propriamente epistemologico a quello metodologico: realismo oggettivista vs costruzionismo soggettivista; approccio nomotetico vs idiografico; metodi quantitativi vs qualitativi; sperimentazione vs ricerca sul campo; ricerca di base vs ricerca applicata; approccio cognitivo vs linguistico-discorsivo; livello di analisi individuale vs socio-culturale. Rispetto a tali contrapposizioni, prese singolarmente o considerate nel complesso come espressione della differenza fra i due mondi, si può osservare che sono state spesso assunte in maniera esasperata, enfatizzando gli aspetti di radicalità e incompatibilità tra i due modelli. In alcuni casi si tratta di un obiettivo esplicito, che risponde ad una consapevole presa di posizione circa la natura della disciplina; in altri casi, invece, rischia di essere il risultato di un insufficiente approfondimento del valore delle singole scelte e del disegno generale nel quale esse si inseriscono.

In generale, si può affermare che l'enfasi sulla radicalità delle differenze risponda sempre, almeno in parte, anche a strategie di tipo retorico, tese a sostenere uno specifico discorso scientifico nell'ambito di un dibattito, fortemente marcato in senso storico-sociale, sul senso dell'impresa conoscitiva. Allo stesso modo si può probabilmente affermare che la radicalizzazione delle differenze, mentre da un lato può contribuire a rendere espliciti gli scenari di riferimento, può facilmente inibire i possibili scambi e irrigidire in maniera eccessiva modalità di pensiero e pratiche di ricerca.

Oltre a ciò, va anche sottolineato un fatto importante, che non sempre viene ricordato e che può contribuire ad impostare in maniera più corretta il confronto fra i due modelli. Talvolta si tende infatti a presentare gli approcci critici come il prodotto di un percorso relativamente recente, maturato negli ultimi decenni del Novecento, e volto a mettere in discussione le acquisizioni e le modalità operative considerate ormai "classiche" della disciplina. Ora, se è senz'altro vero che questi approcci hanno preso consistenza negli ultimi decenni e che si sono indirizzati a demolire ciò che nel frattempo si era consolidato come "classico" (in particolare un certo tipo di prospettiva cognitivista), va ricordato che il nucleo più caratterizzante e in certo modo dirompente della prospettiva critica (essenzialmente il nesso inscindibile tra dimensione individuale e dimensione socio-culturale, con speciale attenzione al ruolo delle interazioni comunicative nella strutturazione

dei processi mentali) risulta tutt'altro che recente, risalendo di fatto ai primi fermenti fondativi delle scienze umane in generale e della psicologia in particolare.

Rispetto a tale nucleo fondativo (al quale forse più legittimamente spetta il titolo di "classico"), il complesso teorico-metodologico che oggi etichettiamo come *mainstream* ha svolto un'importante funzione di valorizzazione di prospettive epistemologiche e pratiche di ricerca più vicine all'eredità positivista e ai suoi sviluppi nel campo delle scienze fisico-naturali, ponendo le basi per una feconda interazione con le altre prospettive che nel frattempo stavano maturando: quella interazionista, quella storico-culturale, quella psicanalitica, quella fenomenologica, quella umanistica; ma anche la stessa prospettiva cognitiva, che alle sue origini (si pensi ad esempio a Bartlett) era tutt'altro che priva di riferimenti socio-culturali. I motivi per i quali da un certo punto in poi il rapporto tra *mainstream* e altre prospettive sia diventato invece di opposizione netta e inconciliabile necessiteranno forse di accurata indagine in un'ottica di storia della scienza. Per il momento, ci si può utilmente concentrare a riconoscere qualche nodo problematico, individuando alcuni dei più comuni e più dannosi fraintendimenti, e cercando anche di evidenziare, rispetto ad essi, quella dimensione di costruzione retorico-discorsiva che certamente contribuisce a caratterizzare il contesto e il clima della contesa.

In questo quadro richiamerò brevemente l'attenzione su due punti che mi sembrano particolarmente importanti e che, pur essendo evidentemente interconnessi, meritano una trattazione separata. Per ciascuno di essi mi limiterò a fornire pochi spunti di riflessione, anche in una prospettiva storica che aiuti a capire l'origine e la portata dei significati ad essi connessi. La riflessione sulla loro articolazione costituisce a mio avviso un buon modo per perseguire una più efficace interazione fra i due modi di intendere la ricerca in psicologia.

2. Quale livello di realismo

Il tema del realismo è certamente un punto molto delicato, anche per i risvolti di tipo filosofico, che rinviano all'interrogativo fondamentale sull'effettivo livello di conoscenza del mondo che gli esseri umani possono raggiungere. Su questo terreno, la contrapposizione si gioca fra due posizioni che sono tuttavia entrambe non plausibili nella loro forma più radicale, e che possono pertanto intendersi più come forme di idealtipi che non come concreta cornice d'indagine empirica. Da un lato l'idea che si possa arrivare, sviluppando opportunamente il metodo di ricerca e la riflessione teorica, ad una conoscenza totale e oggettiva del mondo e delle sue leggi di funzionamento, dalla quale sia esclusa ogni interferenza di tipo soggettivo; dall'altro l'idea che la conoscenza non possa in alcun modo raggiungere un livello oggettivo, dal momento che l'intera procedura di ricerca risulta profondamente marcata dall'intervento del ricercatore, a partire dalla stessa definizione dell'oggetto di indagine, sicché ciò che chiamiamo conoscenza è il risultato di un complesso processo di costruzione socio-culturale.

Su questo tema, com'è noto, il pensiero filosofico si è esercitato approfonditamente, fin dalle sue origini, posto che il problema della costruzione sociale della conoscenza è stato posto con forza già nell'ambito del pensiero sofista, venticinque secoli fa. Il confronto fra realismo oggettivista e costruzionismo soggettivista ha rappresentato un tema costante nello sviluppo del pensiero umano, costituendo uno degli elementi caratterizzanti del dibattito epistemologico del Novecento (Pagnini 1995). In particolare, questo tema è stato al centro del confronto spesso molto aspro che, proprio in connessione con quel dibattito epistemologico e accentuando in particolare quella che è stata definita la "svolta linguistico-discorsiva", ha accompagnato lo sviluppo della prospettiva costruzionista in psicologia negli ultimi decenni del Novecento (Parker 1998; Joseph, Roberts 2003).

L'aspetto più problematico del confronto, che ha generato incomprensioni e irrigidimenti delle posizioni, sta nel fatto che spesso, anche al di là degli intendimenti dichiarati, la critica del realismo oggettivista è stata letta in modo radicale, come la negazione di qualunque possibile forma di corrispondenza fra la realtà e conoscenza, e dunque come un annullamento o una paralisi dello

stesso processo di conoscenza nei meandri di un relativismo assoluto, del che peraltro si era già ben consapevoli già dai tempi della filosofia sofista. Un dibattito ormai molto lungo e articolato ha evidenziato che l'alternativa al realismo oggettivista (considerato tipico delle scienze fisico-naturali, ma non applicabile nella sua forma pura, com'è noto, neanche ad esse) non è necessariamente un antirealismo idealista o un relativismo assoluto. Al contrario, è stato chiarito che non si tratta di abbandonare il campo realista, ma piuttosto di esplicitare entro quali limiti, con quali condizionamenti e in definitiva con quale livello di probabilità si possa ipotizzare una corrispondenza fra la realtà esterna (concepita comunque come dotata di una qualche sua oggettività) e la rappresentazione di essa che il processo di conoscenza può fornire.

Il problema diventa dunque non il confronto fra realismo e antirealismo, ma la decisione su quale forma di realismo assumere fra le diverse possibili, e dunque, in definitiva, quale livello di corrispondenza ipotizzare fra la realtà e la sua rappresentazione. Questo problema, che ha una sua coerenza anche per le scienze fisico naturali (Harré 1986), diventa cruciale nel caso delle scienze umane, laddove si tratta di decidere quale livello di "realtà" sia lecito (e utile, e per quale scopo) attribuire ad entità di natura sociale (strutture sociali nel loro complesso, specifici posizionamenti all'interno di esse, ma anche le stesse dinamiche interattive e conversazionali) e soprattutto quale valenza di tipo causativo poter attribuire ai legami di cooccorrenza che la ricerca empirica sia in grado di evidenziare tra i fenomeni osservati (Varela, Harré 1996).

In questa prospettiva, di particolare interesse sono gli sviluppi del cosiddetto *realismo critico*, uno dei filoni più vivi del dibattito epistemologico del Novecento (Drake et al. 1920), che si è confrontato fin dagli inizi con le riflessioni, le acquisizioni e gli interrogativi della psicologia (gli studi sulla percezione, le prime consavolezze sul funzionamento dei processi cognitivi e sulle rappresentazioni mentali, gli interrogativi sulla natura della mente; cfr. Hicks 1938), e che ha trovato terreni di applicazione molto fertili nell'ambito delle scienze sociali, spesso in esplicito contrasto con le posizioni di costruzionismo spinto (per introduzioni generali cfr. Danermark et al. 2002; Cruickshank 2003; Pratschke 2003). Una linea di pensiero molto utile al riguardo è quella che si è originata dagli stimoli di Roy Bhaskar (1975/1998; per un'introduzione generale cfr. Collier 1994), per la forte accentuazione della dimensione sociale come legittimo oggetto di conoscenza autonomamente valido, per la riflessione sulla natura e sulle effettive possibilità di esplorazione dei nessi causali nell'ambito delle scienze umane, ma soprattutto per la forte valorizzazione dei posizionamenti e delle pratiche quali elementi costitutivi del percorso di conoscenza, sensibilità per la quale, peraltro, il pensiero di Bhaskar viene utilmente richiamato nell'ambito delle più recenti tendenze di Ricerca Azione Partecipata (Ghaye 2008).

3. Quale possibilità di generalizzazione

La riflessione sulla possibilità di utilizzare anche per lo studio dei fatti umani un modello di tipo scientifico, in qualche modo simile a quello utilizzato dalle scienze fisico-naturali, insieme al problema del realismo richiama inevitabilmente il quesito circa la possibilità di descrivere lo sviluppo dei fatti umani in termini, se non di "leggi" deterministiche, quanto meno di precise regolarità, e comunque di legami causali costanti e predicibili. Il nesso tra i due problemi (il realismo e la ricerca di nessi causativi) appare evidente, ed infatti risulta ben presente nel dibattito epistemologico, come si è visto nel caso di Bhaskar.

Anche su questo terreno, come nel caso del realismo, si possono osservare opinioni spesso eccessivamente radicalizzate, che ricalcano le posizioni già esaminate e che rinviando alle convinzioni più generali circa i compiti e i limiti della conoscenza scientifica. Da un lato c'è chi ritiene che se non si arriva alla formulazione di leggi generali non si può parlare di conoscenza scientifica e che le scienze umane debbano e possano perseguire tale modello; dall'altro lato c'è chi ritiene che nei fatti umani non possa trovarsi alcuna relazione di tipo causativo, e che compito delle

"scienze" umane sia semplicemente quello di descrivere e comprendere ciò che accade in un momento dato e in una specifica circostanza, senza alcuna pretesa di generalizzazione. Ed è evidente d'altro canto come il tema della possibile generalizzazione delle osservazioni effettuate in una specifica circostanza e della loro eventuale traduzione in aspettative di regolarità risulti centrale in una discussione sul senso e sulla validità della ricerca "situata", la quale risulta consapevolmente e programmaticamente radicata in un preciso contesto storico-sociale. Anche in questo caso, al fine di comprendere meglio le diverse posizioni e in qualche modo smussare le asperità delle contrapposizioni, può risultare utile ricostruire anche alcune coordinate di tipo storico, per mettere in miglior luce il senso che le diverse posizioni hanno via via acquisito.

A questo proposito giova sottolineare la possibile influenza che ha potuto avere, nell'impostazione del "clima" generale della discussione, il fatto che essa sia stata impostata, da un certo punto in poi, in termini di contrapposizione fra approccio "nomotetico" (volto alla ricerca delle leggi) e approccio "idiografico" (volto alla descrizione del caso singolo), assumendo nell'ambito della psicologia l'antica contrapposizione di Windelband, secondo il suggerimento di Allport (1937). Il fatto è che sia Allport (il quale peraltro non è stato il primo a proporre di utilizzare nella psicologia quel tipo di concettualizzazione; cfr. Hurlburt, Knapp 2006), sia molti di quelli che sono poi intervenuti su questo argomento, si riferivano in particolare alla possibilità di considerare la personalità come legittimo ambito di studio per la psicologia; vale a dire se e in che modo l'individuo, con il suo insieme irripetibile di motivazioni, bisogni, aspirazioni potesse essere considerato quale oggetto di studio autonomamente valido, oppure se dovesse essere considerato come un semplice punto di partenza per giungere a una conoscenza più ampia, riguardante l'essere umano in generale e non specifiche persone. La risposta che già Allport formulava (1962) è che la psicologia non può rinunciare né all'uno né all'altro polo, e che il valore della conoscenza psicologica consiste proprio in un percorso circolare che parte da un caso specifico, elabora ipotesi di regole generali e torna a verificare l'utilità di tali regole su altri casi particolari, riadattandole di conseguenza.

Questa specifica focalizzazione del dibattito ha contribuito probabilmente ad inasprirlo, in quanto ha portato ad identificare l'istanza "idiografica" con lo studio della personalità, e dunque con l'accentuazione della dimensione individuale dei fenomeni psicologici. Il suo risvolto più ampio e interessante, comunque, è l'aver consentito di riflettere sulla possibilità di evidenziare legami causali generali partendo dall'osservazione di casi particolari, e ciò anche nel caso in cui l'oggetto di studio non siano caratteristiche individuali, ma processi e fenomeni di natura intrinsecamente psicosociale. A questo proposito è stato ampiamente chiarito, proprio in stretta connessione con il dibattito generale sul problema del realismo, che l'obiettivo non può essere quello di conseguire una conoscenza esaustiva di legami causativi necessari, che consentano di predire con esattezza il verificarsi di un certo evento a seguito di un certo altro evento. Tale obiettivo infatti risulta non perseguibile neanche da parte delle scienze fisico naturali laddove, come nella maggior parte dei casi reali, il numero di variabili che agiscono nel determinare un risultato è molto ampio e la situazione sotto esame acquista caratteri di tipo sistemico. Ciò che si può fare, invece, è l'individuazione di *strutture* di regolarità, che in quanto tali, e non in quanto sommatoria di singole variabili, hanno capacità di influenzamento causale (Kemp, Holmwood 2003). Tali strutture esprimono tendenze operative generali, possano essere utilizzate per "leggere" specifiche realtà e possono anche permettere, in qualche misura, un certo livello di predizione circa lo sviluppo degli eventi, senza che ciò si traduca nell'attesa di un determinismo necessario. Inoltre, proprio per la complessità di tipo sistemico che una specifica situazione necessariamente porta con sé, nonché per il numero tendenzialmente infinito delle variabili in gioco, ai fini di un'accurata comprensione degli eventi e di una qualche possibilità di predizione del loro sviluppo occorre anche essere in grado di mettere in gioco competenze scientifiche differenziate. Il che significa che il tema del rapporto tra particolare e universale si salda con quello, altrettanto delicato e problematico, del rapporto tra le diverse discipline nella spiegazione dei fatti sociali.

Alcuni anni fa Gustav Jahoda (1974), presentando il testo che si sarebbe imposto come il manifesto di un modo nuovo di intendere la psicologia sociale, vale a dire *The Context of Social Psychology* curato da da Israel e Tajfel, ha proposto un'efficace metafora per concettualizzare questa tematica. Con le leggi della fisica si può sicuramente prevedere in modo estremamente preciso la discesa di una sfera su un piano inclinato; ma se invece si tratta di un ciottolo di forma irregolare che rotola giù per una collina, anche se esso pure si muove necessariamente nel rigido quadro delle stesse leggi della fisica, l'esito finale non può essere previsto se non in termini molto approssimativi. E ciò non solo perché il numero delle variabili in gioco è molto alto e non può essere conosciuto a priori, ma anche perché molte di esse (ad esempio quelle riguardanti la conformazione della collina) rientrano nel campo di conoscenze di un'altra disciplina (la geologia). Seguendo questa metafora, un'ipotetica "ciottologia", che si prefiggesse di pronunciarsi sulla caduta del ciottolo, dovrebbe necessariamente rinunciare a formulare leggi generali, limitandosi a descrivere tendenze e regolarità, e dovrebbe inoltre porsi in stretto contatto, a questo fine, con geologia da un lato e con la fisica dall'altro. Nella stessa condizione, secondo Jahoda, si trova la psicologia sociale, la quale, oltre a dover rinunciare alla formulazione di leggi generali, si trova in costante necessità di raccordarsi da un lato con la sociologia e dall'altro con la psicologia generale.

Ma il punto forse più delicato di questa problematica, che impone un salto di qualità al dibattito e marca una decisa discontinuità rispetto alle analogie che si possono fare con il mondo delle scienze fisico-naturali, riguarda la specificità dell'essere umano, con riferimento ad almeno due caratteristiche importantissime, la cui reciproca relazione, per certi aspetti contraddittoria, è ancora in gran parte da esplorare. Da un lato il fatto che l'essere umano è dotato di autonoma soggettività e agentività, il che rende di fatto impraticabile ogni progetto di conoscenza deterministica del suo comportamento; dall'altro lato il fatto che il suo modo di essere, di sentire e di agire, e in definitiva le stesse modalità di funzionamento della sua mente, risultano strettamente connesse con l'ambiente socio-culturale nel quale vive. L'intersezione di queste due specificità dell'essere umano delinea probabilmente lo spazio di manovra effettivo entro cui è possibile operare per estendere la qualità dei nessi che la ricerca empirica rileva, fino a considerarli almeno in certa misura come causali e generali. Il nocciolo del problema, in questo come in altri casi simili, è che occorre probabilmente superare un'impostazione di tipo dicotomico, che presenti come irriducibilmente antitetiche le due polarità contrapposte (idiografico vs nomotetico, particolare vs generale, descrizione vs spiegazione, regolarità vs legge causativa; così come realismo oggettivista vs antirealismo costruzionista, e, in definitiva, psicologia "scientifica" vs psicologia "ermeneutica"; cfr Greenwood 1988), le quali possono essere più utilmente viste come istanze ideali o come estremi tendenziali di un continuum. La plasticità e la complessità del comportamento umano e il suo radicamento in una molteplicità di possibili piani esplicativi, richiedono che le discipline che se ne occupano sappiano scegliere volta a volta il livello del continuum al quale i risultati della ricerca consentono di collocare la riflessione teorica.

Riferimenti bibliografici

- Allport G.W. (1937), *Personality. A Psychological Interpretation*, Holt, New York.
- Allport G.W. (1962), The General and the Unique in Psychological Science, *Journal of Personality*, 30, pp.405-422.
- Bhaskar R. (1975) *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences* (3rd edition), Routledge, New York and London 1998.
- Collier A. (1994), *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. Verso, New York and London.
- Cruickshank J. (Ed.)(2003), *Critical Realism: The Difference it Makes*, Routledge, New York.
- Danermark B., Ekström M., Jakobsen L. & Karlsson J. C. (2002), *Explaining Society: Critical*

- Realism in the Social Sciences*. Routledge, London.
- Drake D. et al. (1920), *Essays in Critical Realism: A Co-Operative Study of the Problem of Knowledge*, Macmillan, London.
- Ghaye, T. (2008), *An Introduction to Participatory and Appreciative Action Research (PAAR): Some principles and processes*, New Vista Publications, Gloucester.
- Greenwood J.D. (1988), Agency, Causality, and Meaning, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 18, pp. 95-115.
- Harré R. (1986), *Varieties of realism. A Rationale for the Natural Sciences*, Blackwell Oxford.
- Hicks G. D. (1938), *Critical Realism: Studies in the Philosophy of Mind and Nature*, Macmillan, London.
- Hurlburt R.T., Knapp T.J. (2006), Münsterberg in 1898, Not Allport in 1937, Introduced the Terms 'Idiographic' and 'Nomothetic' to American Psychology, *Theory & Psychology*, 16, pp. 287 - 293.
- Jahoda G. (1974), The Context of Social Psychology: A Critical Assessment, edited by Joachim Israel and Henri Tajfel, *European Journal of Social Psychology*, 4, pp. 105-112
- Joseph J. & Roberts J. M. (Eds.)(2003), *Realism Discourse and Deconstruction*. Routledge, New York.
- Kemp S., Holmwood J. (2003), Realism, Regularity and Social Explanation, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33, pp. 165-187.
- Pagnini A. (a cura di)(1995), *Realismo/antirealismo. Aspetti del dibattito epistemologico contemporaneo*. La Nuova Italia, Firenze.
- Parker I. (Ed.)(1998), *Social constructionism, discourse and realism*, Sage, London.
- Pratschke J. (2003), Realistic models? Critical realism and statistic models in the social sciences, *Philosophica*, 71, pp.13-38.
- Varela C.R., Harré R. (1996), Conflicting Varieties of Realism: Causal Powers and the Problems of Social Structure, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 3, pp. 313-325.

DIRE FARE CONTARE. LA SFIDA DEI METODI QUALI-QUANTI NELLA RICERCA SOCIO-COSTRUTTIVISTA

Alberta Contarello, Sonia Brondi, Diego Romaioli
Università di Padova

The social turn e la centralità del “pensiero in azione”

Nel panorama attuale, quantità e qualità connotano una dicotomia ampiamente utilizzata per differenziare due principali tradizioni di ricerca in psicologia sociale. Ponendo la distinzione a livello metodologico, si rischia tuttavia di non cogliere una distinzione più fondamentale, ed essenzialmente di natura concettuale, che polarizza la comunità scientifica: da un lato, il quadro di riferimento della ricerca psicosociale viene posto in continuità con le epistemologie positiviste o neo positiviste, che propongono una lettura del dato psicologico come elemento ontologico, naturalizzato, vincolato a determinismi di tipo causa-effetto; dall'altro, la ricerca viene più esplicitamente collegata a posizioni cosiddette interpretative, di matrice sociocostruzionista/costruttivista, che intendono il dato psicologico non sostanziale alla stregua di una variabile empirica ma come prodotto storico e culturale, cioè, come significato o significazione che si produce a livello dell'intersoggettività. Su questo secondo versante, che rilancia la “svolta sociale” della disciplina, lo studio del significato, anziché riferirsi all'esame di dati di fatto o di variabili ipotizzate, può configurarsi come lo studio dei sistemi simbolici e linguistici utilizzati dagli esseri umani in interazione tra loro.

In questa direzione si è sviluppato un ampio ventaglio di prospettive, solo in parte convergenti (Sugiman, Gergen, Wagner e Yamada, 2008). Ai fini del nostro ragionamento (e della nostra pratica di ricerca) ne prendiamo in considerazione soprattutto due. La prima prospettiva è quella che assimila e trascende le prospettive endogeniche ed esogeniche (Gergen, 1985), configurando il significato innanzitutto come un processo emergente in un contesto relazionale e non considerandolo alla stregua di un dato cristallizzato, visto nel mondo là fuori o nella mente qui dentro. In questo senso, il significato è un processo generato nelle fasi di interazione sociale, in quanto ogni gesto o parola deve necessariamente comprendere la reazione degli altri per ottenere il “privilegio” del significato (Gergen, 1999). La seconda prospettiva, sviluppata entro il movimento teorico delle rappresentazioni sociali, insiste sulla centralità della comunicazione nella produzione del significato, ma include entro la propria gamma di pertinenza processi di sedimentazione e di inerzia. In questo caso, si pone al centro dell'attenzione la funzione simbolica delle rappresentazioni, con l'invito ad una psicologia sociale che sia un'antropologia della vita quotidiana (Moscovici e Markova, 1998) nella consapevolezza che le rappresentazioni sociali sono “strutture polivalenti, al tempo stesso psicologiche, sociali, storiche e culturali” (Jovchelovitch, 2008, p.26).

La posizione del ricercatore

A partire da queste premesse, la ricerca non è né può essere neutra, nel senso che, configurandosi come un atto conoscitivo vero e proprio, non può limitarsi a descrivere un processo senza tenere in considerazione l'inevitabile conseguenza di modificarlo (o di contribuire a generarlo) nell'atto stesso del conoscerlo. Queste assunzioni richiedono al ricercatore di collocarsi all'interno del processo di indagine (o sarebbe meglio dire di “generazione”) non più in una posizione neutra e distaccata, ma con un atteggiamento necessariamente coinvolto e responsabile. L'atto stesso della raccolta del materiale, della selezione delle parti e del commento ad esse, rende imprescindibile una modalità interpretativa che opera nel processo di ricostruzione del testo, a fronte dell'intenzionalità di chi racconta, dei suoi scopi, dei suoi interessi e delle sue competenze.

Cosa e come “ascoltare”, “osservare”, “contare”

Nel percorso di ricerca (e generazione) di significato, le metodologie qualitative di analisi dei testi (Flick, 2006) offrono la possibilità di focalizzarsi su più aspetti di una medesima produzione testuale, ponendo attenzione sia ad un livello eminentemente soggettivo di approfondimento autobiografico, sia ad un livello più ampio che si evince dall'interconnessione delle specificità del testo con la tradizione culturale di cui è parte (Nencini *et al.*, 2008). L'analisi qualitativa dei testi è quindi centrata sia sugli elementi del linguaggio che le persone replicano sfruttando codici e simboli organizzati culturalmente (lessico, idiomi...), sia sulle rielaborazioni soggettive (frasi, affermazioni...) che vengono organizzate entro le matrici simboliche proprie di una tradizione culturale. A questo riguardo, l'indagine che il ricercatore può svolgere può articolarsi su più livelli di analisi interdipendenti:

1. Livello della soggettività: consente l'approfondimento del punto di vista di un individuo rispetto ad uno specifico tema di interesse. Lo scopo è quello di individuare delle organizzazioni di significato riconoscibili tramite l'esplorazione delle teorie personali che i partecipanti utilizzano per spiegare il mondo, o il loro essere nel mondo, partendo dalla premessa che le persone pensano ed agiscono in funzione dei significati che le cose hanno per loro;
2. Livello dell'interazione: mira a rilevare gli aspetti interattivi della realtà socialmente costruita attraverso l'analisi di conversazioni, pratiche sociali, azioni che le persone *giocano* in uno spazio di vita quotidiana. L'obiettivo è quello di ricostruire l'aspetto processuale e interattivo che consente di generare e negoziare la realtà sociale, assumendo che l'interazione sia strutturalmente organizzata in relazione al contesto simbolico in cui si svolge;
3. Livello della struttura sociale: si riferisce all'insieme di regole, alle matrici generative e alle rappresentazioni socialmente condivise che risultano pervasive dei contesti e che si impongono agli attori sociali come trame di significato su cui vengono organizzate (e che al contempo organizzano) azioni, ruoli e identità (Moscovici, 2000) o persone, comunità e cultura (Jovchelovitch, 2007). Obiettivo della ricerca è ricostruire sistemi complessi di valori e di credenze derivati da modelli culturali convergenti e divergenti (Doise, 2001), considerando che la loro struttura sia sedimentata come conoscenza (più o meno) implicita tra gli individui (Contarello e Mazzara, 2000).

Per ciascuno di questi livelli, la tradizione qualitativa offre metodi di analisi differenziati che possono contribuire a orientare l'attenzione su aspetti complementari del testo (repertori narrativi, tematiche ricorrenti, vocabolari utilizzati), in modo da rendere accessibile un “ancoraggio linguistico multiplo” che incrementa le possibilità interpretative dello psicologo/ricercatore. In particolare, da un punto di vista metodologico, è importante che la scelta delle strategie e dei metodi di raccolta/analisi del testo sia adeguata al livello d'indagine selezionato dal ricercatore:

- Per studiare il punto vista personale: è preferibile l'uso di interviste associate a procedure come l'analisi tematica, del contenuto o delle narrative, centrate sulle proposizioni e focalizzate sull'uso circostanziato che un individuo fa di un insieme di simboli.
- Per studiare l'interazione e il processo di generazione e negoziazione dei significati: sono preferibili focus group, registrazioni di conversazioni e osservazioni partecipanti, anche associate all'analisi del discorso e della conversazione, centrate sull'organizzazione del testo in riferimento al processo della comunicazione.
- Per studiare gli elementi strutturali (sociali e culturali) che sottendono il testo: è preferibile l'uso di produzioni testuali e/o materiale d'archivio con l'analisi lessicale dei vocabolari e delle corrispondenze, sensibile ai saperi impliciti “abitati” dal partecipante e/o dall'autore per la semplice ragione di appartenere a una cultura e condividere un linguaggio.

E' sostenibile un uso congiunto di tali diversi livelli e metodologie di indagine?

All'interno del quadro generale delineato, riteniamo di sì.

Per esempio, in una ricerca condotta per esplorare i rapporti tra fabbrica e territorio in un contesto di cambiamento e crisi economica (Contarello *et al.*, 2008), abbiamo proposto un'articolazione tra i tre livelli sviluppando un'analisi fortemente debitrice alla tradizione etnografica ma pienamente caratterizzata da uno sguardo psicosociale (Moscovici, 2005). Interviste individuali e di gruppo sono state analizzate principalmente tramite analisi del contenuto (con Atlas.ti) e (in parte) analisi del discorso. Associazioni libere (e loro giustificazioni) sono state analizzate con analisi lessicali e delle corrispondenze (con Spad). Il risultato non è propriamente la fotografia di relazioni di maggioranza e minoranza, come potremmo avere in un sondaggio, quanto piuttosto un'esplorazione di intrecci possibili di memoria, identità, rappresentazioni nel quadro di un'"intimità territoriale" fortemente compromessa.

Ancora come esempio, nello studio delle rappresentazioni sociali dell'invecchiamento in un'ottica vicina al Positive Aging, abbiamo intervistato singoli individui, diversi per collocazione geografica ed anagrafica sul tema dell'invecchiare e dell'"invecchiare bene", analizzando le loro risposte in termini lessicografici e di contesto (con Alceste) (Contarello *et al.*, in stampa). Inoltre, impiegando testi letterari recenti focalizzati sul tema dell'invecchiamento, abbiamo esplorato tali rappresentazioni tramite analisi delle corrispondenze, ricercando i principi organizzatori impiegati implicitamente dagli autori (con Spad) (Contarello *et al.*, submitted). Nostro intento, in quest'ultimo caso, era tenere conto di voci di singoli individui ma anche di scrittori/letterati che possono essere importanti nella società contemporanea come espressione, da un lato, e proposta, dall'altro, di prospettive su questioni dibattute (Contarello, 2008) e che quindi potrebbero entrare a far parte di un progetto teorico-empirico volto a meglio conoscere e "generare" interpretazioni condivise volte a promuovere e valorizzare le fasi più tardive della vita.

L'uso di metodologie quali-quantitative ci ha permesso di ascoltare, osservare, rielaborare attraverso computi e algoritmi, adottando nei vari casi distanze diverse dall'"oggetto" di studio e quindi potendo (ponendoci il problema di) tenere maggiormente sotto controllo presupposti e aspettative pre-esistenti. In questo, l'impiego di diversi livelli e metodologie di analisi ci viene in aiuto.

Se il passaggio dall'uno (le une) all'altro (alle altre) trova una sua giustificazione all'interno del quadro generale delineato, non risulta comunque semplice armonizzare tra di loro linguaggi che appartengono originariamente a diverse tradizioni di ricerca. Il rischio è quello di cadere in contraddizioni e cacofonie, la sfida quella di riconoscere al contempo l'importanza di vissuti -e quindi interpretazioni 'mobili' e generative- e di strutture -e quindi di significati condivisi sedimentati e più stabili nel tempo. Né risulta facile comunicare efficacemente all'interno di equipe interdisciplinari o nel contesto della restituzione di conoscenza ad un pubblico più ampio.

Pur riconoscendo tali difficoltà, riteniamo che l'uso combinato di livelli e metodologie di indagine possa essere difeso in vista di una sorta di triangolazione appropriata ad una cornice sociocostruttivista.

Indicazioni bibliografiche

- Contarello A. (2008). Social Psychology and Literature: Toward Possible Correspondence. In: T. Sugiman, K.J. Gergen, W. Wagner, Y. Yamada (Eds) *Meaning in Action: Constructions, Narratives, and Representations*, New York: Springer-Verlag
- Contarello A. e Mazzara B.M. (2000). *Le dimensioni sociali dei processi psicologici*. Roma-Bari: Laterza.

- Contarello A., Sarrica M., Nencini A., Romaioli D. (2008) *Tra identità e memoria. Rappresentazioni delle Ferriere*. In P.M. Gagliardi e P. Mazzo (Eds) *Radici di Ferro. Dongo, la ferriera, il territorio*. Silvana Editore.
- Contarello A., Bonetto R., Romaioli D. e Wachelke J. (in stampa) L'invecchiamento tra dinamiche intergenerazionali ed interculturali. In Arcidiacono C. (Ed.) *Ricerca interculturale e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche*.
- Contarello A., Marini I., Nencini A. e Ricci G. (submitted) Rappresentazioni sociali dell'invecchiamento tra psicologia sociale e letteratura.
- Doise W. (2001) *La forza delle idee. Rappresentazioni sociali e diritti umani*. Bologna: Il Mulino (trad. it. 2002).
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research, 3rd Edition*. London: Sage Publications.
- Gergen K.J. (1985) The social constructionist movement in social psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Jovchelovitch S. (2007) *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture*. London: Routledge.
- Jovchelovitch S. (2008) Reflections on the diversità of knowledge: Power and dialogue in representational fields. In T. Sugiman, K.J. Gergen, W. Wagner, Y. Yamada (Eds) *Meaning in Action: Constructions, Narratives, and Representations*, New York: Springer-Verlag.
- Moscovici S. (2000) *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici S. (2005) Le regard psyvhosocial. Entretien avec Brigitta Orfali. *Hermès*, 41, 17-24.
- Moscovici S. e Markova I. (1998) Presenting social representations: A conversation. *Culture and Psychology*, 4, 371-410.
- Nencini A., Sarrica M., Romaioli D., Contarello A. (2008). Verso Oriente. Intrecci metodologici per l'analisi di un diario di viaggio multimediale. In: B.M. Mazzara (Ed) *I discorsi dei media e la psicologia sociale*. Roma: Carocci
- Sugiman T., Gergen K.J., Wagner W., Yamada Y. (Eds) *Meaning in Action: Constructions, Narratives, and Representations*, New York: Springer-Verlag.

**RICERCA SITUATA COME “POLITICAL ACTIVITY”.
SCELTE E RESPONSABILITÀ DEI RICERCATORI NELLA COSTRUZIONE DEL
PROCESSO DI RICERCA**

M. Everri, L. Fruggeri, L. Molinari, Dipartimento di Psicologia, Università di Parma

Introduzione

Tra i diversi aspetti che contribuiscono a definire una ricerca come “situata”, il ruolo assunto dal ricercatore nel processo di ricerca è stato oggetto di grande interesse nell’ambito della psicologia sociale. In particolare, la prospettiva interculturale, che si sta affermando nella nostra disciplina, mette in discussione la collocazione del ricercatore e ne esplicita la responsabilità delle scelte fatte, indicandoli come aspetti che contribuiscono alla definizione di quella competenza ormai riconosciuta come *riflessività* (Mantovani, 2003).

L’attenzione sulla responsabilità e sul ruolo attivo e partecipante del ricercatore nel processo di ricerca ha senza dubbio contribuito a ri-attivare un dibattito sulle *metodologie* della psicologia sociale. Ci sembra di potere rilevare tuttavia che il confronto in merito sia ancora in fase embrionale, e pertanto riteniamo sia necessario alimentarlo a partire da proposte “pragmatiche” che siano coerenti con la spinta epistemologica culturale e dialogica-costruzionista emergente.

Per questo contributo abbiamo scelto un titolo fortemente connotato, fare “ricerca situata come *political activity*”, e in cui volutamente abbiamo mantenuto un’espressione in lingua inglese, ripresa dall’antropologo del linguaggio Charles Goodwin, i cui lavori sono stati un punto di partenza delle nostre riflessioni. Attraverso numerose ricerche condotte nei più svariati contesti interattivi (famiglie, aeroporti, scavi archeologici), lo studioso mette in evidenza la stretta interdipendenza tra scelte teoriche e scelte metodologiche specificando come ogni pratica di ricerca, dalla trascrizione di una conversazione alla posizione di una telecamera in una stanza, faccia riferimento a una *teoria* relativa a ciò che il ricercatore considera rilevante in quel determinato scenario. Queste “scelte metodologiche” rappresentano vere e proprie decisioni che avranno conseguenze sulle fasi successive di raccolta dei dati e sulle tipologie di analisi che potranno essere condotte su di essi (Goodwin, 1996).

In questo senso, l’attività del ricercatore può definirsi come una vera e propria attività politica, in quanto, a partire dalla consapevolezza del proprio orientamento ideologico (teoria), egli mette in atto pratiche (scelte metodologiche) finalizzate a produrre cambiamento sociale (interpretazione dei risultati e diffusione).

Obiettivi e metodi

Con questo contributo vogliamo condividere alcune riflessioni scaturite da un progetto di ricerca

durato tre anni e finalizzato allo studio dei processi di cambiamento in famiglie con figli adolescenti. Attraverso scuole e associazioni giovanili di alcune città dell'Emilia-Romagna, abbiamo contattato 40 famiglie con almeno un figlio nella fascia di età compresa tra 13 e 16 anni, che hanno partecipato su base volontaria alla ricerca. Abbiamo incontrato otto di queste famiglie per quattro volte nel corso di un anno presso le loro abitazioni, mentre le restanti trentadue sono state raggiunte presso le loro abitazioni una sola volta per la realizzazione di un'intervista familiare alla quale tutti i membri del nucleo convivente sono stati invitati a partecipare. Tutti gli incontri con le famiglie sono stati videoregistrati con l'utilizzo di una videocamera digitale, previo consenso al trattamento dei dati. Un'assistente si occupava della gestione delle apparecchiature mentre l'intervistatrice conduceva l'intervista.

I risultati di questo lavoro sono stati in parte già pubblicati (Molinari, Everri e Fruggeri, 2010; Molinari *et al.*, 2010) e ci hanno consentito di elaborare riflessioni di ordine epistemologico e metodologico (Everri, Alfieri e Molinari, 2009).

In questa sede, al fine di avviare il confronto e la discussione all'interno del simposio, vogliamo riflettere in particolare su quanto la progettazione e la realizzazione di una ricerca possa essere intesa come un *processo di costruzione e ri-costruzione riflessivo/dialogico* delle metodologie impiegate, coniugando la coerenza dei principi di riferimento con ciò che emerge dalla pratica interattiva tra ricercatori e partecipanti. In particolare, intendiamo organizzare la nostra linea argomentativa attorno a tre punti, relativi alle specifiche *scelte politico-metodologiche* che abbiamo compiuto nel corso dello svolgimento del nostro lavoro di ricerca:

- a) Individuazione di *strumenti di rilevazione e analisi dei dati* che permettono di evidenziare processi e dinamiche interattive;
- b) Valorizzazione del *punto di vista dei partecipanti*, ovvero scelta di una prospettiva *interna* (emica) contrapposta ad una prospettiva *esterna* (etica);
- c) *Riorganizzazione e adattamento delle procedure metodologiche* nel corso dello svolgimento della ricerca (riflessività).

Ogni punto verrà illustrato attraverso la presentazione di esempi tratti dal materiale video che abbiamo raccolto.

Risultati

- a) *Individuazione di strumenti di rilevazione e analisi dei dati* che permettono di evidenziare processi e dinamiche interattive

La maggior parte degli studi condotti sulle relazioni familiari utilizza strumenti self-report o scale di osservazione che, come è stato sottolineato da più parti, finiscono per rilevare dimensioni statiche piuttosto che processuali e si attestano su un livello di analisi spesso inteso come una sommatoria di punti di vista individuali o diadici piuttosto che triadici e co-emergenti dalle pratiche interattive (Minuchin, 2002; O'Brein, 2005; Fruggeri, 2009). Uno dei principali snodi del nostro lavoro di ricerca ha riguardato appunto l'individuazione di *strumenti di rilevazione* che consentissero di cogliere gli aspetti *processuali e sistemici* delle relazioni interpersonali; strumenti, cioè, che possano rilevare il processo di co-costruzione dei reciproci punti di vista mantenendo la famiglia nel suo insieme come unità di analisi. Partendo dalla tecnica dell'Intervista Circolare

utilizzata nella psicoterapia della famiglia e descritta da Leonardi e Viaro (1990), abbiamo messo a punto l'*intervista familiare circolare* che ha permesso di raccogliere “dati relazionali” mostrando al tempo stesso le sue potenzialità generative. L'intervista familiare, infatti, si basa su un basso livello di strutturazione e una partecipazione attiva dell'intervistatore che, giocando sulla tensione tra i diversi punti di vista, di volta in volta rilancia i contenuti emersi e stimola il confronto su nuovi aspetti emergenti in alcuni momenti, oppure assume una posizione periferica. Nella nostra ricerca, l'intervistatrice apriva l'intervista chiedendo all'adolescente se negli ultimi tempi si fosse sentito/a cambiato/a e, dopo avere lasciato il tempo di rispondere, sollecitava nuovamente l'espressione del suo punto di vista con la seguente domanda: “Secondo te, i tuoi genitori ti vedono cambiato/a?” Quest'ultima domanda rappresentava il punto di partenza per avviare la circolarità e quindi coinvolgere gli altri membri su quanto espresso, provocando un rispecchiamento reciproco. Su qualunque posizione, opinione o descrizione espressa, l'intervistatrice sollecitava gli altri membri della famiglia a esprimere il proprio parere, il proprio eventuale accordo o disaccordo.

Parte fondamentale e integrante dell'intervista familiare circolare è stata la *video-registrazione* delle interazioni. L'utilizzo prevalente degli strumenti standardizzati nell'ambito delle discipline sociali ha confinato per lungo tempo l'uso della videoregistrazione a una posizione marginale; di recente tuttavia diversi studiosi hanno rivalutato le potenzialità di questa tecnica in particolare per lo studio delle relazioni interpersonali (Gabb, 2008; Goldman, *et al.*, 2007; Neale e Bagnoli, 2007; Ochs *et al.*, 2006; Rose, 2000). In questa direzione, l'accostamento dell'intervista con la videoregistrazione si è rivelata una scelta in linea con il nostro quadro teorico di riferimento, in quanto ha consentito di osservare l'emergere di pattern di interazione che venivano giocati nel qui ed ora. In altre parole, abbiamo potuto non solo rilevare *che cosa* le famiglie ci raccontavano in merito alla gestione dell'adolescenza, ma anche osservare *come* lo facevano.

La possibilità di “manipolare” il materiale videoregistrato compiendo diverse operazioni ci ha poi consentito di mettere a punto *procedure di analisi* su tutto il sistema in interazione (intervistatrice-membri della famiglia-ambiente circostante) che con l'osservazione diretta o l'esclusiva trascrizione dei contenuti non sarebbero state possibili.

La procedura di analisi dei dati che abbiamo applicato è basata sulla *post-produzione* (Kreppner, 2009), che consiste nel procedere a una categorizzazione del materiale *successiva* a un'attenta visione e analisi degli esempi e che si fonda su una negoziata convergenza delle osservazioni di un gruppo di osservatori. Più in particolare, in prima istanza tutte le interviste sono state trascritte da una ricercatrice prestando attenzione esclusivamente agli aspetti verbali; successivamente ogni intervista è stata visionata da un gruppo di tre ricercatrici che hanno selezionato alcuni fotogrammi, accelerato o rallentato alcune sezioni delle interazioni in corso per focalizzare e completare le trascrizioni con gli aspetti non verbali (tono, sguardi, postura, gesti). Infine, la possibilità di archiviare agilmente il materiale in formato digitale salvando e montando alcune parti significative di interazioni, ci ha consentito di ritornare più volte a visionare alcune sezioni, discuterne nel team di ricerca, affinare le categorie o formularne di nuove.

Come sottolinea Kreppner, le tecniche di videoregistrazione e dunque la possibilità che esse offrono di conservare le osservazioni su file, permettono di affrontare il problema della “obiettività” e della “attendibilità” a partire da una prospettiva completamente nuova. In caso di disaccordo fra valutatori, qualsiasi dettaglio dell'intera scena può essere discusso ripetutamente fino al raggiungimento della consensualità; e la ripetizione delle osservazioni che la videoregistrazione

permette può fare emergere aspetti non considerati dai ricercatori al momento della pianificazione della ricerca.

b) Valorizzazione del *punto di vista dei partecipanti*, ovvero scelta di una prospettiva *interna* (emica) contrapposta ad una prospettiva *esterna* (etica)

Una procedura di analisi basata sulla post-produzione permette di adottare una prospettiva di analisi del materiale che potremmo definire *interna* o emica (Pike, 1967). Più precisamente, adottando tale procedura il ricercatore si impegna a fare emergere le categorie di analisi dal materiale, piuttosto che attribuirle a priori (come nel caso della prospettiva esterna o etica), nel rispetto del punto di vista dei partecipanti, lasciando che sia il testo a fare trasparire pattern e categorie piuttosto che andare alla ricerca di temi o contenuti *pre-definiti*.

In questo senso, e dato che era nostro interesse rilevare i pattern interattivi-dialogici che emergevano dai discorsi delle famiglie, abbiamo ritenuto particolarmente funzionale attingere ad una letteratura che potesse “addestrare il nostro sguardo” in questa direzione. Gli studi antropologici e sociolinguistici relativi alla nozione di *stance* ci hanno aperto scenari metodologici intriganti.

Il costrutto di *stance*, difficilmente traducibile in modo altrettanto efficace in italiano, è ampiamente utilizzato in ambito linguistico e sociologico e pone l’accento sui “posizionamenti” reciproci che i soggetti-in-interazione assumono attraverso i loro discorsi. Tra le molteplici sfumature che abbiamo potuto riscontrare in letteratura in merito alla nozione di *stance*, quella di “*stance triangle*” fornita da DuBois (2007) ci è sembrata interessante in quanto mette maggiormente in risalto le dimensioni processuali e interattive del materiale a cui si applica questo costrutto. Questo autore sottolinea che assumere una *stance* durante una conversazione implica tre azioni contemporanee: a) esprimere una *valutazione* (evaluation) dell’oggetto del discorso, b) adottare un *posizionamento soggettivo* (positioning) in merito a quanto discusso; c) *allinearsi* (alignment) con gli altri soggetti che partecipano all’interazione.

Trasferendo questa definizione al materiale discorsivo raccolto con le interviste familiari, possiamo sostenere che i membri di una famiglia assumono *stances* nel momento in cui esprimono valutazioni in merito a temi che ritengono rilevanti, adottano posizioni rispetto a dimensioni salienti per la loro vita, e nel fare ciò si allineano interagendo con gli altri membri. La rilevazione del processo di *stance-taking* è stata possibile appunto adottando una prospettiva interna, e più in particolare osservando come, nel corso dell’intervista, monologhi in cui uno dei membri della famiglia catturava l’attenzione mentre gli altri stavano in silenzio, si alternavano a sequenze di interazioni discorsive che coinvolgevano attivamente tutti i membri della famiglia e che erano prodotte in modo spontaneo, senza una diretta sollecitazione dell’intervistatrice. Così, l’analisi di questo processo non è stata condotta indistintamente su tutta l’intervista o su parti selezionate sulla base di criteri predefiniti, bensì su queste *sequenze interattive spontanee*, scatenate da temi che la famiglia stessa, attraverso il proprio coinvolgimento, segnalava come significativi (Everri, Fruggeri e Molinari, in preparazione). Abbiamo quindi definito questi temi come “sensitive topics”, scegliendo un termine che consentisse di mettere in risalto come il fatto di essere “sensitive” era connesso alla definizione che la famiglia ne stava dando in quel momento. Le sequenze interattive venivano scatenate da un enunciato (definito “provocatorio”) a cui facevano seguito una serie di allineamenti e posizionamenti indicativi delle diverse *stances* che via via i diversi membri assumevano nello svolgersi del discorso. Il fatto che un enunciato fosse provocatorio dipendeva

quindi da ciò che seguiva l'enunciato stesso e non dal suo contenuto.

E' stato interessante notare come l'attivazione dei membri non avveniva su temi che tradizionalmente sono considerati rilevanti in adolescenza, quali episodi trasgressivi o conflitti irrisolti, ma al contrario su questioni di ordinaria gestione della quotidianità quali la cura dei propri spazi, il rientro a casa, l'acquisto del motorino. Inoltre, se per alcune famiglie una richiesta che può dirsi quasi ordinaria in adolescenza, quale l'acquisto del motorino, coinvolgeva i familiari per circa un terzo del totale dell'intervista, per altre famiglie lo stesso tema veniva solo accennato e rapidamente abbandonato.

Per ogni famiglia abbiamo potuto individuare dei veri e propri pattern di *stance-taking* che si ripetevano nel corso dell'intervista e che sono ipoteticamente riconducibili a modalità con le quali la famiglia sta gestendo i cambiamenti nel corso nell'adolescenza: oscillando tra vecchie e nuove modalità interattive, negando i cambiamenti e restando in connessione con il passato oppure sfidando la struttura gerarchica della famiglia (Fruggeri, Molinari e Everri, in valutazione).

Riteniamo che questa procedura metodologica basata sulla individuazione di stances attraverso una prospettiva interna abbia consentito di mettere in luce l'*embricazione* dei livelli individuale e relazionale, ovvero il *processo* attraverso cui i membri della famiglia esprimevano le rispettive posizioni nei termini di *co-emergenza* piuttosto che di semplice sommatoria. Nei nostri dati, infatti, abbiamo potuto osservare come l'espressione di una posizione individuale, quale per esempio la valutazione del genitore in merito alla maggiore autonomia raggiunta dal figlio adolescente, fosse l'esito del processo attraverso cui si inanellavano e si connettevano le posizioni e gli allineamenti di tutti i membri della famiglia.

Infine, la possibilità di individuare le sequenze interattive spontanee non sarebbe stata possibile applicando categorie pre-costituite in quanto ciò avrebbe comportato ignorare gli aspetti che i membri della famiglia, in quel momento della loro storia, valutavano come rilevanti. Adottare la prospettiva opposta avrebbe invece probabilmente finito per rispecchiare il punto di vista delle ricercatrici o del team di ricerca piuttosto che quello dei partecipanti.

c) Riorganizzazione e adattamento delle procedure metodologiche nel corso dello svolgimento della ricerca (riflessività)

L'ultimo punto che intendiamo affrontare ai fini di una riflessione ulteriore sui punti fin qui discussi concerne il tema del fare ricerca nei termini di un *processo riflessivo di apprendimento*. In altre parole, intendiamo sostenere che la responsabilità dei ricercatori nel compiere scelte politiche sia situabile nello sviluppo di una competenza riflessiva che ha come presupposto fondamentale la consapevolezza: a) di essere parte integrante della relazione che si viene a creare con i partecipanti nel corso dello svolgimento della ricerca; b) del fatto che le scelte metodologiche hanno un effetto sulla relazione con i partecipanti. Di qui, riteniamo che la capacità di adattare e cambiare le proprie scelte metodologiche nel corso dello svolgimento della ricerca può dirsi parte della competenza riflessiva del team di ricerca che partecipa al progetto.

Le procedure metodologiche che abbiamo messo a punto costituiscono veri e propri micro-apprendimenti, che hanno comportato cambiamenti significativi nel piano di ricerca. Facciamo un esempio. In una prima fase del lavoro, abbiamo messo a punto lo strumento dell'intervista familiare circolare all'interno di un setting molto strutturato: un laboratorio di osservazione attrezzato con specchio unidirezionale, che rendeva possibile la costante supervisione da parte del team di ricerca

dietro lo specchio, mentre l'intervistatrice svolgeva le prime interviste. In questa prima fase le famiglie sono state invitate a raggiungere il laboratorio presso il nostro dipartimento.

Possiamo definire questa fase come una scelta "protettiva" dell'intervistatrice e del team di ricerca connessa alla sperimentazione e al perfezionamento di una tecnica; tuttavia, spesso questa diventa una scelta esclusiva per la conduzione delle ricerche, in quanto basata sull'idea che in questo modo sia possibile avere un maggiore controllo. Abbiamo invece potuto verificare come, in realtà, il laboratorio si configuri come una *tappa* che può consentire successivamente la transizione sul campo senza timori per la conservazione della validità. Nel nostro caso, infatti, abbiamo potuto notare come, una volta che la ricercatrice aveva familiarizzato con la tecnica e quindi acquisito competenza e autonomia nella conduzione dell'intervista, sia stato possibile uscire dal setting del laboratorio e raggiungere le famiglie presso le loro abitazioni per osservarle nel loro ambiente.

Questo passaggio è stato sollecitato anche dalla considerazione delle richieste delle famiglie: molte avevano difficoltà a raggiungere la nostra sede tutti insieme. Inoltre, alcune famiglie hanno esplicitamente richiesto che la ricercatrice li raggiungesse nelle loro abitazioni e svolgere in quell'ambiente le video-registrazioni. Il passaggio dal laboratorio al campo è quindi stato possibile sia dalla considerazione delle richieste dei partecipanti sia nel momento in cui la ricercatrice si era attrezzata di quelle competenze che le hanno consentito di muoversi con sufficiente indipendenza nei contesti naturali, senza sentirsi minacciata da essi.

Questo consente riflessioni in merito anche alla ridefinizione del concetto di *validità ecologica* nel condurre ricerche situate. Riteniamo che questo concetto possa essere riformulato includendo non solo la considerazione delle caratteristiche dei *partecipanti* che, come noto, in un contesto di laboratorio possono sentirsi maggiormente condizionati e quindi mettere in atto comportamenti diversi da quelli abituali (aspetto tuttavia criticabile nel momento in cui il nostro interesse sono non singoli comportamenti ma pattern interattivi consolidati come nel caso delle famiglie e quindi difficilmente falsificabili), ma anche dei ricercatori e di come questi possano essere parte più o meno responsabile del contesto nel quale si conduce la ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Du Bois, J.W. (2007). The stance triangle. In R. Englebreton (a cura di), *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 140-82). Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Everri, M., Alfieri, E., Molinari, L. (2009). Osservare le microtransizioni familiari in adolescenza. In L. Fruggeri (a cura di), *Metodi osservativi per le famiglie* (pp. 95-138). Roma, Carocci.
- Everri, M., Fruggeri, L., Molinari, L. (in preparazione). *Challenging and justifying, complying and opposing: power-in-interaction in families with adolescent children*.
- Fruggeri, L. (2009). *Metodi osservativi per le famiglie*. Roma, Carocci.
- Fruggeri, L., Molinari, L., Everri, M. (in valutazione). La negoziazione del potere nelle conversazioni tra genitori e figli adolescenti. *Psicologia Sociale*.
- Gabb, J. (2008). *Researching intimacy in families*. New York, Palgrave Macmillan.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Sharon, J. D. (a cura di) (2007). *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum (trad. it., *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi*, Milano, Raffaello Cortina, 2009).
- Goodwin, C. (1996). Transparent vision. In E. Ochs, E. Schegloff e S. Thompson (a cura di), *Interaction and grammar*. Cambridge, UK, Cambridge University Press
- Kreppner, K. (2009). Analizzare le "strutture profonde" dei processi familiari. In L. Fruggeri (a cura

- di), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche* (pp. 41-70). Roma, Carocci.
- Leonardi, P., Viaro, M. (1990). *Conversazione e terapia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani, G. (2003). I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata. In G. Mantovani e A. Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia* (pp. 15-45). Bologna, Il Mulino.
- Minuchin, P. (2002). Looking toward the horizon: present and future in the study of family systems. In J. P. McHale e W. S. Grolnick (a cura di), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 259-278). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Molinari, L., Everri, M., Fruggeri, L. (2010), Family microtransitions: Observing the process of change in families with adolescent children, *Family Process*, 49, 2, 236-250.
- Molinari, L., Monacelli, N., Everri, M., Fruggeri, L. (2010). Coordinazioni e oscillazioni nei processi di microtransizioni familiari. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 1010-124.
- Neale, B., Bagnoli A. (2007) www.reallifemethods.ac.uk/research/young/
- O'Brien, M. (2005). Studying individual and family development: Linking theory and research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 880-890.
- Ochs E., Graesch A. P., Mittman A., Bradbury T., Repetti R. (2006), Video ethnography and ethnoarchaeological tracking. In M. Pitt-Catsouphers, E.E. Kossek e S. Sweet (a cura di), *The work and family handbook: Multi-disciplinary perspectives and approaches*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Pike, K.L. (1967). *Language related to an unified theory of the structure of human behaviour*. The Hague, Mouton.
- Rose, G. (2000). *Visual methodologies: an introduction to interpreting visual objects*. London, Sage.

La riflessività di partecipanti e ricercatori come risorsa per la costruzione di pratiche di ricerca situate

Marzia Saglietti, Francesca Alby, Cristina Zuccheromaglio

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma

Introduzione

Il contributo rientra nell'area di studi che considera la scienza come fenomeno empirico e osservabile (Latour & Woolgar, 1979; Lynch, 1988; Ochs et al. 1996) permettendo di rivolgere l'attenzione a come “praticamente” i ricercatori lavorano nei loro contesti quotidiani di indagine, anche psico-sociale. L'attuale dibattito si è, infatti, concentrato sull'utilità della riflessività e della “positionality” (Ybema, et al., 2009) nel comprendere come i ricercatori, sociali in particolar modo, hanno a che fare con l'Altro (Cfr. Mantovani, 2008) incontrato all'interno delle proprie indagini.

La riflessività è qui intesa nella sua accezione più semplice: applicare alle proprie attività di ricerca e di produzione di conoscenza le teorie generalmente usate per studiare il proprio oggetto di studio (Woolgar 1988; Pels 2000). In questo senso, nessun programma di ricerca è di per sé più riflessivo di altri. Sebbene ci sia una “tendenza a identificare la riflessività con paradigmi teoreticamente radicali e critici, una forte riflessività nelle teorie sociali non inibisce la prosecuzione delle comprensioni oggettive: massimizzare l'oggettività dei nostri prodotti richiede che il framework concettuale nel quale ci collochiamo – gli assunti fondamentali e/o scelti delle nostre discipline, culture e momenti storici – possa essere soggetto allo stesso esame critico al quale noi sottoponiamo qualsiasi cosa stiamo studiando. Metodi oggettivistici di analisi richiedono le loro proprie, oggettivistiche e appropriate modalità di riflessività” (Harding 1996, 159; cit. in Lynch 2000).

Ci sono invece differenze nel come essere riflessivi, proprio per le diverse agende dei programmi di ricerca. Proprio per dar conto del tipo di analisi e del tipo di dati che utilizzeremo su noi stessi come ricercatori, occorre esporre brevemente quella adottata all'interno di tale contributo. La cornice teorica storico-culturale ed etnometodologica in cui ci collochiamo assume che, come ricercatori, non possiamo accedere mai ai fatti naturali ma a pratiche locali e contesti di attività specifici che sono sia il nostro oggetto di ricerca sia la nostra fonte di spiegazione teorica e metodologica. Questa linea di ricerca interdisciplinare studia i processi psicologici all'interno delle pratiche sociali e lavorative (Goodwin 1994; Engeström and Middleton 1996; Hutchins and Palen 1997; Barley and Orr 1997; Toulmin 1996; Luff et al. 2000; Gherardi 2006; Suchman 2007). Alcune pratiche comuni di tali prospettive sono, ad esempio: a) privilegiare contesti sociali quotidiani come contesti di ricerca, usando anche metodi originariamente antropologico-sociali, quali l'etnografia (Garfinkel 1967); b) privilegiare un'unità di analisi psicologico-sociale (gruppi più o meno allargati), a causa dell'interesse a studiare l'attività (psicologica, sociale, organizzativa) realizzata in modo congiunto (Vygotskij 1934; Mead 1934); c) fornire delle “thick descriptions” (Geertz 1973: 6), ricche, complesse e non generiche dei contesti di ricerca; definire che fenomeno stiamo osservando in base ai significati che gli attori sociali gli attribuiscono e considerare tali significati eventi osservabili, costruiti nell'interazione sociale fra gli attori in situazioni quotidiane (Duranti 1997; Goodwin 2000).

Le interazioni (discorsive, corporee, materiali) tra attori sociali diventano in quest'ottica i dati di ricerca principali: vengono osservate, audio o video registrate e trascritte, in genere utilizzando i sistemi della conversation analysis (per esempi di analisi di interazioni lavorative, cfr. Boden, 1994; Drew & Heritage, 1992; Firth, 1995; Luff et al., 2000; Goodwin, 1994; Alby & Zuccheromaglio, 2006). L'uso di specifici strumenti (come la telecamera) e prodotti (come i video o i trascritti) influenza non solo le pratiche di raccolta dei dati ma anche la loro analisi rendendo i fenomeni non solo intersoggettivamente visibili ma anche sistematicamente osservabili attraverso tipiche pratiche di ascolto e visione ripetuta (per un'analisi dettagliata di tali pratiche cfr. Mondada 2006).

In questo filone di studi, l'uso della riflessività è nel tempo emersa come uno dei principali indicatori di una buona ricerca qualitativa (Mantovani, 2008) e come uno dei prodotti dell'interazione fra confini di comunità di pratiche diverse (Wenger, 2000). Sono, infatti, le interazioni ai confini tra comunità a far emergere pratiche generalmente date per scontate (Gyerin, 1999; Engeström, 1999; Zuccheromaglio & Alby, 2005) e diventano in questo modo

particolarmente utili per indagare le relazioni conoscitive fra ricercatori e partecipanti alla ricerca. Utilizzare in quest'accezione il termine *positionality*, che origina da teorie sugli studi geografici (Cfr. England, 1994) e da riflessioni femministe, serve per comprendere come il solo fatto di esserci, posizionarsi in un contesto sia di per sé un atto politico, ben lontano dalle pretese di oggettività e neutralità del ricercatore. Tali contributi, infatti, pongono in prima linea il significato stesso di fare ricerca "situata", ovvero incontrare l'Altro (Cfr. Mantovani, 2008) attraverso i propri posizionamenti come membri di comunità di pratiche (quella dei ricercatori sociali, ad esempio).

La conoscenza diventa, allora, inevitabilmente co-costruita insieme ai partecipanti coinvolti, e tale manovra è resa ancor più evidente quando gli attori sociali coinvolti non si conformano, per caratteristiche proprie, ai tipici soggetti degli studi sperimentali (spesso studenti universitari di psicologia delle nostre università, cfr. Zuccheromaglio, 2003). E' il caso, ad esempio, dei partecipanti della ricerca che problematizzeremo all'interno di questo contributo.

Il materiale empirico in discussione proviene, infatti, da una ricerca etnografica nel campo di intervento sociale con minori in difficoltà (Saglietti, 2010). Dopo averne brevemente descritto l'impianto metodologico, gli obbiettivi del paper cercheranno di chiarire in che modo la riflessività/*positionality* ci interessa come ricercatori sociali e psicologi. Successivamente, attraverso l'utilizzo di alcune tracce di analisi fornite dai dati empirici, discuteremo più ampiamente sull'utilizzo ermeneutico della riflessività.

La ricerca

La ricerca su cui verte questo contributo è rappresentata da un'ampia etnografia organizzativa condotta da una delle autrici presso tre comunità per minori romane (Saglietti, 2010) che ha trattato le pratiche di "fare famiglia" nelle interazioni discorsive e nella vita quotidiana. Per comunità per minori (più conosciute con il nome di case-famiglia), si intendono strutture residenziali che ospitano minori fino ai diciotto anni (massimo otto) allontanati dalle famiglie d'origine per disparate problematiche, principalmente riguardanti le relazioni familiari e la salute mentale e/o fisica dei bambini.

Le comunità dello studio sono state scelte, in collaborazione con il V° Dipartimento del Comune di Roma e un'importante associazione del settore, come realtà eccellenti, al fine di riportare un *corpus* di buone pratiche agli operatori delle diverse agenzie coinvolte nel processo di allontanamento del minore da casa e di collocamento in struttura. Esse differiscono in modalità di funzionamento organizzativo: la Comunità Staff è gestita da un'associazione di educatori professionali non residenti, la Comunità Famiglia è gestita da una coppia di coniugi (residenti) supportata da personale turnante non residente e la Comunità Religiose è gestita da un ordine religioso femminile e ha suore residenti e personale turnante non residente. L'ipotesi dello studio era, infatti, che a diversi funzionamenti organizzativi corrispondessero differenti pratiche di "fare famiglia".

Dal punto di vista metodologico, come conferma la letteratura (Pösö, 2004, 2010; Abrams, 2010; Fleming, 2010), la ricerca qualitativa nelle comunità per minori è particolarmente critica per diverse ragioni, principalmente ascrivibili al fatto di rappresentare un contesto sensibile (protetto e regolato giuridicamente, in cui è particolarmente difficile l'accesso), con una popolazione vulnerabile (difficile da coinvolgere nelle ricerche, spesso patologica) e sistemi interattivi particolari (particolarmente regolati e rigidi), tali da coinvolgere inevitabilmente la soggettività del ricercatore.

Per tali ragioni, l'impianto metodologico è stato particolarmente accurato nelle fasi di accesso e di negoziazione con tutti gli attori sociali coinvolti, *gatekeeper* compresi. Prima dell'inizio effettivo, la ricercatrice ha incontrato diverse volte i manager delle comunità per discutere l'impatto della ricerca; a questi, sono susseguiti un incontro con ogni équipe educativa e un incontro con i minori coinvolti. Tali incontri, volti a spiegare le fasi della ricerca e ottenere il loro consenso informato alla partecipazione alla ricerca (Cfr. Saglietti & Zuccheromaglio, 2010), erano anche predisposti a creare un clima non ambiguo rispetto alla presenza della ricercatrice in casa.

La scelta di coinvolgere, fin dal primo momento, tutti i partecipanti della ricerca (17 minori e 24 educatori) risiedeva, infatti, in alcune nostre riflessioni. Essendo un contesto sensibile e iper-protetto, doveva essere chiaro a tutti l'obiettivo organizzativo e non clinico dello studio. Inoltre, il ruolo della ricercatrice doveva essere conosciuto da tutte le parti in gioco, senza fraintendimenti dovuto al fatto, per esempio, di essere cuna giovane donna, coetanea di molte educatrici. Essendo, infine, al contempo un contesto pubblico e privato potevano esserci particolari aspettative legate allo scopo della ricerca: la chiarezza su questo punto era parsa fondamentale, per fugare ogni dubbio di controllo o di invischiamento con logiche estranee e/o istituzionali. Infine, come mostrano le ricerche etnografiche in famiglia, i metodi partecipativi sono in questi casi particolarmente fruttuosi, lasciando spazio perché i "nativi" possano esprimere le proprie interpretazioni sugli eventi.

Dopo tali premesse, la ricerca si è articolata in:

- una prima fase (novembre 2007- marzo 2008) di osservazioni etnografiche (2 settimane per ogni comunità), con note di campo, audio-registrazioni delle riunioni di équipe (per un totale di 15 ore audio-registrate) e interviste narrative ai coordinatori delle comunità (9 ore audio-registrate);

- una seconda fase (maggio 2008) di video-riprese di 3 cene per comunità (per un totale di circa 9 ore video-registrate), scelte di concerto con gli operatori come momento particolarmente pregnante della vita quotidiana. Le cene sono state analizzate e trascritte attraverso il metodo dell'analisi conversazionale (Sacks, et al., 1974; Pontecorvo & Fasulo, 1999). Tra queste due fasi, è stata svolta una prima restituzione dei dati etnografici raccolti, mentre sono in corso le restituzioni finali dei risultati raccolti durante l'intero percorso di ricerca.

Obbiettivi

L'obiettivo del presente contributo è di descrivere alcune pratiche di ricerca "situata" attraverso l'utilizzo di dati empirici emersi all'interno del processo di ricerca sopra descritto. Tali pratiche permettono, infatti, di chiarire come esse siano esiti dell'incontro "interculturale" di mondi diversi, e non aprioristicamente immutabili e fisse. In particolare, all'interno del presente contributo, verranno problematizzati alcuni aspetti riflessivi dell'incontro di ricerca:

- a. chi è il ricercatore?;
- b. come partecipa alla vita quotidiana?;
- c. quali sono le sue pratiche e i suoi artefatti di lavoro?.

Tali tracce di analisi, solo alcune fra le numerose, permettono di problematizzare le pratiche di ricerca così come si modificano nell'incontro con una diversa comunità di pratica, nella fattispecie quella degli educatori e dei minori delle case-famiglia coinvolte. I dati empirici discussi in questa sede sono tratti dalle note etnografiche e dalle video-riprese delle cene, queste ultime trascritte secondo il metodo jeffersoniano (Sacks et al., 1974).

Chi è il ricercatore?

Tale traccia di lettura dei dati è emersa negli incontri di negoziazione con dirigenti, educatori e minori. E' soprattutto all'interno degli incontri con questi ultimi che sono sorte interpretazioni interessanti sul ruolo della ricercatrice nel contesto.

Se nelle Comunità Staff e Religiose tali momenti sono risultati poco coinvolgenti per i ragazzi, ben diverso è stato il caso della Comunità Famiglia. Nel primo caso, i ragazzi (adolescenti dagli 11 ai 17 anni) hanno per lo più posto domande rispetto alle modalità di utilizzo della telecamera e a questioni di privacy. Nella Comunità Religiose, anche per la diversa età dei minori coinvolti (ragazzi dai 4 ai 12 anni), una volta spiegato l'impianto della ricerca non sono state poste domande alla ricercatrice. Nella Comunità Famiglia, invece, la presenza della ricercatrice è stata ampiamente problematizzata, come mostra uno dei numerosi episodi occorsi, nei quali un ragazzo, Ivo (12 anni), pone la sua specifica interpretazione di chi è la ricercatrice (Cfr. Estratto 1).

ESTRATTO 1: «ALLORA SEI COME UN COACH!» - PRIMO INCONTRO CON I RAGAZZI DELLA COMUNITA' FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 16/11/2007]

Trovo i ragazzi già a tavola che mi aspettano, insieme all'educatrice Diletta e all'educatore Filippo¹. Mi sembrano tutti adolescenti e particolarmente svegli. Spiego la mia ricerca e che cosa materialmente farò in comunità nei prossimi giorni. Mi interrompe Ivo chiedendomi se sono un coach. Gli chiedo che cosa intende e mi chiede se sono come un allenatore per grandi, che spiega agli educatori come devono comportarsi. Dico che in un certo senso sì, guardo i grandi come lavorano ma non mi metto a dare giudizi. Ci alleniamo insieme.

L'estratto 1, confrontato con ciò che è stato raccontato degli altri due incontri, pone di fronte ad una prima evidente diversità fra le tre comunità coinvolte nell'indagine. In termini discorsivi, infatti, tali prime impressioni evidenziano come le reazioni dei ragazzi appaiano più creative e interlocutorie alla Comunità Famiglia, dato riscontrabile anche negli esiti finali della ricerca (Saglietti, 2010).

¹ I nominativi di tutti i partecipanti coinvolti sono stati cambiati per rispettare l'anonimato delle persone e delle strutture della ricerca.

In termini riflessivi, poi, l'interpretazione di Ivo (*allora sei un coach!*) pone di fronte alla considerazione della positionality del ricercatore come artefatto fluido, continuamente rimodellabile nell'incontro con i membri di un'altra comunità di pratiche - in questo caso, quella di Ivo, dodicenne aspirante calciatore.

Rimane, infatti, particolarmente attivo il problema di che cosa il ricercatore dice o non dice quando si presenta e l'ambiguità intrinseca della positionality, dell'esserci "da estraneo" in un contesto. Il ricercatore, infatti, insieme con la sua agency, è continuamente modellato dall'incontro e dalle aspettative dei partecipanti coinvolti, che a loro volta impattano su come dirige lo sguardo e la sua attività, più in generale.

Come partecipa alla vita quotidiana?

La positionality dell'etnografo, accompagnandolo in tutto il suo percorso, è presente soprattutto nei momenti di osservazione partecipante, nei quali egli è fisicamente coinvolto nei sistemi di attività, impattando su di essi. E' altrettanto vero, però, che è attraverso un suo atteggiamento riflessivo che egli può cogliere elementi utili all'indagine, oltre che meglio calibrare la sua presenza sul campo. Ad esempio, la partecipazione ai momenti di pasto collettivo ha permesso alla ricercatrice di cogliere caratteristiche specifiche, sia organizzative che interattive, dei diversi contesti, partendo da episodi e vissuti personali legati ai pasti in comunità (Cfr. Estratti 2, 3, 4 e 5).

ESTRATTO 2: CENA NELLA COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 28/11/2007]

La cena è gestita in maniera autonoma: hanno tutti i segnaposti, si siedono da soli e prendono da grandi piatti e contenitori posti al centro del grande tavolo. Solo per la pasta è la coordinatrice, Chiara (la moglie di Francesco, il coordinatore), a servire i piatti dei ragazzi. E' sempre lei, inoltre, che indica ai ragazzi che cosa è meglio mangiare: a Ivo, in sovrappeso, suggerisce un migliore dosaggio di carboidrati e proteine, ma poi lascia fare al ragazzo. Io mi servo dalle ciotole (ci sono alcune ciotole piene di insalata e altre degli avanzi del pasto precedente, credo) e inizio a mangiare, come loro, dopo la preghiera iniziale. Chiara anche a me servirà poi dopo un piatto di pasta.

ESTRATTO 3: CENA NELLA COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 06/12/2007]

Se in tutte le altre cene avevo sempre trovato il pasto caldo, oggi mi trovo a mangiare una cotoletta completamente fredda. Guardo gli altri per cercare di capire se è normale o meno, eppure tutti mangiano in silenzio. L'educatore che ha cucinato, Attilio, è entrato da meno di due mesi in comunità e, ho visto, ha iniziato a preparare il cibo a partire dalle 18, quando la cena, come oggi, è sempre alle 20.

ESTRATTO 4: LA PRIMA CENA NELLA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 11/03/2008]

Alla prima cena vengo colpita dalle regole che circondano il pasto: si fa la preghiera, come mi aspettavo, ma una preghiera fissa, recitata a memoria da tutti i bambini in piedi e rivolti al crocifisso (che è dietro di me: all'inizio non capivo perché guardassero tutti fissi dietro la mia testa!). Una volta seduti, la suora serve il pasto da un carrello che arriva dalla mensa della struttura. Il cibo (un primo, un secondo e la frutta) è ormai tiepido. Noto poi che nessun bambino, nemmeno tra i più piccoli, lascia qualcosa nel piatto. Suppongo, dunque, che ci sia la regola che bisogna finire tutto quello che c'è nel piatto.

ESTRATTO 5: «NON SI AVANZA NIENTE!» - SECONDA CENA NELLA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 12/03/2008]

Suor Paola oggi l'ha detto esplicitamente: non si avanza niente nel piatto! (...) Successivamente, siccome chiedo di non mangiare il contorno, la suora dice che almeno un pochino devo mangiarne. Cerco di metterla sul ridere, ma alla fine mi

fa mangiare le (poche!) lenticchie. Mi sento trattata come se fossi una bambina.

La partecipazione alle cene della ricercatrice può costituire l'occasione per regolare la propria analisi della gestione organizzativa della vita quotidiana da parte degli adulti nelle diverse comunità (Cfr. Estratti 2, 3, 4 e 5). Nella Comunità Famiglia (cfr. Estratto 2) il pasto è regolato in maniera autonoma e anche alla ricercatrice viene offerta la possibilità di gestirsi, servendosi quasi completamente da sola. Per quel che riguarda, invece, la Comunità Staff, l'estratto 3 riporta un caso di gestione organizzativa inefficiente, dimostrata dalla temperatura del cibo, raffreddatosi per la troppa attesa.

Gli estratti 4 e 5, invece, riportano alcuni eventi intercorsi durante le cene in Comunità Religiose. Tali estratti permettono di chiarire, in primo luogo, la gestione organizzativa della cena, che è stata preparata dalla mensa e trasportata dopo diverso tempo in comunità. In secondo luogo, gli estratti mostrano un sistema regolativo altamente strutturato sia nella preparazione dell'evento (con riti specifici, tra cui il segno della croce e la preghiera recitata a voce alta rivolti al crocifisso) che nella gestione del cibo. La regola "non si avanza niente" e "bisogna mangiare tutto" ricadono anche sulla ricercatrice, "costretta" a mangiare pur contro voglia (cfr. estratto 5). Tale episodio porta in primo piano l'utilizzo del repertorio di regole condiviso in un contesto per interpretare le azioni dei partecipanti, ricercatrice compresa. Ella, infatti, decidendo di non mangiare il contorno, sarebbe stata subito identificata come trasgreditrice di un insieme di regole attive nel contesto sociale. In più, la sensazione stessa della ricercatrice di essere trattata come una bambina, sembra far presumere per un'infantilizzazione da parte della struttura, peraltro riscontrata anche in altre occasioni. A livello riflessivo, tali episodi non raccontano solamente l'esperienza di una ricerca in contesti organizzativi e regolativi, ma diventano un'occasione attraverso la quale il ricercatore può meglio comprendere e vivere i contesti osservati.

Quali sono le sue pratiche di ricerca e i suoi artefatti di lavoro?

Un altro aspetto dell'incontro tra diverse comunità di pratiche ha a che fare con l'interpretazione degli strumenti di ricerca. In questo caso, tratteremo delle interpretazioni dei partecipanti riguardo lo strumento della video-camera senza dimenticare, però, che lo stesso movimento è avvenuto anche nel caso di altri artefatti, tra cui le note etnografiche (cfr. Saglietti, 2010).

L'entrata in scena della telecamera, infatti, a fronte di diverse problematiche (soprattutto di natura etica ed epistemologica) ha permesso l'esplicitazione di interpretazioni specifiche da parte degli attori sociali che non hanno valore solo in sé ma mostrano le diverse capacità dei contesti di configurarsi come spazi di pensiero collettivo e di argomentazione discorsiva.

La presenza dello strumento ha, infatti, suscitato l'emersione di specifici repertori e risorse interpretative, soprattutto da parte dei ragazzi coinvolti nelle video-riprese. Fra queste, una delle più ricorrenti è senza dubbio l'interpretazione della presenza della telecamera come strumento di spionaggio della vita quotidiana delle persone nel loro ambiente di vita, come accade all'interno di una cena nella Comunità Staff (Cfr. Estratto 6).

ESTRATTO 3.25: STASERA SEI OSPITE SPECIALE DEL GRANDE FRATELLO – COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 06/05/2008]

((A tavola sono presenti Aldo (17), Ilaria (14), Giada (13), Claudio (14), l'educatrice Rachele, l'educatore Attilio e la volontaria Simona))

- 03:30 1. Aldo: stasera sei ospit- sei ospite speciale del grande fratello
2. (0.8)
3. Volontaria: e lo so.
4. Aldo: ()?
5. (1.5) *((La volontaria annuisce. Giada si gira verso la telecamera))*
6. (): Hh
7. Volontaria: dopo: (.) [do: po::]
facciamo le votazioni per chi eliminare.
8. Ed Rachele: [le (sfide)esterne]
9. (1.5)
10. Ed Rachele: ah *((sorridendo))*
11. (1)

12. Ed Rachele: in privato.
 13. (1)
 14. Claudio: quella: è: (.) il confessio[nale
 ((indicando una stanza))
 15. Volontaria: [là dentro.

Nell'estratto 6 emerge, infatti, un repertorio lessicale tipicamente televisivo (*Grande Fratello*, turno 1, *le votazioni*, turno 7, *le sfide esterne*, turno 8, *il confessionale*, turno 14) che concorre a produrre l'analogia fra la video-ripresa della cena e una situazione di reality show. La partecipazione all'interazione scelta (che dura 15 turni, 3 occupati dai ragazzi e 6 dalle due adulte) viene proposta da Aldo (turno 1) e supportata da un altro ragazzo (Claudio, turno 14) insieme alle due educatrici. Il tema dell'analogia fra la situazione di ricerca e la vita al Grande Fratello è elaborata attraverso anche metafore spaziali (turno 14) e specifici comportamenti (turni 7 e 8), ma nel complesso non appare particolarmente articolata.

Al di là degli scopi e dell'audience che i partecipanti immaginano di avere (e su cui progettano l'interazione, cfr. Wertheim, 2006), un riscontro empirico su cui si vuole porre specifica attenzione è l'importazione del repertorio televisivo all'interno di una situazione di vita quotidiana che allo stesso momento è anche compresa all'interno di un processo di ricerca. Il prossimo estratto, appartenente al corpus delle cene della Comunità Famiglia, problematizza il medesimo punto (Cfr. Estratto 7).

ESTRATTO 3.26: LA TELECAMERA SONIA – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 20/05/2008]

((A cena ci sono Ivo (10), Marta (14), Tommaso (13), Nadia (13), Silvano (16), il volontario Marco, l'educatrice Diletta, Chiara (coordinatrice), Francesco (coordinatore) e la loro figlia Daniela (4). Silvano, Tommaso e il papà stanno discutendo sulla presenza della telecamera))

- 31:02 1. Marta: LEI ci sta <filmando>? ((guardando la telecamera))
 2. Nadia: guarda?
 3. Volontario: °si°
 4. Nadia: silvano? (.) guarda.((toccando il braccio di Silvano))
 5. (0.5) ((Nadia fa un'espressione buffa rivolta alla telecamera mentre Silvano la osserva))
 6. Coordinatore: lei chi? ((sorridente verso Marta))
 7. (1) ((Il papà guarda Marta sorridendo. La ragazza si rigira verso la telecamera))
 8. Marta: SONIA.
 9. Silvano: salut[a:?
 10. Coordinatrice: [a:!! la chiamiamo sonia? [(.)
 va bene.
 11. Marta: [u:
 u? ((annuisce con la testa))
 12. Silvano: sonia [(super tre)?
 13. Chiara: [sonia?
 14. [((Roberto saluta con la mano la telecamera))
 15. Silvano: ce sta [(pure birillo?)
 16. Daniela: [DOV'E' [LA SONIA::?
 17. Tommaso: [cia-ciao! ((girato verso la telecamera, muove la mano))
 18. Coordinatrice: †sonia è (.) †lei. ((indicando con la mano la telecamera, spostandosi per farla vedere alla figlia))

Tale episodio dà conto della complessa e vivace costruzione discorsiva e interpretativa del contesto, prima di tutti dei ragazzi (Cfr. Estratto 7). Su 18 turni complessivi, infatti, ben 11 appartengono a ragazzi (Marta e Silvano in primis), mentre gli adulti si trovano in una posizione principalmente di problematizzatore (il coordinatore al turno 6) e di risolutore (la coordinatrice al turno 10).

Ripercorrendo, infatti, la vicenda, dopo una discussione sulla presenza della telecamera a cena, Marta introduce un nuovo elemento problematico (turno 1): la telecamera sta realmente filmando? Nel farlo, però, la specifica come agente al femminile (lei, turno 6), connotando lo strumento di un'agency propria, autonoma, anche se aperta a

interpretazioni differenti. Si tratta di una *lei* telecamera o di una *lei* ricercatrice? Va proprio in questa direzione, cogliendone l'ambiguità del riferimento, il coordinatore che esplicitamente chiede di chiarire l'utilizzo del pronome. Sembra nascere una "sfida", dove l'oggetto della contesa è l'attribuzione/giustificazione dell'utilizzo dell'agency della telecamera. La tensione cade quando la ragazza conferisce alla telecamera un nome (Sonia, turno 8) e una capacità di agency autonoma. Emerge, quindi, l'interpretazione ludico-immaginativa dello strumento di ricerca, considerato una persona e un partecipante attivo della cena, come se fosse un ulteriore commensale.

La telecamera, infatti, ora che è Sonia, può essere accettata (in particolare dalla coordinatrice, che approva il gioco linguistico compiuto, turno 10), guardata e salutata anche dagli altri ragazzi (turni 14 e 17), che contribuiscono a sostenere il gioco.

In conclusione, possiamo affermare che la telecamera, oltre a veicolare su di sé repertori interpretativi e lessicali tipici di certi riferimenti (ad esempio, televisivi, cfr. Estratto 6), è in grado di costituire anche una risorsa discorsiva di gioco e condivisione tra gli attori sociali. Diventando, inoltre, un oggetto di discorso, ci dà la possibilità di poter analizzare da vicino i repertori condivisi e le risorse ermeneutiche del contesto sociale, che appaiono in questo caso molto diversi (Cfr. Estratti 6 e 7).

Una prima differenza risiede nell'utilizzo dei repertori. In un caso, si tratta di un'importazione di termini già esistenti, a partire dai quali si pongono metafore, anche spaziali (Cfr. Estratto 6), mentre nell'altro caso un repertorio lessicale ed interpretativo viene creato *ex novo*, attraverso un'attribuzione di agency da parte dei ragazzi. Tale confronto sembra, quindi, far propendere verso una comunità più partecipativa e creativa nello scambio quotidiano (Comunità Famiglia) a fronte di un altro scenario nel quale i repertori creati altrove vengono importati e adattati alle situazioni sociali e di ricerca (Comunità Staff). La partecipazione stessa è decisamente differente: nella Comunità Famiglia, come emerge anche nell'analisi complessiva (Cfr. Saglietti, 2010), i ragazzi sono più attivi nei discorsi che nella Comunità Staff.

Tali episodi riflessivi, nei quali anche gli strumenti di ricerca sono problematizzati da parte dei partecipanti, hanno, quindi, la capacità di arricchire l'analisi dei contesti sociali soprattutto in termini di indagine interattiva e di creazione di nuove pratiche di ricerca.

Conclusioni

Attraverso la discussione di alcuni fra i numerosi dati raccolti, è emerso come durante l'intero processo di ricerca i partecipanti interpretano l'identità, la funzione, la partecipazione e gli strumenti del ricercatore. Tale operazione, che accompagna la consapevolezza da parte del ricercatore di essere primo strumento della propria ricerca (attraverso emozioni, vissuti, partecipazione, ecc.) e membro di una (o più) comunità di pratiche, ha risvolti teorici e metodologici importanti, anche se spesso non documentati nelle pubblicazioni e nelle ricerche perché considerate backstage della ricerca.

L'analisi condivisa e la co-costruzione della conoscenza negoziata tra ricercatore e partecipanti, oltre a permettere una comprensione più situata dei fenomeni psico-sociali indagati, valorizza l'apporto conoscitivo ed epistemologico del fare ricerca "con" (invece che "su") gli attori sociali (Mantovani, 2008).

Pertanto, come ci mostra la discussione dei dati empirici, problematizzare la propria posizione all'interno della costruzione del processo di ricerca spezza il tradizionale dualismo, anche temporale e cronologico, fra il prima-negoziato della ricerca e il dopo-raccolta dei dati. E' la ricerca stessa che appare, in questi termini come continua negoziazione tra ricercatore e partecipanti sul senso di "essere presente", di posizionarsi e di descrivere il contesto sociale osservato. In questo modo, di conseguenza, viene rivendicato l'aspetto profondamente politico di fare ricerca situata.

In più, accanto ad una concezione della riflessività tipicamente speculativa, in questa sede ne rivendichiamo l'apporto conoscitivo e di innovazione delle pratiche di ricerca. Scelte metodologiche riflessive contribuiscono, infatti, non solo a costruire pratiche di ricerca più etiche e dialogiche (ad esempio, nel nostro caso tali nuove pratiche sono state le numerose riunioni e la restituzione dei dati fra la prima e la seconda fase del progetto), ma anche più ricche sul piano dell'interpretazione dei dati, che diventano "vissuti" anche attraverso lo strumento del ricercatore sociale e le interpretazioni che gli attori sociali esprimono su di lui/lei e le sue pratiche di lavoro.

Diventa, infatti, molto difficile stabilire chi è l'autore delle nuove pratiche, proprio perché l'innovazione avviene ai confini, nell'incontro fra comunità diverse (Wenger, 1998). E proprio perché la ricerca sociale diventa sempre più incontro "con" altri, essa ci richiede nuovi ruoli, nuove forme di partecipazione, nuovi strumenti di ricerca e nuove pratiche riflessive, etiche e politiche.

Riferimenti bibliografici

- Aarsand, P. & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice, *Qualitative Research*, 10(2), 249-268.
- Aasland, D.G. (2010). Research as response. Is the researcher response-able?, *Qualitative Social Work*, 10, 43-51.
- Abrams, L.S. (2010). Sampling "hard to reach" populations in qualitative research. The case of incarcerated youth, *Qualitative Social Work*, 10, 1-15.
- Bott, E. (2010). Favourites and others: reflexivity and the shaping of subjectivities and data in qualitative research, *Qualitative Research*, 10(2), 159-173.
- Brewer J.D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, T. (2010). Gaining and maintaining access: exploring the mechanisms that support and challenge the relationship between gatekeepers and researchers, *Qualitative Social Work*, 10, 1-18.
- Dickson-Swift, V., James, E.L., Kippen, S. & Liangputtong, P. (2009). Researching sensitive topics: qualitative research as emotion work, *Qualitative Research*, 9(1), 61-79.
- Fleming, J. (2010). Young people's involvement in research. Still a long way to go?, *Qualitative Social Work*, 10, 1-17.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*. London: Sage.
- Leveille, J.J. (2001). A critical assessment of a reflexive, phenomenological approach to the residential treatment of troubled youth, *Child & Youth Care Forum*, 30(3), 155-174.
- Lynch, M. (1988). The externalized retina: Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences, *Human Studies*, 11(2/3), 201-234.
- Mantovani, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Ochs, E., Gonzales, P., & Jacoby, S. (1996). "When I come down I'm in a domain state: Talk, gesture, and graphic representation in the interpretive activity of physicists". In E. Ochs, E. Schegloff, & S. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1999). *Come si dice?* Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pösö, T. (2004). "The rights and wrongs of ethnographic research in a youth residential setting". In J. Eriksson & T. Tjellflaat (eds.), *Residential care: horizons for the new century*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Pösö, T. (2010). Revisiting residential care. Methodological considerations, *Qualitative Social Work*, 9(1), 27-42.
- Richardson, L. (1994). "Writing: a method of inquiry". In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for turn taking, *Language*, 50, 696-735.
- Saglietti, M. & Zucchermaglio, C. (2010). "La negoziazione della ricerca in ottica interculturale: incontrare l'altro" nelle comunità per minori". In C. Arcidiacono & F. Tuccillo (a cura di), *Ricerca interculturale e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche*. Napoli: Edizioni Melagrana.
- Saglietti, M. (2010). *"Fare famiglia" in comunità per minori: forme di organizzazione e partecipazione*. Tesi di dottorato, Sapienza University of Rome.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Ma: Cambridge University Press.
- Wertheim, S. (2006). Cleaning up for company: using participant roles to understand fieldwork effect, *Language in Society*, 35, 707-727.
- Ybema, S., Yanow, D., Wels, H. & Kamsteeg, F.K. (eds.) (2009). *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life*. London: Sage.

AIP - X Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sociale, Torino, 14-16 Settembre 2010

OLTRE IL DEBRIEFING. IL VIDEOFEEDBACK COME STRUMENTO DI RICERCA-INTERVENTO

Giovanna Leone * e Francesca D'Errico **

*Sapienza Università di Roma

** Università di Roma Tre

Sulla base di alcune esperienze di ricerca da noi condotte su temi diversi e con differenti tipologie di partecipanti, ma tutte accomunate da una medesima struttura, ci proponiamo di discutere vantaggi e limiti di questa conduzione di ricerca. A questo scopo, abbiamo diviso la nostra presentazione in tre parti principali.

Nella prima parte, discutiamo delle scelte principali alla base di questa forma di ricerca-intervento. Nella seconda parte, illustriamo quanto discusso ricorrendo all'esempio di alcune osservazioni registrate nell'ambito di una ricerca specifica. Per rendere più chiari gli esempi riportati, diamo alcuni veloci cenni sull'area di ricerca esplorata nello studio citato, e riportiamo alcuni dei dati raccolti, più ampiamente discussi in altra sede (D'Errico, Leone and Poggi, 2010; D'Errico, Leone and Mastrovito, *in press*). Nella terza parte, presentiamo alcune considerazioni conclusive e alcune anticipazioni, di carattere più speculativo, sulle prospettive future che ci sembra possano aprirsi per altre forme di applicazione di queste metodologie.

1. *Le scelte di metodo.* La prima scelta di base di questi nostri studi è inserire i comportamenti su cui ci interessa condurre una osservazione sistematica all'interno di un più ampio *gioco di simulazione*, cioè di una interazione in cui i partecipanti, avendo aderito alla proposta di considerare vero lo scenario di partenza del gioco (narrato dal conduttore all'inizio della simulazione), reagiscono in modo personale alle situazioni prospettate (aspetto che differenzia i giochi di simulazione dai giochi di ruolo). A questo punto è necessario un breve chiarimento sul concetto di simulazione. Con questo termine ci si riferisce ad una specifica procedura attraverso la quale è possibile costruire un modello di un sistema reale su scala ridotta, riproducendo le caratteristiche strutturali essenziali di fenomeni più ampi. La dimensione di riproducibilità non è data da una capacità imitativa del reale, il criterio fondamentale non è la verosimiglianza, ma la forza evocativa che la situazione ha sui partecipanti che vengono spinti ad agire come se la situazione fosse reale. Un altro aspetto importante è il basso costo dell'errore, dal momento che l'azione prodotta nella simulazione non ha effetti reali, anche se il coinvolgimento nel gioco porta i partecipanti ad agire "come se" gli effetti fossero tali (Cecchini e Indovina, 1989). Come spiega Giuliano (1991:135) "la simulazione è uno strumento particolarmente efficace per avvicinarsi alla realtà complessa senza il timore di sbagliare. La simulazione è finzione, le sue conseguenze sono illusorie. Le immagini evocate da una simulazione hanno solo parvenza reale, ma non hanno consistenza. Eppure la

simulazione ambisce a far conoscere una realtà imitandola” (Giuliano, 1991: 135). I partecipanti coinvolti nella situazione ludica hanno la libertà di effettuare delle scelte in condizioni di “rischio ridotto” (Spaltro e Morando, 1975) dal momento che le azioni e i loro effetti non sono già prestabilite e prevedibili. Le regole, necessarie affinché il gioco possa svolgersi e presentate al suo inizio, dopo la narrazione di partenza, dal conduttore del gioco (in genere il ricercatore stesso), rappresentano dei binari che guidano e limitano le possibilità di azione dei giocatori, ma non suggeriscono risposte e soluzioni già confezionate e previste dal ricercatore. In questa prospettiva l’errore, l’episodio negativo, non ha un rilievo valutativo negativo ma rientra nelle possibili strategie di azione dei partecipanti. Se attuata nell’ambito dei binari prefissati dalle regole del gioco, dunque, ogni risposta dei partecipanti non è mai, in sé, né aprioristicamente giusta né sbagliata, ma aggiunge un elemento informativo e di scoperta che può essere sempre assunto esplicitamente entro il processo conoscitivo generale dell’interazione di ricerca, come una sua componente integrante ed ineliminabile (Cecchini e Montanari, 1993). Nel gioco di simulazione, quindi, la dimensione euristica non coinvolge solo i partecipanti, ma lo stesso ricercatore: una volta concordate le regole di base che innescano la simulazione e considerato come vero lo scenario iniziale che la inquadra, sia il ricercatore che il partecipante entrano a far parte attivamente nel processo di costruzione di significato di quella specifica situazione. E’ forse questa la differenza maggiore tra gioco di simulazione e esperimento classico. Nell’esperimento psico-sociale classico, secondo una felice metafora drammaturgica, il ricercatore ha il ruolo di regista (Moghaddam, 1998); nel gioco di simulazione invece, il ricercatore, una volta narrata la situazione da considerare come vera (ad es. una speculazione in borsa; l’atterraggio di fortuna di un aereo; l’esplorazione di un luogo misterioso, ecc.) e spiegate le regole cui attenersi (ad es. non si può reiterare i propri tentativi oltre un certo tempo, ci si muove a turni e secondo un certo ordine, si può svelare o mantenere segreta una parte dei propri compiti di gioco, ecc.) assiste al gioco per come i giocatori lo sanno sviluppare, affrontandone insieme con i partecipanti le incognite e le sorprese.

Piuttosto che l’opacità di una “storia di copertura” o di altri tentativi di ridurre la preoccupazione per la desiderabilità sociale dei comportamenti o di attenuare la consapevolezza di essere sotto osservazione, la situazione di gioco simulato crea dunque una partecipazione del tutto particolare, in cui il comportamento può essere agito in modo meno coartato, sia per il coinvolgimento in una logica ludica, sia per la percezione del basso costo (sociale e personale) dell’errore.

La seconda scelta di base delle nostre forme di ricerca-azione è quella di costruire sempre il gioco di simulazione come un contenitore più ampio che, dopo una fase di “riscaldamento”, permetta poi selezionare, all’interno della videoregistrazione dell’intera sequenza (della durata in genere di circa venti – venticinque minuti) un momento critico, in cui si concentrano le interazioni tra partecipanti cruciali per la domanda di ricerca (in genere di circa otto-dieci minuti). Questi comportamenti cruciali sono poi sottoposti ad un duplice trattamento. Da una parte, vengono codificati da giudici indipendenti su griglie di osservazione preparate ad hoc. D’altra parte, la loro visione è presentata ai partecipanti stessi, che divengono osservatori della situazione affrontata nel primo momento in veste di attori (Mastrovito, 2009).

La terza scelta di base è, infine, quella di osservare non partecipanti riuniti casualmente per lo studio ed estranei tra loro, ma persone che sono in relazione tra loro nella vita reale, in genere in modo profondo e significativo: come nel caso di madri in interazione con i propri figli, o di insegnanti in relazione con i loro alunni (Nadler, 2009).

I partecipanti, in questo modo, sono chiamati ad una interazione che li coinvolge a partire da una esperienza di relazione con l'altro giocatore già molto consolidata e importante. In questo senso, la reazione alla situazione sorprendente in cui si trovano coinvolti ha molte probabilità di strutturarsi a partire da schemi di relazione già consolidati, script più volte sperimentati nella vita quotidiana.

E' su questo tipo di comportamenti che i partecipanti sono chiamati ad agire (in genere singolarmente) una doppia espressione di riflessività. Al termine del gioco, commentano i propri comportamenti, basandosi solo sulla propria memoria. Poi, dopo essersi rivisti nella videoregistrazione, possono riflettere di nuovo sulle loro scelte comportamentali, ma stavolta in veste di osservatori, a fianco dei ricercatori. Lo svelamento finale della logica della ricerca non avviene infatti immediatamente, dopo la raccolta del dato, come nel caso del classico *debriefing*. Ma non avviene neppure immediatamente prima del *video-feedback*, come in molti usi di questa tecnica di ricerca, in cui si lascia al solo ricercatore il compito di riorganizzare preventivamente il significato dei comportamenti osservati, per comunicarli poi al partecipante tramite *l'esempio* dei comportamenti registrati. Al contrario, nei nostri lavori il ricercatore presenta le sequenze cruciali dei comportamenti osservati al partecipante come un ulteriore *stimolo di ricerca*, il cui significato non è precostituito, ma è affidato alla sola potenza dello *shifting* che sposta il partecipante dalla precedente prospettiva di attore a quella attuale di osservatore. Nella nostra ottica, dunque, il *video-feedback* non è tanto una strategia di apprendimento guidata dal ricercatore, ma piuttosto una "seconda opportunità" (Alger, 1972) offerta alla riflessività del partecipante. Viene usato, infatti, non tanto per perfezionare la rievocazione spontanea lacunosa o deficitaria del partecipante con le osservazioni opportunamente aggiunte dal ricercatore nel corso del *feedback* stesso, ma per offrire al partecipante un'inedita possibilità di visione diretta dei propri comportamenti, disfunzionali e non. A nostro avviso, infatti, è già il passaggio al ruolo di osservatore che può dare al partecipante l'opportunità di divenire più consapevole delle emozioni e dei vissuti che possono aver determinato la sua reazione comportamentale, insieme con la possibilità di potere riconcettualizzare le proprie credenze (Meichenbaum, 1990; Paterniti, 1991). Il *video-feedback*, dunque, è nella nostra ottica un'occasione per stimolare ulteriormente il partecipante a collaborare in veste paritaria con il ricercatore, nello spazio di costruzione congiunta del significato delle osservazioni che il gioco è riuscito a "catturare". E' solo alla fine di questo percorso che il ricercatore aggiunge il vero e proprio *debriefing*, arrivando a "giocare a carte scoperte" con il partecipante per finire di comprendere insieme, ripercorrendo le singole tappe della ricerca, gli eventuali apprendimenti prodotti dal gioco e dal *video-feedback*.

2. Alcuni esempi: il caso del sovraiuto scolastico

Per rendere più chiari i punti precedentemente esposti, ricorreremo all'esempio di alcune ricerche da noi recentemente condotte sul tema del sovraiuto scolastico diretto verso alunni di scuola primaria provenienti da gruppi esposti a pregiudizio di disprezzo (D'Errico, Leone and Mastrovito, in press; D'Errico, Leone and Poggi, 2010). Pur senza entrare nella complessità di questi dati, è opportuno premettere alla visione di questi esempi alcune considerazioni teoriche introduttive sul problema in esame.

Recentemente, alcune ricerche molto interessanti e innovative hanno rilevato l'esistenza comportamenti di aiuto spontaneo, attuati da bambini da poco in grado di riconoscere se stessi nello specchio, e di comportamenti simili tra i primati in grado di auto-riconoscersi nello specchio e l'uomo (cfr. Warneken and Tomasello, 2006). Questi studi hanno permesso di segnare un punto importante a favore dell'idea dell'esistenza di una tendenza spontanea (molto probabilmente di matrice evoluzionistica) al coordinamento delle azioni tra co-specifici o tra appartenenti a specie tra loro vicine.

Vedere un bambino, ancora incerto nel camminare, mentre aiuta spontaneamente un giovane ricercatore -- che, pur chiaramente in difficoltà nel portare a termine un semplice compito (ad es., aprire le porte di un armadio con le mani ingombre da un carico di libri) *non gli sta però chiedendo nulla* --, è un dato di grande suggestione. Tali evidenze di ricerca, sviluppate nel campo dell'osservazione della coordinazione spontanea tra co-specifici o tra specie affini, si oppongono infatti completamente alle idee -- a lungo dominanti -- del primato di un calcolo "razionale" dei propri interessi, come regola di base delle interazioni umane. E non è un caso se questa relazione si struttura in tal modo solo quando il potenziale donatore è in grado di riconoscersi nello specchio: cioè, di distinguere chiaramente il confine tra se stesso e l'altro, cercando di venire incontro alla mente con cui è entrato in contatto, e che è ormai in grado di riconoscere come diversa dalla propria.

Se dunque esiste una tendenza a strutturare spontaneamente la propria *relazione dialogica* con l'altro-da-Sé in termini cooperativi ed empatici, possiamo pensare che processi innati di una tale importanza siano alla base dello sviluppo stesso della mente, "disegnata" in termini di interconnessione con le altre menti.

E' all'interno di questa visione delle relazioni spontanee di coordinamento intenzionale di base tra co-specifici che il rapporto adulto-bambino può essere letto come la chiave più importante di comprensione delle situazioni sociali che consentono di dispiegare al massimo (o di mortificare) le potenzialità della mente infantile. Questi nuovi risultati di ricerca, dunque, gettano una luce diversa sull'idea classica, proposta da Vygotskij (1978), che i bambini facciano prima in modo coordinato con persone più abili di loro ciò che poi, gradatamente, diventeranno in grado di compiere autonomamente. In questo caso, la tendenza al coordinamento spontaneo è, infatti, funzionale non solo all'efficacia della singola interazione osservata, ma anche al consolidamento di un processo evolutivo (o anche di stagnazione, se non persino involutivo), il cui esito riguarda il bambino, ma che è a partenza sociale. L'aver individuato questo *nucleo relazionale* dei processi di sviluppo è stato, forse, l'elemento più rivoluzionario delle teorie

vigotskijane. Il concetto principale in cui tale impostazione si è concretizzata è, come noto, l'idea di *scaffolding* e di spazio di sviluppo prossimale.

Lo *scaffolding* inizia quando una delle persone che circondano il bambino (genitori, adulti con responsabilità educative, ma anche pari che sono più avanti in singoli compiti) percepisce che la capacità del bambino di padroneggiare un problema specifico è ancora poco sviluppata. Avendo colto questa difficoltà, l'altra persona più competente offre al bambino un aiuto per padroneggiare la difficoltà. La differenza tra quello che il bambino può fare da solo e quello che riesce a fare, se ben aiutato, costituisce ciò che l'autore chiama lo *spazio di sviluppo prossimale*. Sulla base di questa cooperazione riuscita il bambino può interiorizzare l'aiuto, ripetendolo da solo più volte, fino ad automatizzare la sequenza risolutiva giusta e a farla diventare parte delle proprie competenze, liberandosi dalla necessità di ricevere un aiuto esterno. In tal modo, la cooperazione sociale si è dunque trasformata in un'abilità individuale che, se consolidata in routines, si automatizza e diviene patrimonio stabile e quasi "fossilizzato" delle competenze individuali. Questa sequenza si ripete in modo ricorsivo, ogni volta che il bambino non riesce ad affrontare i compiti via via più complessi che si presentano nel corso dello sviluppo. Posto di fronte a sfide sempre più alte, il bambino deve infatti abbandonare quelle risposte ormai automatiche che ha acquisito nelle interiorizzazioni precedenti, per rimettersi di nuovo in gioco in un altro ciclo di *scaffolding*.

Lo *scaffolding* è dunque un processo ciclico, che nasce dalla percezione e dall'intervento esterno di un altro non solo più abile, ma anche attento ai segnali di difficoltà lanciati dal bambino, per poi trasformarsi in un esercizio interno di padroneggiamento autonomo di un'azione a partenza cooperativa, che continua a evolvere a mano a mano che l'aiuto esterno viene ritirato.

Il ritorno a questa teorizzazione classica ci permette di cogliere con più chiarezza le caratteristiche specifiche che distinguono il fenomeno che abbiamo denominato di "sovraaiuto scolastico". In particolare, la ricerca da cui traiamo gli esempi oggi presentati si è svolta in una scuola primaria alla periferia di Roma, caratterizzata per un alto numero di alunni rumeni, cioè appartenenti al gruppo immigrato che sembra attualmente più esposto a discriminazione e pregiudizio (Rapporto Caritas/Migrantes 2008). Osservando il sovraaiuto spontaneamente offerto dalle maestre di questa scuola ai propri alunni provenienti da questo gruppo gravemente esposto al pregiudizio di disprezzo (D'Errico, Leone and Mastrovito, *in press*), non abbiamo affatto voluto proporre l'idea che questi bambini dovessero essere aiutati "allo stesso modo" o "nella stessa misura" dei bambini italiani. Infatti, secondo la magnifica espressione di don Milani, "niente è più ingiusto di fare parti uguali tra disuguali". Sovraaiutare significa, ritornando alla modellizzazione classica dei processi di *scaffolding* di Vygotskij, fornire a un alunno un aiuto eccessivo rispetto alle sue capacità di risoluzione autonoma dei problemi che si trova ad affrontare. Potremmo ritenere, in questo caso, che l'aiuto sia semplicemente superfluo. Ma in realtà quello che è in gioco è l'errata valutazione dell'adulto sullo spazio di sviluppo prossimale del bambino. Da questo errore di valutazione nasce il comportamento di aiuto disfunzionale dell'adulto, che, se non limitato, può arrivare a contrastare e a rallentare i processi di padroneggiamento spontaneo del bambino, indebolendone l'orientamento verso l'autonomia. Non solo il bambino si trova di fronte ad un'attività scoordinata dell'adulto, che intrude con il suo

esercizio di interiorizzazione delle strategie di risoluzione del problema per cui è aiutato eccessivamente. Soprattutto, il bambino riceve, da questa azione impropria dell'adulto, un rispecchiamento falsato delle sue capacità, che tende a sottovalutarle (mimando inconsapevolmente con la propria preoccupazione adulta i contenuti tipici del pregiudizio di disprezzo); rispecchiamento affettuoso ma intrinsecamente svalutante che, oltre tutto, il bambino ha difficoltà a contrastare, perché è chiara l'intenzione dell'adulto di agire "per il suo bene". E' dunque a questo primo livello, di primo coordinamento percettivo-motorio tra l'azione spontanea del bambino e l'aiuto (o il sovraiuto intrusivo) dell'adulto, che abbiamo scelto di concentrare i nostri sforzi, dando all'adulto una possibilità artificiale (non altrimenti ottenibile) di osservarsi nella relazione. L'aspetto cruciale di questa attività di auto-osservazione, metodologicamente costruita tramite l'uso specifico del *video-feedback* di cui abbiamo già ampiamente discusso, è stato dunque vedere fino a che punto gli insegnanti potessero cogliere la problematicità di un loro eventuale sovraiuto verso bambini di gruppi sociali svantaggiati, riformulando una diagnosi della situazione che tenesse maggiormente in conto le capacità effettive del bambino.

2.2 Procedura e strumenti

Lo studio prevedeva cinque fasi fondamentali. Nella prima fase, una diade maestra-alunno (in cui ogni maestra interagiva con un proprio alunno, e le diadi erano equilibrate tra loro per appartenenza nazionale dell'alunno al gruppo sociale stigmatizzato degli immigrati rumeni o al gruppo italiano e per genere, mentre l'età era sempre di sette anni) era inserita in un gioco di simulazione situato nel villaggio preistorico dei Flintstone. Il bambino, protagonista del gioco come Bum-Bum o Ciottolina, figli della famiglia Flinstone, aveva il compito di salvare il villaggio da un incantesimo e la maestra, presente nel gioco come Wilma, madre della famiglia preistorica Flinstone, aveva il compito di "affiancare" il bambino come riteneva più opportuno. Il momento cruciale di osservazione del comportamento di aiuto dell'insegnante era rappresentato dalla fase del gioco in cui il bambino doveva ricostruire un semplice puzzle, cioè affrontare un gioco che era del tutto alla sua portata. Ciò consentiva di differenziare meglio le azioni di sostegno efficace della maestra (attraverso ad esempio incoraggiamenti, sorrisi, cenni del capo, suggerimenti sulle strategie più efficaci) dall'inserimento intrusivo della maestra nell'azione autonoma dell'alunno, che presupponeva invece una mancata o parziale considerazione della *zona di sviluppo attuale* (Vygotskji, 1978) già raggiunta dal bambino.

Nella seconda fase, dopo la simulazione, le maestre erano sottoposte ad una intervista libera focalizzata su (1) la descrizione di quanto avvenuto nella situazione di gioco e (2) la propria conoscenza del bambino. Al termine di questa prima rilevazione, nei giorni successivi le maestre erano invitate singolarmente ad una seduta di *video-feedback*. Le sessioni erano precedute dalla selezione da parte del ricercatore delle sequenze in cui la maestra, durante il completamento del puzzle, aiutava o sovraiutava l'alunno. Già soltanto la presa visione dei propri comportamenti, inseriti in un quadro completo e da una prospettiva di spettatore, mostrava una differenza sostanziale nei commenti spontanei forniti dalle maestre al proprio *video-feedback* nel caso di interazione con bambini italiani o rumeni. È molto ricorrente infatti soprattutto nelle maestre che hanno interagito con alunni di nazionalità rumena una rinnovata

interpretazione del proprio intervento, in cui sembra cruciale il momento di inizio del compito. La riflessione iniziale o l'indecisione dell'alunno rumeno viene quasi automaticamente interpretata come uno "spaesamento" che solo con l'auto-riflessione generata con la visione diretta del *video-feedback* è riportato alla sua reale dimensione. In questo certamente l'ansia per un possibile fallimento del bambino, giudicato più che nel caso dell'alunno italiano come fragile o problematico, gioca un ruolo attivante (D'Errico, Leone and Mastrovito, *in press*). L'ultima fase, quella del *debriefing* con le maestre, completava infine la ricerca.

(seguono filmati con esempi di aiuto adeguato e di sovrauto)

3. Considerazioni conclusive e prospettive future

Dagli esempi di ricerca illustrati, emerge la potenzialità che queste tecniche di studio possono mostrare, nel consentire un'analisi a grana fine dei comportamenti giocati in situazioni che, pur nella loro ludicità, sono però abbastanza sorprendenti da elicitare le risposte più padroneggiate anche nella vita quotidiana, in quanto più scriptate e routinarie. Nell'esempio considerato, il sovrauto scolastico sembra legato ad un "rumore cognitivo", generato dall'ansia per la prestazione dell'alunno giudicato potenzialmente più vulnerabile, rumore che scatta quasi automaticamente in condizioni di esposizione al pregiudizio, a prescindere dalle competenze effettivamente padroneggiate dal bambino. La visione diretta di sequenze ben organizzate di *video-feedback*, rese attualmente piuttosto agevoli dalle nuove tecnologie di video-registrazione e dalla loro possibile fruizione su computer portatili, può aumentare di molto la capacità di auto-correzione spontanea di questi educatori. Nel futuro, lavori di ricerca simili potrebbero essere portati, per la loro facilità di organizzazione e svolgimento, all'interno di altre situazioni e contesti in cui si svolgono relazioni significative di aiuto (ad esempio, osservazioni svolte non solo nelle scuole, ma anche nelle case, nei luoghi di lavoro...). La stessa potenzialità auto-riflessiva potrebbe anche essere applicata a situazioni di ricerca finalizzata alla formazione, potenziando le capacità di auto-osservazione tramite un confronto sistematico tra quanto spontaneamente ricordato al termine di una sequenza interattiva significativa, elicitata dalla situazione di gioco, e quanto è possibile osservare direttamente nel *video-feedback* sulle proprie azioni.

Riferimenti bibliografici

Alger, I. (1972), Television image confrontation in group therapy, In C.J. Sager & H. Kaplan (a cura di), Progress in group and family therapy, Brunner Mazel, New York.

Caritas-Migrantes, 2008. *Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes 2008. XVIII Rapporto*. Rome: Edizioni Idos.

Cecchini A. e Indovina F. (1989). *Simulazione. Per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*. Milano: Franco Angeli.

Cecchini A. e Montanari, P. (1993). *I Mondi del nuovo millennio*. Molfetta:

edizioni La Meridiana.

D'Errico F., Leone G. and Mastrovito T (*in press*). The paradox of over-help. When teacher's intervention makes an immigrant child more dependent. In W. Berg (ed) *Multicultural classes* Wiesbaden: Verlag GmbH.

D'Errico F., Leone G. and Poggi I. (2010) Types of help in the teacher's multimodal behaviour, in AA Salah et al. (Eds.): *Human Behavior Understanding*, Springer-Verlag Berlin pp. 125–139.

Giuliano L. (1991). La simulazione giocata: una strategia conoscitiva per lo studio della complessità sociale. *Sociologia*, 2-3, pp. 139-158.

Mastrovito T. (2009). Giochi di simulazione e video-feedback: una proposta metodologica. In G. Leone (a cura di), *Le ambivalenze dell'aiuto. Teorie e pratiche del dare e del ricevere*. Milano: Unicopli, pp. 69-112

Meichenbaum, D. (1985), *Stress inoculation Training*, Pergamon, London.

Moghaddam F.M. (1998). *Social Psychology. Exploring Universals Accross Cultures*. New York: W.H. Freeman and Company (trad. it. *Psicologia sociale*, Zanichelli, Bologna, 2002).

Nadler A. (2009) Introduzione. In (a cura di) G. Leone (a cura di) *Le ambivalenze dell'aiuto. Teorie e pratiche del dare e del ricevere*. Unicopli: Milano

Paterniti, R. (1991), La riabilitazione in psichiatria: modelli di riferimento e pratiche di lavoro, In "Psichiatria e territorio", 8 (1), pp. 47-54.

Spaltro E. e Morando S. (1975). *Giochi psicologici*. Milano: Celuc libri Irips.

Vygotskij.L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University press, Cambridge (trad. it. *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980).

Warneken F. and Michael Tomasello (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees, *Science* 311, 1301-2.