

Narrare il genere nell'interazione, tra dialogo e monologo. Una ricerca nelle scuole secondarie / Narrating gender in interaction, between dialogue and monologue. A research in secondary schools

Elisa Rossi

Università di Modena e Reggio Emilia

Chiara Ballestri

Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract

This article illustrates the main outcomes of a sociological research on communicative processes and results observed during a discussion activity on gender. This activity, carried out in secondary schools by two experts, aimed primarily at promoting discussion and reflection on gender differences and inequalities, opposing gender stereotypes, and fostering dialogue and positive relationships among classmates. The analysis here pre-

sented focuses the expert-adolescents interactions, in particular the forms of communication created and the narratives of gender order produced. Research had in fact two main objectives: 1) observing the relevance and the features of the gender orders constructed and narrated in these interactions, catching the reproduction, or negotiation and change, of traditional cultural models, somehow still hegemonic; 2) analysing the way in which the adults' forms of communication – on one hand promotion and dialogue, on the other hand educational monologues – influence the constructions and the narratives of gender produced by the participants.

Keywords: Gender, interaction, dialogue, monologue, narratives.

1. Introduzione¹

L'articolo illustra le principali evidenze relative alle costruzioni del *genere*, emerse da una ricerca sociologica qualitativa sui processi e sui risultati di un intervento sociale realizzato nel contesto educativo.

L'intervento, condotto in classi multiculturali di scuole secondarie di secondo grado da due operatrici esperte in questioni di genere, era finalizzato a promuovere la discussione e la riflessione su differenze e disuguaglianze, contrastare gli stereotipi e promuovere il dialogo e relazioni positive tra compagni e compagne.

L'analisi qui presentata mette a fuoco le interazioni tra operatrice e adolescenti, in particolare i principali risultati riguardanti il rapporto tra le forme di comunicazione create e le narrazioni dell'ordine di genere prodotte.

L'obiettivo della ricerca era infatti duplice: 1) osservare la rilevanza e le caratteristiche degli ordini di genere costruiti e narrati nelle interazioni, cogliendo la riproduzione, o la negoziazione e il cambiamento, di modelli culturali tradizionali, spesso ancora

¹ Pur avendo le autrici organizzato e discusso insieme il lavoro in ogni sua fase, il contributo di Elisa Rossi si evince più chiaramente dai paragrafi 1-6, mentre quello di Chiara Ballestri dai paragrafi 7-9 (e relativi sottoparagrafi).

egemoni; 2) analizzare il modo in cui le forme di comunicazione proposte dall'operatrice, nello specifico promozionali e dialogiche, oppure didattiche e monologiche, possono influenzare le narrazioni del genere delle/dei partecipanti.

2. La (de)costruzione sociale del genere nella comunicazione

Dal 1975, quando l'antropologa femminista Gayle Rubin teorizzò il cosiddetto *sex-gender system*, il concetto di genere è stato utilizzato nei *gender studies* per indicare l'origine sociale e culturale delle differenze e delle disuguaglianze tra uomini e donne, nei comportamenti e nei principali ruoli sociali, mettendo in discussione la loro presunta naturalità. La categoria *genere* indica quindi che la differenza e la gerarchia tra uomini e donne, tra maschile e femminile, sono socialmente e culturalmente *costruite* – dunque non biologicamente date – nelle relazioni (politiche, economiche, intime etc.) e nei discorsi simbolici (Connell 2011; Lorber 1995; Piccone Stella e Saraceno 1996; Ruspini 2009; Sartori 2009).

In quanto frutto di una costruzione sociale e culturale, il genere può cambiare da cultura a cultura, da un'epoca storica ad un'altra: esso concerne modelli culturali, aspettative di ruolo e stereotipi legati a identità e relazioni, aspetti che influenzano la socializzazione degli individui, processo con cui *si diventa* uomini e donne e si partecipa socialmente come tali, imparando ad assumere ruoli sociali spesso ancora differenziati e connotati da disparità di potere (Ruspini 2009).

La crescente differenziazione funzionale e complessità della società occidentale (Luhmann 1990), in particolare il cambiamento socio-culturale iniziato negli anni Sessanta del Novecento, hanno portato a una maggiore rilevanza sociale degli individui come *persone*, ossia a un loro trattamento come unici, specifici e autonomi (Baraldi 2012). In questo quadro, è emersa la diversità espressa dai movimenti femministi, che rivendicavano la *personalizzazione*, la diversità culturale delle donne e lo svelamento del carattere costruito di differenze e disuguaglianze.

Anche per questo, i significati dei ruoli e dei "tratti" tradizionalmente ascritti agli uomini e alle donne negli ultimi decenni sono stati ridiscussi. I modelli culturali associati al genere oggi non sono più osservati come statici e monolitici, bensì come mute-

voli e plurali: ai modelli tradizionali, differenziati e gerarchizzati, derivanti da sistemi culturali patriarcali, si affiancano modelli alternativi, marginali o sovversivi (Connell 2011), con maschilità e femminilità molteplici, ibride e fluide, interscambiabilità dei ruoli, parità tra uomo e donna, rilevanza dell'unicità personale.

Al contempo, oggi la socializzazione viene interpretata come un processo di *negozi-azione e costruzione attiva*, da parte dell'individuo *delle identità* nelle comunicazioni e nelle interazioni sociali, la differenza di genere come *situazionale* (Connell 2011; Crespi 2008, Thorne 1993).

Anche la costruzione sociale e culturale del genere avviene *nella comunicazione*. Quest'ultima richiede la comprensione, da parte dei partecipanti, dell'azione comunicativa degli interlocutori e dell'informazione che essi emettono (Baraldi 2012) ed è un processo che porta alla costruzione e alla gestione coordinata di significati sociali (Pearce 1993), producendo forme culturali e fenomeni sociali, interpretabili come processi comunicativi.

La comunicazione, inoltre, è l'operazione sociale fondamentale alla base dei sistemi sociali (per esempio: politico, scolastico, familiare) che formano la società (Luhmann 1990). Essi sono costituiti da reti di comunicazioni, strutturati e orientati da particolari *forme di comunicazione* (rispettivamente: potere, educazione, amore). Queste, a loro volta, sono date primariamente da:

- a. *valori orientativi* per il trattamento dei contenuti della comunicazione, basati su distinzioni fondamentali (per esempio: per l'educazione corretto/sbagliato, per l'amore confermare/non confermare);
- b. *posizionamenti* dei partecipanti alla comunicazione (come ruoli standardizzati o come persone uniche e specifiche);
- c. *forma delle aspettative* riferite ai risultati attesi della comunicazione (normative, o di conservazione; cognitive, o di cambiamento come miglioramento; affettive, o di cambiamento come imprevedibilità basata sull'auto-espressione) (Baraldi 2012).

Il genere viene quindi prodotto nei processi comunicativi, sulla base di specifici *presupposti strutturali* (valori, posizionamenti, aspettative), ed è anche una particolare

struttura sociale, ossia un insieme di modelli di relazioni, identità e corpi (Connell 2011), che orienta i processi comunicativi e produce discorsi “pubblici” (Butler 2013, 2014), secondo una distinzione fondamentale tra maschilità e femminilità, trasformata in gerarchia di potere tra uomini e donne. Questa struttura determina un peculiare *ordine di genere* nelle relazioni generando orientamenti, posizionamenti e forme di aspettative.

All’ordine di genere gli individui si socializzano a partire dall’infanzia, sulla base di forme di comunicazione e narrazioni in famiglia, nel sistema scolastico, nel gruppo dei pari, nei mass media, in seguito nella coppia, in politica, al lavoro (Connell 2011; Crespi 2008; Ruspini 2009). Partecipando ai processi comunicativi che formano i sistemi sociali e la società complessiva, gli individui costruiscono anche i significati del genere, quindi dell’ordine di genere, riproducendolo oppure negoziandolo e modificandolo.

Infatti, secondo una delle prospettive teoriche oggi più importanti, che ha radici nell’etnometodologia e nel post-strutturalismo, il genere è qualcosa che gli individui *fanno* – e non semplicemente *sono* – nei processi sociali (Butler 2013; 2014; Lorber 2005; West e Zimmerman 1987). Esso può essere sia costruito (*performato*), sia decostruito (*disfatto*) nella comunicazione: gli individui possono anche negoziare e modificare i discorsi e le narrazioni del genere, costruire ed esprimere forme più ibride e fluide di identità, interscambiare i ruoli etc. Tuttavia, non si può negare la rilevanza della struttura sociale e dell’ordine di genere tradizionale, che influenzano ancora le azioni individuali e le rappresentazioni sociali, rendendo la decostruzione e il cambiamento complessi.

3. Dialogo e monologo nell’interazione

L’ordine di genere può essere (de)costruito sia direttamente nelle interazioni sociali, con gli individui in presenza, sia attraverso le comunicazioni in sistemi sociali come i mass media, le politiche, il mercato e così via, che creano narrazioni e discorsi sulle identità e sulle relazioni.

L’*interazione* è uno specifico sistema sociale (Luhmann 1990), nel quale ogni partecipante è in grado di percepire gli altri e ha l’opportunità di partecipare attivamente.

In essa è importante capire come viene costruito l'ordine di genere e quali effetti ciò può avere. Tralasciando qui i fiorenti studi internazionali e nazionali su genere e linguaggio, almeno a livello internazionale, per l'analisi dei discorsi e delle narrazioni sul genere, nonché della produzione discorsiva delle identità, anche in età adolescenziale e nelle classi scolastiche, si dispone di un'ampia letteratura (tra gli altri: Bamberg 2004; Baxter 2003; Butler 2014; Litosseliti e Sunderland 2002; Somers 2004; Tannen 1996); lo stesso vale per l'analisi della rilevanza del genere e delle sue categorizzazioni nell'interazione, dovuta soprattutto all'Analisi della Conversazione (CA) (Sacks 2010; Schegloff 1997; Speer e Stokoe 2011) e ad altri approcci interazionali (per esempio: Baron e Kotthoff 2002; Pichler e Eppler 2009). A livello nazionale, invece, il genere costruito nell'interazione, e la produzione delle relative narrazioni, sono aspetti ancora poco studiati.

Per questi motivi, questo contributo vuole approfondire un aspetto innovativo per il dibattito nazionale ed internazionale: il rapporto tra forme assunte dall'interazione e narrazioni di genere prodotte. Lo scopo è favorire una riflessione sulla differenza tra forme che contribuiscono a narrare un ordine gerarchico e forme che invece costruiscono un ordine multiplo, ibrido e fluido. In questa prospettiva, un riferimento concettuale importante è quello che distingue tra dialogo e monologo.

Il *dialogo* (Baraldi 2012; Bohm 2014; Littlejohn e Domenici 2001; Rogers 1997) è una forma di comunicazione basata su apertura, fiducia, rispetto, reciprocità che prevede:

1. la promozione di una distribuzione equa delle possibilità di partecipazione alla comunicazione (*equità*);
2. la manifestazione di sensibilità per valori, interessi e bisogni degli interlocutori (*empatia*);
3. il trattamento delle posizioni diverse come arricchimento della comunicazione e per i partecipanti (*empowerment*).

Il dialogo favorisce l'espressione, il riconoscimento e il coordinamento tra le diverse prospettive espresse dai parlanti, che vengono considerati persone uniche e specifiche, non solo membri di gruppi o "culture". Esso si avvale di specifiche azioni quali doman-

de promozionali, inviti a partecipare, asserzioni in prima persona, apprezzamenti di quanto espresso, *feedback* di conferma e sostegno (per esempio: le risposte “eco”, che ripetono tutto o in parte il turno precedente); formulazioni dei significati espressi dall’interlocutore, ossia riassunti, commenti o sviluppi del “nocciolo” dell’affermazione precedente, che permettono di spostarne l’attenzione, esplicitare l’implicito o introdurre inferenze sui presupposti o sulle implicazioni (Heritage 1985).

Per *monologo*, si intende invece una forma di comunicazione in cui chi parla ignora o nega la differenza di prospettive nella comunicazione, quindi disincentiva le espressioni personali e l’autonomia dei suoi interlocutori, considerandoli meri riceventi (Littlejohn e Domenici 2001; Wadensjö 1998). Nel monologo, un parlante controlla l’auto-espressione degli altri mediante l’imposizione della propria prospettiva, fatta valere come vera, corretta, positiva, superiore (Bohm 2014, Molinari e Mameli 2010). Esso da un lato può assumere un orientamento *etnocentrico*, basato sulla distinzione di valore Noi/Loro e sul conseguente posizionamento gerarchico dei partecipanti, come membri di gruppi (Baraldi 2009), dall’altro può essere associato a una forma *educativa* e *didattica* di comunicazione, osservata spesso in ambito scolastico, nella quale sono rilevanti (Luhmann e Schorr 1988): 1) i *ruoli* standardizzati (insegnante/studente); 2) il *controllo* della partecipazione degli studenti, basato sulla codificazione corretto/sbagliato e sulla corrispondente valutazione delle prestazioni di ruolo; 3) le aspettative di apprendimento (*cognitive*) e le aspettative di riproduzione delle norme (*normative*). Nel contesto educativo, attraverso azioni monologiche quali spiegazioni, direttive, istruzioni, valutazioni, domande a risposta già nota all’adulto, narrazioni del Noi, imposizione di regole etc., l’insegnante si costruisce – e si aspetta di essere trattato – come “esperto”, mentre gli studenti vengono considerati “recipienti” della prospettiva dell’adulto, alle cui aspettative devono adeguarsi (Anderson e Ciliberti 2002). Molti studi effettuati in ambito educativo, con gruppi o classi di adolescenti (per esempio: Ballestri *et al.* 2011, Baraldi 2014, Baraldi e Iervese 2017, Molinari e Mameli 2012), evidenziano quanto sia rilevante, ai fini della qualità della didattica e dell’apprendimento, e più in generale della costruzione dell’identità e dell’autonomia, utilizzare modalità di facilitazione dialogica della comunicazione, ossia di promozione della partecipazione, dell’*agency*, della riflessione, del dialogo e della co-costruzione di narrazioni innovative. Lo stesso vale per la mediazione

dialogica dei conflitti (Rossi 2012). Quello che manca, e che con questo contributo si intende portare all'attenzione, è una prospettiva di genere in questi studi, combinata anche all'analisi delle narrazioni prodotte.

4. Narrazioni del genere

Una narrazione (*narrative*) può essere intesa come una condensazione, in forme culturali, delle informazioni prodotte in un sistema sociale, la quale permette al suo interno la produzione di descrizioni e storie – pubbliche, collettive, ma anche personali – attraverso testi scritti, esposizioni orali (conversazioni) e altri materiali (disegni, fotografie, film etc.). Le narrazioni, o descrizioni, storie, spiegazioni, valutazioni del presente, passato e futuro, si producono sulla base delle forme di comunicazione che caratterizzano i sistemi sociali e possono a loro volta influenzarle (Baraldi 2012).

Le narrazioni, dunque, *creano* la realtà, non la rappresentano soltanto. Esse, per esempio, possono descrivere l'ordine di genere tradizionale, di stampo patriarcale, come auto-evidente e incontrovertibile, producendo resoconti e distinzioni di valore normalizzanti (Baker 2006), che indicano processi, presupposti strutturali e identità come incontrovertibili (“gli uomini forti e naturalmente inclini al potere, le donne sensibili e naturalmente inclini ai ruoli educativi e di cura”). L'ipotesi è che questa forma di narrazione sia costruita mediante il monologo, basato sul posizionamento del narratore che riflette un'autorità gerarchica, è chiuso ad ogni dubbio o contestazione e sostiene una verità unica assoluta.

Le narrazioni, tuttavia, possono anche essere *plurali*, cioè ammettere controversie e dubbi, contrastare le narrazioni dominanti, proponendosi come “alternative”, “resistenti”, “devianti”, “contro-narrazioni” (Connell 2011), in un continuo intreccio di narrazioni divergenti. In questo caso, le narrazioni del genere possono più facilmente basarsi sul dialogo, su un'autorialità multipla e su interdipendenze, ossia su molteplici posizionamenti nella comunicazione che contribuiscono alla sua costruzione narrativa. In tali casi, le narrazioni diventano entità dinamiche, negoziabili e modificabili: unitamente alla struttura sociale del genere, esse orientano i nostri comportamenti, ma possono essere

modificate attraverso l'esperienza e dar spazio a nuove configurazioni ed espressioni dell'identità di genere nell'interazione, più flessibili e contingenti (Somers 1994).

Nel caso di studio qui presentato, si mostrano i modi in cui le narrazioni vengono prodotte nelle interazioni che hanno caratterizzato un intervento video-registrato in classi scolastiche, condotto da esperte sul genere, le quali avevano il compito di posizionarsi come facilitatrici della discussione e mediatrici di una pluralità di discorsi. Questo contributo si propone dunque non solo di analizzare le tipologie di narrazioni sul genere prodotte durante il laboratorio, ma anche di mettere in relazione il *contenuto delle narrazioni* con la loro *produzione interazionale*. Se numerosi studi si sono soffermati sul carattere contingente e interazionale delle narrazioni come strumento per la costruzione dell'identità dei partecipanti (Bamberg 2010; Somers 2004) minore attenzione è stata posta nell'approfondire questo aspetto rispetto alla costruzione di identità di genere (per esempio: Bamberg 2004; Cole 2009) e alla decostruzione degli stereotipi (per esempio: Albanesi e Lorenzini 2011; Cardellini 2017). A questo si aggiunge un ulteriore aspetto innovativo, ossia l'analizzare l'interazione in modo puntuale, rispetto alle azioni che caratterizzano le forme di comunicazione dialogica e monologica/educativa, e *in un'ottica di genere*.

5. L'intervento nelle scuole

Il Centro Documentazione Donna di Modena, in collaborazione con l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali), con un co-finanziamento della Fondazione Cassa di Risparmio di Modena e il sostegno del Comune di Modena e della Fondazione San Filippo Neri di Modena, ha progettato e promosso un intervento, condotto da due operatrici-formatrici all'interno di quattro classi di due istituti tecnici superiori. Obiettivo specifico era la promozione:

- I. della partecipazione attiva alla comunicazione e della riflessione sulla diversità di genere e culturale, sugli stereotipi e sui pregiudizi;
- II. del dialogo, della gestione dialogica dei conflitti e di relazioni positive;

III. della consapevolezza della costruzione e dei cambiamenti delle identità di genere e culturali, in una società che oggi è sempre più multiculturale.

Per questi motivi, sono stati selezionati due istituti tecnici con una presenza significativa di seconde generazioni di migranti e di ragazzi e ragazze e nello specifico quattro classi (una terza, due seconde e una prima), che hanno partecipato come gruppo classe alle attività.

L'intervento si componeva di due incontri laboratoriali di due ore ciascuno, articolati in una serie di attività (disegno individuale, gioco di simulazione, proiezione di alcune pubblicità, gioco di *problem-solving*) riguardanti principalmente le rappresentazioni di genere dei partecipanti, i modelli culturali e gli stereotipi osservati nella società. Ad esse seguiva un momento di riflessione collettiva sui significati e sulle narrazioni prodotti.

Ai fini dell'efficacia, il progetto prevedeva che l'operatrice promuovesse la partecipazione attiva della classe attraverso azioni dialogiche e mediasse tra le diverse prospettive (idee, esperienze, emozioni) via, via emergenti. Presupposto importante era infatti che l'orientamento positivo alla diversità (apertura, ascolto attivo, rispetto, etc.) possa essere incentivato e sostenuto attraverso forme dialogiche di comunicazione e di mediazione delle divergenze, dei conflitti.

6. La metodologia della ricerca

La ricerca su tali laboratori a sua volta partiva dal presupposto che l'intervento sociale possa essere inteso come processo di comunicazione: di questo sono stati osservati il *metodo*, ossia le forme di comunicazione che lo realizzano, e gli *effetti*, osservabili sempre nella comunicazione (Rossi 2006), ossia le rappresentazioni e le narrazioni del genere, verificando così sia la relazione di queste con le forme di comunicazione adottate, sia il grado di coerenza tra obiettivi iniziali e metodo adottato.

La metodologia qualitativa utilizzata si è basata su due tecniche: la *video-registrazione* dei laboratori (sedici ore complessive), per osservare i processi e i risultati comunicativi; il *focus group* con ciascuna classe (otto ore), ugualmente video-registrati,

finalizzati a cogliere il punto di vista dei partecipanti sull'attività svolta. In questa sede, l'attenzione sarà rivolta soltanto alla prima tecnica indicata.

Per effettuare l'analisi, si è proceduto anzitutto alla trascrizione integrale delle interazioni video-registrate, seguendo una versione semplificata delle convenzioni di trascrizione (sotto riportate), formulate da Gail Jefferson nell'ambito dell'Analisi della Conversazione (Goodwin e Heritage 1990; Hutchby e Wooffitt 2008; Sacks *et al.* 1974).

Convenzioni di trascrizione

[Testo	Sovrapposizioni tra parlanti diversi
[Testo	
(.)	Pausa breve (meno di un secondo)
(..)	Pausa più lunga (intorno al secondo)
(03)	Pausa lunga (il numero indica i secondi)
Te::sto	Prolungamento di un suono
Test-	Parola tronca, interrotta
Testo –	Intonazione sospesa
<u>Testo</u> , TESTO	Pronunciato con enfasi
°Testo°	Volume basso
>Testo<	Accelerato
<Testo>	Rallentato
(Testo)	Testo non chiaro (non si sente bene)
(??)	Testo non comprensibile
Tes(h)to	Parola pronunciata in modo ridente
<u>Hh</u>	Risatina
<u>HH</u>	Risata
=	Continuità tra due espressioni
“Citazione”	Citazione o lettura di testi
[testo]	Informazioni contestualizzanti
.,?!)	Punteggiatura usata per l'intonazione

Negli estratti proposti qui di seguito, i turni di parola sono numerati in ordine crescente, l'operatrice è indicata come Op, le ragazze come F1, F2 etc., in ordine di presa di parola, infine i ragazzi come M1, M2 etc. sempre in ordine di presa di parola.

7. L'analisi delle attività nelle classi

7.1. *Promozione della partecipazione e azioni dialogiche*

Durante le attività, l'operatrice chiedeva alla classe di esprimere la propria opinione, i propri sentimenti e le proprie esperienze: questa fase è caratterizzata da una forma di comunicazione promozionale e dialogica, contraddistinta dal *feeling talk*, inteso come discorso sui sentimenti (Hutchby 2007), e dall'espressione della diversità di prospettive da parte delle ragazze e dei ragazzi. Le aspettative promosse dall'operatrice sono principalmente di tipo affettivo, legate all'espressione personale dei/delle partecipanti.

Le azioni dialogiche delle operatrici, in particolare le verifiche della comprensione, le formulazioni e le conferme, oltre a manifestare ascolto attivo, sostengono sistematicamente e in modo incondizionato la partecipazione, orientandosi primariamente alle persone delle ragazze e dei ragazzi, anziché alle loro prestazioni "corrette". Questo sostegno dialogico e promozionale è incondizionato perché accetta tutti i contributi, inclusi quelli non coerenti con gli obiettivi cognitivi dell'intervento, in quanto narrano un ordine di genere tradizionale e stereotipato.

7.2. *La costruzione dialogica del genere*

Ciononostante, nella prima fase degli incontri, la forma promozionale e dialogica produce primariamente una narrazione del genere ibrida, facendo emergere ordini multipli e fluidi, come esemplificato dall'estratto 1.

Estratto 1 (classe 3, incontro 1)

1. M2: e:: se fossi una femmina stesse ideologie però con aspetto diverso
2. Op: ok aspetto dici esteriore
3. M2: esatto
4. Op: mmh
5. [breve silenzio]
6. M2: e: aspe- >cioè< gli aspetti positivi ho messo sensibili
7. Op: sensi[bili]
8. M2: [però per me dipende da persona a persona]
9. Op: ok diciamo in generale sensibilità poi dipende

10. M2: sì
11. Op: che era una cosa che era venuta fuori che dipende un po' dalla persona
12. M2: sì
13. Op: ok allora sensibili [*scrive*] va bene grazie (.) il tuo compagno?

M2 qui descrive come immagina se stesso se fosse del sesso opposto e alcune caratteristiche positive di quest'ultimo. Inizialmente, emerge il carattere relativo e fluido della categoria del "femminile": già nel turno 1, M2 sostiene il primato della persona unica, specifica e autonoma, affermando che se fosse femmina avrebbe le stesse "ideologie" e legando la differenza di genere al solo aspetto fisico. L'espressione di M2 viene confermata dall'operatrice, che propone poi una formulazione per esplicitare il carattere esteriore della differenza osservata da M2 (2). La formulazione riceve una conferma (3), seguita da una nuova conferma che sostiene la partecipazione di M2 (4). Nei turni successivi, la narrazione dell'ordine di genere come fluido prosegue. M2 afferma che la sensibilità è un aspetto positivo delle femmine (6) e, grazie all'eco parziale dell'operatrice (7) che promuove la sua espressione, M2 modifica l'ordine appena costruito, proponendo il primato della persona sulle categorie e sulle generalizzazioni, in tal modo relativizzandolo (8). Anche questa azione viene confermata dall'operatrice (9) ed è seguita da una formulazione, confermata da M2 (10). Una nuova formulazione dell'operatrice (11) permette di coordinare il contributo di M2 con altri già emersi in precedenza, promuovendo ulteriormente la narrazione di un ordine fluido e multiplo. Anche questa formulazione viene confermata da M2 (12), poi l'operatrice chiude la sequenza, dando risalto al contributo del ragazzo e promuovendo ulteriore partecipazione.

L'estratto 1 mostra la costruzione dialogica della narrazione di un ordine di genere fluido e multiplo, realizzata attraverso azioni quali apprezzamenti, eco e formulazioni, azioni esemplificate anche dall'estratto 2.

Estratto 2 (classe 4, incontro 1)

1. op: mmh! (di aver afferrato il senso) quindi secondo te i ragazzi sono gentili, e carini- (??) e anche generosi, è per questo che se tu fossi un uomo (...) se tu fossi un ragazzo, hai detto, saresti generosa, ho capito bene? Perché pensi che sia una caratteristica maschile la generosità?
2. F1: sì, cioè, almeno con me si comporta così, cioè magari le persone dicono che NOI [*riferito alle ragazze*] siamo gentili-
3. OP: no no, ma vale la tua opinione, ognuno dice la sua, quindi (..) noi le raccogliamo, ok, grazie! Dai, un'altra, forza! Ah, tanto lo dovete far tutti- quindi! Levatevi il dente, se la vedete così! Dai, un ragazzo, cambiamo un po' voce.

Al turno 1 l'operatrice formula un precedente contributo di F1 in forma interrogativa, dimostrando interesse nei confronti della sua espressione, inferendo alcune caratteristiche positive del maschile e verificando la propria comprensione. La formulazione è seguita da una domanda esplicita sulla generosità, che promuove in modo diretto la partecipazione di F1. La risposta della ragazza (2) fa emergere la relatività della differenza di genere, contrapponendo una visione generalizzata ed egemone del femminile ad un orientamento personale, suggerito dall'uso del verbo alla prima persona singolare che implica il riferimento a una persona, a un'esperienza specifica. Al turno 3, l'operatrice conferma incondizionatamente il contributo di F1, poi ringrazia e rilancia il tema in discussione promuovendo la partecipazione dei ragazzi, fino a quel momento poco attivi.

L'estratto 2 evidenzia la narrazione della differenza tra un ordine di genere basato su categorie binarie e stereotipate, da una parte, e un ordine più personalizzato, dall'altra. In un contesto in cui si sentono sostenuti nelle loro espressioni personali mediante azioni dialogiche quali formulazioni, domande promozionali e conferme, i/le partecipanti possono fornire la propria interpretazione, anche quando devia dalla narrazione dominante, introducendo così l'orientamento alla persona e la narrazione della fluidità delle caratteristiche solitamente osservate invece come rigide e differenziate per genere.

Gli estratti 1 e 2 mostrano dunque che le azioni dialogiche dell'operatrice hanno permesso di co-costruire e coordinare narrazioni fluide e multiple del genere, sempre mantenendo l'attenzione per la partecipazione attiva e le espressioni personali della

classe. In tal modo, è stato possibile osservare equità nella distribuzione della partecipazione, *empowerment* di tutti i partecipanti ed empatia da parte dell'operatrice, presupposti fondamentali del dialogo e della sua promozione.

8. L'analisi della riflessione sulle attività

8.1. La costruzione promozionale e dialogica della fluidità del genere

In ciascun incontro, al termine delle attività, le operatrici hanno stimolato la riflessione sugli ordini di genere che erano stati in esse narrati. In questa seconda fase, soprattutto all'inizio, prevale una forma promozionale di comunicazione, gestita dalle operatrici in modo più attivo e selettivo rispetto alla fase precedente. Più in linea con gli obiettivi dell'intervento, essa nuovamente porta alla costruzione di narrazioni dell'ordine di genere come fluido e multiplo.

Estratto 3 (classe 3, incontro 1)

1. Op: soprattutto per i peli ok (..) e poi? Qualcun altro vuole aggiungere qualcosa, vuole dire la sua? (2) allora cosa stiamo vedendo?
2. M9: che anche i maschi sono socievoli per me non è che –
3. [breve silenzio]
4. Op: anche i maschi [sono socievoli per te
5. M9: [sì
6. Op: la metteresti nella (.) lui dice non è una prerogativa femminile il fatto di essere socievole no? Quindi lui l'avrebbe messa anche come caratteristica, come qualità positiva anche per i maschi
7. F1: dipende (??)
8. Op: ok avete sentito quello che diceva la vostra compagna? O no? (..) no? Allora magari glielo ridici magari così
9. F1: eh?
10. Op: lo puoi ridire così ti sentono
11. F1: >cioè< no (.) se gli si avvicina una non la conosci ed è brutta (.) neanche ci pa- >cioè< la guardi male
12. Op: se sei un ragazzo
13. F1: se sei un ragazzo se invece sei:: un ragazzo vedi una bella ragazza che ti viene vicino subito ci parli
14. Op: è vera questa cosa secondo i ragazzi?

15. Alcuni: sì
16. Op: è così? (.) voi non siete timidi?
17. [*breve silenzio*]
18. M8: io sono timido
19. Op: tu sei timido
20. M8: sì
21. M19: hhh [*risatina*]
22. M8: no sul serio
23. Op: quindi se si avvicina ti do subito la parola (.) se ti si avvicina una ragazza che tu trovi bella gli parli subito?
24. M8: beh
25. Op: o magari sei intimidito
26. M8: se proprio non la conosco un bel po' sono intimidito

Al turno 1 l'operatrice promuove la partecipazione sulle qualità emerse durante l'attività, attraverso una domanda che enfatizza l'espressione personale. M9 interviene (2) mettendo in discussione l'attribuzione certa di caratteristiche fisse a una categoria di genere, da una prospettiva però ambivalente, che può apparire sia in difesa dei maschi, sia finalizzata a decostruire uno stereotipo. Il suo contributo viene rilanciato mediante un'eco parziale dell'operatrice (4), che evita la parte finale ambigua, e viene confermata da M9 (5). L'operatrice (6) formula il contributo di M9 inferendone che una caratteristica non è necessariamente appannaggio di un genere, ma è attribuibile anche all'altro, e rilanciando con successo la discussione. Al turno 11, F1 precisa che la socievolezza maschile dipende dalla bellezza e dal fascino della ragazza che incontra. L'operatrice a quel punto suggerisce un completamento basato sull'ordine di genere implicito nella narrazione di F1 (12), la quale prosegue nel dare forma alla differenza di genere nella prospettiva maschile, confermando il suggerimento (13). L'operatrice rilancia la riflessione, chiedendo ai maschi se sono d'accordo con F1 (14). Dopo una prima conferma generica (15), l'operatrice porta l'attenzione sulla diversità personale e sulle aspettative affettive dei ragazzi, chiedendo loro se sono timidi (16). Questa attenzione alla persona promuove la reazione di M8, che afferma di essere effettivamente timido (18), sostenuto dall'eco dell'operatrice (19), che a sua volta promuove le conferme di M8 (20 e 22).

L'operatrice continua a promuovere l'espressione personale di M8 con due domande sulle dinamiche affettive di genere (23 e 25) e, dopo una prima titubanza (24), M8 conferma l'ipotesi dell'operatrice (26).

L'estratto 3 mostra che la gestione dialogica della riflessione ha prodotto un coordinamento dei diversi contributi, conducendo alla narrazione di un ordine di genere fluido e multiplo, nel quale l'operatrice ha offerto un contributo più significativo rispetto alla fase dell'attività. Dunque la gestione dialogica, introducendo aspettative affettive, ha permesso di costruire un discorso sul genere non solo fluido e multiplo nei suoi significati, ma anche nella sua costruzione, poiché ha promosso una partecipazione personale corale.

8.2. La costruzione didattica e monologica del genere

La fase conclusiva della riflessione ha invece assunto una forma più didattica e monologica, caratterizzata dall'orientamento alla correttezza delle affermazioni espresse dalla classe e all'autorità epistemica dell'operatrice.

In questa fase vengono infatti selezionate le risposte in linea con gli obiettivi dell'intervento ed è privilegiato l'orientamento alle prestazioni di ruolo, piuttosto che alle persone uniche e specifiche. La riflessione sull'ordine di genere viene quindi promossa attraverso formulazioni didattiche, che chiudono l'interazione e promuovono un monologo dell'operatrice, ossia una struttura gerarchica dell'interazione, come riscontrabile nell'estratto 4.

Estratto 4 (classe 4, incontro 2)

1. Op: vi faccio vedere queste altre pubblicità. Questa è indirizzata ai ragazzi più grandi [...] questo gioco si chiama "la tua scatola segreta", solo per ragazzi, quindi voi ragazze non guardate. C'è scritto, ve lo leggo perché è piccolino: "trucchi e consigli per orientarsi con la bussola, costruire aerei di carta, decifrare codici segreti" [...]. E poi nella scatola c'è una bussola da polso, carte in codice da decifrare, un mazzo di carte da gioco, una torcia, un rompicapo, un portachiavi e un mini bloc-notes dei pirati. E questo è solo per maschi, vediamo alle femmine che cosa regaliamo (.) "la tua scatola dei segreti", vediamo già la differenza, questa è la scatola segreta, questa è la scatola dei segreti, ed è solo per ragazze. Contiene consigli per creare braccialetti, piccoli origami, e ancora, barzellette, idee per cucinare, e realizzare fiori di carta per le proprie amiche! Siete contente di questo regalo? Vi piace?

2. Alcune ragazze: no!
3. Op: nella scatola troverete un portachiavi con mini bloc-notes, fili per scooby doo e altri braccialetti, una penna con i brillantini, e un (??) allora, cosa notate mettendo a confronto questi due giochi? Che cos'è che vi colpisce?
4. F3: il testo!
5. F5: (??) cioè, ti mettono come fare il braccialetto, mentre a loro le bussole, cose un pochettino più serie. È come se per noi- è come se il nostro cervello non ci arrivasse
6. F4: (??) le femmine sono più delicate, invece il maschio nero, col teschio-
7. Op: c'è del nero. C'è il teschio disegnato, i pirati- ancora, che altre differenze notate? Voi ragazzi cosa dite? Che differenze notate? Le vostre compagne hanno detto "a noi piace di più la prima, quella dei ragazzi" e voi? (05) che tipi di giochi sono quelli che sono nella scatola per i maschi, rispetto a quelli per le femmine? C'è anche un'altra caratteristica, non so se la vedete (..) provate proprio a pensare che tipi di giochi diversi possono fare l'una e l'altra
8. F3: i vostri sono più manuali
9. Op: brava. E quindi dove si fanno? Dove li fareste i vostri?
10. F3: in casa!
11. Op: mentre quelli per i maschi?
12. F3: fuori! All'aperto!
13. Op: sono più per la scoperta, per l'avventura, no? C'è una bussola, le carte segrete da decrittare- (dà più l'idea) di giochi di movimento, siete d'accordo su questo?
14. F3: sì!
15. Op: quindi, vedete come, già nella scelta dei giocattoli, passa forte questo messaggio: Che comunque tra ragazzi e ragazze, bambini e bambine, uomini e donne, ci siano delle forti differenze (..) che in realtà noi ci abituiamo a pensare facciano parte della natura, cioè: che le ragazze, per loro natura, siano portate ad essere calme, tranquille, studiose, disponibili, simpatiche, mentre i ragazzi, per loro natura, siano più portati ad essere agitati, in movimento, divertenti, che fanno casino, giusto? (.) però stiamo vedendo che in realtà nella natura non c'è niente che dica questo. La natura è solo il corpo, la differenza del corpo; e la differenza del corpo non porta a questo tipo di differenze. Siete d'accordo su questo? (.) questo è più un fatto culturale: è la nostra cultura che ci trasmette questo, e ci abitua a pensare che effettivamente sia così (.) perché ci influenza, giusto? Se fin da piccoline le bambine sono portate a stare tranquille, a fare dei giochi tranquilli a casa, eccetera eccetera, diventano delle persone più tranquille e riposante, mentre invece se i maschi sono (.) incitati anche a fare dei giochi di movimento, (e di esplorazione), pensate a prima, no? Il tamburo. Richiede anche un certo tipo di movimento. [...] provate ad immaginare un bambino che dentro casa si mette a giocare con le macchinine e il tamburo; provate ad immaginare che tipo di libertà ha. Una bambina che invece gioca con la borsetta e lo specchio (.) com'è dentro in casa? È molto più tranquilla

In un lungo turno iniziale, l'operatrice introduce il tema della costruzione della differenza di genere nella pubblicità di giocattoli, facendo notare come in essa il mondo maschile sia diverso e separato dal mondo femminile. Ai ragazzi vengono presentate due scatole che ritraggono due categorie opposte: giochi maschili che mettono in rilievo l'esplorazione e l'avventura, sottolineando l'autonomia di eroi ed esploratori, forti e coraggiosi; giochi femminili più legati all'abbellimento di sé e alla cucina. L'operatrice termina il turno 1 con una domanda rivolta alle ragazze, per provocarne la reazione, e successivamente stimola un confronto (3). F5 risponde sottolineando la gerarchia di genere (5). Nei turni successivi (6-14), con il sostegno dell'operatrice, le ragazze ampliano questa riflessione, notando in particolare che i giochi maschili sono più "manuali" e adatti a luoghi aperti, mentre i giochi femminili evidenziano il contesto domestico. Il sostegno, tuttavia, è soprattutto basato su domande di tipo scolastico, la cui risposta è fortemente orientata, e su valutazioni (9 e 13). L'operatrice al turno 15 conclude con una formulazione didattica, completata da un lungo monologo, che si avvicina a una spiegazione scolastica, in cui chiarisce che le differenze di genere sono create culturalmente e non legate alla natura, e che la cultura, evidenziando le differenze di genere, ha molta influenza sulle persone.

In questo estratto è evidente il passaggio a un orientamento didattico basato su lunghi monologhi, in cui l'operatrice impone una prospettiva senza dare spazio a proposte alternative portando alla chiusura della narrazione intorno a contenuti corretti, in modo tipicamente scolastico, attraverso azioni monologiche. Nell'ultima fase della riflessione sulle attività, dunque, spiegazioni, correzioni, valutazioni e formulazioni didattiche hanno portato al delinearsi nell'interazione della contraddizione tra prospettive corrette e scorrette. La gestione didattica della riflessione non soltanto ha creato una gerarchia tra i contributi, ma ha finito anche per imporre narrazioni più fluide del genere.

9. Conclusioni

L'analisi qui presentata dei laboratori, svolti nelle classi di adolescenti anche per contrastare gli stereotipi di genere e promuovere il rispetto e il dialogo, ha tentato di mostrare come è stato narrato l'ordine di genere e in base a quali specifiche forme di comunicazione.

Durante le attività, si è osservata una prevalenza della forma promozionale e dialogica, che ha portato principalmente a una narrazione dell'ordine di genere come fluido e multiplo, ma talvolta anche all'accettazione di tutti i contributi, inclusi quelli non coerenti con gli obiettivi dell'intervento. Le azioni dialogiche delle operatrici, (apprezzamento dei contributi, domande aperte e promozionali, risposte eco, verifiche della propria, formulazioni delle prospettive espresse) hanno permesso l'emergere, nella narrazione, dell'orientamento prioritario alla persona unica e specifica e della possibilità di osservare caratteristiche, tradizionalmente legate alla differenza di genere, come invece trasversali e interscambiabili. La promozione dell'espressione personalizzata delle ragazze e dei ragazzi ha sostenuto prevalentemente la narrazione di un ordine più flessibile di genere, mentre le azioni dialogiche hanno consentito alle operatrici di coordinare le diverse narrazioni, selezionando tutti i contributi utili alla costruzione di una narrazione del genere come ibrido e paritario.

La fase che ha seguito ciascuna attività, in cui diventava centrale la riflessione sulle attività stesse e sulle narrazioni prodotte, è stata invece caratterizzata dal dialogo e dal monologo. La gestione dialogica della riflessione ha prodotto nuovamente la narrazione di un ordine fluido e multiplo di genere, simile a quello proposto durante lo svolgimento delle attività, ma in questo caso in modo più attivo e selettivo da parte delle operatrici. Ciò ha permesso di coordinare i vari contributi, di promuovere una partecipazione autonoma e personalizzata, di produrre una narrazione dell'ordine di genere non solo fluida e multipla nei significati, ma anche nel processo della sua costruzione, dal momento che ha incluso le varie prospettive personali. Questa forma di intervento ha stimolato un'intensificazione della personalizzazione e della fluidità, senza costringere le narrazioni dei partecipanti entro i confini della correttezza, rive-

landosi così un metodo efficace rispetto agli obiettivi dell'intervento e fornendo importanti suggerimenti metodologici per il futuro.

La gestione monologica e didattica della riflessione è stata invece caratterizzata dall'orientamento alla correttezza e alla valutazione delle prospettive espresse. Sono stati selezionati i contributi in linea con gli obiettivi dell'intervento – stabiliti dalle operatrici – ed è stato privilegiato un orientamento alle prestazioni, anziché alle prospettive personali. La narrazione dell'ordine di genere è stata in questi casi costruita dalle operatrici attraverso spiegazioni e formulazioni didattiche, che hanno chiuso l'interazione, dando luogo a monologhi, in cui l'asimmetria tra adulto e partecipanti era centrale.

L'intervento nelle classi, concludendo, ha mostrato molte luci e alcune ombre. La ricerca ha evidenziato come una forma promozionale e dialogica di comunicazione tra adulti e adolescenti, incentrata su equità, empatia ed *empowerment*, possa favorire maggiormente la costruzione coordinata di una narrazione del genere come multiplo e fluido, mentre una forma didattica e monologica tenda a favorire sia il primato delle prestazioni di ruolo delle ragazze e dei ragazzi, sia la costruzione univoca dei significati da parte delle operatrici, lasciando poco spazio alla riflessione personalizzata e al cambiamento delle rappresentazioni individuali.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C., Lorenzini, S. (2011), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe*, Bologna, Clueb.
- Anderson, L., Ciliberti, A. (2002), "Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica", in Bazzanella, C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerini Studio, pp. 91-107.
- Baker, M. (2006), *Translation and Conflict: A Narrative Account*, London, Routledge.
- Ballestri, C., Baraldi, C., Braglia, A., Cortesi, G. (2011), "L'educazione alla pace", in Baraldi C., Bertucelli L., Panforti M.D. (a cura di), *Interventi per la pace. Educazione, conservazione della memoria e tutela dei diritti umani in Emilia-Romagna*, Roma, Carocci, pp. 61-125.

- Bamberg, M. (2010), *Who Am I? Narration and its Contribution to Self and Identity*, in «Theory & Psychology», vol. 21, n. 1, pp. 1-22.
- Bamberg, M. (2004), *Form and Functions of 'Slut Bashing' in Male Identity Construction in 15-Year-Olds*, in «Human Development», 249, pp. 1-23.
- Baraldi, C. (2014), *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, Milano, FrancoAngeli.
- Baraldi, C. (2012), *La comunicazione nella società globale. Le parole chiave*, Roma, Carocci.
- Baraldi, C. (ed. by) (2009), *Dialogue in Intercultural Communities, Communities: From an Educational Point of View*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Baraldi, C., Iervese, V. (2017), *Narratives of Memories and Dialogue in Multicultural Classrooms*, in «Narrative Inquiry», 27, pp. 398-417.
- Baron, B., Kotthoff, H. (eds. by) (2002), *Gender in interaction. Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Baxter, J. (2003), *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Bohm, D. (1996), *On Dialogue*, Routledge, New York; trad. it. *Sul dialogo*, Pisa, ETS, 2014.
- Butler, J. (2004), *Undoing Gender*, Routledge, New York; trad. it. *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2014.
- Butler, J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York; trad. it. *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2013.
- Cardellini, M. (2017), *Il «genere» nelle parole di bambine e bambini nella scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze*, in «AG AboutGender», vol. 6, n. 12, pp. 74-101.
- Cole, B.A. (2009), *Gender, Narratives and Intersectionality: Can Personal Experience Approaches to Research Contribute to "Undoing Gender"?*, in «International Review of Education», 55, pp. 561-578.

- Connell, R. (2009), *Gender*, Cambridge, Polity Press; trad. it. *Questioni di genere*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Crespi, I. (2008), *Processi di socializzazione e identità di genere*, Milano, FrancoAngeli.
- Goodwin, C. e Heritage J. (1990), *Conversation Analysis*, in «Annual Review of Anthropology», 19, pp. 283-307.
- Heritage, J. (1985), “Analysing News Interviews: Aspects of the Production of Talks for an Overhearing Audience”, in Van Dijk, T. (ed. by), *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 3: Discourse and Dialogue*, London, Academic Press, pp. 95-117.
- Hutchby, I. (2007), *The Discourse of Child Counselling*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Hutchby, J.R. e Wooffitt (2008), *Conversation analysis*, Cambridge, Polity Press.
- Litosseliti, L. e Sunderland, J. (eds. by) (2002), *Gender Identity and Discourse Analysis*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Littlejohn, S. e Domenici, K. (2001), *Engaging Communication in Conflict. Systemic Practice*, Thousand Oaks, Sage.
- Lorber, J. (1994), *Paradoxes of Gender*, Yale, Yale University Press; trad. it. *L'invenzione dei sessi. Sex and Gender*, Milano, Il Saggiatore, 1995.
- Lorber, J. (2005), *Breaking the Bowls: Degendering and Feminist Change*, New York W.W. Norton & Company.
- Luhmann, N. (1984), *Soziale Systeme*, Frankfurt a. M., Suhrkamp; trad. it. *Sistemi sociali*, Bologna, il Mulino, 1990.
- Luhmann, N. e Schorr, K.H. (1979), *Reflexionsprobleme im Erziehungssysteme*, Frankfurt a. M., Suhrkamp; trad. it. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando Editore, 1988.
- Molinari, L. e Mameli, C. (2015), *Gestire la classe*, Bologna, il Mulino.
- Molinari, L. e Mameli, C. (2012), *Il discorso in classe fra monologismo e dialogismo. Verso una didattica di qualità*, in «Psicologia e Scuola», 24, pp. 20-26.
- Pearce, W.B. (1989), *Communication and the human condition*, Carbondale, Southern Illinois, University Press; trad. it. *Comunicazione e condizione umana*, Milano, FrancoAngeli, 1993.

- Piccone Stella, S. e Saraceno C. (a cura di) (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino.
- Pichler, P. e Eppler, E. (eds. by) (2009), *Gender & spoken interaction*, Palgrave Macmillan.
- Randazzo, G., Russo, M. e Vacatello, M.T. (2009), *MNR. Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, Genova, Erga Edizioni.
- Rogers, C. (1951), *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London, Constable; trad. it. *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, la Nuova Italia, 1997.
- Rossi, E. (2012), *La mediazione in classi multiculturali. Analisi di interventi di promozione della partecipazione e del dialogo*, Acireale-Roma, Bonanno Editore.
- Rossi, E. (2006), *Adolescenti, promozione e prevenzione. Un modello di analisi valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Ruspini, E. (2009), *Le identità di genere*, Roma, Carocci.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. e Jefferson G. (1974), *A Simplest Systematic for the Organization of Turn-taking in Conversation*, in «Language», 50, pp. 696-735.
- Sacks, H. (1992), *Lectures on conversation*, Oxford, Blackwell; trad. it. *L'analisi delle categorie*, Roma, Armando Editore, 2010.
- Sartori, F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, il Mulino.
- Schegloff, E.A. (1997), *Whose Text? Whose Context?*, in «Discourse & Society», vol. 8, n. 2, pp. 165-187.
- Somers, M. (1994), *The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach*, in «Theory and society», vol. 23, n. 5, pp. 605-649.
- Speer, S. e Stokoe, E. (eds. by) (2011), *Conversation and Gender*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1996), *Gender and Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play. Girls and Boys in Schools*, New Brunswick (USA), Rutgers University Press.
- Wadensjö, C. (1998), *Interpreting as Interaction*, London, Longman.
- West, C. e Zimmerman, D.H. (1987), *Doing Gender*, in «Gender and Society», vol. 1, n. 2, pp. 125-151.