

Università degli Studi di Napoli “Federico II”
Dipartimento di Scienze Sociali



**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE SOCIALI E STATISTICHE
XXX CICLO**

La Rappresentazione Sociale della Cultura

Candidato:
Emanuele Schember

Tutor:
Prof.ssa Ida Galli
Prof.ssa Maria Gabriella Grassia

Coordinatrice del dottorato:
Prof.ssa Enrica Morlicchio

a.a. 2017/2018

Indice

Introduzione	4
1. Nascita e sviluppi della Psicologia culturale	7
1.1 Genesi storico-sociale della prospettiva culturale	7
1.2 La Psicologia culturale	14
1.3 La Psicologia cross-culturale	19
2. La Teoria delle Rappresentazioni Sociali.....	25
2.1 L'origine del concetto di rappresentazione	25
2.2 Le rappresentazioni culturali.....	27
2.3 Le rappresentazioni mentali	29
2.4 Serge Moscovici e la Teoria delle rappresentazioni sociali.....	31
2.5 Oggettivazione ed ancoraggio	34
2.6 Struttura della rappresentazione	36
2.6.1 Evoluzione e trasformazione della struttura rappresentazionale	38
2.7 Approccio genetico e Approccio dialogico.....	39
2.8 Metodologie di ricerca proprie della Teoria delle rappresentazioni sociali.....	40
2.9 Rappresentazioni sociali e comunicazione	44
2.10 Immaginario sociale e rappresentazioni	47
2.11 Immagini, icone e rappresentazioni.....	48
3. Le Rappresentazioni Sociali della Cultura.....	51

3.1	Cultura come oggetto di rappresentazione	51
3.2	Contributi empirici allo studio della Rappresentazione sociale della cultura.....	53
3.3	Studio 1 – Scuole primarie.....	54
3.3.1	Disegno di ricerca	54
3.3.2	Metodologia di ricerca.....	55
3.3.3	Discussione e conclusioni	64
3.4	Studio 2 – Scuole secondarie di primo grado	66
3.4.1	Disegno di ricerca	66
3.4.2	Fase 1	69
3.4.3	Fase 2	82
3.4.4	Analisi del contenuto	82
3.4.5	Definizioni di “cultura”	91
3.4.6	Discussione e conclusioni	98
3.5	Studio 3 – Università degli Studi di Napoli “Federico II”	101
3.5.1	Disegno di ricerca	101
3.5.2	Analisi dei dati e risultati	105
3.5.3	Discussione e conclusioni	116
	Appendice	120
	Questionario delle associazioni libere.....	120
	Disegni	122
	Bibliografia	144

Introduzione

Il concetto di cultura si fonda su un sistema di simboli e valori condivisi da una determinata comunità, da cui scaturiscono azioni materiali (i comportamenti, la produzione di artefatti), o azioni immateriali (la fede religiosa, le norme, le convenzioni sociali). Le dinamiche innescate da questo sistema di valori e simboli influenzano le relazioni tra gli individui. Come si acquisisce la cultura? La cultura legittima socialmente una comunità? Per rispondere a queste domande, già dalla metà del secolo scorso Serge Moscovici iniziò ad interrogarsi sul funzionamento del “senso comune”, arrivando a studiare i meccanismi della conoscenza sociale (Galli, 2006). Alla base della *social knowledge*, Moscovici rintraccia, come elemento fondamentale le rappresentazioni collettive, sottolineando l'importanza dei fattori sociali, rispetto a quelli individuali, per la determinazione delle condotte quotidiane.

Il concetto di cultura è un concetto profondamente polisemico. Potremmo addirittura definirlo “polivocico”, in quanto, all'interno di ciascuna delle discipline che lo considerano oggetto centrale delle loro riflessioni e che ne hanno fornito una definizione, si possono rintracciare posizioni differenti, se non addirittura contrastanti, come confermato da Jahoda:

“Come alcuni termini freudiani, la cultura è divenuta parte del nostro dizionario quotidiano. In quanto tale essa è spesso accoppiata ad un range di aggettivi, che indicano alcune proprietà indefinite di una categoria, come, ad esempio cultura adolescenziale, cultura del consumatore, cultura letteraria, cultura tabloid, cultura visuale e così via. Questo utilizzo ordinario è sempre stato considerato non problematico,

mentre le scienze sociali si sono arrovellate, per più di mezzo secolo, sul significato di cultura e continuano a farlo” (Jahoda, 2012, 25)

Non sorprende, dunque, come la Psicologia culturale diventi sempre più interessata allo studio di oggetti particolarmente rilevanti per la vita dell'uomo. Per Valsiner (2012), gli oggetti culturali sono ovunque – nelle vite private come nella sfera pubblica. Questi oggetti possono essere considerati sia “statici” (come templi, monumenti, ecc.), sia “dinamici” (bus, treni, aeroplani, ecc.). Bastos (2008) sottolinea che gli oggetti culturali possono essere visti come “tatuaggi della coscienza collettiva”; essi hanno la capacità di portare, all'interno della metodologia della Psicologia culturale, una forte impronta legata all'antropologia visuale. Il tipo di *meaning-making* derivante dalla creazione di questi oggetti sociali, è di natura ibrida: iconica, simbolica e semiotica.

In un'ottica specificamente psicosociale, Valsiner (2012, 4) sostiene che,

“There can be very many different vantage points from where culture could enter into psychology in the twenty-first century. First, of course, there are the realistic connections with neighboring disciplines – cultural anthropology (Holland, 2010; Obeyesekere, 2005, 2010; Skinner, Pach, & Holland, 1998), and sociology (Kharlamov, 2012) – from where such efforts could find their start. Yet in the last decade we also can observe a number of moves towards embracing the notion of culture. Although it began from the education and developmental concerns of the 1980s that mostly used the ideas of Vygotsky as the center of their new efforts, by 2010s the effort also includes social psychology – both in Europe and the United States – where the generic label *social* becomes frequently taken over by *cultural*”.

La cultura è intesa come un complesso insieme di azioni e di meccanismi, prodotti da continue interazioni sociali, che generano processi di produzione di senso e riformulazione del processo di realtà (inteso come prodotto mutevole e risultato delle soggettività che, di volta in volta, ne costituiscono e ristrutturano i parametri). Per questi motivi la cultura non può costituire un riferimento paradigmatico statico e definito. Per inquadrarne correttamente il processo, la cultura va intesa come una continua rinegoziazione delle relazioni tra il soggetto e la sua alterità, tra l'io e l'altro da Sé. Dunque la cultura non va concettualizzata come un'entità data e chiusa, di cui si possono tracciare confini netti, rispetto alla quale una persona possa dirsi dentro o fuori (Leone, Mazzara, Sarrica, 2013). Secondo Cole (1996), la natura profonda della cultura e il suo potenziale di strutturazione della mente umana andrebbe ricercata non tanto nelle sue caratteristiche costitutive, ma nei momenti di transizione, di negoziazione e di scambio. Dunque nei confini tra le culture e non all'interno di ciascuna di esse.

I processi psicologici si strutturano sulla base di interazioni sociali e, più specificatamente, sulla base della cultura, intesa come significati condivisi socialmente costruiti, insieme di valori e gruppi di artefatti materiali e ideali, attraverso cui le persone si rapportano al mondo. Questa stessa idea indica come siano proprio i processi psicologici ad assegnare senso alla realtà vista come il frutto di un continuo processo di interpretazione, storicamente connotato, della specifica comunità umana nella quale le persone vivono (Bruner, 1990). Il rapporto tra le persone e la realtà esterna è mediato da una serie di strumenti, come il linguaggio, i sistemi di idee, i simboli e le rappresentazioni, funzionali alla progettualità dell'azione umana. Anche le pratiche ordinarie e routinarie della vita, che hanno una funzione di consolidamento di

riferimenti culturali e che rappresentano il sostrato di conoscenza implicita che è la base delle relazioni sociali, costituiscono un importante strumento di mediazione soggetto-mondo. Questa visione generale permette di passare dall'idea della mente come unicamente dipendente dal processo organico-biologico, derivante dal lavoro del cervello, ad una altrettanto complessa concezione, per cui la cultura è vista come un indispensabile strumento affinché la mente stessa possa operare. L'idea di scambio continuo, come processo generativo della cultura, si fonda su una concezione della mente come entità sostanzialmente dialogica. Il senso della propria esperienza personale è costituito da pratiche discorsive di soggetti in perenne interazione con gli altri. Ne consegue che le funzionalità della mente, comunemente considerate come entità autonome, che lavorano secondo regole definite e universali (il pensiero, la memoria, il Sé, le emozioni...), sono invece considerate come il prodotto costantemente riformulato del rapporto necessario con gli altri, tanto nella forma dell'incontro reale nella vita quotidiana, quanto nella forma del confronto con gli universi di senso e le conoscenze implicite, che ciascuno di noi ha introiettato come sedimento dell'interazione sociale e del proprio radicamento in un preciso contesto culturale (Leone, Mazzara, Sarrica, 2013).

1. Nascita e sviluppi della Psicologia culturale

1.1 Genesi storico-sociale della prospettiva culturale

Negli stessi anni in cui si andava sviluppando il pensiero cartesiano, tipicamente illuminista e l'epistemologia scientifica, fondata sulla matematica e sulla casualità lineare applicata, Gian Battista Vico fu il primo a ritenere che, per lo studio della mente e delle vicende umane

occorresse invece porsi in una prospettiva radicalmente diversa (Mazzara, 2007). Vico sosteneva che, per indagare la particolare natura dell'essere umano, occorresse una scienza che non fosse fisica e materiale, bensì storica e sociale. L'analisi storico-comparativa era considerata da Vico come il principale strumento tramite cui è possibile ricostruire i percorsi attraverso i quali i fenomeni che si osservano si sono gradualmente prodotti. L'elemento centrale della dimensione storico-sociale e del processo di costruzione della conoscenza è il linguaggio. Questo viene considerato come il mezzo privilegiato di interazione fra gli individui e il luogo di sedimentazione dei significati collettivamente condivisi, tramite cui uno specifico insieme di soggetti si definisce storicamente come comunità e riproduce il ricorso a determinate pratiche sociali. Nel suo percorso storico-analitico, Vico può essere considerato un antesignano del concetto di "senso comune", costruito centrale negli studi di psicologi come Moscovici (1961) o Bruner (1993). Il senso comune, nella visione vichiana, è inteso come conoscenza condivisa fondata su elementi immaginativi, insiemi di credenze e di idee che costituiscono il "dizionario mentale" (Mazzara, 2007), in base al quale gli esseri umani organizzano la propria visione del mondo e il proprio ecosistema sociale: si tratta, non a caso, di un sistema simbolico fondato sulle rappresentazioni degli individui.

Successivamente, nell'ambito del movimento romantico-idealistico, che ebbe il suo culmine nella Germania di fine Settecento, si sviluppò l'idea che la collettività possedesse delle caratteristiche proprie, che trascendessero quelle dei singoli individui. All'interno di questo movimento, i contributi di Herder ed Hegel (1963) furono centrali per la concettualizzazione del rapporto esistente tra individuo e società, in cui per la prima volta, venne valorizzata l'importanza che la collettività

possiede nello strutturare l'individuo. Dal canto suo, Herder sottolineò per primo la centralità del linguaggio come mezzo per la strutturazione del pensiero e per la costruzione del processo di conoscenza. Le parole, per questa ragione, rappresentano un deposito dell'esperienza storica di un popolo e della sua cultura in quanto espressione di una determinata comunità storica. La filosofia di Hegel fu determinante nel sottolineare l'importanza della dimensione sociale su quella individuale, per la quale la coscienza singola si realizza solo nell'interazione con tutte le altre coscienze e solo nella piena consapevolezza dell'unità inscindibile che le lega tutte nello Spirito; il rapporto tra il livello individuale e sociale deve essere concettualizzato in termini di continua interazione, dialetticamente fondata.

A partire dalla concettualizzazione della natura storico-sociale dell'essere umano, Dilthey (1947) formulò, nell'ambito dello Storicismo Tedesco una distinzione definitiva tra le scienze della natura e le scienze dello spirito. Tale distinzione ha finito per costituire il terreno di articolazione di contrapposizioni che hanno sottolineato lo sviluppo della disciplina psicologica, in particolare quella tra cervello e mente, e quella tra dimensione individuale e sociale.

Wilhelm Wundt (1900), conosciuto come uno dei principali fondatori della Psicologia sperimentale, distinse i "processi psicologici di base", saturi di aspetti fisiologici, che possono essere studiati al livello dell'individuo con l'introspezione e con i metodi sperimentali, dai "processi psicologici superiori", le cui dinamiche di sviluppo e di funzionamento sono molto più complesse, perché implicano l'uso del linguaggio: il riferimento alle relazioni sociali e il radicamento nella cultura. Inoltre Wundt inaugurò quel filone di studi conosciuto come *Völkerpsychologie*, che consiste nello studio in chiave storico-

comparativa, delle diverse forme in cui si sviluppano, a seconda dei popoli, il linguaggio, i costumi, le credenze, i miti, la religione e l'arte. È quindi evidente, come questo filone fosse il primo passo verso quella che oggi conosciamo come Psicologia culturale. Non a caso lo stesso Wundt prese in considerazione di definire questo approccio come "Psicologia culturale", modificando, in seguito il suo punto di vista, per il fatto che il termine *Kultur*, in tedesco, si riferisce in realtà a quello che si può definire come livello di civilizzazione di un popolo (Jahoda, 1992).

Nel passaggio tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, la figura di George Herbert Mead (1965) fu di importanza fondamentale nel definire la comunicazione come fulcro della mente, con il supporto essenziale del linguaggio, inteso come scambio di gesti significativi. Questa particolare intuizione, che prescrive con un certo anticipo i contenuti di determinate teorie sviluppatesi negli anni seguenti, rappresentava l'eco di un filone di studi appartenenti al Pragmatismo americano. In particolar modo secondo questo approccio, l'esperienza concreta delinea il rapporto tra il mondo soggettivo e quello esterno. Per dirla con altri termini, il modo pragmatico e concreto con cui l'individuo si rapporta al mondo esterno, mediato da continue relazioni interpersonali e da dimensioni implicite e inconsapevoli, viene considerato l'elemento fondativo imprescindibile della coscienza individuale (Leone, Mazzara, Sarrica, 2013). Un altro spunto interessante viene fornito, nello stesso periodo, da Gabriel Tarde (1898), che nonostante fondasse i suoi costrutti teorici su basi che richiamano le maggiori correnti teoriche dell'epoca come il Positivismo, le teorie istintualiste e la Psicologia delle folle, mette in evidenza, per lo studio e la comprensione dei fenomeni sociali, la relazione sottostante al modo

in cui gli esseri umani si trasmettono vicendevolmente le idee sul mondo, generando e strutturando l'azione concreta. Quest'ultima viene considerata come il risultato di una costante dialettica tra la tendenza all'imitazione degli altri e le innovazioni che alcuni soggetti sono in grado di proporre come nuove modalità di pensiero e di azione.

La concettualizzazione più complessa e sofisticata del rapporto tra il pensiero e le interazioni sociali mediate dal linguaggio e dalla comunicazione, va comunque attribuita a Lev Vygotskij (1931; 1934). Secondo lo psicologo sovietico, le funzioni psichiche superiori si sviluppano a partire dalla relazione che gli individui hanno con gli oggetti del mondo e questi ultimi hanno sempre la caratteristica di essere simboli significativi rispetto a una rete di rapporti materiali e sociali. L'importanza centrale, quindi, è data da determinati strumenti (ideali e/o materiali), che consentono di entrare in contatto con la realtà. In questo senso, gli strumenti, nella più ampia accezione di "artefatti" materiali e ideali, strutturano la mente, ponendosi come ineliminabile elemento di mediazione tra l'individuo e il mondo (Leone, Mazzara, Sarrica, 2013, 29). Il linguaggio, in quanto strumento di relazione interindividuale, diviene l'elemento strutturante del pensiero e della mente, inglobando l'intero insieme di conoscenze e finalità comuni (anche affettive e motivazionali), che costituiscono la vita psichica dell'individuo.

"L'idea che i pensieri, i sentimenti, le opinioni e più in generale il modo di essere e di sentire degli individui, siano espressione delle condizioni di vita e della rete di relazioni sociali nelle quali gli individui vivono viene espressa nella sua forma più compiuta nell'ambito del materialismo storico" (Mazzara, 2007, 28). All'impostazione marxista spetta il merito di aver ancorato la dimensione psico-culturale alle condizioni storico-sociali e alle pratiche di vita materiale. Una delle

problematiche più profonde di questo approccio, resta il rapporto tra struttura e sovrastruttura. Infatti, la critica è fondata sull'aver sottovalutato quella che viene definito effetto di "retroazione della causalità", che si concretizza nel condizionamento operato dalla sovrastruttura culturale sullo sviluppo dei rapporti materiali. A questo proposito, il contributo di Antonio Gramsci (1975) si fonda su alcune importanti riflessioni sul rapporto fra struttura e sovrastruttura, e sulla critica al determinismo economico. Nella sua analisi, Gramsci sottolinea una visione dialettica, di reciprocità necessaria, del rapporto tra struttura e sovrastruttura, dando all'ideologia un ruolo centrale, lontana dalla mera apparenza alla quale le impostazioni economiciste tendevano a ridurla.

Dopo il grande filone del materialismo storico, gli studi culturalisti di orientamento prevalentemente marxista, vengono sviluppati dagli studiosi afferenti alla "Scuola di Francoforte" e alla Psicologia critica. Nonostante sia difficile ridurre la Scuola di Francoforte sotto un'unitarietà di pensiero, vista la quantità di contenuti e di autori che col tempo hanno caratterizzato i vari modelli di lettura della realtà, di studi sul consenso e della creazione e diffusione di sistemi di credenze, si può sostenere che essa costituì un progetto ambizioso di complessiva conoscenza critica della società. Nello specifico, Erich Fromm (1947), introdusse il costrutto di "carattere sociale", l'idea per la quale, la società in relazione alle sue esigenze funzionali, giunga a plasmare gli orientamenti caratteriali degli individui; dal canto suo Jurgen Habermas (1962; 1968) studiò le funzioni dell'opinione pubblica e del linguaggio, collegati alla rappresentazione simbolica nella strutturazione dell'esperienza che si ha nel mondo.

La Psicologia critica, tra gli anni sessanta e ottanta del Novecento, cercò di operare una ricollocazione degli obiettivi della Psicologia generale, rinunciando a ricercare i supposti aspetti universali della mente e a ricercare le forme storicamente determinate nelle quali la mente agisce in una visione più strettamente politico-sociale. Uno degli esponenti più illustri di questo orientamento, fu Klaus Holzkamp (1968), che criticò senza mezzi termini gli assunti epistemologici della Psicologia classica quanto nelle pratiche di ricerca empirica. Holzkamp critica l'inefficacia del modello scientifico, che non si presta allo studio dei fatti umani, e che ha come risultato una sostanziale irrilevanza di contenuti, a fronte di un'apparente sofisticazione tecnico-metodologica (Mazzara, 2007). In alternativa, Holzkamp e tutti gli studiosi dell'approccio della Psicologia critica, propongono una prospettiva costruttivista, in cui la conoscenza scientifica viene strutturata come azione concreta, dove la ricerca è articolata sotto un unico sistema linguistico e scientifico, in funzione di determinati obiettivi storicamente definiti, senza la pretesa di arrivare a definire "realtà assolute" (Holzkamp, 1972).

Il percorso storico che ha accompagnato l'evoluzione dell'approccio culturale della psicologia, porta a menzionare le fondamentali riflessioni di autori come Jerome S. Bruner (1962) e Michael Cole (1996), largamente influenzati dal pensiero di Lev Vygotskij. Bruner in primis, sottolinea il ruolo del linguaggio, nei processi di apprendimento e formazione della mente, con l'introduzione del concetto di "zona di sviluppo prossimale" (Bruner, 1986). Cole (1996), invece, cerca di superare la dicotomia tra psicologia scientifica e psicologia di matrice socioculturale, riprendendo il pensiero di Vygotskij e sostenendo l'idea che la mente umana, in quanto prodotto dell'evoluzione naturale, è caratterizzata dalla sua capacità di svilupparsi all'interno della cultura,

intesa come insieme di artefatti ereditati da una comunità umana nel corso della sua storia.

1.2 La Psicologia culturale

Negli anni Ottanta del Novecento viene a svilupparsi un filone di studi che prende il nome di Psicologia Culturale. Questa branca della Psicologia tende a valorizzare i processi psicologici di matrice sociale, sulla base di due macro-riflessioni qualificanti.

La prima riflessione si fonda sull'idea che i processi psicologici siano strutturati dalle interazioni sociali e, più specificatamente, dalla cultura, intesa come significati condivisi, insiemi di valori e gruppi di artefatti materiali e ideali (socialmente costruiti), attraverso cui le persone si rapportano al mondo.

La seconda parte della riflessione è conseguenziale alla prima: se si parte dal presupposto che la cultura è intesa come un complesso insieme di azioni e di meccanismi, prodotti da continue coordinate di interazione sociale che generano processi di produzione di senso e riformulazione continua del processo di realtà (inteso come prodotto mutevole e risultato delle soggettività che ne costituiscono e riformulano i parametri di volta in volta), la stessa cultura non potrà costituire un riferimento paradigmatico, statico e definito.

La Psicologia culturale, secondo Joan Lucariello (1995) e Andrea Smorti (2003), si articola in tre differenti tipi di approccio: la Psicologia transculturale, la Psicologia culturale degli strumenti e la Psicologia culturale dei costrutti mentali.

La Psicologia transculturale si regge sull'ipotesi generale che mente e cultura siano entità separate in una continua interazione reciproca. La cultura stessa è considerata come una variabile esterna e la mente come un elaboratore di processi interni. Lo scopo di questo approccio è quello di documentare le variazioni e spiegare come le differenze individuali nelle funzioni psichiche (memoria, pensiero, categorizzazione), possano avere un'origine culturale (nell'ottica dell'istruzione, della scuola e del linguaggio).

La Psicologia culturale degli strumenti - "La mente nella cultura" -, invece, considera mente e cultura come entità indistinguibili. La mente è studiata nei termini di pensiero, memoria o ragionamento e la cultura come insieme di attività e pratiche. Il punto focale di questo approccio è il contesto, inteso come ciò che viene investito dalle pratiche culturali. Mente e cultura, quindi, interagiscono in queste pratiche.

La Psicologia culturale dei costrutti mentali - "La cultura nella mente" -, considera la mente come culturale. La mente è concepita nei termini di processi condivisi e socialmente costruiti, come gli script o le narrazioni (Smorti, 2003). Una volta considerati gli script e le narrazioni come processi di rappresentazione culturale, cognizioni e cultura sono co-costitutivi e le storie sono concepibili come strutture culturali della mente.

In definitiva, secondo Smorti (2003), l'approccio transculturale e gli altri due approcci "mente nella cultura" e "cultura nella mente", costituiscono una bipartizione riconducibile a due orientamenti generali: l'approccio "etico" e l'approccio "emico" (Pike, 1967). L'approccio "etico" studia gli aspetti generali del comportamento; l'approccio "emico" considera invece il comportamento come inseparabile dalla cultura quindi comprensibile solo in base ad essa.

D'altra parte esistono anche posizioni più radicali che, nonostante non siano condivise dalla totalità della comunità scientifica, hanno determinato un punto significativo sul dibattito. Queste vedono la cultura come un incessante processo in divenire e escludono a priori la possibilità di parlare di un'entità singolarmente definita, di una cultura, ma piuttosto di una "intercultura", cioè di un processo di ibridazione e di scambio continuo (Mantovani, 2004). L'approccio interculturale, nasce in contrapposizione all'approccio multiculturale, inaugurato dall'antropologo Gerd Baumann (1996). Secondo il multiculturalismo, la concezione di cultura è intesa come una proprietà distintiva di gruppi sociali concepiti come omogenei al loro interno e separati rispetto all'esterno da confini rigidi e vigilati, perché non entrino dall'esterno elementi che potrebbero contaminare l'originaria "purezza" del gruppo (Mazzara, 2007). Questa visione viene considerata da Mantovani una concezione della cultura fortemente illiberale, che produce una visione della comunità che non lascia spazio all'innovazione e all'iniziativa individuale. Per contro, l'intercultura si pone l'obiettivo di considerare la cultura come uno spazio di scambio e confine permeabile come sostiene Bakhtin (1981, 87):

"Non dobbiamo immaginare il regno della cultura come uno spazio con delle frontiere e un territorio al suo interno. Il regno della cultura è completamente distribuito sulle frontiere. Le frontiere sono dappertutto, attraversano ogni suo aspetto. Ogni atto culturale vive essenzialmente sulle frontiere. Se viene separato da esse perde il suo fondamento, diventa vuoto e arrogante, degenera e muore".

La cultura, come si è detto fin qui, comprende i comportamenti, intesi come cultura di appartenenza, ma anche nel senso di significati condivisi del mondo in cui si vive. Essa è considerata come un processo interattivo

(Greenfield, 1997) in cui vengono tenuti in conto tanto le pratiche culturali, quanto l'interpretazione culturale di tali pratiche. La cultura è quindi un processo e in tal senso ha intrinseca l'idea di progresso, di dinamicità (Villano & Riccio, 2008).

In un recente discorso portato avanti da Valsiner (2014), sul fondamento e l'evoluzione di una nuova scienza universale della cultura come disciplina che si concentra sui fenomeni di valore, viene sottolineato come la Psicologia culturale porti ad una rottura radicale con la tradizione empirica della Psicologia. Invece di guardare ai livelli più bassi del funzionamento della psiche, la Psicologia culturale ne propone una disamina dei livelli più alti, quali le nozioni di religione, ritualizzazione, filosofie della vita, letteratura, teatro, musica, cinematografia e i loro usi nella vita quotidiana.

In secondo luogo, la Psicologia culturale è, per sua stessa natura tendente al qualitativo. La quantificazione, è possibile ma non garantisce l'individuazione degli interrogativi di ricerca più rilevanti. La quantità, a parere di Valsiner, è una parte, anzi una piccola parte della qualità. Il suo stato subordinato diventa evidente quando scopriamo i limiti di applicabilità della quantificazione e, per questa ragione, l'uso dei numeri non è considerato una garanzia di scientificità. La cultura non è una "cosa", ma un processo di mediazione semiotica.

D'altronde anche Jerome Bruner (1990), sottolineava che una Psicologia che si occupi di cultura, dovesse avere lo scopo di scoprire e descrivere, in modo formale, i significati che gli esseri umani creano in base ai loro contatti con il mondo e, in seguito, di formulare ipotesi sui processi di costruzione di significato coinvolti in queste operazioni. Secondo il celebre psicologo americano, a partire dagli anni sessanta del Novecento, questo processo fu messo in atto da quella che veniva

chiamata la “rivoluzione cognitiva”. Questa si proponeva, al contrario della precedente ottica oggettivistica, di riportare la mente all’interno del dominio delle scienze umane. L’obiettivo era quello di illustrare l’essenza di una Psicologia che si occupa principalmente del significato e come essa diventi, inevitabilmente, una “Psicologia culturale”, che deve avventurarsi oltre gli obiettivi convenzionali della scienza positivista, con i suoi ideali di riduzionismo, spiegazione casuale e predizione. Una Psicologia, in sostanza, che fonda le proprie basi sulla semiotica e l’antropologia, per comprendere i significati che sono alla base dei processi mentali.

Seguendo questo ragionamento, gli anni ottanta del Novecento hanno traghettato le scienze sociali e la psicologia verso una nuova deriva della “Rivoluzione cognitiva”. Con l’avvento della così detta “Era dell’informazione” e delle nuove tecnologie a base informatica, caratteristica del mondo post-industriale, l’interesse si è spostato dal significato all’informazione, dalla costruzione del significato all’elaborazione dell’informazione.

Significato e informazione sono concetti completamente differenti: il fattore chiave della deriva della rivoluzione cognitiva fu l’introduzione della computazione come metafora dominante e della computabilità come criterio indispensabile per ogni modello teorico valido (Bruner, 1990). In riferimento al concetto di computazione, Bruner sosteneva che:

“se noi pensiamo a questi programmi complessi come a «menti virtuali» allora diventa facile credere che le «menti reali» ed i loro processi, così come le «menti virtuali» e i loro processi, possano essere spiegati in modo analogo.

Questo nuovo riduzionismo era così permissivo che sia il vecchio teorico dell'apprendimento S-R sia lo studioso associazionista della memoria, poteva tornare «all'ovile» della rivoluzione cognitiva rivestendo i loro vecchi concetti con dei «nuovi» panni informatici”.

Nello studio dei processi mentali e culturali e sulla relazione tra essi, la Psicologia sociale ha sempre svolto un ruolo importante, contribuendo a definire metodologie di ricerca estese al campo delle scienze sociali in generale. Il grande dibattito sulla cultura ha portato alla contrapposizione di vari filoni di studio (Inghilleri, 2009): dalla Psicologia culturale, che mostra una particolare attenzione per il contesto culturale, alla Psicologia Cross-culturale, che studia il comportamento comparandolo nei contesti di culture lontane o diverse. Questi filoni di studio mostrano differenze anche nei loro presupposti metodologici di base: il primo si rifà generalmente a tecniche qualitative (non-standard), il secondo per lo più tecniche quantitative (standard).

1.3 La Psicologia cross-culturale

Tra gli anni Sessanta e Ottanta del Novecento, periodo in cui si andavano formalizzando approcci e modelli teorici e metodologici per lo studio della relazione tra mente e cultura e si andava consolidando la Psicologia Culturale, gli studiosi di tali orientamenti sentirono il bisogno di ufficializzare la conoscenza acquisita e di sviluppare ulteriormente la comunicazione e la collaborazione tra colleghi. In questo senso si delinearono due scuole, due orientamenti. Quasi parallelamente venne ad affermarsi un nuovo modello teorico-metodologico, oltre alla già discussa Psicologia Culturale, la Psicologia Cross-culturale (Inghilleri, 2009).

Dato il crescente numero di psicologi che lavorano nell'ambito della ricerca in paesi di cultura non occidentale, ma formati all'interno delle scuole e dell'università occidentali, la Psicologia Cross-culturale nasce dal preciso bisogno di sviluppare un impianto teorico che andasse oltre gli strumenti fino a quel momento disponibili. Per fare ciò, fu creato un nuovo modello teorico e metodologico basato sulla comparazione del comportamento nelle diverse culture (Poortinga & Van de Vijver, 1994). La nascita del Journal of Cross-Cultural Psychology ne formalizza la nascita nel 1970 e viene definita come:

“Lo studio delle similitudini e delle differenze nel meccanismo psicologico individuale, in gruppi etnici e culturali diversi; dei rapporti tra le variabili psicologiche e quelle socioculturali, ecologiche e biologiche; e delle modifiche in corso di queste variabili” (Berry, Poortinga et al., 1992, 4).

Alla base delle varie teorie sviluppate nell'ambito della Psicologia Cross-culturale, cinque punti possono essere considerati come assunti generali (Inghilleri, 1999) e condivisi dagli studiosi di questo orientamento:

- È possibile distinguere il comportamento dalla cultura ed è possibile identificare relazioni causa-effetto nella relazione tra i due.
- È possibile “assolutizzare” la conoscenza psicologica e trasferirla in ogni contesto culturale, considerando generalizzabile il funzionamento biologico e psicologico degli esseri umani.
- Uno dei più importanti obiettivi è di identificare modelli di pensiero e contenuti psichici che siano generalizzabili a tutti gli individui, indipendentemente dall'appartenenza culturale e che possano quindi essere considerati come assoluti (Inghilleri, 2009, 23).

- È possibile studiare il mutamento culturale e il comportamento individuale come mutualmente in rapporto tra loro.
- Si identificano tipologie di esperienze culturali che possono essere fattori della diversificazione del comportamento umano ed è possibile definirle e categorizzarle.

In questa prospettiva, la cultura viene considerata come una variabile indipendente rispetto al comportamento, che è il vero oggetto dell'analisi. L'obiettivo è quello di verificare quanto e come varia il comportamento individuale, al variare del contesto culturale di appartenenza. Un'altra caratteristica fondamentale degli approcci cross-culturali è il confronto diretto tra contesti culturali diversi, che porta a un aumento della conoscenza, tanto delle altre culture, quanto della propria. La Psicologia Cross-culturale ha l'obiettivo di fornire descrizioni il più possibile complete e generalizzabili dello sviluppo e del funzionamento della mente umana che, nonostante corra il rischio di etnocentrismo, incentiva la comunicazione e il dialogo tra le differenze (Inghilleri, 2009). Questo rischio di etnocentrismo è dato dal presupposto che i ricercatori che studiano le culture con "occhio esterno", credono sia possibile applicare un punto di vista "oggettivo", che nella realtà è contaminato dal background culturale di appartenenza del ricercatore.

Proprio per le sue caratteristiche costitutive e d'indagine, l'approccio cross-culturale è stato molto criticato, a partire dall'espedito comparativo:

"...the conventional cross-cultural method and cross-cultural tests of causal hypotheses pertaining to symbols are for the most part

meaningless. Thus the hypothesis that if you have X, a certain motive, you would also have Y. A certain cultural symbol causally associated with it, is impossible to test on a random sample for the simple fact that Y may show degrees of symbolic elaboration ranging from the absence of Y in some societies to its fullest symbolic elaboration in others. Furthermore, the notion of substitutionability of symbols implies that where X is related to Y in one society, X would be related to a substitute symbol Z in another society, rendering predictions either dubious or outright impossible... The assumptions underlying conventional tests of hypotheses in psychological anthropology are that symbolic capacity is equivalent in all human societies and that this capacity must be uniformly manifest in cultural symbol systems everywhere.” (Obeyesekere, 1990, p. 62).

Nelle condizioni di “rimozione simbolica”, questo assunto è assolutamente ingiustificato. Inoltre, ci possono essere una serie di collegamenti che stabiliscono nuove connessioni, non osservate prima, come conseguenza della possibilità di sostituire i segni con altri segni nel processo di rimozione simbolica. In altri termini, la Psicologia cross-culturale costruisce i suoi confronti sull'ipotesi che la “cultura condivisa” deve produrre comportamenti condivisi (Valsiner, 2014), in contesti culturali differenti.

È dunque necessario stabilire, seguendo il corso della seguente analisi, i punti di confronto con la Psicologia culturale, a partire dal fatto che questa, rispetto alla prospettiva cross-culturale, risente maggiormente dell'influenza data dall'antropologia. I presupposti antropologici, su cui si basa la Psicologia culturale, hanno una matrice essenzialmente relativistica, che considera la stessa società come un sistema culturale che non può essere analizzato con chiavi interpretative esterne agli

approcci che non tengono in considerazione lo stesso sistema. Secondo tale prospettiva, il comportamento umano unicamente dipendente e legato al contesto culturale, tanto da non poter assumere significato al di fuori di esso, ponendosi quindi in contrapposizione con il modello cross-culturale. La Psicologia culturale studia le relazioni sistemiche e reciproche tra cultura, comportamenti e funzionamento della mente (Inghilleri, 1999, 24). La caratteristica fondamentale che la distingue dagli altri approcci è, quindi, quella di voler comprendere il funzionamento psichico del soggetto, in quanto interno al contesto in cui si è sviluppato. In altre parole, la Psicologia culturale rappresenta un approccio alla Psicologia in cui i contenuti dell'agire umano (sistemi di significati, valori, modi di pensare) e i contesti (familiari, sociali, ecologici) sono esplicitamente incorporati nelle ricerche e nelle teorie che spiegano il comportamento umano (Kim, Yang, Hwang, 2006). Il comportamento, conseguenzialmente, è ritenuto indissolubilmente legato alla cultura e non può assumere significato al di fuori di essa. In questo modo l'attenzione della disciplina è legata fundamentalmente all'analisi della relazione tra individuo e contesto, tenendo presente che cultura e processi psicologici non sono entità separate. Lo stesso Inghilleri (2009) riporta gli assunti generali per l'approccio culturale:

- Cultura e pensiero, cultura e comportamento sono inseparabili e indistinguibili.
- Le strutture mentali e i processi psicologici individuali possono essere compresi solo all'interno dello specifico contesto culturale di appartenenza del soggetto, in quanto situati e intrinsecamente legati alle caratteristiche del contesto culturale.

- Le pratiche di un gruppo culturale influenzano le strutture mentali e i processi psicologici delle persone che ne fanno parte, tanto nella forma quanto nel contenuto.
- Gli approcci metodologici della psicologia scientifica, che si basano sui criteri di oggettività, equivalenza e comparazione, non sono realmente obiettivi, ma etnocentrici e inadatti a una vera comprensione delle dinamiche psicologiche individuali.

Le ragioni rintracciabili nell'ultimo punto, in cui si considerano inadeguate le procedure della psicologia scientifica, sono individuabili a partire dal fatto che queste nascono nella cultura occidentale e sono quindi adatte a studiare proprio questi soggetti. È quindi necessario creare adeguati strumenti metodologici consoni al modo di comunicare, pensare e ragionare delle persone appartenenti ad uno specifico contesto socio-culturale. Inoltre, lo stesso ricercatore deve essere in grado di muoversi tra esterno e interno della cultura oggetto di studio, avendo ben presenti le caratteristiche della propria cultura e di quella posta come oggetto d'analisi, cercando, in questo modo, di non incorrere in problematiche di non-obiettività e di impatto che lo stesso ricercatore può avere nel contesto esterno studiato (Inghilleri, 2009).

Come negli approcci cross-culturali si percepisce il pericolo legato ad alcune posizioni etnocentriche; così, nell'approccio usato dalla Psicologia Culturale e in alcune radicalizzazioni della stessa, si riscontrano pericoli di radicale relativismo. In generale, uno studio attento alle specificità culturali favorisce lo sviluppo di un grande interesse per la comprensione e il rispetto delle culture differenti e può essere alla base della costruzione di relazioni non etnocentriche tra

appartenenti a gruppi di origine culturale diversa (Inghilleri, 2009). Dall'altra parte, alcuni studiosi (Berry, Poortinga et al., 1992), affermano che il portare all'estremo la posizione relativistica rischia di promuovere una radicalizzazione delle differenze che porta, sulla base dell'assunto della non confrontabilità delle culture, a investire scarsamente sui processi di comunicazione e di promozione della convivenza tra i popoli (Inghilleri, 1999).

Sulla base di quanto detto ed avendo sottolineato i limiti e le risorse degli approcci sottostanti alla Psicologia cross-culturale e alla Psicologia culturale, è utile concludere sostenendo che i due filoni di studio e di ricerca hanno alla base obiettivi diversi: la prima è interessata a massimizzare la possibilità di generalizzazioni delle spiegazioni, in quanto si fonda sulla conoscenza del funzionamento di comportamenti e processi psichici universali, che permettono di predire determinati fenomeni, dando maggiore enfasi al comportamento rispetto al contesto (Inghilleri, 1999); la seconda si concentra sulla comprensione completa di un fenomeno, dando maggiore enfasi al contesto rispetto ai comportamenti.

2. La Teoria delle Rappresentazioni Sociali

2.1 L'origine del concetto di rappresentazione

Il primo ad utilizzare il termine "rappresentazione" fu filosofo tedesco Arthur Schopenhauer (1819). Alla base della formalizzazione del concetto vi è l'idea che i costrutti intellettuali debbano essere subordinati alla condizione esistenziale e affettiva della voluntas. Seppur in piena contraddizione con i paradigmi positivisti e realisti, il filosofo non arriva

ad elaborare un paradigma che si fondi su una base sociale e che introduca il soggetto rappresentante in un'ottica di rappresentazione funzionale e collettiva. Il merito per l'introduzione della nozione di rappresentazione nell'ambito delle scienze sociali lo si deve a Durkheim (1895), il quale, in un suo celebre articolo apparso sulla rivista *Revue de Métaphysique et de Morale*, elabora il concetto di rappresentazione collettiva, ponendo in essere la relazione tra pensiero collettivo e pensiero individuale. Il sociologo francese ne esplica la natura secondo il seguente ragionamento,

“poiché l'osservazione rivela l'esistenza di un ordine di fenomeni chiamati rappresentazioni, che si distinguono dagli altri fenomeni della natura per delle caratteristiche particolari, è contrario a qualsivoglia metodo trattarle come se esse non esistessero” (Durkheim 1895, 275).

La rappresentazione individuale viene concepita come un fenomeno psicologico fortemente legato all'elaborazione e alla rievocazione di determinati elementi afferenti alla memoria, consequenziali ad un determinato stato neurologico. Verrebbe, dunque da chiedersi, cosa differenzia le rappresentazioni individuali da quelle collettive. Sebbene Durkheim operasse una netta distinzione tra rappresentazioni e connessioni organiche (Mannoni, 1998), l'esistenza delle rappresentazioni collettive è determinata da un ulteriore elemento, il “fatto sociale”. La distinzione tra particolare e collettivo viene operata quando,

“i sentimenti privati divengono sociali solo combinandosi sotto l'azione di forze sui generis sviluppate dall'associazione, in seguito a queste combinazioni e alle mutue alterazioni che ne risultano, essi divengono altra cosa” (Durkheim 1895, 295).

Inoltre, come ricordano Bonardi e Roussiau (1999), Durkheim sosteneva che l'unità di base sociologia fosse determinata dal gruppo sociale e retta da un sistema sottostante, la coscienza collettiva. Questo sistema possiede un ordine coerente di credenze e significato (dall'opinione, alla fede religiosa fino agli atteggiamenti sociali), che genera, in maniera incontrastabile, sentimenti, ricordi, ideali e rappresentazioni che vengono condivise da tutti i soggetti di una determinata società.

Con il contributo di Durkheim, in ambito sociologico, le rappresentazioni collettive restano uno strumento prettamente esplicativo. In Psicologia sociale, grazie al contributo di Moscovici, il concetto di rappresentazione diventa fenomeno, analizzabile sul piano della struttura e della dinamica (Galli, 2006, 15.). Moscovici (1989) d'accordo con Durkheim, afferma che le rappresentazioni individuali sono un fenomeno psichico non riducibile all'attività cerebrale, ma allo stesso tempo queste non possono essere ridotte alle rappresentazioni degli individui che compongono la società. Le rappresentazioni collettive, quindi, vanno intese come dei modi attraverso i quali si afferma il primato sociale sull'individuale e costituiscono il prodotto della cooperazione tra gli individui.

2.2 Le rappresentazioni culturali

Dopo l'importante contributo di Durkheim nel delineare l'idea di rappresentazione collettiva, spetta a Lévy-Bruhl il merito di aver inquadrato il concetto, estrapolandolo dal contesto antropologico e restituendogli una propria autonomia (Galli, 2006, 16). Lévy-Bruhl ha ricollocato l'idea stessa di individuo all'interno di un'ottica imprescindibile dal gruppo. Per questa ragione non è più possibile

pensare ad individuo e società come costrutti separati, ma piuttosto ad un'idea di società e rappresentazioni generate dalla stessa. Nello specifico, le società primitive, permeate di miti e credenze magiche elaboravano le proprie rappresentazioni proprio quando entravano in contatto con il mondo esterno. Per questa ragione, le credenze magiche non possono essere interpretate come il fallimento dell'individuo nel comprendere i fenomeni (Galli, 2006), quanto piuttosto la rappresentazione generata da un determinato contesto sociale. Come ripreso anche da Moscovici (1989), ogni rappresentazione è olistica, il senso di una singola proposizione (o fenomeno) dipende dall'insieme coerente di cui essa fa parte. Prendere singolarmente un elemento, estrapolandolo dal suo contesto, farebbe perdere senso: ciò rende valida la regola per cui inserito nel proprio contesto originario, un singolo elemento, assume un significato imprescindibile.

Secondo una categorizzazione di Lévy-Bruhl, le rappresentazioni collettive sono definite composite e paradigmatiche. Composite perché comprendono categorie affettive e intellettive: ad esempio, le credenze di un popolo sono legate ad una categoria affettiva, che determina un principio di realtà, mentre sono paradigmatiche poiché, nel contesto delle rappresentazioni magiche, le stesse non accolgono le esperienze concrete e i legami tra i concetti che le costituiscono, quindi sono impermeabili: non vengono modificate dall'esperienza. In altre parole, le rappresentazioni collettive non obbediscono ad alcun principio di non contraddizione, bensì ad un principio di partecipazione (Galli, 2006). Questo vuol dire che le rappresentazioni rispondono a contenuti semantici differenti, oppure a strutture mentali differenti: uno stesso simbolo può essere chiamato in modi differenti da popolazioni con configurazioni sociali differenti, o una stessa parola può assumere

significati differenti a seconda dei contesti. Lévy-Bruhl, quindi, introduce l'idea e lo studio delle rappresentazioni all'interno di diversi contesti sociali, mettendo in rilievo il carattere dinamico e collettivo delle stesse.

2.3 Le rappresentazioni mentali

Il contributo di Lévy-Bruhl, di derivazione antropologica, centrato sullo studio delle rappresentazioni dei popoli primitivi, secondo quanto affermato da Moscovici (2000), è simile a quanto studiato e teorizzato da Freud (1908) nello stesso periodo a proposito del concetto di inconscio. In particolare, nello studio sulla teoria sessuale sui soggetti in età evolutiva, vengono elaborate le rappresentazioni relative alla sessualità e alla nascita dei bambini. Il punto focale della questione è incentrato sul presupposto che le rappresentazioni sono il risultato delle trasformazioni generate dal sapere sociale acquisito. Infatti le teorie sessuali dei bambini scaturiscono dal dialogo tra genitori e figli. Le rappresentazioni della sessualità che vengono elaborate nei primi anni dell'infanzia, mano a mano vengono spostate nell'inconscio; questo è determinato dalla graduale spinta operata dall'educazione, che formalizza altri tipi di rappresentazioni, più rigide e intellettuali.

Nello specifico, sulla composizione psichica delle rappresentazioni sociali, è fondamentale anche il contributo di Piaget (1972), in particolare gli studi sul mondo del bambino. Se da un lato si può affermare, come detto nel paragrafo precedente, che ogni gruppo sociale, a seconda del contesto, elaborerà delle particolari rappresentazioni, allo stesso modo, a partire dagli studi condotti sui soggetti in età evolutiva è improponibile arrivare a trovare un nesso comparativo-valutativo tra le

rappresentazioni di un bambino e quelle di un adulto. Per dirla con altri termini, la concezione del mondo alla quale obbedisce la facoltà di ragionamento di un bambino è essenzialmente diversa da quella di un adulto. Secondo Piaget, il bambino e il primitivo manifestano nel loro pensiero, animismo, artificialismo, realismo e altre funzioni non logiche tra l'ambiente esterno e i loro processi di pensiero (Galli, 2006, 20). Piaget si è inoltre occupato di studiare le fasi evolutive del pensiero dei soggetti in età dello sviluppo, secondo le nozioni di disciplina, regola, cooperazione e rispetto. Le nozioni che i bambini apprendono sono il frutto dell'influenza generata dalla scuola e dai genitori, secondo questo principio, lo psicologo svizzero distingue due forme di acquisizione della conoscenza sociale: da un lato la trasmissione sociale e dall'altra la conoscenza acquisita. La trasmissione sociale è generata da una fonte autoritaria, che si impone e trasmette conoscenza, producendo in una dinamica asimmetrica di matrice eteronoma, una costrizione sul soggetto subalterno. La conoscenza acquisita, al contrario, è spinta dall'elaborazione cognitiva e avviene in maniera autonoma tra partner uguali, generando un processo di costruzione del significato.

In linea con quanto si evince dalla base dello sviluppo teorico delle rappresentazioni collettive, Piaget concorda con l'importanza centrale e strutturale della cooperazione tra soggetti per arrivare alla conoscenza, e aggiunge che l'esperienza può essere acquisita all'interno di un processo di elaborazione cognitiva. A questo processo si aggiunge anche lo studio di Vygotskij e l'introduzione del concetto di "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1934), definita come area di crescita legata alle competenze del bambino, che acquisisce conoscenza tramite l'interscambio linguistico-cognitivo. La produttività di tale sviluppo avverrà nel momento in cui gli individui che parteciperanno al processo

di cooperazione e di creazione della conoscenza, si identificheranno con delle regole precise, in modo da organizzare nell'esperienza del bambino, quella serie di concetti spontanei, abbondanti e disorganizzati, acquisiti dall'interazione con l'adulto.

“Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica” (Vygotskij 1981, 163).

Come afferma Vygotskij, quindi, la competenza e la conoscenza è prima sociale e poi, in una seconda fase, individuale. Questo si riflette anche nel linguaggio, che nasce come funzione sociale e, in un secondo momento, diventa funzione intellettuale. Il pensiero di Vygotskij presenta dei punti di contatto anche con il pensiero di Lévy-Bruhl, dal momento che entrambi ritengono che l'evoluzione del bambino è discontinua, così come è discontinua l'evoluzione delle rappresentazioni sociali, al contrario di Piaget, più fedele alle teorizzazioni di Durkheim, suppone un'evoluzione continua del bambino e delle rappresentazioni sociali (Galli, 2006, 24).

2.4 Serge Moscovici e la Teoria delle rappresentazioni sociali

La Teoria delle rappresentazioni sociali nasce in Francia, alla fine degli anni cinquanta del Novecento ad opera di Serge Moscovici e si occupa del modo in cui la conoscenza viene condivisa e costruita all'interno di determinati contesti sociali e come viene interpretata dagli individui che ne fanno parte. La Teoria delle rappresentazioni sociali è una vera e propria “teoria del senso comune” (Moscovici & Hewstone, 1983),

presente in ogni aspetto della vita sociale. Partendo dal presupposto che l'obiettivo di Moscovici era quello di indagare e spiegare il funzionamento della conoscenza sociale (e la trasformazione della scienza in senso comune), nel 1961 egli pubblicò il volume *La psychanalyse, son image et son public*, che riportò il dibattito psicosociale sui concetti durkheimiani. Il filone di studi che scaturì da questo volume e da questa impostazione teorica, si focalizza sull'indagine costante delle modalità di conoscenza generate dai processi simbolici legati all'azione umana, sottolineando l'importanza dei fattori sociali rispetto a quelli individuali, per comprendere i comportamenti quotidiani.

Lo studio legato alla trasformazione del linguaggio della scienza in linguaggio del senso comune, è supportato da una teoria che si trova alla base delle rappresentazioni sociali: Moscovici (1984) parla di universi reificati e universi consensuali. Questi formano due distinti tipi di realtà, ciascuna dotata di una sua propria logica, di propri limiti e attributi (Galli, 2006, 28), caratterizzati da forme diverse di causalità e spiegazione. La causalità scientifica, propria degli universi reificati, è spiegata da teorie e modelli esplicativi, legittimati e condivisi dalla comunità scientifica. Al contrario la causalità sociale, propria degli universi consensuali, dipende dalle rappresentazioni sociali, che portano ad identificare effetti e cause in accordo con le rappresentazioni stesse: ogni spiegazione dipende principalmente dall'idea che si ha della realtà e dal contesto specifico nel quale ci si forma un'idea. Nella causalità sociale, gli effetti possono essere spiegati retrospettivamente, attribuendo una causa sulla base della nostra educazione, linguaggio o visione del mondo (Purkhardt, 1993).

Alla base degli universi reificati, c'è un'idea di una società costituita da disuguaglianze e ruoli differenti, dove esiste un solo comportamento appropriato ad una data circostanza e dove le regole sono accettate piuttosto che condivise. Negli universi consensuali, invece, la società è costituita da individui liberi e uguali, in essi non esistono competenze esclusive e tutti i soggetti sono creatori di senso e attori in grado di sintetizzare e trasformare la conoscenza scientifica, politica, economica, in teorie indipendenti, che orientano i comportamenti. Per accedere alla comprensione degli universi reificati ci si serve della scienza, mentre per accedere alla comprensione degli universi consensuali ci si serve delle rappresentazioni sociali.

Possiamo definire una rappresentazione sociale come un sistema di valori, nozioni e pratiche che permettono agli individui di orientarsi nel loro ambiente sociale e materiale e di dominarlo (Galli, 2006). Come spiega Moscovici:

“L'atto di rappresentazione è un mezzo per trasferire ciò che ci disturba, ciò che minaccia il nostro universo, dall'esterno all'interno, da un luogo lontano a uno spazio prossimo. Il trasferimento viene effettuato separando concetti e percezioni normalmente collegati e ponendoli in un contesto dove l'inconsueto diventa consueto, dove l'ignoto può essere incluso in una categoria riconosciuta” (Moscovici, 1989, 47).

Moscovici (1986) effettua una distinzione in base a tre tipi di differenti rappresentazioni: le rappresentazioni sociali chiuse, i cui elementi sono presenti uniformemente in tutta la popolazione; le rappresentazioni sociali agonali o critiche, i cui elementi sono presenti in maniera pressappoco uguale all'interno della popolazione, ma vincolano differenti o addirittura opposti significati; le rappresentazioni sociali aperte, i cui elementi sono distribuiti tra le diverse categorie della

popolazione in modo tale che, per ritrovare la loro coerenza, è necessario combinarli. Moscovici (1988) definisce il processo, secondo cui una rappresentazione diventa sociale, attraverso tre modalità: le “rappresentazioni egemoniche”, le quali vengono condivise da tutti i membri di un gruppo altamente strutturato (come un partito politico), anche se non sono state prodotte originariamente dal gruppo stesso. Tali rappresentazioni prevalgono in tutte le pratiche simboliche ed affettive. Le “rappresentazioni emancipate”, costituite da conoscenze e idee appartenenti a sottogruppi di soggetti in contatto tra loro, tendono al confronto e alla condivisione reciproca. Le “rappresentazioni polemiche”, prodotte in situazioni di conflitti sociali e relazioni antagoniste tra gruppi, non sono condivise dall’intera società. La proprietà alla base delle rappresentazioni polemiche è, infatti, una mutua esclusività di rappresentazione tra gruppi differenti.

Infine ogni rappresentazione sociale comprende tre dimensioni: l’informazione, cioè la qualità e la quantità delle conoscenze possedute su un oggetto; il campo della rappresentazione, che consiste nell’organizzazione del contenuto e di conseguenza l’organizzazione dell’informazione; la dimensione dell’atteggiamento, cioè l’orientamento positivo o negativo verso l’oggetto della rappresentazione. L’atteggiamento è presente anche quando nella rappresentazione l’informazione è limitata e il campo della rappresentazione è poco strutturato o disorganizzato (Herzlich, 1972).

2.5 Oggettivazione ed ancoraggio

Affinché un oggetto dagli universi reificati venga trasferito negli universi consensuali, nei quali è possibile rappresentare i fenomeni, sono

necessari i processi generativi di “ancoraggio” e “oggettivazione”. Il primo ha la funzione di “ancorare” idee non familiari e ridurle in immagini quotidiane. L’oggettivazione ha il compito di modificare il livello di astrazione di determinati fenomeni rendendoli concreti, fisici. L’ancoraggio inoltre permette di trasferire l’inusuale in un ordine definito e conosciuto di idee, in modo tale da poterlo confrontare con le categorie del già noto e interpretarlo. Dal canto suo l’oggettivazione permette di controllare, tramite la sua riproduzione tangibile, un determinato oggetto.

L’ancoraggio permette di trasferire un elemento estraneo, per ciò stesso ritenuto minaccioso, da uno spazio esterno al nostro sistema di categorie e di porlo a confronto con il paradigma della categoria che riteniamo più prossima. Attraverso questo processo le rappresentazioni si radicano nella società (Galli, 2006). Ancorare, significa assegnare un nome, classificare (Moscovici, 1984). Gli elementi non classificabili, rimangono estranei, privi di identificabilità, e perciò stesso minacciosi. Classificare e denominare, per questa ragione, vengono considerate condizioni imprescindibili per la rappresentazione. Si può quindi affermare che l’ancoraggio si situa a monte dei processi sociocognitivi nell’elaborazione delle rappresentazioni sociali (Galli, 2006, 39).

L’oggettivazione rende reale un concetto astratto, trasformandolo in un oggetto tangibile e quasi fisico. Questo processo di costruzione del senso, di riproduzione dell’immagine, consta di tre fasi: la “costruzione selettiva”, in cui le nozioni vengono scelte e trasferite dal campo del non-conosciuto a quello del conosciuto, adattando il significato ai soggetti riceventi, che quindi potranno dominare i nuovi elementi; la “schematizzazione strutturante”, che porta alla configurazione di un nucleo figurativo; la “naturalizzazione”, in cui gli elementi diventano

osservabili e acquisiscono uno statuto di evidenza (Nigro, Galli & Poderico 1989; Grande 2005). In linea con quanto detto, l'oggettivazione è un processo che rende tangibili gli elementi e trasforma il paradigma da sapere distante (di matrice scientifica) in un sapere fondato sull'esperienza dell'oggetto.

2.6 Struttura della rappresentazione

Per comprendere la struttura della rappresentazione, Moscovici (1961) introduce il concetto di nucleo figurativo (o modello figurativo). Questo fornisce il quadro d'interpretazione e categorizzazione delle informazioni, ottenute tramite il processo di oggettivazione, dirige il comportamento e conferisce significato agli eventi (Galli, 2006). A partire da questa originaria concettualizzazione di Moscovici, sorge la Scuola strutturalista di Aix-en-Provence, dominata da scienziati quali Abric (1984) e Flament (1989), che non limita il ruolo del nucleo ad una funzione genetica, ma gli attribuisce un ruolo decisivo, integrando in maniera strutturale la funzione del nucleo centrale, rendendolo presente in tutte le rappresentazioni. Il nucleo centrale costituisce il centro di una rappresentazione, ne determina il significato, la struttura e le conferisce senso. Esso possiede tre differenti proprietà: la "funzione generatrice", per cui attraverso il nucleo centrale si crea e si trasforma il significato degli elementi della rappresentazione; la "funzione organizzatrice", per cui il nucleo stesso determina i legami che uniscono tutti gli elementi della rappresentazione; infine, la "stabilità", poiché il nucleo centrale è costituito dagli elementi più resistenti al cambiamento. Secondo Moliner (1994), ulteriori proprietà che vanno a delineare le funzioni degli elementi centrali, come il valore simbolico e il valore associativo.

Oltre che dal nucleo centrale, la struttura di una rappresentazione è costituito dagli elementi periferici, che determinano gran parte del suo contenuto e sono a stretto contatto con il nucleo. Gli elementi periferici, “costituiscono l’interfaccia tra il nucleo centrale e la situazione concreta nella quale si elabora o funziona la rappresentazione” (Abric, 1994, 25). Flament (1989), inoltre, li descrive attraverso tre funzioni fondamentali: a) essi prescrivono comportamenti e prese di posizione, che guidano direttamente l’azione o la reazione degli individui; b) consentono una personalizzazione delle rappresentazioni e dei comportamenti a essa collegati; c) proteggono il nucleo centrale, che costituisce la componente più stabile della rappresentazione ed è molto resistente al cambiamento. La trasformazione del nucleo avrà come conseguenza la totale destrutturazione della rappresentazione. Gli elementi periferici, come si è accennato, fungono da sistema di difesa, quindi la trasformazione di una rappresentazione potrà essere operata solo attraverso la modifica di questi. Bonardi e Roussiau (1999) parlano di regolazione e concretizzazione, come proprietà degli elementi periferici: la prima, regola le discrasie tra i parametri interni della rappresentazione e le informazioni, gli avvenimenti, le novità provenienti dagli ambienti sociali; la seconda, si fonda sull’assunto che il sistema periferico rende comprensibili gli elementi più strettamente situazionali di una rappresentazione.

Riassumendo, secondo Abric e Flament, le rappresentazioni sociali sono costituite dal nucleo centrale e dagli elementi periferici, fundamentalmente complementari tra loro. Da un lato il nucleo centrale definisce i principi fondamentali attraverso cui si organizzano le rappresentazioni; dall’altro, il sistema periferico è strettamente legato al

contesto con cui si confrontano gli individui e permette il funzionamento della rappresentazione, proteggendo il nucleo dalle trasformazioni.

2.6.1 Evoluzione e trasformazione della struttura rappresentazionale

A proposito della struttura di una rappresentazione sociale, Moscovici (1961) distingue tre condizioni: la “dispersione dell’informazione”, che consente alle conoscenze indirette e frammentarie di costituirsi in saperi sociali, attraverso la comunicazione: la “focalizzazione”, che conduce un gruppo sociale a selezionare gli aspetti corrispondenti ai propri interessi; la “pressione all’inferenza”, che permette agli individui di colmare le lacune dei loro saperi, ricostruendo una nozione di senso e coerenza in situazioni confuse (Galli, 2006).

I fenomeni sociali subiscono trasformazioni nel corso del tempo, di conseguenza queste stesse trasformazioni dovranno riguardare anche quelle teorie che studiano i fatti sociali e le loro dinamiche, per mantenere la propria pertinenza e utilità. L’evoluzione di una rappresentazione sociale è caratterizzata tra tre momenti importanti: la “fase dell’emergenza”, la “fase della stabilità” e infine, la “fase della trasformazione”. La fase dell’emergenza si trova in una condizione mediana tra l’apparizione di oggetti nuovi e problematici e la presenza di saperi stabili e sedimentati. La fase della stabilità riguarda quelle rappresentazioni che hanno un nucleo fortemente sedimentato, in cui è presente un sapere consensuale direttamente legato ad un aspetto sociale di un gruppo, infine, la fase della trasformazione, in cui la rappresentazione non assolve più alle sue funzioni.

2.7 Approccio genetico e Approccio dialogico

Di seguito si farà cenno a due approcci di impostazione epistemologica e metodologica differenti, ma entrambi fondati sulle tesi di Serge Moscovici. Da un lato l'Approccio genetico di Willem Doise (1986) e dall'altro l'Approccio dialogico di Ivana Markova.

Secondo l'Approccio genetico di Doise, le rappresentazioni sociali possono essere definite come principi organizzatori, che gestiscono determinati processi simbolici e prese di posizione, legati a un insieme di rapporti sociali. Questi principi organizzatori mettono in relazione dinamiche sociali e processi cognitivi (Doise, 1990). Doise sostiene che lo studio sulle rappresentazioni sociali debba focalizzarsi sulle regolazioni effettuate dal metasistema sociale (di tipo normativo) sul sistema cognitivo. Questo tipo di regolazione nasce dal presupposto che la mente sia prevalentemente legata ad un sistema normativo (metasistema sociale), che controlla e verifica ciò che viene prodotto dal sistema cognitivo.

L'Approccio dialogico, invece, è basato su un discorso di matrice epistemologica. "L'approccio co-costruttivista sostituisce la diade Ego-Object con la triade dialogica Ego-Alter-Object" (Galli, 2006, 89). In sostanza, la concezione dialogica della Psicologia sociale supera la tendenza a ridurre la *cognition* all'*information processing*. Questa prospettiva sostiene che gli attori sociali co-costruiscono le cognizioni e le informazioni congiuntamente, nell'ambito di un sistema relazionale che non può essere scomposto in elementi indipendenti l'uno dall'altro. I lavori basati sull'Approccio dialogico e lo studio delle rappresentazioni sociali, hanno portato a trovare una relazione tra fenomeni sociali e *thémata*. Per Moscovici (2001), i *thémata* sono "bit" di conoscenza o credenze condivise, delle quali le persone parlano esplicitamente o

implicitamente, accettandole come vere. Queste possono coincidere con delle credenze, delle definizioni sociali o con delle categorie e possono essere più o meno radicati in un determinata cultura e divenire punti focali delle rappresentazioni in essa presenti.

2.8 Metodologie di ricerca proprie della Teoria delle rappresentazioni sociali

Molte delle metodologie utilizzate all'interno di questo campo di ricerca non sono nuove, ma i profili generati da questi approcci di studio sono ritenuti assolutamente innovativi. Lo stesso Moscovici riporta un esempio:

“Gli alberi esistevano già prima che facessero la loro comparsa gli ecologisti; ciononostante, l'ecologia ci ha consentito di guardare gli alberi in una maniera diversa da quella a cui eravamo abituati. Allo stesso modo la teoria delle rappresentazioni sociali conferisce un nuovo significato a molti metodi tradizionali di ricerca” (Galli, 2006, 96).

All'interno delle metodologie di ricerca attinenti al campo della Teoria delle rappresentazioni sociali, è possibile rintracciare tre tipi di studi: studi descrittivi, studi interpretativi e studi comparativi. Le ricerche di tipo descrittivo, analizzano la rappresentazione di un dato oggetto in uno specifico gruppo. Poiché l'esistenza di una rappresentazione è presente a priori, conviene assicurarsi che l'oggetto indagato l'abbia realmente evocata: per verificare ciò, si rimanda alla convalida dei cinque requisiti essenziali: la specificità dell'oggetto, le caratteristiche del gruppo, i vantaggi per il gruppo, la dinamica sociale, l'assenza di ortodossia

(Galli, 2006; Moliner 1993). Una volta stabilito la reale esistenza di una rappresentazione, si dovrà stabilire se questa, come detto precedentemente, è nella fase di emergenza, stabilità o trasformazione.

Nelle ricerche di tipo interpretativo, la rappresentazione verrà studiata per indagare la situazione sociale interna, in base ad elementi quali, giudizi, comportamenti e prese di posizione. Per identificare gli oggetti all'interno di questo tipo di studio, Moliner (1996) propone un'analisi del contenuto, impostata su tre tipi di interrogativi: a) qual è la situazione in cui i soggetti attivano la rappresentazione da studiare? b) quali sono i protagonisti reali o simbolici presenti nella rappresentazione? c) Qual è la causa o il motivo dell'interazione?

Negli studi di tipo comparativo, invece, si riscontrano due tipi di approcci diversi: uno incentrato sull'analisi di differenti rappresentazioni generate da gruppi diversi; l'altra incentrata sull'analisi della dimensione evolutiva di una data rappresentazione. Questi tipi di studi rientrano sempre nell'ambito delle ricerche sperimentali, in cui gli strumenti di rilevazione vengono concepiti e costruiti ad hoc e si dividono in analisi sincroniche e analisi diacroniche. Le prime si interrogano, nello stesso momento, su gruppi di soggetti simili in tutto, tranne che per una variabile, di cui si desidera analizzare l'impatto sulla rappresentazione studiata. Le seconde, studiano e analizzano, utilizzando la stessa metodologia, gli stessi soggetti in momenti differenti.

Altri due momenti fondamentali, all'interno della ricerca sulle rappresentazioni sociali, ma più in generale, nella ricerca sociale, sono date dal processo di raccolta dati e dalle fonti dei dati. Il processo di raccolta dei dati determina i tipi di strumenti che vengono utilizzati durante la ricerca. Esistono, infatti, "disegni sperimentali", che

identificano le cause e gli effetti in un determinato processo lineare temporale e garantiscono al ricercatore la possibilità di controllare e manipolare il verificarsi di determinati fenomeni; disegni quasi-sperimentali (ricerca sul campo), in cui il ricercatore ha la possibilità di scegliere elementi importanti quali, il tempo, il luogo e il campione e conseguentemente di avere alcune possibilità di controllo sull'andamento della ricerca; “disegni non sperimentali”, che lasciano, al ricercatore la possibilità di scegliere unicamente il campione e i tipi di dati da raccogliere.

Per quanto riguarda le fonti dei dati, ritroviamo le fonti primarie e le fonti secondarie. Le fonti primarie sono costituite da materiali provenienti da interviste, associazioni libere e da tecniche non verbali in generale; si definiscono “di prima mano” poiché rilevate in maniera diretta dal ricercatore. Le fonti secondarie, al contrario, scaturiscono da documenti “registrati” e quindi reperibili tramite programmi televisivi, radiofonici, pubblicazioni, archivi, o particolari documenti amministrativi-pubblici chiamati “fonti ufficiali”.

Per concludere il discorso sulle metodologie di ricerca, è necessario esaminare le tecniche di rilevazione dei dati.

Il questionario è uno degli strumenti più utilizzati in tutte quelle ricerche che, servendosi di campioni ampi vogliono individuare il grado di diffusione di una rappresentazione sociale all'interno di una particolare popolazione. I dati provenienti da questo tipo di tecnica, vengono analizzati attraverso analisi fattoriali, correlazioni e regressioni multiple.

L'intervista in profondità, altra tecnica molto diffusa, serve ad indagare i sentimenti circa l'oggetto della rappresentazione e si usa solitamente quando disponiamo di un campione ridotto. I dati raccolti vengono

trattati attraverso l'analisi del contenuto, che permette di interpretare il fenomeno in esame tramite la spiegazione dei sentimenti dei soggetti e delle loro attitudini su determinati temi.

La tecnica delle coppie appaiate, permette di indagare il campo semantico della rappresentazione. Questa tecnica si serve dei seguenti strumenti di analisi: analisi delle corrispondenze, *tri-deux*, *cluster analysis*, *multi-dimensional scaling*.

Le associazioni libere, sono il mezzo per indagare sia al campo dell'informazione di una determinata rappresentazione, sia agli universi semantici condivisi da soggetti di uno stesso campione o di campioni differenti. Questa tecnica si serve dei seguenti strumenti di analisi: analisi del contenuto, analisi delle corrispondenze lessicali, analisi dell'evocazione gerarchizzata, analisi delle similitudini.

Il differenziale semantico è utilizzato per studiare la componente atteggiamento di una rappresentazione, in questo caso i dati vengono analizzati attraverso l'analisi delle corrispondenze e, più in generale, con tecniche di statistica descrittiva monovariata.

Con l'*attribute check list*, si indaga sul tipo di immagine che un determinato gruppo di soggetti si è costruito circa l'oggetto della rappresentazione. Gli strumenti utilizzati per analizzare i dati provenienti da tale tecnica sono l'analisi delle corrispondenze e il *multi-dimensional scaling*.

L'analisi della stampa, è utile per indagare le modalità attraverso cui i media riproducono l'oggetto di studio. Questa tecnica consente di effettuare anche una comparazione tra la rappresentazione fornita dai media e la rappresentazione socialmente costruita. Gli strumenti di

analisi utilizzati sono, l'analisi del contenuto e l'analisi delle corrispondenze lessicali.

Per ultima, ritroviamo una tecnica non-verbale, molto usata per indagare le rappresentazioni prodotte da soggetti in età evolutiva: il disegno. Questa permette di individuare, stereotipi, sentimenti e immagini relativi all'oggetto della ricerca. Lo studio dei disegni si effettua tramite l'analisi del contenuto.

Concludendo è possibile affermare che, data la complessità del costrutto di rappresentazione sociale, usare un unico metodo per comprenderne e descriverne la natura rischia di risultare limitativo e fallibile (Galli, 2006, 101). Di qui, l'esigenza, o meglio la "necessità", di studiare le rappresentazioni sociali con un approccio multimetodo (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005).

2.9 Rappresentazioni sociali e comunicazione

Secondo Moscovici (1961; 1976) la comunicazione gioca un ruolo fondamentale nelle rappresentazioni sociali, poiché agisce sulla dinamica sociale e riesce ad essere determinante nei processi di elaborazione ed evoluzione della rappresentazione stessa. Alla base delle dinamiche sociali, egli individua differenti forme di comunicazione. Le "comunicazioni interpersonali", sono prevalentemente informali e avvengono tra soggetti che abitano uno stesso luogo sociale e fisico: amici, colleghi, familiari ecc. La comunicazione interpersonale si deposita prevalentemente nella memoria, in contesti in cui gli scambi avvengono in maniera istantanea e modificano le strutture di senso. Questo tipo di comunicazione si basa su regole, norme e valori strettamente riferiti al gruppo di appartenenza

(Galli, 2006, 77). Il “dibattito pubblico”, è un tipo di comunicazione collettiva, basata sul contraddittorio, in cui il contesto consensuale viene abolito e il livello dei partecipanti è, di solito, caratterizzato da una expertise elevata. Questo tipo di dinamica comunicativa prevede anche un mediatore, che ha una posizione di distanza rispetto alle parti interessate nel confronto e tende a fornire un posizionamento in base ad un processo di identificazione “partigiana”. Le “comunicazioni culturali”, sono caratterizzate dalle produzioni provenienti dall’industria culturale, universalmente intesa come cinema, televisione, teatro e musica. Largamente diffusa, essa abbraccia bacini di pubblico esteso ed è caratterizzata da una particolare attenzione verso le credenze, giudizi preliminari e le aspettative generali del pubblico. Le comunicazioni culturali fanno sì che le rappresentazioni sociali penetrino nello spazio della tradizione e del consenso. Da ultimo, troviamo “la stampa”. Questa ha un impatto forte, simultaneo e orizzontale e coinvolge, essendo un *medium* di massa, una quantità considerevole di persone. La stampa ha anche una caratteristica di “accordo” con i suoi fruitori, infatti crea un legame forte con la sua audience, riesce a mediare e a costruire spazi di significato che vengono accostati a concetti di verità e realtà.

All’interno della sua Teoria, lo stesso Moscovici (1961; 1976) distingue tre sistemi di comunicazione: la diffusione, la propagazione e la propaganda.

La “diffusione” è vincolata da giornali ad alta tiratura e si indirizza ad un insieme eterogeneo di individui riuniti attorno ad un tema di attualità. I contenuti hanno una struttura gerarchica debole e suscettibile a variazioni dettate dal mercato, dai sondaggi e dalle mire editoriali. Moscovici (1976) individua otto caratteristiche del modello di diffusione:

1. L'emittente non ha intenzioni particolari, né orientamenti definiti.
2. Il ricevente non è un gruppo strutturato, né orientato nelle sue convinzioni.
3. Sia l'emittente che il ricevente del messaggio sono imprecisi e definiti in modo piuttosto generale.
4. I media di questo tipo tendono ad esprimere le idee del pubblico, la *vox populi*.
5. Ciò che costituisce l'oggetto delle comunicazioni è organizzato in modo tale che sia mantenuta una certa distanza tra l'emittente e l'oggetto, o contenuto dei messaggi, il che lascia spazio a possibili riaggiustamenti da una parte e dell'altra.
6. I messaggi stessi sono diffusi in maniera discontinua.
7. Il rapporto comunicazione dell'emittente/comportamenti è solo occasionale e fortuito.
8. La diffusione dispone di una certa efficacia, anche se la sua vocazione originaria non è quella di provocare determinati comportamenti collettivi tra il suo pubblico.

Per quanto riguarda la "propagazione", essa tende a determinare un comportamento comune in tutti i membri di un determinato gruppo, tramite la comparsa di una costruzione d'insieme che regola i processi cognitivi, affettivi e comportamentali. La "propaganda", possiede la caratteristica di essere presente in dinamiche afferenti ai conflitti tra gruppi sociali: impone un punto di vista, una rappresentazione dell'oggetto di un determinato gruppo su altri soggetti. Moscovici (1961; 1976), riporta un esempio riguardante la propaganda e la psicoanalisi, nella stampa comunista: questa scienza è percepita come pseudo-scienza

o scienza borghese, è attraversata da critiche che la stigmatizzano e la identificano con una forma di “invasione della cultura borghese”. In conclusione, la propaganda può essere definita come l’espressione di un gruppo che si trova in una situazione conflittuale e di elaborazione strumentale in vista dell’azione.

2.10 Immaginario sociale e rappresentazioni

Il concetto di “immaginario sociale” è senza dubbio parte integrante delle Rappresentazioni sociali. L’immaginario sociale può essere rilevato sotto diversi aspetti. Può essere espresso attraverso le immagini mentali che una rappresentazione sociale crea tramite i processi di ancoraggio e di oggettivazione, che associano immagini e immaginazione. Creare un immaginario è un esercizio destinato a trovare un significato per quello che viene inteso come “non-familiare” (Jodelet, 1984a). La produzione del significato è dunque un processo creativo, utile a superare le difficoltà legate alla comprensione del non-familiare. L’immaginario sociale può essere una delle fonti di questa produzione, in quanto fornisce il presupposto per ancorare l’ignoto. La dimensione dell’immaginario, in una rappresentazione sociale, comprende quindi l’insieme degli elementi figurativi e delle immagini (iconiche, linguistiche, ecc.) che esistono al suo interno, incluse quelle che intervengono nei processi di elaborazione della rappresentazione sociale. Inoltre, l’immaginario è anche parte dinamica di una rappresentazione sociale, ogni qualvolta si determina un moto di ridefinizione (significazione: ancoraggio) e di riprogettazione (figurazione: oggettivazione) dell’oggetto (Arruda, 2015).

Partendo da questo ragionamento, lo stesso termine “cultura” è proiettato nel “poliforme” e, tendenzialmente, indefinito spettro di un immaginario sociale, che varia a seconda del contesto sociale.

2.11 Immagini, icone e rappresentazioni

Moliner (2008), ispirandosi a Moscovici (1961), che si interrogava sulla relazione tra immagini e credenze collettive, si è occupato di studiare il ruolo delle icone, per l'identificazione di una rappresentazione sociale, sostenendo che l'iconografia dev'essere considerata come fonte, mezzo e prodotto di una rappresentazione. Secondo l'autore, quando ci interessiamo dell'immagine di un oggetto sociale, noi ci interessiamo di ciò che gli individui hanno percepito di tale oggetto, delle modalità con cui hanno interpretato tali percezioni e di cosa pensano a riguardo. Per questo motivo, “la nozione d'immagine, come fenomeno d'opinione collettiva, non può essere estranea alle nozioni d'immagine-visuale, d'immagine-mentale e d'immagine-simbolica”. (Moliner, 1996 p.111). E dunque l'immagine, in quanto tale, non può non entrare a far parte di quel nucleo ristretto di elementi che danno origine a qualsivoglia rappresentazione sociale.

Come sostengono De Rosa e Farr (2001), anche se per la specie umana la parola è un canale privilegiato per la definizione, oggettivazione e costruzione della realtà, tuttavia, la realtà non può essere definita esclusivamente per mezzo della parola: immagini, suoni, condotte, riti, sono altri modi di generare e comunicare aspetti "multiformi" (non necessariamente complementari e, in alcuni casi, antagonisti) delle costruzioni sociali della realtà.

La gran parte delle ricerche sviluppate nell'ambito nelle scienze sociali e in particolare sulle Rappresentazioni sociali si basa su due modalità: iconica e linguistica. Una di queste è la metodologia delle mappe mentali, che è costituita da mappe costruite dai partecipanti, sulla preferenza di specifici luoghi, su luoghi familiari e sulle differenze economiche e culturali, che vengono di volta in volta disegnate e spiegate dagli intervistati (Jodelet, 1982).

In alcuni casi vengono richieste risposte spontanee, per consentire l'emergere della dimensione immaginaria. Tuttavia, ci sono dei limiti, come ad esempio l'incapacità di disegnare, che generalmente riduce la possibilità di un'espressione esatta. Le spiegazioni dei rispondenti riguardo a ciò che essi intendevano disegnare e il motivo, in forma narrativa, è molto importante, per evitare problematiche di bias o di "un'eccessiva interpretazione" da parte del ricercatore (Arruda, 2015).

Ci sono molte altre ricerche, condotte nell'ambito teorico delle Rappresentazioni sociali, in cui sono state impiegate metodologie e tecniche che prevedono l'utilizzo di compiti figurativi non-verbali. Tra queste ritroviamo la Tecnica del disegno, utilizzata su partecipanti in età dello sviluppo (Galli, Nigro, & Poderico, 1989; Galli, & Fasanelli, 1995; Schember, Tuselli, Fasanelli, & Galli, 2015) in cui si chiede ai bambini di disegnare un determinato oggetto sociale e, in un secondo momento, di descrivere il disegno e definirlo. Oppure la tecnica degli Stimoli Prototipici (Galli, & Nigro, 1989), in cui si chiede ai rispondenti di associare liberamente cinque immagini (già precedentemente predisposte dal ricercatore) ad un determinato termine induttore. Quest'ultima tecnica vede la sua evoluzione nella tecnica degli Stimoli Iconografici (Galli, Fasanelli, & Schember, 2017), in cui il compito di associazione libera viene effettuato attraverso l'impiego di icone,

considerate da un gruppo di giudici “universali”, in un determinato contesto culturale; tale tecnica verrà esposta più avanti in questo lavoro.

In generale le produzioni prolifiche vengono analizzate per identificare aspetti generali come la loro struttura e organizzazione. Il passo successivo è una disamina dettagliata delle immagini e delle risposte. In primo luogo, viene elaborato un protocollo di analisi delle immagini. L'analisi può includere: analisi semiotiche, ermeneutiche – griglie e matrici per l'analisi del contenuto; software per l'analisi del discorso, software per l'analisi dei network o per l'analisi delle similitudini (Flament, 1962; Vergès & Bouriche, 2009); analisi di prototipicità (Abric, 2003; Abric & Vergès 1994; Vergès, 1992; Vergès & Bastounis, 2001) e analisi statistica delle risposte pre-codificate (Arruda, 2015).

3. Le Rappresentazioni Sociali della Cultura

3.1 Cultura come oggetto di rappresentazione

Le relazioni tra cultura e rappresentazioni sociali sono state profondamente indagate dagli psicologi sociali. Al contrario, esistono rarissimi contributi, oltre quello della Larrue (1972), che considerano la cultura come oggetto di rappresentazione sociale. Parafrasando Abric (1998), in effetti, è possibile affermare che la cultura ha tutte le caratteristiche per essere un oggetto di rappresentazione sociale, in quanto è socialmente rilevante, costituisce materia di scambio sociale, non è isolata, ma si iscrive in una costellazione di relazioni con altri oggetti sociali e, infine, si riferisce a norme e a valori ad essa strettamente collegati.

“When viewed from the vantage point of cultural psychology, social representations belong to the category of pre-adaptational means—semiotic mediating devices—for regulating human conduct. Their functions cover a wide range of human psychological phenomena—ranging from immediate, momentary and temporary “flashes” of meaning-in-context to memories encoded selectively in terms of meaning complexes” (Bartlett, 1932).

Le rappresentazioni sociali, come è noto, appartengono alla categoria dei “significati pre-adattivi”, una mediazione semiotica, atta a regolare la condotta umana. Le loro funzioni, che coprono un ampio spettro di fenomeni umani di natura psicosociale, che oscillano tra “*flashes*” di significati contestualizzati immediati, momentanei e temporanei,

codificano selettivamente la memoria in termini di significati complessi. La Teoria delle rappresentazioni sociali, in altre parole, consente di comprendere, come affermano Guimelli e Moliner (2015), perché e come noi pensiamo il mondo che ci circonda, a partire dal posto che occupiamo in esso.

In un suo recente contributo, Psaltis (2012) critica l'ultima definizione di cultura proposta da Jahoda (2012), sostenendo che egli la delinea come un'entità implicitamente reificata, immutabile ed omogenea, più simile all'idea durkheimiana di rappresentazione collettiva che a quella di rappresentazione sociale di Moscovici. Una visione statica e reificata della cultura, del resto, contrasterebbe con l'eterogeneità dei nostri tempi. Come fa notare Moghaddam (2012), già negli anni '60, Moscovici sottolineava l'emergere di pratiche politiche, filosofiche, religiose ed artistiche, assolutamente eterogenee. A parere di Duveen (2007), la tendenza al cambiamento e alla trasformazione della cultura, che egli fa coincidere con il costrutto di Rappresentazione sociale, è indissolubilmente legata alle asimmetrie di status e potere tra i singoli e i gruppi presenti nella società. La cultura ha un'importanza cruciale nelle nostre vite, sia nella sfera pubblica, sia in quella privata. Noi attribuiamo ad essa una funzione di connotazione contestuale molto importante, come si è già mostrato, basta associare a "cultura" un qualunque sostantivo o aggettivo per rintracciarne un valore simbolico.

3.2 Contributi empirici allo studio della Rappresentazione sociale della cultura

Nei prossimi paragrafi verranno presentate tre ricerche che fanno parte di ampio e articolato filone di ricerca, varato circa dieci anni fa e coordinato dalla Prof.ssa Ida Galli. I tre casi di studio si focalizzano sulla “cultura” come oggetto di rappresentazione sociale e sono stati condotti su tre tipologie di partecipanti, tramite l’ausilio di diversificate tecniche di rilevazione e analisi di dati.

Il primo studio è stato svolto con un gruppo di partecipanti appartenenti ad alcune scuole primarie del Comune di Napoli. Da un punto di vista metodologico è stato utilizzato un questionario per le associazioni libere e l’analisi è stata svolta con la Tecnica delle evocazioni gerarchizzate.

Nel secondo studio è stato coinvolto un gruppo di partecipanti appartenenti ad alcune scuole secondarie di primo grado del Comune di Napoli. Questa ricerca è stata portata avanti tramite l’impiego di due differenti metodologie. La prima è stata condotta tramite l’utilizzo di un questionario per le associazioni libere analizzato mediante la Tecnica delle evocazioni gerarchizzate. La seconda metodologia d’indagine prevedeva la Tecnica del disegno e l’analisi del contenuto (categoria-frequenza).

Il terzo studio è stato condotto su di un gruppo di studenti appartenenti all’Università degli Studi di Napoli “Federico II”. In questa ricerca è stata utilizzata la Tecnica degli Stimoli Iconografici, una nuova tecnica di rilevazione di dati messa a punto dalla Prof.ssa Galli, che può essere considerata come l’evoluzione della sua precedente Tecnica degli Stimoli Prototipici.

3.3 Studio 1 – Scuole primarie

3.3.1 Disegno di ricerca

Lo scopo di questa ricerca era conoscere la rappresentazione sociale della Cultura di un campione di alunni appartenenti ad alcune scuole primarie del Comune di Napoli. I partecipanti sono stati reclutati con un campionamento di convenienza e divisi in due gruppi, sulla base della scuola di appartenenza. Un primo sottocampione era costituito da 70 partecipanti (32 di sesso femminile e 38 di sesso maschile), di età compresa tra i 9 e i 10 anni, provenienti da scuole appartenenti ad un contesto socio-economico medio-basso, ubicate nei quartieri Stella e Avvocata della città di Napoli. Un secondo sottocampione è costituito da 91 partecipanti (45 di sesso femminile e 46 di sesso maschile), di età compresa tra gli 8 e i 10 anni, provenienti da scuole appartenenti ad un contesto socio-economico medio-alto, ubicate nei quartieri del Vomero e di Chiaia della stessa città. Le differenze tra le due sottodimensioni relative al contesto socio-economico sono state individuate servendosi del set di indicatori messi a punto dall'Amministrazione Comunale per la stesura del "Profilo di comunità della città di Napoli" (Comune di Napoli, 2012).

La raccolta dei dati è stata condotta nell'arco di 25 giorni, in tutti gli istituti scolastici coinvolti i bambini hanno partecipato volontariamente alla ricerca (solo due soggetti, uno per ciascun sottocampione, si sono rifiutati di svolgere il compito).

3.3.2 Metodologia di ricerca

In questa ricerca è stata utilizzata la Tecnica delle evocazioni gerarchizzate (Vergès, 1992). Questo tipo di tecnica è stata introdotta da Pierre Vergès e rappresenta uno dei metodi più utilizzati, come è testimoniato da numerosi lavori riportati da Abric e Vergès (1994) sulla rappresentazione sociale della banca, oppure sulla memoria sociale di Laurens e Roussiau (2002). Tuttavia, a parere dei ricercatori della Scuola di Aix-en-Provence, nella sua formulazione iniziale, la tecnica in questione lasciava irrisolto un importante problema epistemologico (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005). Infatti, per Vergès, il rango di apparizione veniva considerato come l'indicatore di primaria importanza di un elemento rappresentazionale. Questo significa che, in una prova di associazioni libere, la parola, l'espressione o l'idea principale è sempre quella enunciata per prima. Un simile postulato è stato considerato inesatto dal punto di vista psicologico (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005), infatti, com'è noto, nell'economia di un discorso, l'essenzialità e l'importanza di un concetto non appare se non dopo una fase di confidenza o di riduzione dei "meccanismi di difesa" (Abric, 2003a). Lo stesso Vergès, infatti, nella prima stesura teorica della tecnica in questione, parlava di "criterio di prototipicalità" (Vergès, 1992, 203) e non di criterio gerarchico o di importanza. Su queste basi Abric (2003b) ha introdotto il criterio del "rango di importanza", risultato di una gerarchizzazione direttamente effettuata dal soggetto, sostituendolo al precedente "rango di apparizione".

La "frequenza di apparizione" è l'altro elemento fondamentale per questo tipo di tecnica. Abric (2003a) sostiene che, all'interno di una rappresentazione, un elemento centrale ha una forte probabilità di essere molto frequente nelle espressioni verbali dei suoi "produttori". Per

questo, la sua frequenza di apparizione è un indicatore di centralità, a condizione di completarlo con un'informazione più qualitativa: l'importanza che gli stessi soggetti gli accordano (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005). L'incrocio di questi due criteri consente, quindi, di identificare gli elementi costitutivi della rappresentazione sociale studiata.

Generalmente, i dati ottenuti tramite la Tecnica dell'evocazione gerarchizzata possono essere trattati con i metodi dell'*Analyse des données* (Benzécri, 1973; Deschamps, 2003) e attraverso l'Analisi delle similitudini (Flament, 1981; Bouriche 2003). Nei casi in cui la tecnica non coincide con l'unico strumento di rilevazione utilizzato, si ritiene sia più adeguato un'interpretazione dell'*output* derivante "automaticamente" dal trattamento informatico dei dati (tramite il software *Evoc2000*, messo a punto dallo stesso Vergés), supportato dal ricorso parallelo a metodi più qualitativi (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005).

L'*output* in questione si presenta sotto forma di tabella a doppia entrata, di semplice lettura, che riporta le informazioni essenziali.

Tabella 1 - L'*output* dell'Analisi delle evocazioni gerarchizzate

		Rango d'importanza	
		<i>Forte</i>	<i>debole</i>
Frequenza d'apparizione	<i>alta</i>	I quadrante: Elementi del nucleo	II quadrante: I periferia
	<i>bassa</i>	III quadrante: Elementi di contrasto	IV quadrante: II periferia

Gli elementi presenti nella tabella possono essere interpretati a partire dalla posizione che occupano, in termini di quadrante d'appartenenza. Il primo quadrante raggruppa gli elementi che hanno una alta frequenza e un rango di importanza forte, ovvero quelli appartenenti alla *zona del nucleo centrale*. In questo quadrante, gli elementi del nucleo possono essere accompagnati, eventualmente, da elementi meno significativi: sinonimi o prototipi associati all'oggetto di rappresentazione (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005). Per questa ragione, non tutto quello che appartiene a questo quadrante è parte del nucleo centrale, ma certamente il nucleo centrale si colloca in questa zona.

Nel secondo quadrante si trovano gli elementi periferici più importanti, chiamati appunto *prima periferia*.

Il terzo quadrante contiene gli *elementi di contrasto*. In questo spazio si collocano i termini enunciati poche volte, con una frequenza bassa, ma considerati molto importanti (rango alto) dai soggetti intervistati. La particolarità degli elementi di contrasto risiede nel fatto che essi possono essere considerati come elementi che rilevano, nel campione analizzato, l'esistenza di un sottogruppo minoritario, portatore di una rappresentazione differente, nella quale il nucleo centrale è costituito dagli elementi (o da uno solo) contenuti in questo quadrante, in aggiunta a quelli (o a quello) presenti nel primo. In ogni caso, va considerata la possibilità che gli elementi del terzo quadrante possono essere complementari con quelli appartenenti alla prima periferia (Abric, 2003a).

Il quarto e ultimo quadrante è quello in cui si collocano gli elementi meno significativi per il campo della rappresentazione studiato, è rappresentato dalla *zona della seconda periferia*, in cui ricadono i termini con una bassa frequenza e un rango debole.

Per contrastare le difficoltà interpretative che possono scaturire dal reperimento di materiali associativi polisemici, la prova delle Associazioni libere (strumento d'indagine tramite cui si arriva all'Analisi delle evocazioni gerarchizzate) viene completata da una intervista semi-strutturata. In conclusione, la Tecnica delle evocazioni gerarchizzate viene utilizzata per individuare il nucleo centrale e gli elementi periferici della rappresentazione sociale dei gruppi di soggetti partecipanti. La valenza proiettiva delle associazioni libere, strumento che permette di esprimere un carattere spontaneo e "meno controllato", permette anche di accedere, con maggiore rapidità rispetto ad altre

tecniche verbali, agli elementi costitutivi dell'universo semantico dell'oggetto studiato. Per questa ragione è possibile individuare elementi latenti o impliciti, che altrimenti verrebbero mascherati e negati nelle produzioni discorsive.

Secondo quanto riportato da Abric (1994), le Evocazioni gerarchizzate, devono essere considerate tra le tecniche più adatte per la raccolta degli elementi costitutivi del prodotto della rappresentazione, specie se applicate su una popolazione di partecipanti in età dello sviluppo, come si cercherà di mostrare nel prossimo paragrafo.

Per conoscere il nucleo e la periferia della rappresentazione sociale oggetto d'analisi, è stato chiesto ai partecipanti di evocare i primi cinque termini che venivano loro in mente al termine induttore "cultura". In un secondo momento si è chiesto di motivare la scelta di ciascun termine, per cogliere i modelli di spiegazione dei partecipanti. Le motivazioni fornite hanno consentito di comprendere il significato esatto attribuito a ciascun termine, offrendo, al tempo stesso, maggiori informazioni sul processo rappresentazionale (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005). Successivamente, come previsto dalla Tecnica delle evocazioni gerarchizzate (Abric, 2003b), si è chiesto ai soggetti di ordinare i cinque termini precedentemente evocati, da quello ritenuto più importante per loro, a quello ritenuto meno importante. Questa tecnica fornisce una chiara lettura della struttura rappresentazionale, andando ad indentificare, la zona del nucleo centrale, gli elementi periferici e gli elementi di complemento/contrasto. Le associazioni sono state analizzate incrociando frequenza di apparizione e rango di importanza (Vergés, 1992) attraverso l'utilizzo del software Evoc2005. Solo una forte correlazione tra la frequenza delle parole liberamente associate ed il loro rango medio di apparizione può fornire le informazioni necessarie

a stabilire quanto un elemento sia centrale nella struttura di una rappresentazione sociale (Vergés, 1992).

Qui di seguito (Tab 1, Tab 2) sono riportati gli *output* dell'Analisi delle evocazioni gerarchizzate suddivisi per sottocampione.

Table 1 –Struttura RS Status Medio-Basso

		Rango d'importanza	
		Rang < 2,50	Rang >= 2,50
Frequenza d'apparizione	Fq >= 14	arte 19 2,421 studio 18 2,333	dipinto 17 3,294 imparare 15 2,733 popoli_antico 22 3,182 scultura 19 2,789
	Fq < 13	intelligenza 5 2,200 scuola 10 2,300 sent_emoz 6 2,333	libri 8 4,000 luoghi_cultura 13 3,154 maestre_insegn 5 3,154 materie 5 3,800 monumenti 5 3,200 qual_pers 8 3,000 regole_dov 5 2,600 scienze 5 3,400 scrivere 8 3,125 storia 11 3,000

Per quanto riguarda le scuole di status economico medio-basso, dalla lettura dei dati riportati nel quadrante in alto a sinistra, in cui si collocano gli elementi del nucleo centrale, si evince che i due concetti cardine della rappresentazione sociale della cultura sono *arte* e *studio*. Un alunno di dieci anni (*n_5*), nel motivare il termine *arte* afferma: “secondo me la

cultura sta anche nell'arte". Un'alunna di nove anni (n_33) invece scrive: "*perché nell'arte c'è sempre un po' di cultura*".

La maggior parte dei soggetti intervistati associa allo *studio* le pratiche sociali collegate all'acquisizione della cultura. Un'alunna di 9 anni (n_3) scrive: "*studiando imparo e quando imparo conosco la cultura*".

Nel secondo quadrante, zona che identifica la prima periferia del nucleo della rappresentazione, ritroviamo gli elementi *dipinto, imparare, popoli antichi, scultura*. Una partecipante di 9 anni (n_11) sostiene che: "*i quadri e i dipinti rappresentano la cultura*". Un alunno di 9 anni (n_17) scrive: "*quando impariamo ci acculturiamo*". Il richiamo ai popoli antichi indica l'importanza dello studio delle società antiche, una partecipante di 9 anni (n_59) scrive: "*ora stiamo studiando gli Egizi e la loro cultura*". Per quanto riguarda l'elemento scultura, un'alunna di 9 anni (n_45) scrive: "*per gli eroi storici e per le persone importanti si costruiscono le statue*".

Nel quadrante in basso a sinistra ritroviamo alcuni elementi – *intelligenza, scuola e sentimenti/emozioni* – utili a chiarire ulteriormente il significato del nucleo centrale della rappresentazione. Il concetto di *intelligenza*, ad esempio, viene riconosciuto come prerequisito di accesso alla cultura; *la scuola* come luogo della cultura e dell'apprendimento, mentre la categoria semantica *sentimenti/emozioni* raccoglie gli stati emotivi che i soggetti correlano alla cultura. Un'alunna di 9 anni (n_41) sostiene, in relazione all'elemento *intelligenza*, che: "*non bisogna solo imparare ma anche capire*". Un altro partecipante di 10 anni (n_20) sostiene che: "*la scuola è importante e rappresenta la cultura*". Per la categoria semantica *sentimenti/emozioni* una partecipante di 9 anni (n_39) sostiene che: "*si prova ammirazione per le persone che detengono la cultura*".

Nel quarto e ultimo quadrante, zona della seconda periferia, ritroviamo *libri, luoghi della cultura, scienze, scrivere e storia*. Tra gli elementi citati, i *libri*, sono considerati dagli intervistati come lo strumento di acquisizione della cultura. Un'alunna di 9 anni (*n_3*) scrive: “*quando leggo i libri conosco la cultura*”. Una partecipante di 9 anni (*n_45*) riferendosi ai *luoghi della cultura* scrive: “*il museo contiene oggetti storici che fanno parte della cultura*”. Un'alunna di 9 anni (*n_58*) sostiene a proposito delle scienze che: “*rappresentano la cultura degli animali e delle piante*”. Una partecipante di 9 anni di (*n_60*) riferendosi alla categoria *scrivere* sostiene che: “*la scrittura esprime le parole dell'uomo*”. Un'alunna di 9 anni (*n_3*) scrive che: “*ogni cultura ha la sua storia*” motivando così l'utilizzo del termine *storia*.

La Tab 2, illustra la struttura della rappresentazione sociale elaborata dagli appartenenti al sottocampione degli scolari di status medio-alto.

Table 2 - Struttura RS Scuole Medio-Alte

		Rango d'importanza			
		Rang < 2,60	Rang >= 2,60		
Frequenza d'apparizione	Fq >= 15	intelligenza	19 2,053	arte	15 3,133
		studio	32 2,594	felicità_stati	15 3,000
				materie	26 3,423
				scuola	17 2,882
	Fq < 14	conoscenza	12 2,333	mestieri	9 3,222
		fantasia	7 2,429	musica	4 3,250
		lettura	8 2,125	pittura	9 3,333
		osserv_perc	5 2,200	popoli_antico	8 3,500
		scienze	13 2,400	qual_pers	13 3,000
		storia	5 1,400	regole_doveri	10 3,000
				scultura	7 3,714
				sent_emoz	8 2,875
				strumenti	4 3,750
				valutazioni	10 3,100

Il nucleo centrale della rappresentazione sociale della cultura dei soggetti frequentanti le scuole del contesto socio-economico medio-alto, comprende i concetti di *intelligenza* e *studio*. Come i coetanei provenienti dai quartieri meno agiati della città di Napoli, anche questi intervistati considerano l'*intelligenza* un requisito indispensabile per l'accesso alla cultura, e lo *studio* come strumento di acquisizione della stessa. Un'alunna di 9 anni (*n*_127) scrive: "*l'intelligenza è un dono che si acquisisce se studi ed è importante per arrivare alla cultura*". Un

partecipante di 9 anni (*n_160*) scrive: “*senza studiare non potremmo fare niente*”.

Nel quadrante in alto a destra, che raccoglie solitamente i riferimenti alle pratiche sociali, ritroviamo elementi quali la *scuola* e le *materie* in essa studiate, così come lo stato d’animo della *felicità* che è possibile sperimentare di fronte all’*arte*. Una partecipante di 9 anni (*n_85*) in riferimento alla materia scolastica della storia scrive: “*la storia, perché sapendo più cose la tua mente è più ricca di informazioni*”. Un alunno di 9 anni (*n_153*) esprime lo stato d’animo della felicità in riferimento all’*arte* scrivendo: “*vedere la cultura è bello*”.

Nel terzo quadrante, l’elemento *conoscenza*, identifica per la maggioranza dei soggetti intervistati il fondamento della cultura. L’elemento *scienza*, connota il concetto stesso di cultura. Un partecipante di 9 anni (*n_151*) sostiene che: “*la cultura è scientifica*”.

Nel quarto ed ultimo quadrante, zona della seconda periferia, vale la pena evidenziare la presenza dei riferimenti ai *mestieri*, che identificano determinate aspirazioni dei partecipanti. Un’alunna di 9 anni (*n_93*) scrive: “*da grande voglio fare la stilista e perciò bisogna studiare*”.

3.3.3 Discussione e conclusioni

I dati raccolti nell’ambito di questa prima ricerca consentono di muovere alcune considerazioni. I risultati mostrano che i concetti utilizzati dai soggetti provenienti dalle scuole di status medio-basso hanno dato luogo ad una rappresentazione della cultura fondata sul sistema scolastico e sull’apprendimento.

Nei partecipanti delle scuole meno agiate prevale un riferimento alla cultura artistica, intesa come forma di trasmissione di sapere e di rappresentazione iconografica.

I termini che identificano il nucleo centrale della rappresentazione di questi bambini, infatti, sono l'arte e lo studio. Quest'ultimo, in particolare, viene spesso indicato come mezzo di riscatto sociale ed emancipazione. Un alunno di 9 anni (n_18) scrive di voler studiare e andare a scuola "per poi diventare colto e poter lavorare". Lo studio, dunque, viene visto come la pratica attraverso la quale poter accedere alla cultura. La scuola, a sua volta, rappresenta il luogo della conoscenza e dell'apprendimento delle materie scientifiche e letterarie alle quali i partecipanti fanno costantemente riferimento. L'arte ricorre spesso come elemento di creatività e di produzione culturale. Gli intervistati la oggettivano facendo riferimento alla pittura ed alla scultura quali forme di espressione prototipiche della cultura.

I soggetti frequentanti le scuole di status medio-alto, dal canto loro, costituiscono la propria rappresentazione sociale della cultura a partire dal ruolo fondamentale giocato sia dall'intelligenza che dallo studio. Per questi bambini l'intelligenza è un requisito indispensabile per l'accesso alla cultura e lo studio costituisce lo strumento principe per la sua acquisizione.

Il ricorso a concettualizzazioni più legate alla concretezza dell'istituzione scolastica, privilegiato dai bambini provenienti dai quartieri più disagiati della città di Napoli, fa da contraltare al ragionamento più astratto e metaforico dei bambini privilegiati, i quali identificano nell'intelligenza soggettiva la porta d'accesso al mondo della cultura. Questa sostanziale differenza nei modi in cui i bambini e le bambine coinvolti nello studio pensano la cultura, piuttosto che

rinverdire l'antica diatriba tra Vygotsky e Piaget (Vygotsky, 1962) sulla funzione del pensiero egocentrico, ci ha spinto ad ipotizzare ulteriori approfondimenti, in grado di far esprimere anche gli aspetti descrittivi, connotativi e valutativi delle rappresentazioni sociali della cultura circolanti tra i preadolescenti.

3.4 Studio 2 – Scuole secondarie di primo grado

3.4.1 Disegno di ricerca

In questa prima fase dello studio, il campione è costituito da alunni appartenenti ad alcune scuole secondarie di primo grado del Comune di Napoli ed è diviso in due sottocampioni, selezionati in base alla scuola d'appartenenza. Per la sua costruzioni si è scelto di utilizzare un campionamento a scelta ragionata non-probabilistico.

Un primo sottocampione era costituito da 95 soggetti (44 di sesso femminile e 51 di sesso maschile), di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, studenti di due scuole appartenenti ad un contesto socio-economico medio-basso, ubicate nei quartieri di San Giuseppe e di San Lorenzo della città di Napoli. Un secondo sottocampione era costituito da 78 soggetti (34 di sesso femminile e 44 di sesso maschile), di età compresa tra gli 11 e i 12 anni, studenti di due scuole appartenenti ad un contesto socio-economico medio-alto, ubicate nei quartieri del Vomero e di Chiaia della stessa città. La divisione del campione in due sottogruppi, appartenenti a scuole secondarie di primo grado (scuole medie) appartenenti ad un contesto socio-economico medio-basso e medio-alto, è stata fatta per indagare le differenti modalità di intendere la cultura a partire dalla variabile status.

La ricerca è stata effettuata usando due metodologie differenti. La prima si fonda sulla Tecnica delle evocazioni gerarchizzate (Vergés 1992; Abric 2003b), ed è volta a conoscere il nucleo centrale e la periferia della rappresentazione sociale della “cultura”. La seconda metodologia è incentrata sulla Tecnica del disegno, utile per indagare stereotipi, sentimenti, contenuti e immagini relativi all’oggetto “cultura”. La scelta di utilizzare in maniera complementare queste due tecniche ha permesso di integrare le informazioni raccolte tramite un compito figurativo non verbale con quelle ottenute attraverso l’analisi delle produzioni discorsive dei soggetti (Galli, 2006), chiamati a descrivere il loro stesso disegno e a rispondere alla domanda “Che cos’è per te la cultura?”.

Iniziamo, quindi, col presentare l’indagine volta a conoscere la struttura della rappresentazione sociale della cultura. In primo luogo, si è usato un questionario basato sul modello delle Associazioni libere. Si è chiesto ai partecipanti di evocare i primi cinque termini che venivano loro in mente al termine induttore “cultura”. In seguito si è chiesto ai partecipanti di motivare la scelta di ciascun termine, per cogliere i loro modelli di spiegazione, al fine di definire la cultura. Le motivazioni fornite per le associazioni hanno offerto la possibilità di comprendere il significato esatto attribuito a ciascun termine, permettendo di raccogliere, al tempo stesso, maggiori informazioni sul processo rappresentazionale (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005). Solo successivamente, come previsto dalla Tecnica delle evocazione gerarchizzate (Abric, 2003b), si è chiesto ai soggetti di ordinare gerarchicamente i cinque termini precedentemente evocati, da quello ritenuto più importante a quello ritenuto meno importante.

Per formulare ipotesi più precise in riferimento agli elementi del nucleo centrale e della periferia della rappresentazione sociale oggetto di studio,

i termini delle Associazioni libere, ordinati dai soggetti intervistati, sono stati sottoposti ad una analisi lessicale e semantica. Le associazioni sono state poi analizzate incrociando la frequenza di apparizione e il rango di importanza (Vergés, 1992) attraverso l'utilizzo del software Evoc2000. Solo una forte correlazione tra la frequenza delle forme grafiche (termini) e del rango medio di apparizione avrebbe potuto fornire le informazioni necessarie a stabilire quanto un elemento fosse centrale nella struttura di una rappresentazione sociale (Vergés, 1992).

Nella seconda fase dello studio, il campione è formato da alunni appartenenti ad alcune scuole secondarie di primo grado del Comune di Napoli ed è diviso in due sottocampioni selezionati in base alla scuola d'appartenenza. Per la costruzione di questo campione si è scelto di utilizzare un campionamento a scelta ragionata non-probabilistico.

Un primo sottocampione è costituito da 90 soggetti (F. = 45 e M. = 45), di età compresa tra gli 11 e i 12 anni, scelti tra gli studenti di due scuole appartenenti ad un contesto socio-economico medio-alto, ubicate nei quartieri del Vomero e di Chiaia. Un secondo sottocampione è costituito da 87 soggetti (F. = 46 e M. = 46), di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, scelti tra gli studenti di due scuole appartenenti ad un contesto socio-economico medio-basso, ubicate nei quartieri di San Giuseppe e di San Lorenzo. La divisione del campione in due sottogruppi, appartenenti a scuole secondarie di primo grado (scuole medie inferiori) afferenti ad un contesto socio-economico medio-basso e medio-alto, è stata compiuta per indagare con la Tecnica del disegno, le differenti modalità di intendere la cultura a partire dalla variabile status (contesto socio-economico, c.s.e.).

3.4.2 Fase 1

L'output generato da *Evoc2000*, che mostra la struttura della rappresentazione sociale della cultura nel sottocampione delle scuole di status economico medio-basso, ci restituisce la seguente tabella (Tab. 2) a doppia entrata.

Tabella 2 - Struttura RS Cultura "Scuole Medio-Basse"

		Rango d'importanza					
		<i>Rang < 2,50</i>	<i>Rang >= 2,50</i>				
Frequenza d'apparizione	<i>Fq >= 8</i>	calcio_sport	13 2,462	lavoro	11 3,182		
		città	16 2,438	libro	26 3,038		
		studio	21 2,286	materie_insegnamento	15 3,000		
				religione	10 2,800		
				scuola	35 2,629		
				siti_della_cultura	9 3,444		
				statue_sculature	11 4,000		
				storia	25 2,600		
		<i>2 <= Fq < 7</i>			tradizione	9 3,111	
						valutazione_positiva	14 3,000
			casa	2 2,000	quaderno	2 4,000	
			futuro	2 2,000	razza	2 3,500	
			libertà	3 2,333	ricco	2 3,000	
			monumenti_della_cultura	7 2,000	romana	2 2,500	
			musica	3 1,333	scrittura	3 4,000	
			penna	3 2,333	sentimenti	5 2,600	
	poesia	2 2,000	socializzazione	2 2,500			
	vita	2 2,000	soldi	2 3,500			
			territorio	2 4,500			
			valutazione_negativa	7 4,429			

Osservando il primo quadrante, si nota subito una somiglianza con il nucleo centrale della rappresentazione delle scuole di status economico medio-alto, relativamente all'elemento *studio*. Una studentessa di dodici anni (*id_3007*), appartenente ad una scuola di status economico medio-

basso, ad esempio, scrive: “*nella vita lo studio aiuta molto*”, un’altra studentessa della stessa età (*id_3018*), appartenente alla stessa scuola, aggiunge: “*perché con lo studio possiamo fare tutto e senza nulla...*”. È evidente che quella forma di “garantismo”, fornita dall’istituzione scolastica, resta invariata per i due differenti contesti socio-economici.

Gli elementi di novità appartenenti alla zona del nucleo centrale della rappresentazione, nel sottocampione medio-basso, sono invece rappresentati da *calcio_sport* e *città*. Nello specifico, l’elemento *calcio_sport* funge da etichetta per termini quali *pallone*, *ultras* e (la stessa parola) *calcio*. Con $Fq=13$ e $Rang=2,4$ questo elemento sembra andare a sottolineare un aspetto importante per i soggetti intervistati appartenenti alle scuole del contesto socio-economico medio-basso, indistintamente dal sesso, nell’associazione con il concetto di cultura. Una studentessa di dodici anni (*id_3001*) scrive: “*ho scritto pallone perché a me piace giocare a pallone*”; un’altra studentessa della stessa età (*id_3002*) aggiunge: “*ho scritto pallone perché mi appassiona molto*”. Uno studente (*id_3038*) di quattordici anni, scrive in maniera simile alle due precedenti compagne: “*perché mi piace*” e ancora un altro partecipante di dodici anni (*id_4021*): “*perché è una mia grande passione*”. L’elemento del “calcio” (inteso come sport) è costantemente associato con il concetto di cultura ed è costante anche la motivazione espressa nella forma emotiva della passione e del piacere. Si potrebbe, quindi, associare in maniera transitiva il concetto di cultura con quello di emotività, di passione e di piacere.

L’elemento *città*, al suo interno contiene termini come *Pompei*, *Roma*, *Firenze*, *Ercolano* e, con maggior frequenza la stessa, *città*. Una studentessa (*id_3004*) di dodici anni motiva la sua risposta con “*ci sono città con una cultura propria*”, una compagna coetanea (*id_3008*)

aggiunge: “*ho scritto città perché in ogni città c'è sempre la cultura*”. Ancora una studentessa di dodici anni (*id_3009*) scrive: “*ho scritto città perché ho pensato alla cultura di una città cioè la storia di quella città*”. Il termine *città* sembra essere rappresentato come un contenitore di cultura, la maggior parte delle risposte date dai soggetti intervistati appaiono simili. A giudicare dai valori di rango medio, gli indicatori *città* (*Rang=2,45*), *calcio_sport* (*Rang=2,46*) e *studio* (*Rang=2,29*) gerarchicamente sono ugualmente significativi, nonostante non siano immediatamente in relazione tra loro e vanno quindi a costituire il nucleo centrale della rappresentazione sociale della cultura per questo sottocampione.

Il secondo quadrante, caratterizzato da elementi aventi $Fq \geq 8$ e $Rang \geq 2,5$, rappresenta la zona della prima periferia del sottocampione delle scuole di status economico medio-basso. Gli elementi costitutivi sono *lavoro*, *libro*, *materie_insegnamento*, *religione*, *scuola*, *siti_della_cultura*, *statue_sculature*, *storia*, *tradizione*, *valutazione_positiva*. Tra questi ricoprono un rango di importanza maggiore gli elementi *storia* (*Rang=2,6*), *scuola* (*Rang=2,6*) e *religione* (*Rang=2,8*). Una prima relazione tra la zona del nucleo centrale e la zona della prima periferia si riscontra nell'elemento *storia*: una studentessa di dodici anni (*id_3034*) scrive: “*ho scritto storia perché la storia della tua città è cultura*”. Uno studente di undici anni (*id_3044*) spiega che la storia: “*è ricca di cultura di popoli*”. Il termine *storia*, associato al concetto di cultura, sembra essere significativamente vicino all'elemento *città*, precedentemente ritrovato nel nucleo centrale. *storia* viene quasi sempre associato a termini come *città*, *popolo* e *antico*. Il secondo elemento gerarchicamente più rilevante, con $Fq=35$, è *scuola*. Al suo interno troviamo termini come *università*, *laurea* e la stessa

scuola. Uno studente (*id_3031*) di dodici anni scrive: “*con la laurea potremmo essere avvantaggiati per entrare nel mondo del lavoro*”, oppure una studentessa (*id_3015*) di dodici anni scrive: “*perché la scuola che ci insegna cos'è la cultura*”. L'elemento *scuola* è collegato all'elemento *studio*, presente nel nucleo centrale; ad entrambi i termini viene associato il concetto di cultura, in modo da risultare come strumenti di “garanzia” per la vita e il lavoro.

Tra quelli ritenuti di maggior rilievo gerarchico, l'elemento di novità (che si differenzia dal primo sottocampione) è il termine *religione* ($Fq=10$). La sfera della religione viene considerata parte integrante della cultura di un popolo, delle sue origini e usanze. Una studentessa (*id_3011*) di dodici anni scrive: “*ho scritto religioni perché ognuno nel mondo ha la propria religione*”. Uno studente (*id_4031*) di dodici anni sostiene che: “*la religione ci può indicare una determinata cultura*”. L'elemento *religione*, associato al concetto di cultura, assume quindi anche un carattere identitario.

Il terzo quadrante è caratterizzato da elementi con una frequenza compresa tra il valore 2 e il valore 7 ($2 \leq Fq < 7$) e un rango medio di valore $Rang < 2,5$. In questa zona si collocano gli elementi di contrasto, tra cui troviamo *casa, futuro, libertà, monumenti della cultura, musica, penna, poesia, vita*. Tra questi, con maggiore frequenza troviamo, *monumenti della cultura* ($Fq=7$). Una studentessa di undici anni (*id_4004*) scrive: “*monumenti perché sono dei beni culturali*”, e un'altra (*id_4012*) di dodici anni scrive: “*nel mondo ci sono moltissimi monumenti, che appartengono alla cultura*”. L'elemento con il rango di importanza maggiore è *musica* ($Rang=1,3$), lo studente (*id_3042*) di dodici anni scrive: “*perché secondo me la musica ti fa esprimere*”; uno studente (*id_4028*) di tredici anni aggiunge: “*anche la musica fa parte*

della cultura". Un altro elemento che aiuta ad identificare la rappresentazione sociale contenuta nella zona degli elementi di contrasto è *poesia* ($Rang=2$). Una studentessa (id_4008) di undici anni sostiene che *"i poeti nel loro insieme sono tutti colti e bravi perché quando scrivono sono persone molto importanti da cui si capisce che hanno studiato per diventare poeti, appunto"*, e uno studente (id_3042) di undici anni aggiunge che le poesie *"sono le comunicazioni d'oggi come il rap"*.

Il terzo quadrante non sembra avere elementi contrastanti con il nucleo centrale, quanto piuttosto elementi differenti. I termini ritenuti più importanti e significativi fanno riferimento agli artefatti della cultura, alle produzioni materiali e tangibili, come appunto: la musica, la poesia e i monumenti.

Il quarto ed ultimo quadrante, in cui si collocano gli elementi della seconda periferia, contiene indicatori di frequenza $2 \leq Fq < 7$ e rango medio $Rang \geq 2,5$. Tra questi ritroviamo *quaderno, razza, ricco, romana, scrittura, sentimenti, socializzazione, soldi, territorio e valutazione_negativa*. Considerati i valori di ogni elemento, solo *sentimenti* ($Fq=5$) e *valutazione_negativa* ($Fq=7$), vista la loro frequenza, possono essere ritenuti significativi. Per l'elemento *sentimenti*, i termini *amore* e *felicità* sono quelli più volte associati al concetto di cultura. Una studentessa di tredici anni (id_4011) scrive: *"amore perché la cultura è amore, è come un sentimento che ti aiuta a crescere, crescere l'intelligenza che ha una persona"*; un'altra studentessa di undici anni ($id=3022$) aggiunge: *"ho scritto felicità perché avendo una cultura ci si può adattare ad ogni situazione senza difficoltà"*. L'altro elemento significativo, con frequenza maggiore rispetto all'indicatore *sentimenti*, è *valutazione_negativa*. Questo

elemento al suo interno racchiude termini come, *noiosa, difficile, pesante*. Uno studente di undici anni (*id_4001*), associando il concetto di cultura a quello di “studiare”, scrive “*per molti altri studiare è noia*”, un altro studente (*id_4018*) coetaneo aggiunge “*perché è una cosa che mi scoccia*” e ancora un altro (*id_4038*) di dodici anni scrive “*perché la cultura da fare è molto noiosa*”. Nella zona della seconda periferia si nota che nel concetto di *valutazione_negativa* è presente una forte relazione con l’elemento *studio*, collocato nel nucleo centrale della rappresentazione.

Di seguito (Tab. 3), rappresentata sotto forma di tabella a doppia entrata, con parametri di frequenza di apparizione e rango d’importanza, viene presentata la struttura della rappresentazione sociale della cultura del sottocampione delle scuole di status medio-alto, secondo la metodologia delle evocazioni gerarchizzate.

Tabella 3 - Struttura RS Cultura “Scuole Medio-Alte”

		Rango d'importanza	
		<i>Rang < 2,60</i>	<i>Rang >= 2,60</i>
Frequenza d'apparizione	<i>Fq >= 7</i>	materie_insegnamento 15 2,600	Conoscenza 26 2,731
		studio 15 1,867	libro 13 3,385
			monumenti_della_cultura 8 3,375
			museo 14 3,286
			opere_visive 12 3,000
			religione 17 3,118
			scuola 13 3,077
			storia 26 2,692
			tradizione 8 2,625
		valutazione_positiva 22 2,773	
	<i>2 <= Fq < 6</i>	cervello 2 2,500	cultura_del_viaggio 6 4,000
		città 4 2,500	diritti 2 3,000
		coltivare 2 2,000	intelligenza 4 4,000
		educazione 4 2,000	lavoro 6 3,167
		esperienza 2 2,000	musica 2 3,000
		lettura 2 2,500	penna 2 4,000
		lingue 6 2,333	personalità_significative 6 2,667
		persona 2 1,000	sentimenti 4 4,250
		popoli 4 2,250	statue_sculture 4 3,500
società 2 2,500		test 2 5,000	

Partendo dalla lettura del primo quadrante, in cui si colloca il nucleo centrale della rappresentazione sociale studiata e tenendo in considerazione che gli elementi che appartengono a questa zona dispongono di un'alta frequenza di apparizione (uguale o superiore a 7) e un rango di importanza alto, va sottolineato che il valore del *rango*

medio, quanto più sarà vicino a 1, tanto più sarà gerarchicamente importante, come si può notare dalla tabella in cui *Rang* (rango medio) è minore di 2,60.

I due elementi appartenenti al nucleo centrale nel sottocampione delle scuole di status medio-alto sono: *materie_insegnamento* e *studio*. Nello specifico, l'indicatore *materie_insegnamento* con una frequenza di $Fq=15$ e di rango medio $Rang=2,6$, riguarda tutte le materie, scolastiche o universitarie, in ambito di ricerca o didattica, a cui i soggetti intervistati hanno fatto riferimento. Ad esempio, una studentessa di undici anni (*id_1005*) appartenente ad una scuola di status medio-alto, ha giustificato la propria risposta scrivendo: *“la cultura ci deve essere insegnata”*. Uno studente di undici anni (*id_1032*) appartenente ad una scuola di status medio alto scrive: *“perché le scienze ci permettono di approfondire: la storia antica, le medicine curanti e nuove scoperte”*. Un altro studente di dodici anni (*id_1033*) appartenente alle scuole di status medio-alto, ha scritto: *“perché studiamo noi stessi e come è fatto il mondo”*.

L'indicatore *materie_insegnamento* che si riferisce, come abbiamo già detto, all'universo della didattica o della ricerca, della scuola e talvolta dell'università, a giudicare dalle motivazioni espresse dalla maggioranza dei soggetti intervistati, sembrerebbe essere il riflesso di un paradigma di “garantismo”. In altre parole, parafrasando le risposte degli studenti, tramite le materie (didattico-scientifiche) è possibile imparare la medicina per curare, comprendere la fisica del mondo e conoscere sé stessi e l'altro da sé.

L'altro elemento collocato nel nucleo centrale, che appare strutturalmente legato al primo, è *studio*, con una frequenza di $Fq=15$ e un rango medio di $Rang=1,9$. Come riportato da una studentessa di

undici anni (*id_2026*): “*tutti hanno il dovere di studiare è fondamentale per la vita*”; oppure da uno studente della stessa età (*id_2028*), che sottolinea l’importanza dello studio sostenendo che: “*si possono leggere quanti più libri si può ma se non si studia non si può mai riuscire nella vita*”. Questo per sottolineare come l’indicatore *studio* sia posto a ruolo di “strumento di garanzia” caratteristico della cultura, nella vita.

Nel secondo quadrante troviamo gli elementi caratterizzati da alta frequenza e rango di importanza basso (quindi un rango medio con valori superiori rispetto al nucleo centrale), nello specifico $Fq \geq 7$ e $Rang \geq 2,6$. Tra questi elementi ritroviamo: *conoscenza*, *libro*, *monumenti_della_cultura*, *museo*, *opere_visive*, *religione*, *scuola*, *storia*, *tradizione*, *valutazione_positiva*. Tutto questo insieme di elementi rappresenta la prima periferia, quella più vicina al nucleo centrale, che ha la funzione di completare e rafforzare il senso espresso nel primo quadrante. In particolare *storia* ($Rang=2,7$), *tradizione* ($Rang=2,7$) e *conoscenza* ($Rang=2,7$) sono caratterizzati da un rango medio inferiore a 3 e, per questa ragione, gerarchicamente sono i più rilevanti nel gruppo della prima periferia.

Uno studente di undici anni (*id_1026*) sottolinea che: “*la storia ti insegna i fatti successi nel passato*”; un altro studente (*id_1030*) sostiene che: “*nella storia si studiano le diverse culture*”. Per quanto riguarda la *tradizione*, una studentessa di dodici anni (*id_1014*) sottolinea che “*ogni popolo ha delle tradizioni, la sua cultura*” e uno studente (*id_2022*) di dodici anni aggiunge: “*la cultura è molto legata alle tradizioni*”. In questo caso sembra che il concetto di “tradizione” coincida con quello di cultura, mentre l’elemento precedente, *storia*, rafforzi i processi di conoscenza e comprensione insiti nella cultura. Il terzo indicatore rilevante è *conoscenza*, a tale proposito una studentessa di undici anni

(*id_2002*) spiega “*perché cultura ha anche il significato di studiare e quindi essere informati*”, un'altra della stessa età (*id_2003*), sostiene “*perché la cultura sarebbe conoscenza in generale*”. Il termine *conoscenza* (legato a “sapere” e “sapienza”) sembra andare a sottolineare il concetto di *epistème*, come “conoscenza certa”, empirica e scientifica.

Oltre a questi tre elementi, considerati più rilevanti, all'interno della prima periferia troviamo anche altri elementi significativi. Una studentessa di dodici anni (*id_1008*) scrive, circa l'associazione dell'elemento *libro* al concetto di cultura: “*per essere acculturati bisogna studiare e per studiare servono i libri*”. Vicino a questo elemento troviamo anche l'indicatore *scuola*, una studentessa di dodici anni (*id_1033*) scrive: “*la scuola per me è cultura, perché ci serve a diventare responsabili*”, richiamando quel concetto di “garantismo” che si ritrova nel nucleo centrale (responsabilità). In successione, sempre in quest'area, sono presenti anche *monumenti_della_cultura*, *museo*, *opere_visive*, che vanno a sottolineare una certa relazione esistente tra “luogo” e “arte” all'interno del concetto di cultura. Per i *monumenti_della_cultura*, uno studente di undici anni (*id_1029*), richiama il fattore “luogo”, scrivendo a tal proposito: “*ho scritto monumenti perché nelle città ci sono dei grandi monumenti culturali*”. Per l'indicatore *museo*, una studentessa di undici anni (*id_2029*) scrive “*si trovano nei musei molte opere culturali*” e una studentessa coetanea (*id_2031*) aggiunge “*anche quadri, statue riguardando la cultura e quegli oggetti li troviamo nei musei*”, tornando ad associare “luogo” (museo) e “arte” (quadri, statue). In ultimo, per *opere_visive*, uno studente di dodici anni (*id_2015*), scrive “*i quadri sono delle manifestazioni della cultura di quel tempo*”.

Il terzo quadrante rappresenta la zona degli elementi di contrasto, caratterizzata da bassa frequenza di apparizione e rango di importanza alto. Nello specifico, gli elementi rintracciati in quest'area si trovano in un *range* di frequenza in cui $2 \leq Fq < 6$, e da un rango medio $Rang < 2,6$. Al suo interno troviamo elementi quali: *cervello, città, coltivare, educazione, esperienza, lettura, lingue, persona, popoli, società*. Dalla Tab.2, che l'elemento *persona* presenta un rango medio $Rang=1$, un valore estremamente forte in riferimento al rango di importanza, con una bassa frequenza, infatti la sua *occorrenza* ha valore 2. Questo significa che le uniche due volte che questo elemento si è presentato, nella gerarchizzazione del termine è risultato entrambe le volte al primo posto come importanza. A tale proposito uno studente di undici anni (*id_1037*) scrive “*ci sono delle persone particolarmente colte*”, mentre uno studente di dodici anni (*id_1038*) sostiene che “*perché ogni persona ha una cultura diversa*”. Se uniamo questo elemento ad altri come *società, popoli, città e lingue*, troviamo la conformazione di un gruppo minoritario (Fasanelli, Galli, Sommella, 2005), che possiede gli elementi per una rappresentazione sociale differente, con un proprio nucleo centrale situato in quest'area. A proposito del termine *società*, uno studente (*id_2020*) di dodici anni, scrive “*la società aiuta a proteggere i valori culturali*”. Per l'elemento *popoli*, una studentessa di dodici anni (*id_2024*) sostiene “*ogni popolo ha cultura, cioè tradizioni differenti*”. Successivamente, per l'elemento *città*, uno studente di dodici anni (*id_1036*) scrive “*perché conoscere la comunità è cultura*”, mentre un altro studente di dodici anni (*id_2009*), per l'elemento *lingue*, scrive “*ogni nazione ha una propria lingua*”.

La zona degli elementi di contrasto si distacca dai significati e dagli elementi del nucleo centrale (primo quadrante), andando a sottolineare,

attraverso il concetto di persona (come individuo), di popolo, società e lingua, un'associazione tra cultura e concetti sociali e politici, di Stato e di Nazione, di appartenenza "popolare", mostrando quindi anche un certo interesse di questi soggetti verso la tematica dell'identità culturale.

Il quarto e ultimo quadrante, caratterizzato da frequenze basse ($2 \leq Fq < 6$) e da basso rango di importanza, presenta un rango medio superiore a tutti gli altri quadranti ($Rang \geq 2,6$). In questa zona si collocano gli elementi della seconda periferia, tra cui *cultura_del_viaggio*, *diritti*, *intelligenza*, *lavoro*, *musica*, *penna*, *personalità_significative*, *sentimenti*, *statue_sculture*, *test*. In ordine di frequenza i due elementi più significativi sono *cultura_del_viaggio* e *personalità_significative* con $Fq=6$ e con un rango d'importanza piuttosto basso (visto i valori di rango medio superiori a $Rang \geq 2,6$). Nella *cultura_del_viaggio* ritroviamo termini legati al turismo e al viaggiare; una studentessa di dodici anni (*id_1014*) scrive "ogni città avendo la sua cultura, attira i turisti". Mentre nelle *personalità_significative* troviamo menzionati importanti soggetti storici e contemporanei, che hanno avuto un'influenza importante (significativa), o comunque una responsabilità nel aver mediato il cambiamento culturale e sociale. Per esempio, uno studente di dodici anni (*id_2032*), riferendosi a Dante Alighieri, ha scritto: "Dante è stato un grande scrittore, ciò vuol dire che era un uomo di estrema cultura". Le personalità significative sono esemplari, esse possono rappresentare da un lato un'aspirazione al successo personale e alla notorietà, dall'altro una fonte di ispirazione e di influenza culturale. Gli elementi, invece, associati alla *cultura_del_viaggio* sono legati ad un concetto di globalizzazione, ormai sedimentato nel costruito contemporaneo di cultura.

La struttura della rappresentazione sociale della cultura, per le scuole appartenenti al contesto socio-economico medio-alto, differisce da quello del contesto medio-basso per la maggior parte degli elementi presenti nei due nuclei centrali. Per il sottocampione medio-alto la rappresentazione sociale della cultura si fonda sullo studio, sulla didattica e sulla ricerca: questa parte del campione delinea un'idea di carriera lavorativa a cui un soggetto può aspirare, per garantirsi una vita agiata e prevenire problematiche sociali ed economiche. La "cultura", in definitiva, rappresenta una caratteristica sociale necessaria per mantenere un determinato status di provenienza, o per raggiungerne uno di livello superiore.

Per il sottocampione medio-basso, invece, la situazione è più complessa. Come si è detto precedentemente, l'elemento studio emerge anche nel nucleo centrale di questa rappresentazione sociale, come in quello precedente. Anche qui (quasi a parità di frequenza e rango medio) l'associazione tra lo studio e il concetto di cultura viene motivata come necessaria ad un percorso di affermazione sociale; ma a differenza delle scuole medio-alte, non si riscontrano elementi come università, laurea, o riferimenti alla didattica e alle materie scolastiche.

Gli elementi di novità del nucleo centrale sono rappresentati da città e calcio_sport, indicatori totalmente diversi da quelli presenti nel nucleo del sottocampione medio alto. L'associazione tra la città e il concetto di cultura è rintracciabile nella natura storica che viene conferita ai centri urbani antichi, del resto questo è facilmente intuibile dal fatto che le due scuole appartenenti a questo sottocampione sono ubicate in due quartieri appartenenti al centro storico di Napoli.

Il terzo e ultimo elemento si riferisce allo sport del calcio. Poiché l'associazione tra calcio_sport e il concetto di cultura è stato motivato

sempre su un piano emotivo (“perché mi piace”, “perché è la mia passione” ecc), si evince, quindi, una relazione tra il piano emotivo e il concetto di cultura, in cui il soggetto intervistato tende ad associare (a cultura) ciò che è emotivamente gratificante.

3.4.3 Fase 2

Nella seconda fase dello studio, La somministrazione del questionario è stata articolata in due fasi. Inizialmente si richiedeva ai partecipanti di elaborare un disegno che rappresentasse la Cultura e di redigere sul retro del foglio una descrizione dello stesso. In una seconda fase, sotto la descrizione del disegno, si richiedeva ai soggetti intervistati di fornire una propria definizione di Cultura. Durante la rilevazione dei dati, l'équipe di ricerca ha avuto il compito di monitorare gli studenti, affinché non si confrontassero durante la prova grafica e la definizione di cultura, mentre ad un solo ricercatore è stato richiesto di entrare in contatto con la docente scolastica di turno, in modo da impedire un contatto tra quest'ultima e i suoi alunni.

3.4.4 Analisi del contenuto

La prima parte dell'analisi è incentrata sullo studio dei disegni e sul successivo raggruppamento per insiemi semantici, in cui sono state esplicitate, per ogni categoria, le frequenze assolute e le relative percentuali.

La prima considerazione la si può fare guardando al campione nella sua totalità, come riportato in Tab. 4.

Tabella 4 - Tecnica del disegno - Campione Totale

N=174		
<u>Categorie</u>	<u>Frequenze</u>	<u>Percentuali</u>
libro	63	36,20%
natura	23	13,21%
sport	16	9,19%
insegnamento-apprendimento	13	7,47%
luoghi-cultura	12	6,89%
quadro-dipinto	18	10,34%
museo	10	5,74%
artefatti-antichi	17	9,77%
cultura sociale	3	1,72%
ALTRO	34	19,54%

Su un totale di 177 soggetti, solo 3 soggetti non hanno portato a termine il compito. Tenendo in considerazione le frequenze in percentuale superiori al 5%, ritroviamo le categorie: *libro*, *natura*, *sport*, *insegnamento-apprendimento*, *luoghi-cultura*, *quadro-dipinto*, *museo*, *artefatti-antichi*.

La categoria più rilevante è *libro* con una frequenza di 63 (36,20%). Una studentessa appartenente al contesto socio-economico (da ora in poi c.s.e.) medio-basso di 12 anni (C-130), scrive: “*Ho disegnato un libro con varie parole. Mi erano venute in mente la conoscenza e il rispetto ma non sapevo come rappresentarlo e quindi le ho scritte in un libro. E' importante avere una cultura e il rispetto verso tutti*”. Un'altra studentessa, appartenente ad un c.s.e. medio-alto di 11 anni (A-40), scrive: “*Io ho disegnato un libro aperto, che significa che la cultura è aperta a tutti*”. Uno studente, proveniente da un c.s.e. medio-basso di 12 anni (C-103), scrive invece: “*Questo disegno illustra un libro con la corona perché per me il massimo della cultura viene dai libri che*

leggiamo. Ogni libro che leggiamo aumenta la nostra cultura". A giudicare dalle descrizioni fornite dai soggetti, il concetto di *libro* è estremamente legato al concetto di cultura, quasi come se ne rappresentasse un simbolo universale.

L'altro elemento rilevante per frequenza assoluta è *natura* ($Fq=23 / 13,21\%$). Una studentessa di c.s.e. medio-basso (C-144), descrive il proprio disegno scrivendo: "*Per me anche il tramonto è cultura, vedendo quando il sole nasce e quando muore. Ed è molto bello vedere il cielo che cambia colore, e tutto questo per me è cultura*". Un'altra studentessa di c.s.e. medio-basso di 12 anni (C-124) scrive: "*Ho disegnato un paesaggio naturale perché pensando alla cultura ho capito che è un dono che ci viene dato proprio come è stato un dono la creazione del mondo*". L'associazione tra cultura e *natura* sembrerebbe denotare una caratteristica innata dell'elemento culturale, come se la cultura abbracciasse in maniera del tutto spontanea i fenomeni naturali e li rendesse parte integrante di un processo di conoscenza o di osservazione.

Anche l'elemento *quadro-dipinto*, con una frequenza di 18 (10,34%), sul campione totale occupa una posizione di rilievo. Una studentessa appartenente al c.s.e. medio-basso di 12 anni (C-120), descrive il proprio disegno scrivendo: "*La parola cultura in questo momento mi fa pensare ad un quadro perché attraverso di esso si esprime l'arte e le proprie emozioni*".

Oltre agli elementi sui quali ci si è appena soffermati, troviamo la categoria *artefatti-antichi, insegnamento-apprendimento e sport*, che ricopriranno posizioni più esplicite nell'analisi dei sottocampioni, differenziati a partire dalla variabile contesto socio-economico.

Tabella 5 –Tecnica del Disegno – Sottocampione C.S.E. Medio-Alto

N=88		
<u>Categorie</u>	<u>Frequenze</u>	<u>Percentuali</u>
libro	46	52,27%
insegnamento-apprendimento	7	7,95%
natura	10	11,36%
quadro-dipinto	13	14,77%
luoghi-cultura	7	7,95%
sport	2	2,27%
museo	9	10,22%
artefatti-antichi	15	17,04%
culturasociale	1	1,13%
ALTRO	11	12,50%

Il primo sottocampione analizzato è costituito da 90 soggetti, appartenenti al contesto socio-economico medio-alto (Tab. 5); di questi, solo due soggetti non hanno portato a termine il compito ($N=88$). Le categorie di maggiore rilievo sono *libro*, *artefatti-antichi*, *quadro-dipinto*, *luoghi-cultura*, *natura*, *museo*.

L'elemento *libro* rappresenta il 52,27% sul totale delle categorie degli 88 soggetti intervistati. Per questo sottocampione l'elemento il *libro* risulta essenziale per l'impianto simbolico della rappresentazione grafica della cultura: uno studente di 12 anni (*A-022*), scrive: "*Io ho disegnato un libro perché la cultura è raccolta in un libro*". La categoria *artefatti-antichi* ha una frequenza percentuale di 17,04% e rappresenta la seconda categoria semantica più importante; al suo interno troviamo disegni di *colonne*, *vasi antichi*, *quadri antichi* e *statue*. Si tratta di una rappresentazione della cultura basata su artefatti che hanno conservato il loro valore nel tempo, in cui i soggetti rintracciano nella portata storica

l'elemento di significazione culturale: valore (cultura), tempo storico (antico), artefatto (materiale-tangibile).

Un'altra categoria rilevante è *quadro-dipinto*, con una frequenza percentuale di 14,77%. Uno studente di 11 anni (A-020), scrive: “*Ho disegnato una persona che nota che un dipinto è stato disegnato da una persona di cultura*”. Un altro studente di 12 anni (A-015), scrive: “*Ho disegnato un quadro che per me è simbolo di cultura*”. La categoria *quadro-dipinto* viene inteso in due modi differenti; da un lato rappresenta un oggetto che detiene genericamente un valore culturale; dall'altro è percepito come artefatto e produzione della cultura, tenendo in considerazione il lavoro che c'è dietro e considerando colui che produce il quadro, come “detentore di cultura”.

Oltre a *natura*, di cui si è parlato nel paragrafo precedente, con una frequenza percentuale di 7,95% troviamo *insegnamento-apprendimento* e *luoghi-cultura*. Nell'insieme semantico rappresentato da *insegnamento-apprendimento* vi sono riferimenti alla scuola e alla didattica in generale. Uno studente di 12 anni (B-047), scrive ad esempio: “*Il disegno che ho fatto rappresenta la cultura, ho disegnato la scuola che personalmente mi da l'idea appunto della cultura, della sapienza*”. Una studentessa di 12 anni (A-024), scrive: “*E' una giornata qualunque, solo che gli studenti studiano un nuovo argomento la "cultura" nell'Università Federico II*”.

Per quanto riguarda, invece, la categoria *luoghi-cultura*, vengono raggruppati i disegni che rappresentano città e luoghi ritenuti di particolare importanza culturale, spesso vengono citati anche elementi tradizionali. Uno studente di 11 anni (A-016), scrive: “*Ho disegnato la Torre Eiffel di Parigi e il Big Ben di Londra*”, oppure uno studente di 11 anni (A-018), scrive: “*Quello che ho disegnato è un Vesuvio che*

erutta...Oltre a rappresentare la cultura, rappresenta soprattutto la cultura di Napoli". Una studentessa di 12 anni (B-066), scrive: "Io ho disegnato il tipico paesaggio napoletano, con pizze e altri tipici alimenti circondati da qualsiasi mezzo per dimostrare che la cultura napoletana è apprezzata da tutti".

Il secondo sottocampione analizzato è costituito da 87 soggetti, appartenenti al contesto socio-economico medio-basso. Solo un soggetto non ha portato a termine il compito consegnato ($N=86$). Le categorie di maggiore rilievo sono *libro*, *sport*, *natura*, *insegnamento-apprendimento* (Tab. 6).

Tabella 6 - Tecnica del Disegno - Sottocampione C.S.E. Medio-Basso

N=86		
<u>Categorie</u>	<u>Frequenze</u>	<u>Percentuali</u>
sport	13	15,11%
libro	17	19,76%
natura	13	15,11%
insegnamento-apprendimento	6	6,97%
luoghi-cultura	5	5,81%
quadro-dipinto	5	5,81%
museo	1	1,16%
artefatti-antichi	2	2,32%
cultura-sociale	2	2,32%
ALTRO	23	26,74%

Come già visto precedentemente, anche in questo caso il *libro* raggiunge una frequenza maggiore rispetto agli altri ($Fq=17 / 19,76%$) e si presta ancora una volta ad essere il fulcro simbolico della rappresentazione della cultura. Tra le varie prove grafiche, troviamo uno studente di 11 anni (C-100) che, nella descrizione del disegno, scrive: "Io ho disegnato

un libro di grammatica, perché c'è gente che non parla molto bene e quindi vorrei che tutti quanti potessero parlare bene". Uno studente di 12 anni (C-099), scrive: *"Ho disegnato un libro perché per me la cultura la puoi imparare dai libri come dai quadri"*; un altro di 11 anni (C-106) descrive il proprio disegno aggiungendo: *"Ho disegnato un libro perché per me rappresenta la cultura, perché per me leggere è cultura"*.

L'elemento di novità è rappresentato da *sport* ($Fq=13 / 15,11\%$). In realtà, già nel capitolo precedente, durante l'Analisi delle evocazioni gerarchizzate, si era notato come i soggetti appartenenti al sottocampione del contesto socio-economico medio-basso, mettessero in risalto la cultura dello sport, rispetto ai soggetti appartenenti al sottocampione del contesto socio-economico medio-alto. Nello specifico, osservando e analizzando le prove grafiche, troviamo uno studente di 12 anni (D-156), che scrive: *"Ho disegnato un campo da calcio e dei giocatori"*; un altro della stessa età (D-154), *"Io ho disegnato un campo da gioco"* e un altro ancora (D-157), *"Ho disegnato il basket"*. Tutti i soggetti che hanno disegnato e descritto il proprio elaborato facendo riferimento allo *sport*, sono di genere maschile.

Anche per questo sottocampione, *natura* ($Fq=13 / 15,11\%$) ha una frequenza di rilievo nell'insieme di tutti gli elementi. Uno studente di 13 anni (C-109), scrive: *"Ho disegnato un quadro che rappresenta il Mare, una montagna, e delle nuvole"* e una studentessa di 11 anni (C-125), nella descrizione del proprio disegno, scrive: *"Il sole al centro rappresenta noi, il nostro carattere, le nostre emozioni e le cose che abbiamo imparato e capito"*.

In maniera proporzionale rispetto alle frequenze dei soggetti appartenenti al contesto socio-economico medio-alto, anche in questo sottocampione, la categoria *insegnamento-apprendimento* ($Fq=6 /$

6,97%) occupa una posizione, in termini di frequenza percentuale, tra il 10% e il 5%. Una studentessa di 12 anni (C-119), nella descrizione del disegno, scrive: *“Secondo il mio punto di vista la cultura è lo studio, infatti ho disegnato dei libri perché per avere una cultura bisogna studiare”*; un'altra studentessa della stessa età (C-141), scrive: *“Ho disegnato la scuola perché è una cosa fondamentale per noi ragazzi, perché aiuta a distinguersi, a parlare, ma soprattutto insegna ad avere un bel futuro”*.

Le categorie *luoghi-cultura* e *quadro-dipinto* hanno entrambi una frequenza percentuale, pari a 5,81%. Ad esempio, per *luoghi-cultura* una studentessa di 11 anni (D-177), scrive *“Ho disegnato il Castel dell'Ovo perché rappresenta secondo me la storia di Napoli per anni e anni”*; relativamente alla categoria *quadro-dipinto*, una studentessa di 12 anni (C-120) descrive il proprio disegno, scrivendo *“La parola cultura in questo momento mi fa pensare ad un quadro perché attraverso di esso si esprime l'arte e le proprie emozioni”*.

Le interpretazioni di matrice semantica di ogni elemento appartenente a questo sottocampione rispecchiano quelle del sottocampione precedente, nonostante sia evidente un differente ordine di importanza dato dalle frequenze delle categorie.

Come riportato nella Tab. 7, il confronto è basato sulle frequenze assolute per ogni categoria e un Test del Chi-quadro (χ^2).

Tabella 7 - Tecnica del Disegno - Confronto Sottocampioni

<u>Categorie</u>	<u>C.S.E.</u> <u>Medio-Alto</u>	<u>C.S.E.</u> <u>Medio-Basso</u>
libro	46	17
Insegnamento-apprendimento	7	6
natura	10	13
quadro-dipinto	13	5
luoghi-cultura	7	5
sport	2	13
museo	9	1
artefatti-antichi	15	2
cultura-sociale	1	2
ALTRO	11	23
$\chi^2 = 42.254 ; p = 0$		

Tenendo in considerazione le co-occorrenze per ogni categoria, *libro* è quella che spicca di più tra le due distribuzioni. Come è facile notare, il portato simbolico, di cui si discuteva precedentemente, è particolarmente forte nei soggetti appartenenti al contesto socio-economico medio-alto, ma anche nei soggetti appartenenti al contesto socio-economico medio-basso. Categorie come *insegnamento-apprendimento*, oppure *natura*, mostrano una stessa frequenza e quindi un simile posizionamento per entrambi i sottocampioni. Gli elementi di assoluto contrasto sono rintracciabili nelle categorie *quadro-dipinto*, *artefatti-antichi*, *museo* e *sport*. Le alte frequenze individuabili in *museo* e *artefatti-antichi* registrate per i soggetti appartenenti al contesto socio-economico (da ora c.s.e.) medio-alto, rispetto al c.s.e. medio-basso, può essere spiegato dal fatto che i primi hanno avuto maggiori possibilità e esperienza di viaggi e, sicuramente, di visite guidate a sfondo didattico

(come testimoniato da alcuni docenti intervistati). Al contrario, nel c.s.e. medio-basso, *sport* è l'unica categoria a prevalere in termini di confronto di frequenze rispetto al c.s.e. medio-alto. Questo fenomeno era già stato registrato durante l'Analisi delle evocazioni gerarchizzate, nella prova delle Associazioni libere. Probabilmente ciò è dovuto al fatto che i soggetti del sottocampione c.s.e. medio-basso danno maggiore importanza alla pratica e alla cultura dello sport, anche se per poterlo affermare sarebbero necessarie ulteriori analisi.

Per concludere, è stato effettuato un Test del Chi-Quadro al fine di verificare la natura delle differenze osservate tra le due distribuzioni di frequenze, relative alle categorie analitiche all'interno delle quali sono state ricondotte le definizioni di cultura, fornite dagli intervistati provenienti dai due distinti contesti socio-economici considerati. L'Indice di Pearson (p) osservato (Tab.7), molto prossimo allo zero, conferma la diversità esistente tra le concezioni della cultura dei preadolescenti residenti nei quartieri residenziali della città di Napoli e quelle dei preadolescenti residenti nei quartieri più popolari della stessa.

3.4.5 Definizioni di “cultura”

Nella seconda fase del questionario sulla Tecnica del disegno, in cui si richiedeva ai soggetti intervistati di definire liberamente il concetto di cultura, dopo aver fornito una descrizione del disegno. Di seguito, si procederà ad una lettura del campione totale, costituito da 176 soggetti, come riportato nella Tab. 8.

Tabella 2 - Definizione di Cultura - Campione Totale

N=176		
<u>Categorie</u>	<u>Frequenze</u>	<u>Percentuali</u>
sapere-conoscenza	60	34,09%
studio-insegnamento	20	11,36%
arte	19	10,79%
città-paese	17	9,65%
importante-valoriale	14	7,95%
storia	12	6,81%
sentimenti-emozioni	9	5,11%
sport	5	2,84%
natura-ambiente	4	2,27%
ALTRO	31	17,61%

Le categorie più rilevanti per frequenza assoluta sono rappresentati da *sapere-conoscenza*, *studio-insegnamento*, *arte*, *città-paese*, *importante-valoriale*, *storia*, e *sentimenti-emozioni*. Di queste, solo le prime tre hanno una frequenza percentuale superiore al 10%, tale da poter essere esplicative, in maniera generale, sul campione totale. L'elemento *sapere-conoscenza* prevale sugli altri, con una frequenza di $Fq=60$ (34,09%). Una studentessa di 11 anni (B-067), appartenente al contesto socio-economico medio-alto definisce la cultura, scrivendo “*La cultura per me è sapere, apprendere, e conoscere ciò che ci sta intorno*”, un'altra studentessa di 12 anni (C-145), appartenente al c.s.e. medio-basso, scrive “*Per me la cultura è il sapere, l'apprendere*”. Con una frequenza di $Fq=20$ (11,36%) *studi-insegnamento* è la seconda categoria più rilevante. Al suo interno sono racchiusi concetti che associano la cultura al mondo dell'insegnamento, dell'apprendimento e della didattica scolastica. Uno studente di 11 anni (D-148), appartenente al

c.s.e. medio-basso, scrive *“Per me la cultura è un insegnamento dato da chiunque”* e un suo coetaneo (A-009), appartenente al c.s.e. medio-basso, aggiunge *“La cultura è cervello, che serve per imparare le cose. Ogni materia è cultura”*. L’ultima categoria, con frequenza percentuale superiore al 10% è *arte* (Fq=19 / 10,79%), al suo interno ritroviamo concetti legati alla musica, alla pittura, ad artisti e alla stessa parola arte. Uno studente di 11 anni (B-076), scrive *“Per me la cultura è qualcosa con cui ci si può esprimere, la cultura si può manifestare nell’arte o nella musica”*.

Tabella 9 - Definizione di Cultura - C.S.E. Medio-Alto

N=90		
<u>Categorie</u>	<u>Frequenze</u>	<u>Percentuali</u>
sapere-conoscenza	41	45,55%
studio-insegnamento	7	7,77%
città-paese	13	14,44%
arte	11	12,22%
sentimenti-emozioni	6	6,66%
natura-ambiente	3	3,33%
storia	8	8,88%
importante-valoriale	4	4,44%
sport	0	0
ALTRO	11	12,22%

Come riportato nella Tab. 9, il sottocampione formato da soggetti appartenenti al contesto socio-economico medio-alto è costituito da 90 studenti. La categoria con frequenza assoluta più alta, come accennato precedentemente, è *sapere-conoscenza* con Fq=41 (45,55%). Uno studente di 11 anni (A-016), scrive *“Per me la cultura è una cosa molto importante. È l’unica cosa che non potremmo mai perdere, che ci insegna a capire come è fatto il mondo”*, un altro studente coetaneo (B-

045), scrive *“La cultura è ciò che si deve sapere sulle varie cose successe nel mondo e si può trovare in vari luoghi come il telegiornale e il giornale”*.

La seconda categoria con frequenza maggiore è rappresentata da *città-paese* ($Fq=13 / 14,44\%$). Al suo interno sono presenti riferimenti alle tradizioni dei popoli legati ad una determinata area geografica o, più genericamente, ai valori culturali e identitari presenti in determinate aree geografiche. Una studentessa di 12 anni (A-030), scrive *“La cultura è come la tradizione. Infatti ogni paese ne ha una propria, anche se spesso alcune cose sono uguali per più stati”*. Un'altra studentessa di 12 anni (B-088), scrive *“Per me la cultura è qualcosa che appartiene ad una città. Ogni città per me ha la propria cultura, ogni città ha la propria personalità”*.

Le categorie, già citate nel paragrafo precedente, *arte* ($Fq=11 / 12,22\%$) e *studio-insegnamento* ($Fq=7 / 7,77\%$) hanno una posizione di rilievo, ma sono *storia* ($Fq=8 / 8,88\%$) e *sentimenti-emozioni* ($Fq=6 / 6,66\%$) che rappresentano la novità, con una frequenza percentuale superiore al 5%. Per quanto riguarda *storia*, uno studente di 12 anni (B-052) definisce la cultura, scrivendo *“La cultura è la conoscenza dei secoli passati accumulatisi in concetti e parole. La cultura è la storia vecchia e nuova, la cultura sono le persone che lasciano i propri pensieri nel mondo”*. Per la categoria *sentimenti-emozioni*, al cui interno sono descritti una serie di stati d'animo legati al concetto di cultura, troviamo uno studente di 12 anni (B-059), che scrive *“La cultura non sono solo le opere più importanti ma è tutto ciò che ti da conforto ed è la cosa che ti sta a cuore, questo è il mio pensiero quando dico cultura”*.

Per concludere, si nota che, in questo sottocampione, la categoria *sport* ha una frequenza uguale a zero.

Il sottocampione formato da soggetti appartenenti al contesto socio-economico medio-basso è costituito da 86 studenti.

Tabella 10 - Definizione di Cultura - C.S.E. Medio-Basso

N=86		
<u>Categorie</u>	<u>Frequenze</u>	<u>Percentuali</u>
sapere-conoscenza	19	22,09%
studio-insegnamento	13	15,11%
importante-valoriale	10	11,62%
arte	8	9,30%
sport	5	5,81%
città-paese	4	4,65%
sentimenti-emozioni	3	3,48%
storia	4	4,65%
natura-ambiente	1	1,16%
ALTRO	20	23,25%

In riferimento alla Tab. 10, si nota anche in questo caso che la categoria *sapere-conoscenza* ha la frequenza maggiore ($Fq=19 / 22,09\%$). Uno studente di 12 anni (C-104), scrive “*La cultura per me è un insegnamento grande, la sapienza è l'insegnamento e la voglia di conoscere cose nuove*”. Con una frequenza percentuale di 15,11% anche la categoria *studio-insegnamento* ($Fq=13$) occupa, per questo sottocampione, un posto di rilievo nella rappresentazione sociale della cultura. Una studentessa di 12 anni (C-132), definisce la cultura scrivendo “*La cultura è lo studio delle lingue, delle scienze matematiche, della geografia, della storia e delle religioni*”.

Un elemento di novità è rappresentato dalla categoria *importante-valoriale* ($Fq=10 / 11,62\%$); esso racchiude giudizi, pensieri e ragionamenti che valorizzano positivamente il concetto di cultura. Ad esempio una studentessa di 12 anni (C-121), scrive “*Per me la cultura*

spiega che nel mondo le persone sono tutte uguali e che bisogna rispettarci l'uno con l'altro. Se tutte le persone considerassero la cultura, ci sarebbe la possibilità di cambiare il mondo”, un altro studente di 12 anni (C-092), scrive *“Per me la cultura significa vivere bene, lavorare, rispettarci l'uno con l'altro”*, oppure, in maniera più concisa e semplice, una studentessa di 13 anni (C-116), scrive *“Per me la cultura è una cosa importante e di valore”*.

Con una frequenza appena inferiore al 10%, la categoria *arte* ($Fq=8 / 9,30\%$), assume una posizione di rilievo. Uno studente di 12 anni (D-164), scrive *“Per me la cultura è arte”*, un altro studente di 11 anni (C-127), scrive *“Io penso che la cultura è uno stile che hanno le persone, in particolare quando hanno la passione di disegnare oppure quando le persone esprimono un loro pensiero disegnando”*.

A differenza del sottocampione c.s.e. medio-alto, la categoria *sport*, seppur con una frequenza percentuale appena superiore al 5%, torna ancora una volta, mettendo in evidenza una differenza di valore sulla cultura dello sport. Uno studente di 12 anni (D-164), scrive *“Per me la cultura è lo sport”* e un suo coetaneo (D-158), scrive *“Per me la cultura è il calcio”*.

Come riportato nella Tab. 11, il confronto è basato sulle frequenze assolute per ogni categoria e un conclusivo Test del Chi-quadro (χ^2).

Tabella 11- Definizione di Cultura - Confronto Sottocampioni

<u>Categorie</u>	<u>C.S.E.</u>	<u>C.S.E.</u>
	<u>Medio-Alto</u>	<u>Medio-Basso</u>
sapere-conoscenza	41	19
studio-insegnamento	7	13
città-paese	13	4
arte	11	8
sentimenti-emozioni	6	3
natura-ambiente	3	1
storia	8	4
importante-valoriale	4	10
sport	0	5
ALTRO	11	20
$\chi^2 = 27,326 ; p = 0,001$		

Per entrambi i sottocampioni la categoria *sapere-conoscenza* prevale per frequenza. È evidente che “conoscenza” e “acquisizione dei saperi”, sono costrutti prioritari per definire la cultura. Il sottocampione appartenente al contesto socio-economico medio-basso sembrerebbe maggiormente incline a definire la cultura come l’ambito della didattica, dei saperi scolastici e dell’Istituzione scolastica in generale, come dimostrato dalle frequenze dell’elemento *studio-insegnamento*. Al contrario, i partecipanti del sottocampione appartenente al c.s.e. medio-alto, tendono maggiormente a definire la cultura come una complessità di usi, costumi e tradizioni, appartenenti a determinate realtà collocate in definite aree geografiche, come dimostrato dalle frequenze della categoria *città-paese*. Nonostante ciò, la categoria *arte* mantiene, in proporzione, tra i due sottocampioni, un ruolo di rilievo nella rappresentazione sociale della cultura. Mentre prevalgono le categorie

storia e sentimenti-emozioni (ambito emotivo) per il c.s.e. medio-alto su quello medio-basso. Per quando riguarda la sfera dei giudizi, pensieri e ragionamenti, che valorizzano positivamente il concetto di cultura (*importante-valoriale*), prevale per frequenza il c.s.e. medio-basso su quello medio-alto. Come è stato più volte sottolineato, a fare sempre la differenza tra i due sottocampioni resta la categoria *sport*, in questo caso il c.s.e. medio-alto ha una frequenza uguale a zero.

Per concludere, anche in questa analisi comparativa, è stato effettuato un Test del Chi-Quadro al fine di verificare la natura delle differenze osservate tra le due distribuzioni di frequenze, relative alle categorie analitiche all'interno delle quali sono state ricondotte le definizioni di cultura, fornite dagli intervistati provenienti dai due distinti contesti socio-economici considerati. L'Indice di Pearson (p) osservato (Tab.13), molto prossimo allo zero, conferma la diversità esistente tra le concezioni della cultura dei preadolescenti residenti nei quartieri residenziali della città di Napoli e quelle dei preadolescenti residenti nei quartieri più popolari della stessa.

3.4.6 Discussione e conclusioni

I partecipanti, frequentanti le scuole medie, nella particolare fase di crescita in cui si trovano, mostrano un'interessante fase di permeabilità ai concetti di lavoro, istruzione, meccanismo sociale e economico, provenienti in maniera evidente dai genitori o dai tutori impegnati nel guidare il loro processo di formazione. Piaget (1932, 1972) sosteneva che i soggetti in età evolutiva apprendono le nozioni primarie sulla conoscenza del mondo, dai loro genitori o dalla scuola e che è necessario integrarle a titolo di rappresentazioni sociali suscettibili di reggere la

loro vita in seno al proprio gruppo (o contesto). Inoltre, secondo lo Psicologo svizzero, la conoscenza sociale viene alimentata da due forme di acquisizione: la prima fa riferimento alla trasmissione sociale, che avviene in un rapporto asimmetrico (genitore-figlio), la seconda, invece, è una conoscenza acquisita attraverso un'elaborazione cognitiva tra pari.

I risultati ottenuti utilizzando i due tipi di Tecniche descritte, trovano ragione d'essere nelle parole di Piaget. Le rappresentazioni della cultura del contesto socio-economico medio-alto e medio-basso, riflettono le dinamiche vissute dai soggetti in seno agli ambienti sociali, economici e culturali da cui derivano. Se da un lato è emerso più volte che i soggetti appartenenti a condizioni privilegiate hanno rappresentato la cultura come una serie di processi legati alla "scalata sociale", alla carriera, allo studio universitario, dall'altro i soggetti meno privilegiati hanno rappresentato la cultura attraverso l'Istituzione scolastica e lo studio, come un strumento necessario di garanzia per scongiurare il fallimento nella vita. Anche il caso emblematico della "cultura dello sport" (in particolare lo sport del calcio), rilevante in maniera esclusiva nei contesti socio-economici medio-bassi, è notevole. Evidentemente in alcuni ambienti, l'attaccamento a determinati fenomeni sportivi, denota proprietà identitarie e quindi culturali. Inoltre, in questo tipo di analisi, sembrerebbe difficile scindere la conoscenza acquisita tra pari e la trasmissione sociale asimmetrica di cui parlava Piaget; mentre è certo che le rappresentazioni della cultura fornite dai soggetti intervistati siano il prodotto del contesto vissuto dagli stessi soggetti.

Confrontando i risultati ottenuti dai soggetti appartenenti alle scuole secondarie di primo grado con quelli ottenuti dai partecipanti delle scuole primarie, al questionario delle associazioni libere, risulta interessante un altro tipo di differenziazione. Gli alunni delle scuole

elementari, sia quelli provenienti dal c.s.e. medio-basso, che quelli provenienti dal c.s.e. medio-alto, hanno sottolineato l'importanza dello studio, come mezzo di acquisizione della cultura, senza mettere in luce quegli aspetti sociali che ne motivano la "reale utilità". In altre parole, mentre gli alunni delle scuole medie mettevano in evidenza le conseguenze sociali, per fare un esempio, che possono derivare da una mancata istruzione (come la disoccupazione, o la difficoltà, con un titolo di studio basso, nel trovare lavori appaganti) gli alunni delle scuole elementari non arrivano ad argomentare tale livello di complessità sociale. Apparentemente, le classi d'età, dei partecipanti alle ricerche, non sono così distanti: gli alunni delle scuole elementari si collocano in un *range* che va tra gli 8 e i 10 anni d'età, mentre gli alunni delle scuole medie tra gli 11 e i 13 anni. In conclusione, contrariamente a quanto ci si poteva aspettare, i soggetti delle scuole elementari mostrano una capacità di astrazione associativa e argomentativa ridotta, rispetto ai soggetti delle scuole medie, che invece sono in grado di estrapolare da un singolo costrutto, le ragioni sociali ed economiche innescate dai processi derivanti da particolari ambiti discorsivi.

3.5 Studio 3 – Università degli Studi di Napoli “Federico II”

3.5.1 Disegno di ricerca

In un suo recente contributo, Psaltis (2012) critica l'ultima definizione di cultura proposta da Jahoda (2012), sostenendo che egli la considera come un'entità implicitamente reificata, immutabile ed omogenea, più simile all'idea durkheimiana di rappresentazione collettiva che a quella di rappresentazione sociale di Moscovici. Una visione statica e reificata della cultura, del resto, contrasterebbe con l'eterogeneità dei nostri tempi. Come fa notare Moghaddam (2012), già negli anni '60 Moscovici sottolineava l'emergenza di pratiche politiche, filosofiche, religiose ed artistiche, assolutamente eterogenee. A parere di Duveen (2007), la tendenza al cambiamento e alla trasformazione della cultura, che egli fa coincidere con il costrutto di Rappresentazione sociale, è indissolubilmente legata alle asimmetrie di status e di potere tra singoli e gruppi presenti nella società. La cultura ha un'importanza cruciale nelle nostre vite, sia nella sfera pubblica, sia in quella privata. Noi attribuiamo ad essa una funzione di connotazione contestuale molto importante, come si è già mostrato, basta associare a “cultura” un qualunque sostantivo o aggettivo per rintracciarne un valore simbolico.

Ma di cosa parliamo quando parliamo di cultura?

Proprio per rispondere a questa domanda, nel corso degli ultimi anni abbiamo condotto una serie di ricerche quali-quantitative, volte a studiare la rappresentazione sociale della cultura (Schember, Tuselli, Fasanelli, & Galli, 2015), delle quali, in questo paragrafo, ne verrà presentato l'ultimo avanzamento. A tal proposito, verranno introdotti gli “stimoli iconografici”, inseriti in un più ampio discorso relativa alla costante “scarnificazione” che, negli ultimi anni, le immagini complesse

hanno subito, trasformandosi nella miriade di icone che popolano i nostri *device*, identificando e riassumendo in sé oggetti, processi ed emozioni.

Partendo da specifiche variabili, quali il contesto di produzione del dato (Dipartimenti differenti tra loro per tipologie di discipline insegnate, collocazione territoriale in ambito cittadino, struttura architettonica) e il genere, si è cercato di esplorare le eventuali differenze tra le rappresentazioni sociali della cultura prodotte da differenti gruppi di studenti universitari.

In uno studio preliminare, realizzato appositamente per la costruzione dello strumento di rilevazione qui utilizzato, è stato chiesto a 20 giudici indipendenti di fornire le 10 icone, a loro modo di vedere le più rappresentative della cultura. L'insieme delle 200 icone raccolte è stato categorizzato nelle 18 aree semantiche di seguito elencate: riferimenti ai libri, alle biblioteche e alla lettura (A); globalizzazione, mondializzazione e relazioni tra culture (B); teatro e diverse forme di spettacolo (C); web, rete e tutte le relazioni che ne scaturiscono (D); giornali e informazione a mezzo stampa (E); tradizioni popolari, feste di paese e manifestazioni folkloristiche (F); mass media, in particolare la televisione (G); pratiche di scrittura (H); musica (I); arti visive, in particolare la pittura (L); riferimenti alla religione (M); pratiche sportive (N); scienza e ricerca scientifica (O); identità nazionale e bandiera (P); politica e organismi di rappresentanza (Q); nuove tecnologie e computer (R); scuola e istruzione (S); cibo, in tutte le sue multiformi espressioni (T). Agli stessi giudici è stato chiesto di eliminare tutte le immagini polisemiche, duplicate o fortemente simili tra loro e, infine, di eleggere l'icona più rappresentativa per ciascuna delle 18 aree semantiche da essi stessi identificate. L'esito di tale selezione (Fig. 1), effettuata a partire dall'accordo espresso da almeno l'80% dei giudici sulla medesima

icona, è stato randomizzato e integrato in un questionario costruito *ad hoc* per questa ricerca e somministrato ad un campione di 620 studenti (età media 22.09, deviazione standard 2.67), bilanciati per genere e settore disciplinare di appartenenza¹.

Nello specifico, si è utilizzato un approccio quali-quantitativo², servendosi di uno strumento ispirato alla tecnica degli Stimoli Prototipici (Galli & Nigro, 1989; Galli, 2008). Ai partecipanti, in altre parole, è stato chiesto di scegliere, tra le 18 icone della cultura presentate, le 5 per loro più importanti, di motivare per iscritto ciascuna delle loro scelte e di riposizionarle in ordine gerarchico (Fig. 1). I dati così ottenuti sono stati elaborati adattandoli alla Tecnica delle evocazioni gerarchizzate (Vergès, 1992).

¹Nello specifico si è scelto di utilizzare la classificazione ERC, che distingue tra PE (Physics, Engineering etc), LS (Life Sciences), SH (Social Sciences and Humanities).

² Come ricordano Amaturò e Punziano (2016, p.??) "la rigida distinzione tra sfera di conoscenza quantitativa e sfera di conoscenza qualitativa non sembra più reggere le sfide con una realtà sociale i cui eventi e fenomeni sono caratterizzati da forte complessità e mutevolezza".



Figura 1

Come è possibile osservare, le icone selezionate dai partecipanti alla ricerca coprono le quattro tipologie proposte da Darras (1998). Ritroviamo, infatti, immagini-*simili* (come ad esempio le icone A ed E), che offrono una rappresentazione realistica dell'oggetto; immagini-*schema* (come ad esempio le icone M e O), che rappresentano una o più caratteristiche simili dell'oggetto e lo evocano a partire da alcune sue parti, senza che sia necessario raffigurarne l'insieme dei dettagli che lo caratterizzano; immagini-*iconotipo* (come ad esempio le icone P e T), tipiche dell'oggetto, che risultano dall'uso ripetuto e riconosciuto di uno schema dato; infine, immagini-*pittogramma* (come ad esempio le icone D e I), coincidenti con *iconotipi* validati da una comunità di utilizzatori (Darras, 1998, p. 92). Esse rappresentano, in maniera stabile, caratteristiche figurative dell'oggetto, identificando in questo modo le specificità sociologiche o culturali degli individui. Dobbiamo aggiungere che gli oggetti rappresentati attraverso schema, iconotipo e

pittogramma, non appartengono necessariamente al mondo fisico visivamente percettibile. Così accade, ad esempio, per la rappresentazione grafica di un processo (le tappe della trasformazione di un prodotto), di un sistema di relazioni (un organigramma), o di un fenomeno (l'evoluzione di una curva di venti). In ogni caso, lo *schema* resta l'unica possibilità di riprodurre un'immagine dell'oggetto, poiché sarebbe difficile produrne un'immagine analogica (un *simili* secondo la terminologia di Darras). (Moliner, 2016)

L'obiettivo della ricerca che presentiamo è proprio quello di ricostruire la rappresentazione sociale della cultura, servendosi di immagini situate in un processo di comunicazione. Alcune di esse non intrattengono alcun rapporto di analogia con il loro oggetto, si tratta di immagini simboliche, che mostrano una cosa e ne significano un'altra. Al contrario dei pittogrammi, per i quali il rapporto con l'oggetto si fonda sul riconoscimento consensuale di alcuni tratti figurativi, l'immagine simbolica trae il proprio senso da un sistema di corrispondenze, che oltrepassa largamente il quadro della mera figurazione. “In altre parole, di immagini tradotte e selezionate da individui differenti da quelli ai quali esse sono destinate” (Moliner, 2016, p.14).

3.5.2 Analisi dei dati e risultati

La Fig. 2 fa riferimento alla struttura interna della dimensione iconografica della Rappresentazione sociale della cultura, elaborata

dalle le studentesse dei dipartimenti riconducibili al Polo delle Scienze della Vita (LS) dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II"³.

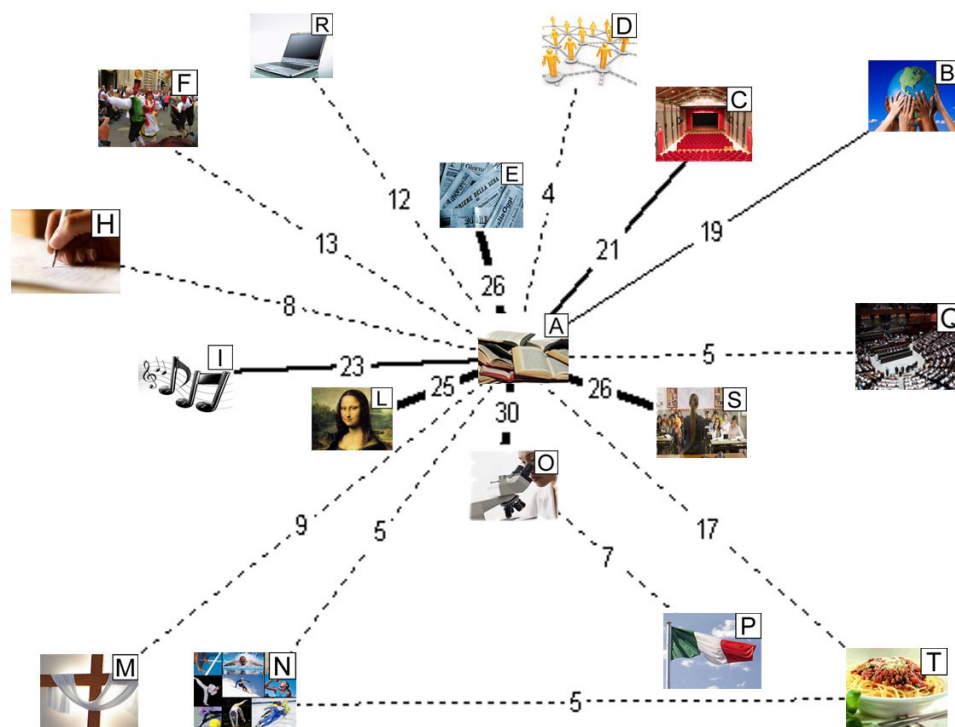


Figura 2

Come è possibile osservare, il nucleo figurativo di questa rappresentazione ruota intorno all'idea che "la cultura si apprende con l'informazione, anche attraverso libri di testo" (E40). D'altronde, coerentemente con le loro scelte formative, le intervistate ritengono che "la sperimentazione in laboratorio permette di dare volto e forma a conoscenze fino ad ora solo lette sui libri" (A26). Un'importanza non

³ Unicamente per ragioni di spazio, per questo, come per tutti gli altri gli output che verranno di seguito descritti, nella descrizione dei risultati si è scelto di considerare, esclusivamente soglie di co-occorrenza maggiori o uguali al 20% dei rispondenti.

inferiore è attribuita agli ulteriori livelli di formazione offerti dal nostro sistema d'istruzione "la scuola e lo studio ci conferiscono la conoscenza di cui la società attuale è in possesso" (E30). La cultura, per queste intervistate, passa anche per la comunicazione a mezzo stampa, come testimoniato da una studentessa (E38), che ne sottolinea l'importanza, affermando che "i giornali aiutano a conoscere notizie attuali non solo sulla nostra regione, ma anche su fatti che accadono in tutto il mondo". Questo interesse per ciò che accade al di là dei meri confini nazionali, è confermato dalle posizioni espresse da altre partecipanti, come E28, che sostiene "Conoscere il mondo e tutto ciò che ne fa parte è cultura". Altrettanto significativi sono i rimandi all'arte, "i dipinti sono una grande forma di cultura specialmente le opere del passato" (A33), alla musica, "con la musica si esprime un pensiero, una cultura" (A29) e allo spettacolo, "le rappresentazioni teatrali, tragedie, commedie, qualsiasi forma di arte è espressione di cultura, intelligenza e libertà di scelta" (M36). Un discorso a parte merita il cibo, considerato come "l'arte della cucina, che aiuta a conoscere il pensiero e le origini" (C27) di una cultura.

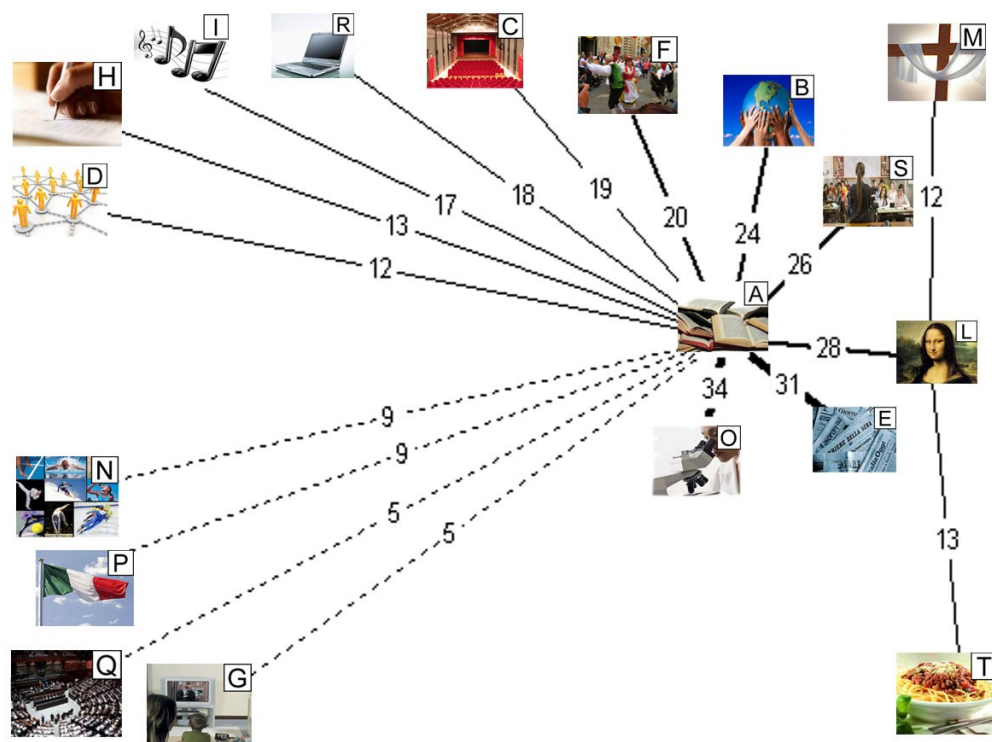


Figura 3

La Fig. 3 si riferisce all'iconografia della cultura degli studenti appartenenti al Polo delle Scienze della Vita (LS) dello stesso Ateneo. Anche in questo caso, il nucleo centrale comprende i dai libri e la trasmissione del sapere attraverso la cultura scritta; infatti uno studente (A03) sostiene che “leggere è uno strumento fondamentale per acquisire la cultura”. In riferimento al ruolo giocato dalla scienza nei processi di costruzione culturale di una specifica comunità, un altro studente (M03) sostiene che “tutto il nostro sapere si basa sulla ricerca”. In riferimento alla comunicazione attraverso la carta stampata, un partecipante (E18) ne sottolinea una delle principali funzioni, sostenendo che “la condivisione delle idee è alla base della nostra vita e che tutto ciò è fondamentale per la nostra cultura”. Anche l'icona relativa alla scuola e all'istruzione riveste un ruolo centrale, infatti per lo studente C05, “la

scuola ha un ruolo molto importante perché getta le basi per la cultura personale”. Dal generale della globalizzazione, per cui un ragazzo (E04) sostiene che essa “rappresenta la cultura globale, intesa come l'insieme dei valori dell'umanità intera”, si passa al particolare, con una visione locale in cui si sostiene che “ciò che fa da fondamenta alla cultura dei singoli è rappresentato dalle tradizioni popolari, locali e nazionali” (M07). Fortemente legato all'icona che rinvia alla centralità dei libri e della lettura, ritroviamo tutti quei riferimenti degli intervistati all'espressione artistica, come ricorda lo studente L06, allorché afferma che “l'arte migliora lo spirito; essa è in sé per sé la cultura”. Seppur labile rispetto ai precedenti, nel grafo di seguito riportato si evince l'esistenza di un legame tra l'icona appena citata e quella che identifica tutti i riferimenti alla religione, così come quella che rinvia al cibo e a tutte le sue multiformi espressioni.

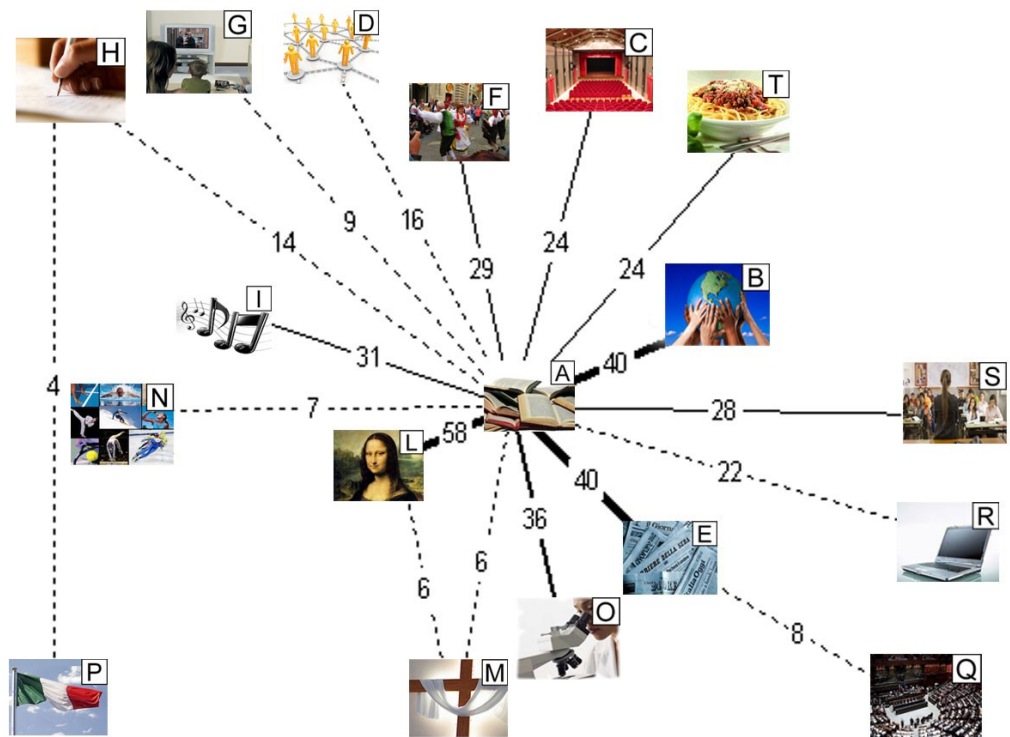


Figura 4

La Fig. 4 fa riferimento alla struttura della rappresentazione sociale della cultura delle studentesse appartenenti al Polo delle Scienze “dure” (PE). Come si può notare, anche in questo caso all’interno del nucleo è evidente la centralità dei libri. Dalle parole della studentessa B31 si evince che: “il sapere acquisito sui libri può aprire la mente e ampliare le conoscenze”. Per queste intervistate, inoltre: “l’arte è una delle forme di cultura privilegiate; attraverso un quadro e la sua storia possono essere apprese molte cose in ogni campo culturale” (B26). Anche questa volta, per le rispondenti, l’informazione a mezzo stampa ricopre un ruolo particolarmente significativo nella costruzione di questa rappresentazione “in quanto è in grado di portare notizie, di comunicare, di dare informazioni e quindi di arricchire la cultura e l’interesse del lettore” (F28). Le future scienziate richiamano l’importanza della

mondializzazione nei processi culturali “la cultura è globale, ogni paese ha una sua cultura, la conoscenza è universale, tocca tutti” (B24). Relativamente alla scienza e alla ricerca scientifica, la posizione delle intervistate può essere riassunta dal soggetto F38, quando afferma che: la “conoscenza della scienza è il mezzo per capire la realtà in cui viviamo”. La musica, a sua volta, è considerata particolarmente rappresentativa di una cultura, come sostiene una studentessa (I31) secondo la quale: “La musica è una parte fondamentale della cultura di ogni popolo, che lo caratterizza e ne condiziona la vita”. Un peso non inferiore viene attribuito alle tradizioni popolari, come evidenzia la studentessa N26 “Ogni popolo ha una sua cultura, le proprie caratteristiche; è questo infatti che gli conferisce un'identità, una storia”. Anche per questo gruppo di ragazze, scuola e istruzione risultano centrali nel loro modo di vedere la cultura, infatti interpretano: “la scuola come luogo di apprendimento di nozioni e come luogo di crescita culturale personale” (N32). “Il teatro è il luogo che più rappresenta la trasmissione di cultura” afferma una studentessa (B26), riferendosi all'icona che lo raffigura. Infine “una delle sfaccettature della cultura, riguarda anche il cibo, che si tramanda da secoli, come vera e propria base e orgoglio di un popolo” (I27).

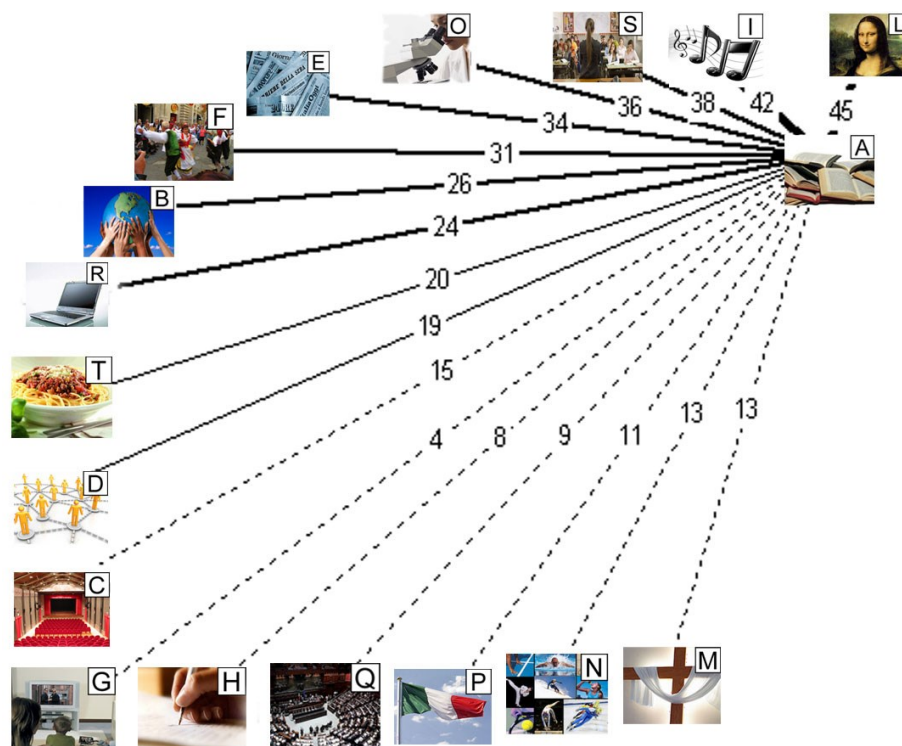


Figura 5

La Fig. 5, riferita agli aspetti iconici della rappresentazione sociale della cultura degli studenti del Polo delle Scienze “dure” (PE), conferma la centralità dei libri, che “rappresentano l'archivio del sapere” (F05). Esattamente come per le colleghe, anche per loro il maggior numero di co-occorrenze connette i libri alle arti visive, in quanto: “la conoscenza dell'arte è un prerequisito indispensabile per un uomo di cultura” (F11) e alla musica, considerata come “il principale mezzo di condivisione delle proprie idee e della propria cultura” (I06). L'importanza del sistema educativo e della ricerca scientifica, sono ribadite da affermazioni quali “a scuola dovrebbero darti il sapere per avere una base di cultura” (I10) e “la cultura scientifica è quella che porta al progresso” (F03). La diffusione della cultura attraverso la carta stampata, viene efficacemente richiamata da uno studente (H20),

secondo il quale “l’informazione è il cardine del vivere quotidiano e della partecipazione alla vita, anche politica, di una regione, di una nazione, di un popolo”. Altrettanto importanti sono anche le manifestazioni folkloristiche, tant’è che il soggetto N12 afferma che “la cultura di un popolo è racchiusa anche nelle tradizioni popolari”. L’impossibilità di considerare la cultura unicamente un fatto sociale locale è ribadita da un ragazzo (N19), che ritiene che la globalizzazione consista proprio nel “saper dialogare con diverse culture”. A differenza delle configurazioni precedentemente descritte, quella degli studenti delle scienze matematico-ingegneristiche comprende, coerentemente, riferimenti alle nuove tecnologie e al computer, infatti come afferma un intervistato (N15) “la tecnologia aiuta ad arricchire la propria cultura”.

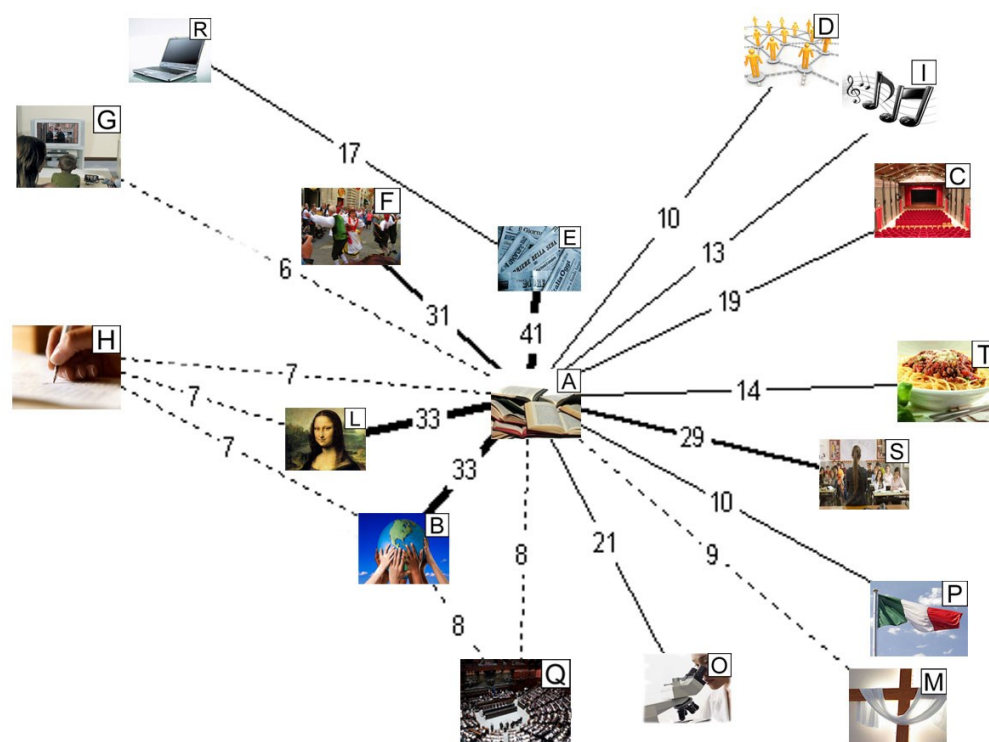


Figura 6

Il risultato dell'analisi delle similitudini effettuata sulle risposte fornite dalle studentesse appartenenti al Polo delle Scienze Umane e Sociali (SH), è sintetizzato nella Fig. 6. Come è possibile osservare, sono sempre i libri ad attrarre a sé gli altri elementi costitutivi del nucleo della rappresentazione sociale della cultura, del resto “i libri sono da sempre la base della conoscenza” (O21). Il legame più forte, all'interno della configurazione riportata di seguito, sussiste tra libri e giornali; questi ultimi, infatti, sono considerati: “un mezzo di comunicazione che può ampliare la cultura” (D22). Un posto di rilievo è ricoperto dall'icona relativa alla mondializzazione e alla relazione tra culture, come ricorda la studentessa R24 secondo la quale “la cultura permette la conoscenza e l'accettazione delle diversità in un'ottica pacifica di convivenza tra i popoli”. Altrettanto centrale è l'idea che: “l'arte contiene e rappresenta

la cultura nel tempo” (O04). Per queste studentesse, inoltre: la “cultura è identificata anche da tutte le tradizioni tipiche di un popolo, che ne delineano i caratteri specifici” (D25). Infine, l’istituzione formativa e la ricerca scientifica sono considerate nodali nella concezione della cultura di queste intervistate, come ribadito in alcune loro affermazioni, del tipo “la scuola e l’università ci permettono di innalzare il nostro livello culturale” (O27); “le scienze e la ricerca, sono importanti per la nostra cultura, sono strumenti necessari per la crescita del nostro Paese” (O23).

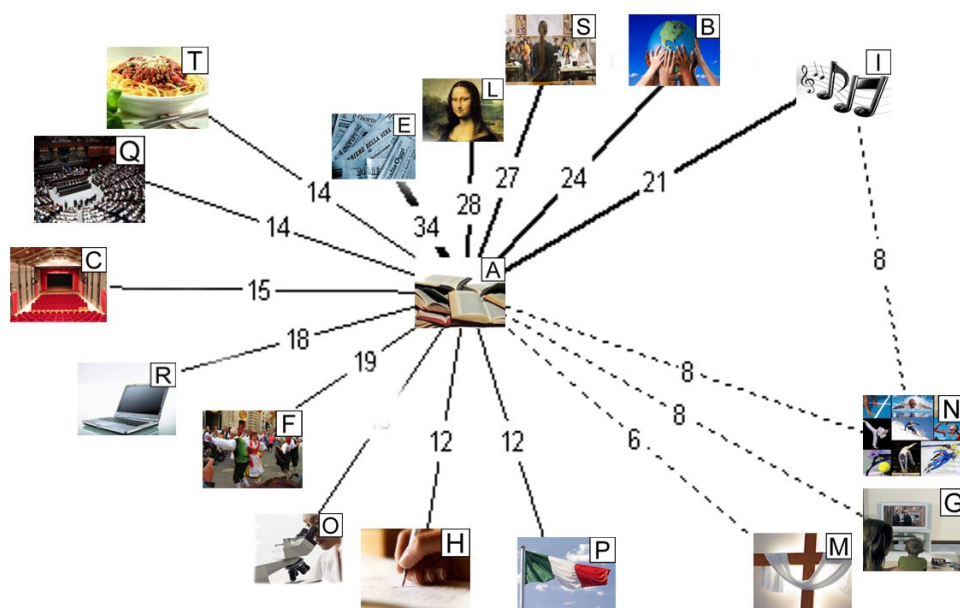


Figura 7

Come è possibile osservare dall’ultimo grafo (Fig. 7), relativo agli studenti del Polo delle Scienze Umane e Sociali (SH), il centro della configurazione è monopolizzato dai libri. Come afferma uno studente (D01) “la cultura l’acquistiamo sui libri, soprattutto a scuola e ancor di più all’università”. Una posizione rilevante nella struttura della

rappresentazione in oggetto è ricoperta dall'icona della comunicazione a mezzo stampa, infatti: "l'informazione, caposaldo della cultura, prima dello sviluppo di internet si è sempre trasmessa attraverso la carta stampata; i giornali nel corso della storia hanno consentito una rapida divulgazione (a tutti i ceti sociali) di ciò che accadeva nel mondo" (G03). Anche l'arte è considerata importante da questi intervistati, essa "è lo specchio della cultura del tempo che la produce e dei suoi sistemi di valori" (R14). Per questi studenti, inoltre: "senza istruzione non esiste cultura, senza lo studio non ci può essere una crescita culturale" (R04). Anche e soprattutto per gli studenti di Scienze umane e sociali: "la cultura vuol dire essere aperti all'integrazione e alla conoscenza degli argomenti più vari" (R13). Infine, per questi ragazzi, la musica assume un ruolo cruciale, perché "insegna tantissimo sotto il punto di vista della cultura e perché, attraverso di essa, si comunica, o addirittura si veicolano insegnamenti" (D02).

3.5.3 Discussione e conclusioni

Gruppi di studenti che frequentano luoghi e saperi totalmente diversi tra loro, producono rappresentazioni della cultura diverse tra loro? Questa domanda di ricerca ha guidato l'intero processo empirico fin qui descritto. Non avendo potuto pesare aprioristicamente variabili indipendenti, quali lo status sociale e i consumi culturali dei partecipanti, abbiamo scelto di ricercare eventuali differenze nei dati, riconducendole ad asimmetrie e divergenze di genere e di "status conoscitivo", ovvero a contesti di formazione, di studio e di assimilazione di concetti differenti, derivanti dai distinti indirizzi scientifici prescelti dagli intervistati. I risultati ottenuti, al contrario di quanto ci si attendeva, hanno mostrato una estrema coerenza nella struttura delle rappresentazioni studiate.

Come si è visto, il nucleo centrale delle rappresentazioni prodotte dai sei sottocampioni di studenti intervistati, trae la propria origine e, dunque, la propria stabilità, dall'importanza del sapere contenuto e tramandato attraverso il libro scritto. Una tale sovrapposibilità e univocità dei prodotti rappresentazionali, spingerebbe addirittura a ricercare la natura di questi materiali sociali, nell'idea durkheimiana di rappresentazione collettiva: qualcosa di stabile, diffuso e immutabile, che sovrasta l'agire comunicativo dei suoi stessi produttori. In realtà, secondo Moscovici (1988), quelle appena descritte sono le caratteristiche di una delle principali modalità attraverso cui le rappresentazioni diventano sociali: ci riferiamo alle rappresentazioni egemoniche, che sono condivise da tutti i membri di un gruppo altamente strutturato, senza che esse siano state necessariamente prodotte dal gruppo stesso. Del resto, non sorprende il ruolo centrale dei libri e della scrittura, tenuto conto che la storia del libro s'identifica con la storia dell'umanità. Esso è sempre stato una componente fondamentale e spesso un elemento determinante dello svolgersi e dell'affermarsi della cultura di tutti i tempi e a tutti i livelli. Il libro assume e svolge un ruolo di primaria importanza, in quanto esso è la via attraverso cui, obbligatoriamente, passano la diffusione e il potenziamento del patrimonio culturale dell'umanità. Tutta la nostra vita è un dialogo, è un'apertura di dialoghi, è una forma di comunicazione, allora il libro è il mezzo del dialogo di ogni uomo con ogni altro uomo, sotto tutte le latitudini (Caterino, 1963).

Se, dunque, non appare sorprendente la centralità del libro nelle strutture rappresentazionali della cultura dei giovani coinvolti nella ricerca, al contrario lo è certamente la marginalità dei riferimenti alle nuove tecnologie informatiche e alla rete. Infatti, nonostante l'intera sfera dell'informazione stia transitando dall'orizzonte analogico a quello

digitale, risalta la persistente tendenza, da parte degli intervistati, ad identificare il mondo della cultura con l'universo dei libri. La materialità sembra così continuare a svolgere un ruolo ineludibile, contrastando la progressiva crescente affermazione del processo di digitalizzazione e rivelando un'inaspettata resistenza alla conversione dell'atomo in bit. In altre parole, una riluttanza verso quell'operazione di virtualizzazione, di traslazione del centro di gravità ontologico di oggetti che subiscono un mutamento di identità. Ad esempio, una foto digitalizzata tramite scanner, immagazzinata nell'hard disk di un computer sotto forma di byte, supportata dall'hardware, continua ad occupare uno spazio reale, ma modifica le proprie coordinate diventando fluida e leggera (De Feo, 2013; Levy, 1997; Negroponte, 1995). Lo scambio tra tradizione e innovazione opera dunque in maniera permanente, consentendo l'instaurazione di un dialogo costante tra vecchie frontiere e nuovi confini, probabile segno della coerenza del rapporto tra il vissuto quotidiano e il suo potenziamento, sempre stagiato su un orizzonte di continuità, pur nelle fratture che i nuovi media producono rispetto ai precedenti strumenti di comunicazione.

Ci piace concludere il nostro discorso con le parole di Umberto Eco (2000), allorché egli afferma:

“Il libro da leggere appartiene a quei miracoli di una tecnologia eterna di cui fan parte la ruota, il coltello, il cucchiaino, il martello, la pentola, la bicicletta. [...] Potete inventare un sistema di cambi sofisticatissimo, ma la bicicletta rimane quella che è, due ruote, una sella, e i pedali. Altrimenti si chiama motorino ed è un'altra faccenda. L'umanità è andata avanti per secoli leggendo e scrivendo prima su pietre, poi su tavolette, poi su rotoli, ma era una fatica improba. Quando ha scoperto che si potevano rilegare tra loro dei fogli, anche se ancora manoscritti, ha dato

un sospiro di sollievo. E non potrà mai più rinunciare a questo strumento meraviglioso. La forma-libro è determinata dalla nostra anatomia”.

Appendice

Questionario delle associazioni libere

Sesso *M* *F* Età _____

Qual è il lavoro di tuo padre _____

Qual è il lavoro di tua madre _____

**Scrivi le prime 5 parole che ti vengono in mente quando pensi alla
CULTURA**

a) _____, b) _____, c) _____, d) _____, e) _____

Ora spiegaci per favore:

perché hai scritto a)?

perché hai scritto b)?

perché hai scritto c)?

perché hai scritto d)?

perché hai scritto e)?

Fig. 8 - Questionario Associazioni Libere 1/2

Per finire, metti in ordine le 5 parole che hai scritto, da quella che per te è più importante a quella meno importante:

1° _____

2° _____

3° _____

4° _____

5° _____

Fig. 9 - Questionario Associazioni Libere 2/2

Disegni

Di seguito verranno mostrati alcuni dei disegni citati nell'analisi dei dati.

Disegno 1 - A020 - Anni 11, M - Contesto Socio-economico Medio-Alto

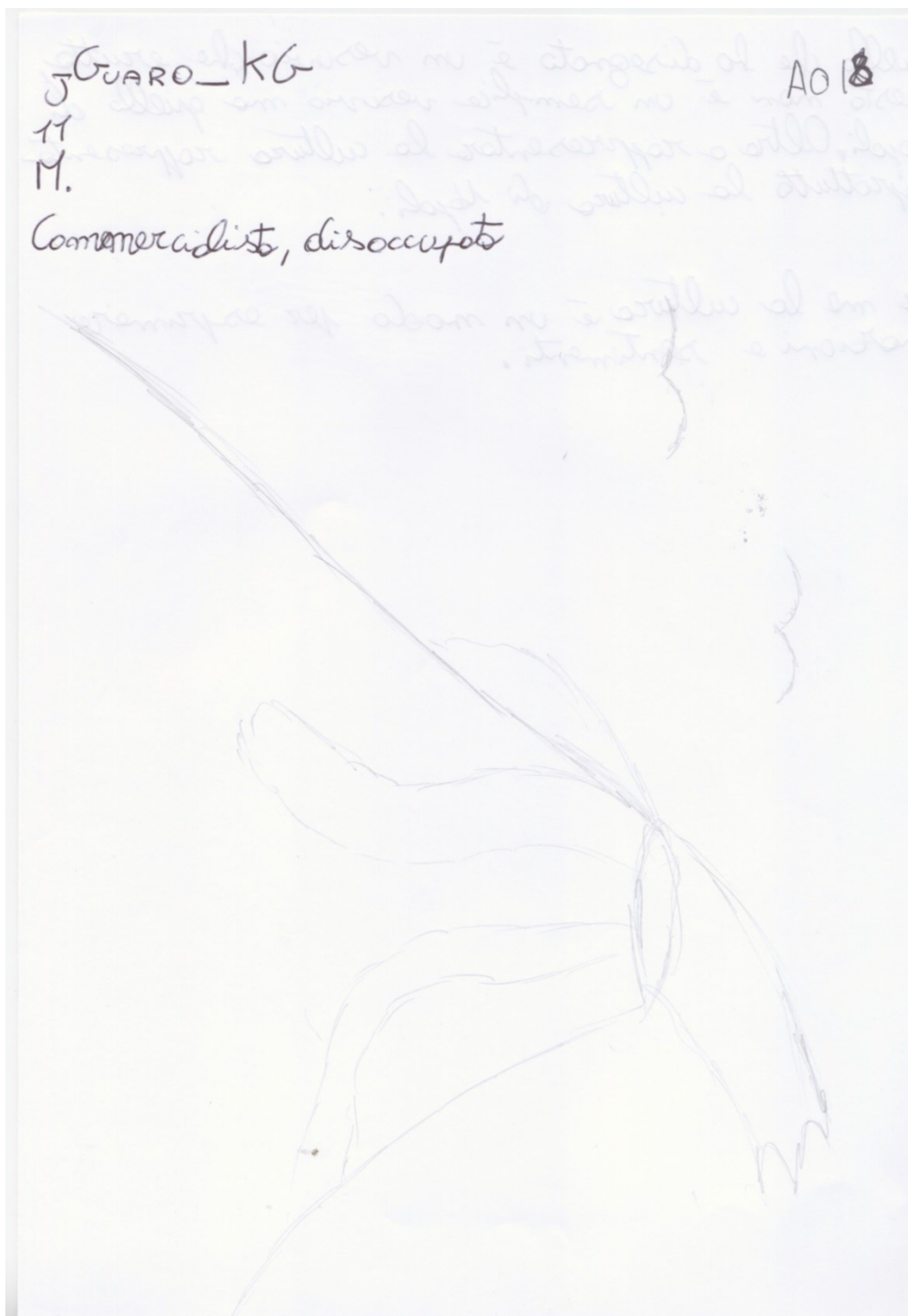




Disegno 2 - A015 - Anni 12, M - Contesto Socio-economico Medio-Alto



Disegno 3 - A016 - Anni 11, M - Contesto Socio-economico Medio-Alto



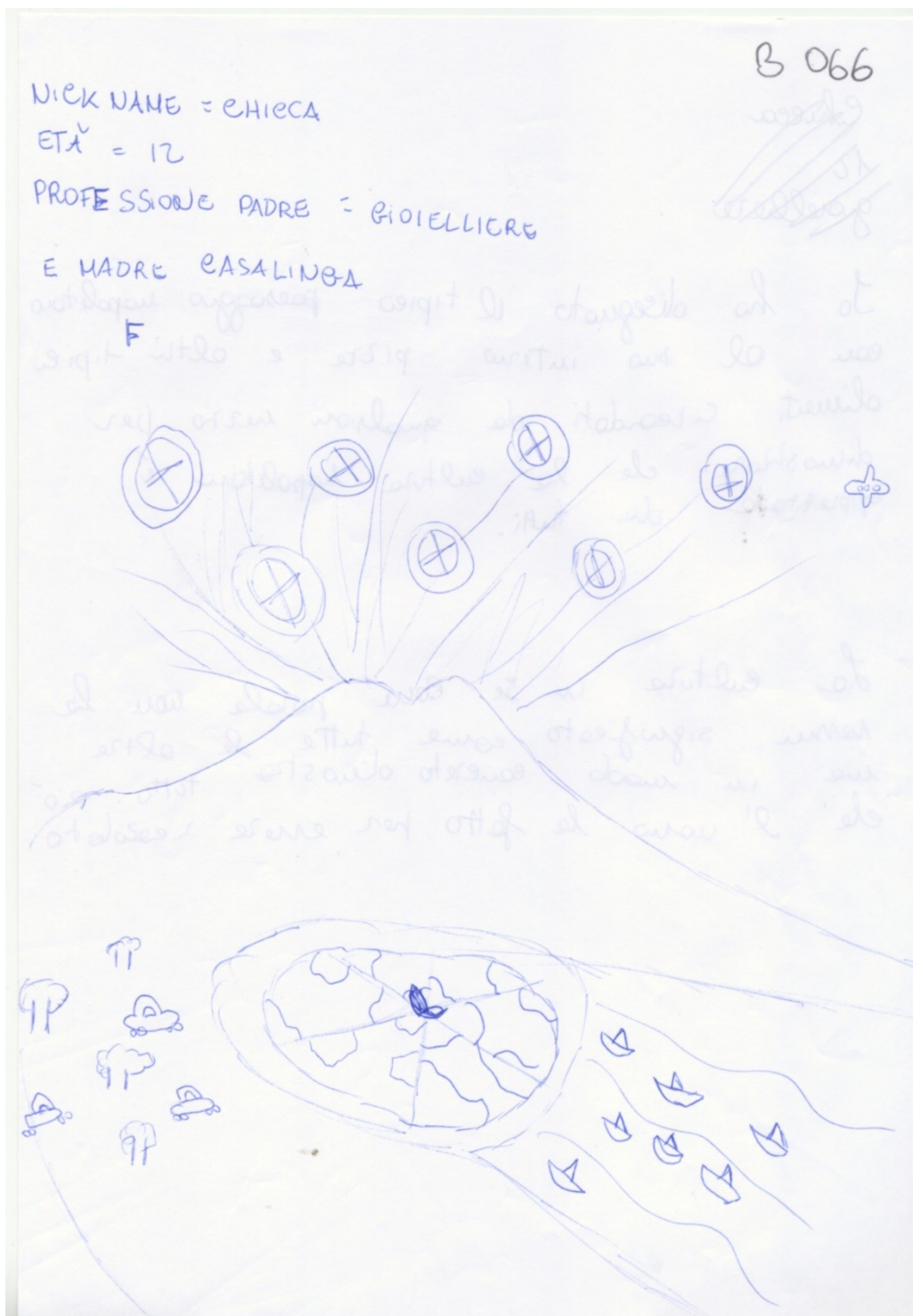
Disegno 4 - A018 - Anni 11, M - Contesto Socio-economico Medio-Alto



Disegno 5 - A040 - Anni 11, F - Contesto Socio-economico Medio-Alto



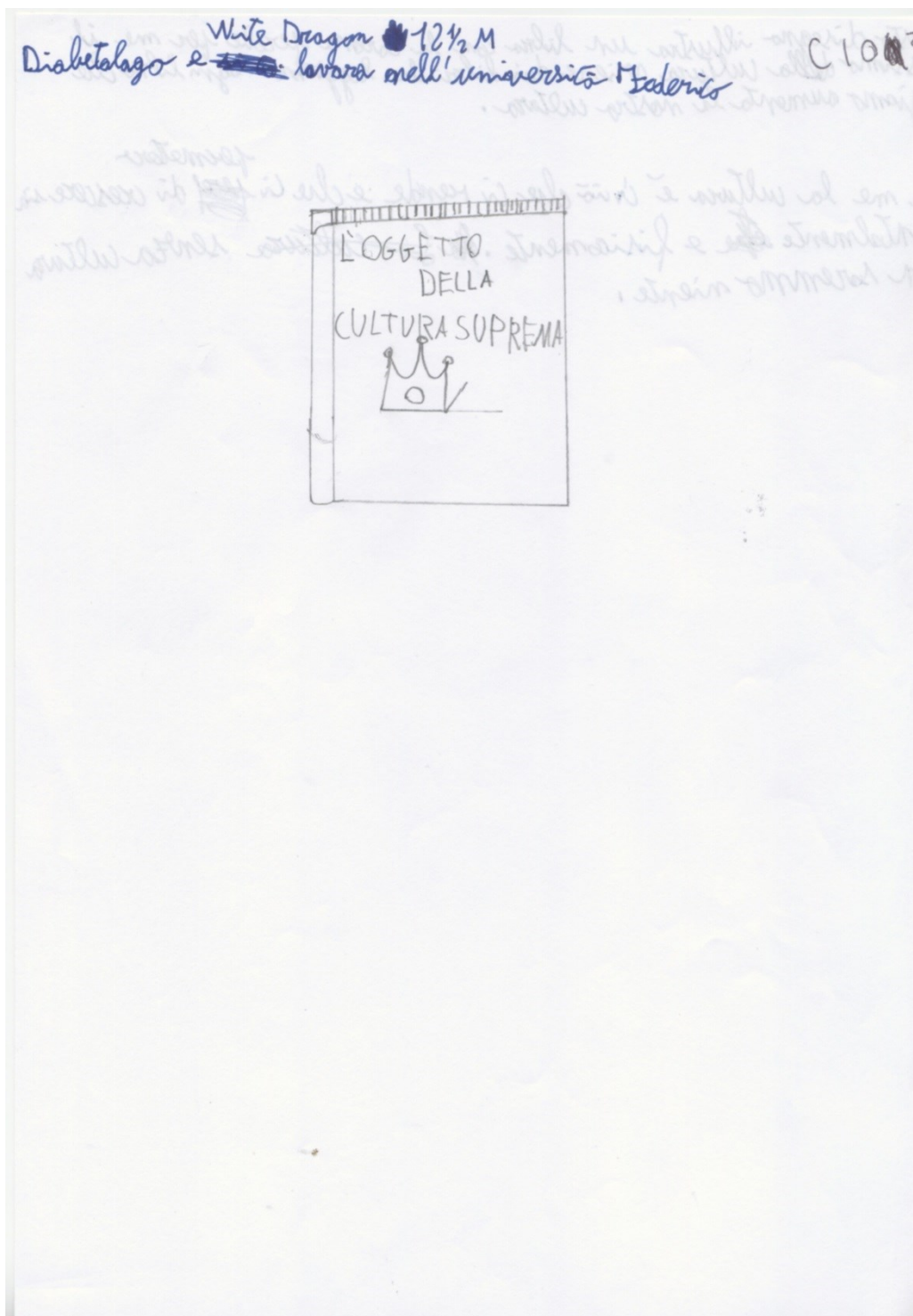
Disegno 6 - B047 - Anni 12, M - Contesto Socio-economico Medio-Alto



Disegno 7- B066 - Anni 12, F - Contesto Socio-economico Medio-Alto



Disegno 8 - C130 - Anni 12, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso



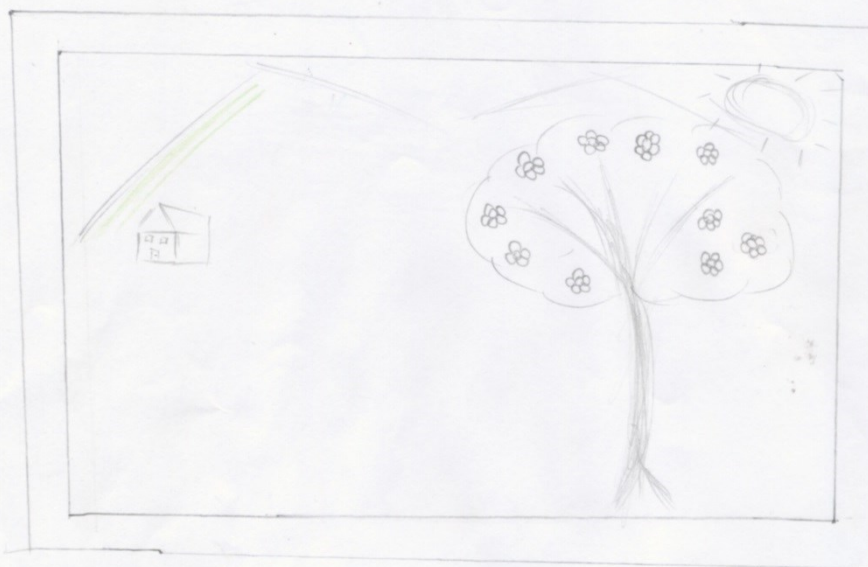
Disegno 9 - C103 - Anni 12, M - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 10 - C144 - F - Contesto Socio-economico Medio-Basso

DIAVOLETTA_01 12 ANNI F MAMMA: CASALINGA PAPA': RAPPRESENTANTE
DI ARGENTO

C124

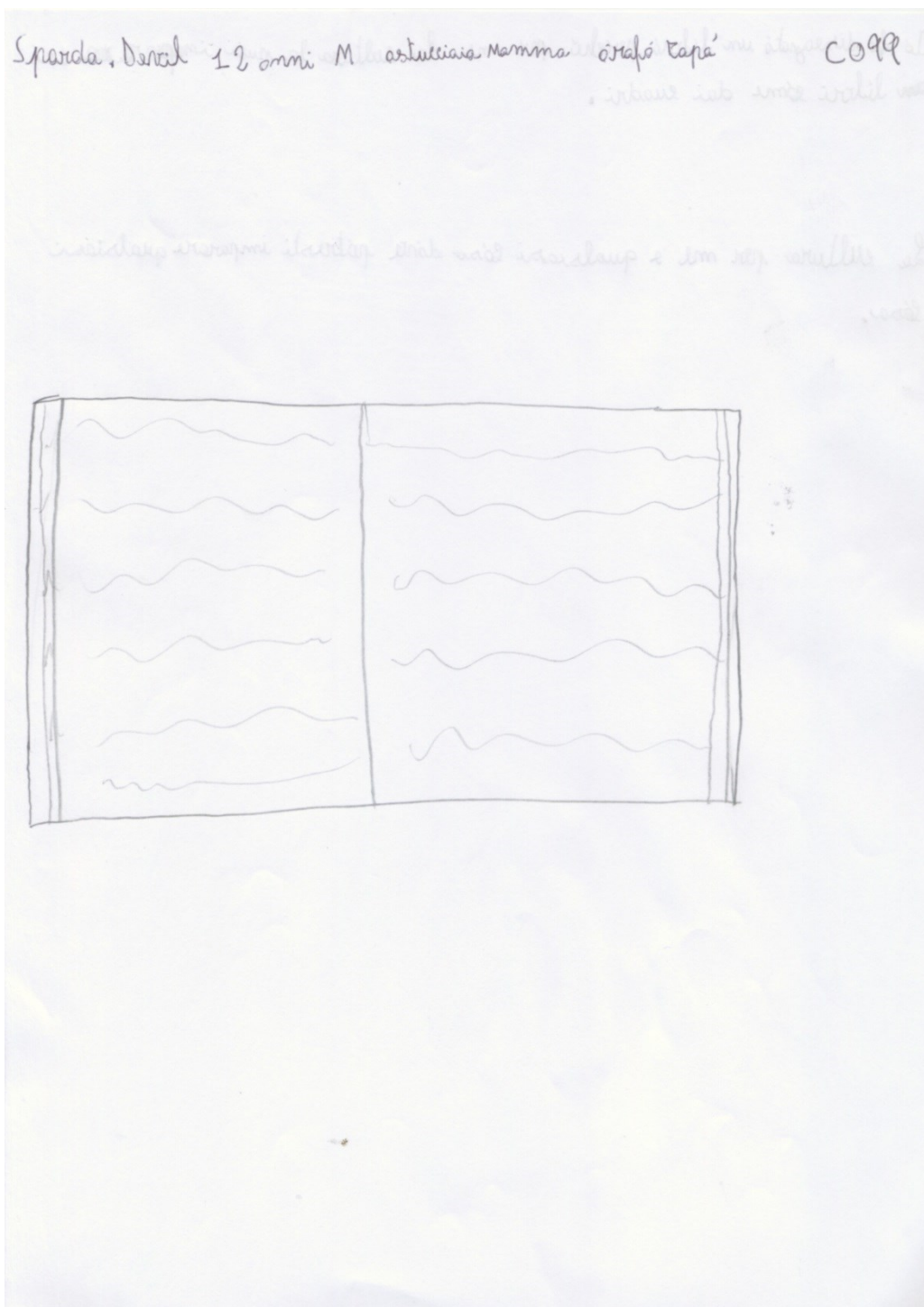


PER ME LA CULTURA E' UN DONO, E' UNA COSA CHE SERVE NELLA
VITA, SENZA CULTURA PENSO CHE NON SI POTREBBE AFFRONTARE UN
PROBLEMA POSTO DALLA VITA. LA CULTURA E' UNA COSA BELLA
CHE SPESSO NOI NON AMIAMO.

Disegno 11 - C124 - Anni 12, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso



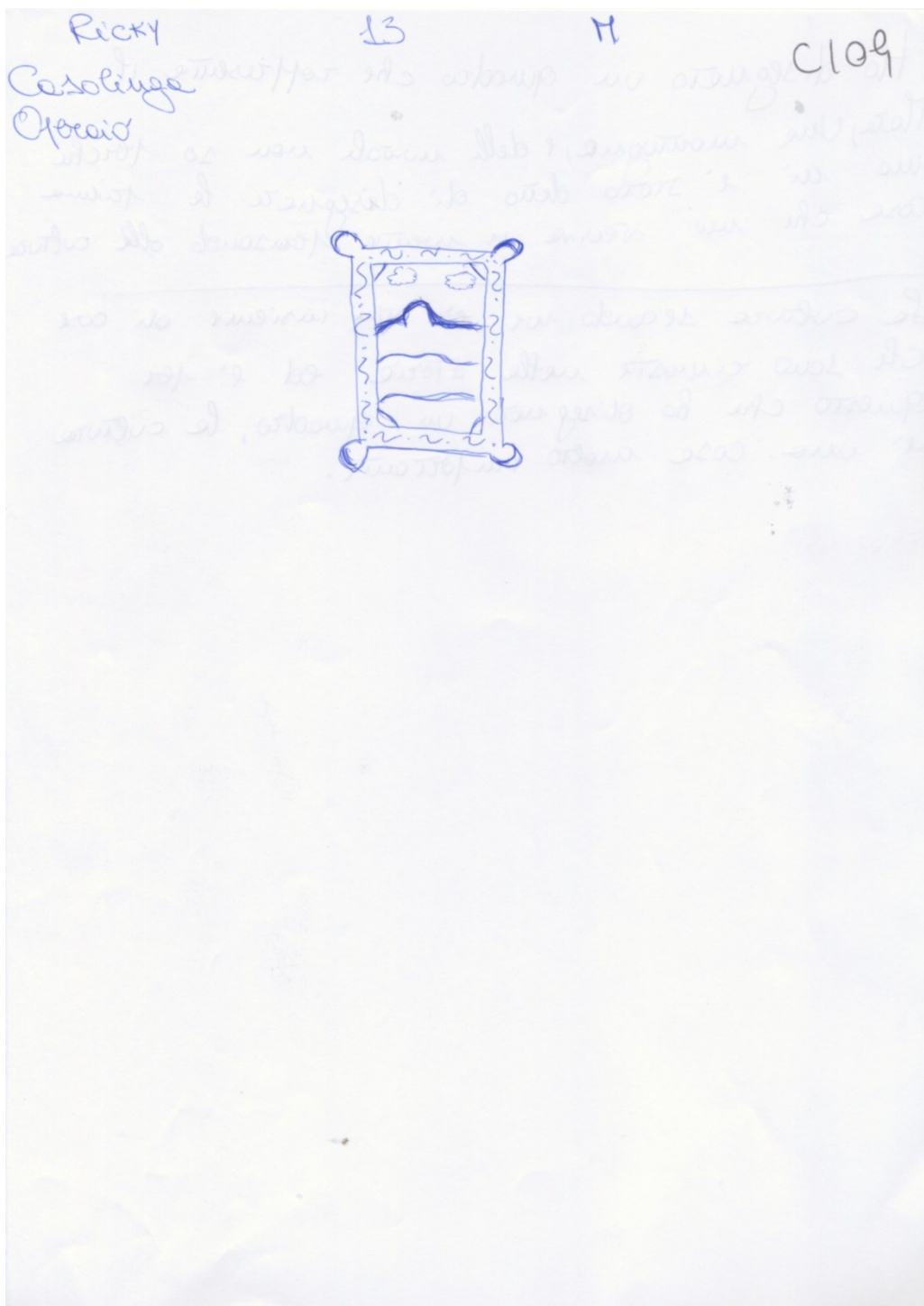
Disegno 12 - C120 - Anni 12, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso



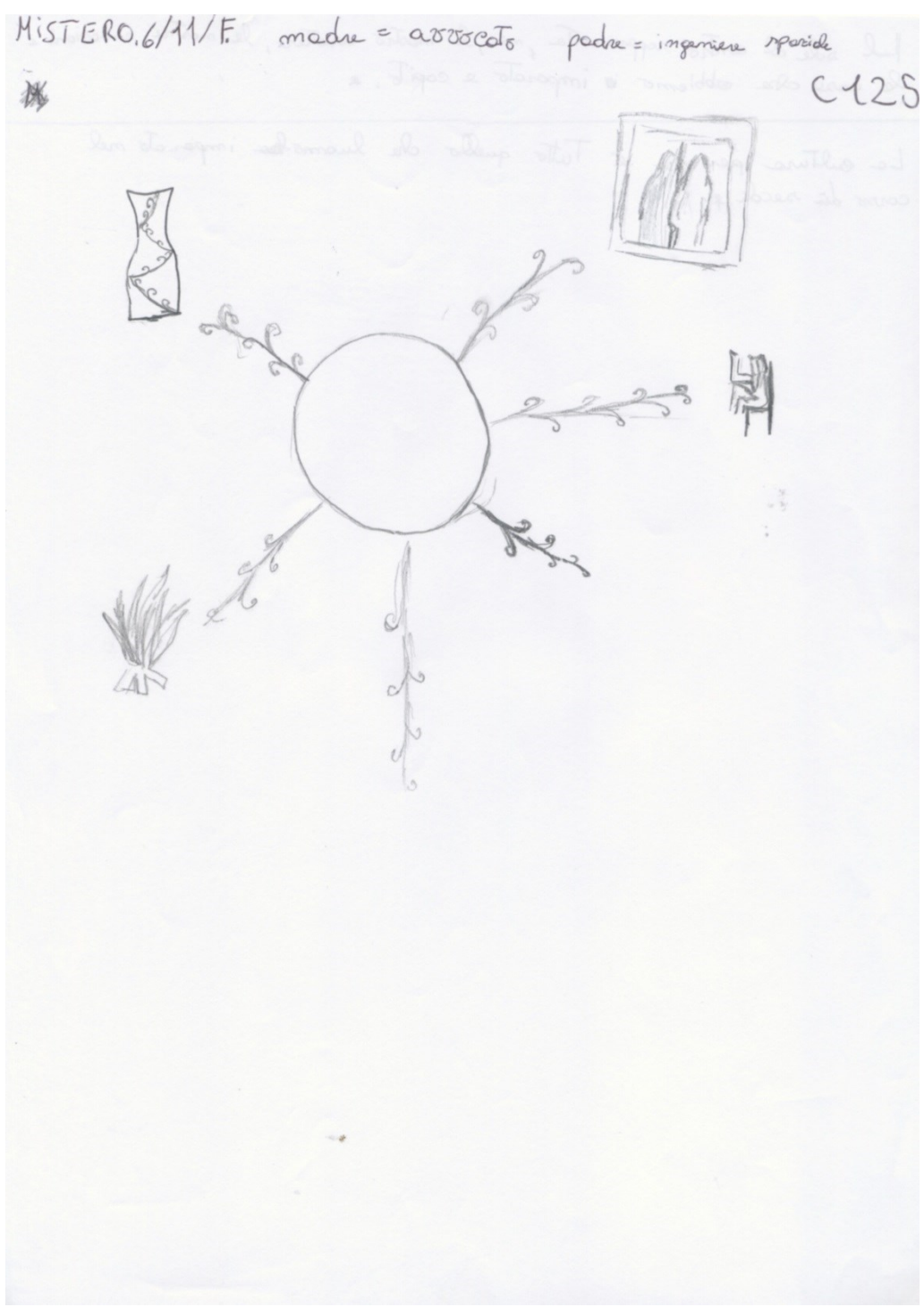
Disegno 13 - C099 - Anni 12, M - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 14 - C106 - Anni 11, M - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 15 - C109 - Anni 13, M - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 16 - C125 - Anni 11, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso

Nickname: Cocoppa202 12 anni. F. C119

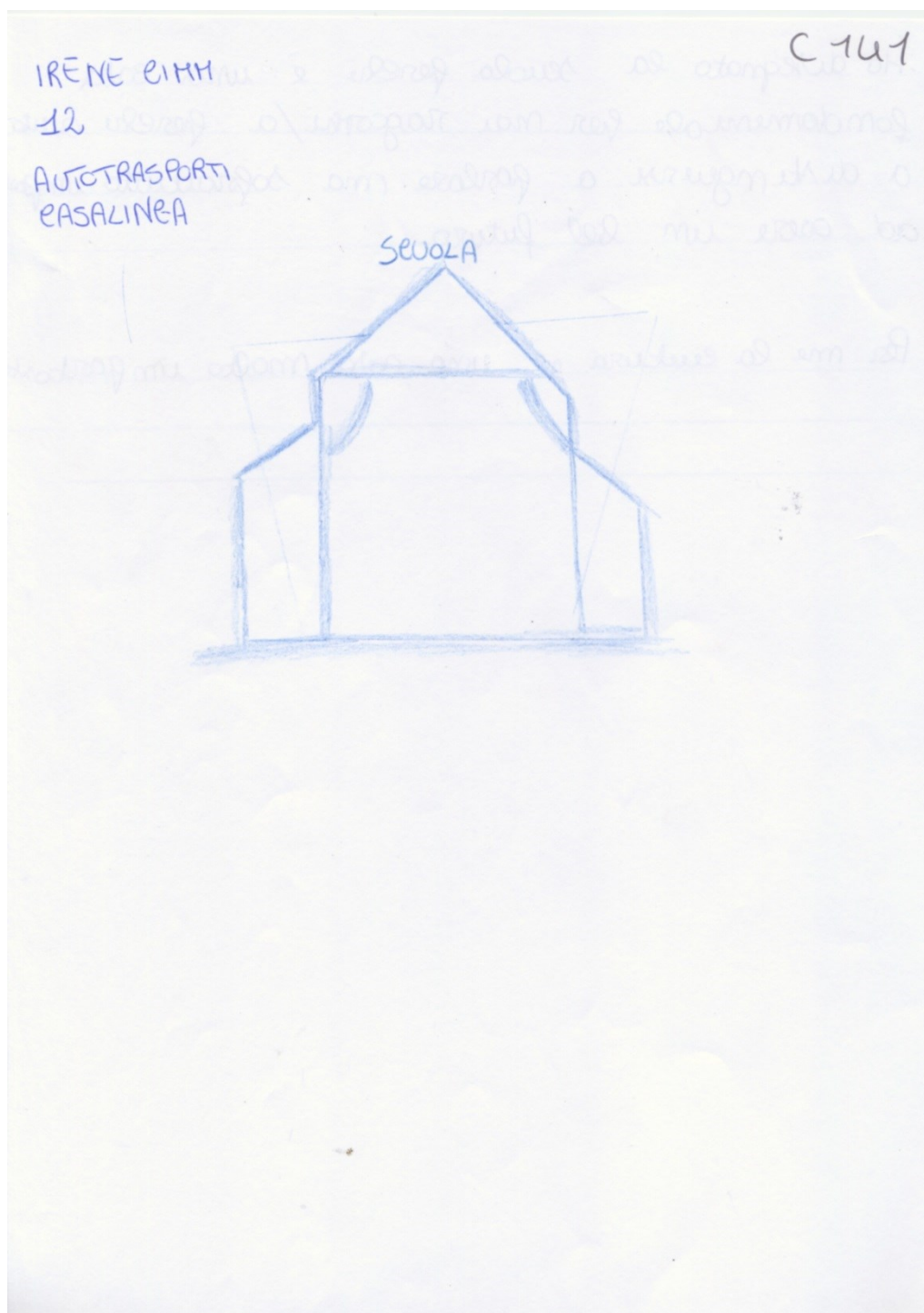
Il lavoro di mio padre è "collaboratore del comune di Napoli" e quello di mia mamma è "cameriera nella pizzeria di famiglia"

Cultura



La cultura secondo il mio punto di vista è

Disegno 17 - C119 - Anni 12, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 18 - C141 - Anni 12, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso

Antonio

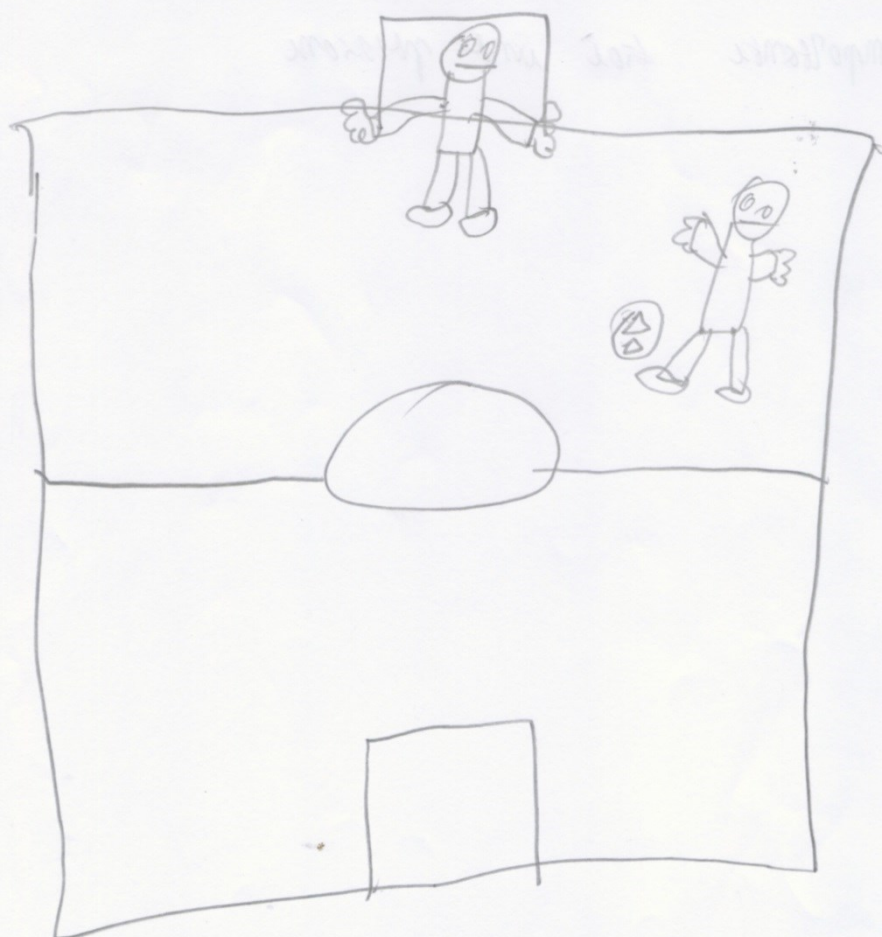
D-156

12 anni

M

Torinista

Casale n/a



Disegno 19 - D156 - Anni 12, M - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 20 - D154 - Anni 12, M - Contesto Socio-economico Medio-Basso

Disegno m
20 anni
Maschio
Importante tele fonel Ospiti
Cosa legge Albinna

D 457
a ottanta ab ospiti: 2 em nel milieu ab
... altri nel al

56	13
CASA	OSPITI



Disegno 21 - D157 - M - Contesto Socio-economico Medio-Basso



Disegno 22 - D177 - Anni 11, F - Contesto Socio-economico Medio-Basso

Bibliografia

Abric, J.C. (1976). *Jeux, confits et représentations sociales, Tesi di Dottorato di Stato*. Aix-en-Provence, FR: Aix-Marseille Université.

Abric, J.C. (1984). Un approccio teorico e sperimentale allo studio delle rappresentazioni sociali in una situazione di interazione, in (1989) Farr & Moscovici, *Rappresentazioni sociali*. Bologna, IT: Il Mulino.

Abric, J.C., (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, FR: P.U.F.

Abric, J. C. (1994b). *Méthodologie de recueil des représentations sociales. Pratiques sociales et représentations*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (1998) L'Etat actuel des travaux sur l'Approche Structurale, Paper presented at the 4th International Conference on Social Representations, Mexico City, MX..

Abric, J.C. (2003a). Le recherché du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, FR: Eres.

Abric, J.C. (2003b). L'analyse structural des représentations sociales. In S. Moscovici. *Rappresentazioni sociali*. Bologna, IT: Il Mulino.

Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I «Mixed Methods» nella ricerca sociale*. Roma, IT: Carocci.

Anolli, L. (2004). *Psicologia della Cultura*. Bologna, IT: Il Mulino.

Arruda, A. (2015). Image, social imaginary and social representations. *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX. University of Texas Press.

Baumann, G. (1996). *Contesting culture*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

Benzécri, J.P. (1973). *L'analyse des données*. Paris, FR: Dunod.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. (1992). *Psicologia transculturale: teoria, ricerca, applicazioni*. Milano, IT: Guerini e Associati.

Bonardi, C., Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris, FR: Dunod.

Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude, in J.-C. Abric. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramoville Saint-Agne, FR: Eres.

Bruner, J.S. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1990). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino IT: Bollati Boringhieri.

Caterino, A. (1963). *La storia del libro e la sua influenza sulla cultura*. Retrieved from http://www.bibliotecaprovinciale.foggia.it/capitanata/1963/1963pdf_parte2Caterino.pdf

Cole, M., (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge UK: Harvard University Press.

De Feo, L. (2013). *Per un'ermeneutica del cyberspace. Lineamenti storico-filosofici*. Napoli: IT, ad est dell'equatore.

de Rosa, A. S., & Farr, R. (2001). Icon and Symbol: Two Sides of the Coin in the Investigation of Social Representations. In F. Buschini & N. Kalampalikis (Eds.),

Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en hommage à Serge Moscovici (pp. 237-256). Paris, FR: Les Editions de la MSH. [http://dx.doi.org/10.1016/s1240-1307\(02\)80100-5](http://dx.doi.org/10.1016/s1240-1307(02)80100-5)

Deschamps, J.C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales. In J.-C. Abric (ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, FR: Erès.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales in *Traité de psychologie cognitive. Cognition, représentation, communication*, Ghiglione, R., Bonnet C., Richard, J.-F. Paris, FR: Dunod.

Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 543–559). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511611162.029>

Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, FR: Alcan.

Eco, U. (2000). *La bustina di Minerva*. Milano, IT: Bompiani.

Fabietti, U. (2004). Il destino della “cultura” nel “traffico delle culture”. *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLV(1), 37-48.

Farr, R., Moscovici, S. (1984). *Social Representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fasanelli, R., Galli, I. & Sommella, D. (2005). *Professione Caregiver*, Napoli, IT: Liguori.

Flament, C. (1962). *L'analyse de similitude. Cahiers du centre de recherche opérationnelle*, 4, 63-97.

Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour le recherches sur les R.S., *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (p. 204-219). Paris, FR : Presses Universitaires de France.

Fromm E., (1947), *Man for Himself*. New York, USA. Rinehart.

Jahoda, M. (1992). Reflections on Marienthal and after. Special Issues: Marienthal and beyond: 20th century research on unemployment and mental health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 4, pp. 355-58.

Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentation sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, (pp. 37-57). Paris, FR: Presses Universitaires de France.

Freud, S. (1908), Über infantile Sexualtheorien. trad. it. (1972) Teorie sessuali dei bambini. *Opere*. Torino, IT: Bollati Boringhieri.

Galli, I. (2003). *Le dimensioni psicosociali della povertà. Un'analisi cross-culturale*. Napoli, IT: Edizioni Scientifiche Italiane.

Galli, I. (2006). *La teoria delle rappresentazioni sociali*. Bologna, IT: Il Mulino.

Galli, I., (2008). *Del potere e di altri demoni*. Napoli: IT, Edizioni Scientifiche Italiane.

Galli, I. (2012). *Cinquant'anni di Rappresentazioni Sociali. Bilanci e prospettive di una Teoria in continuo divenire*. Milano, IT: Edizioni Unicopli.

Galli, I., & Fasanelli, R. (1995), Health and Illness: a Contribution to the Research in the Field of Social Representations, *Papers on Social Representations*, 4 (1), 15-27.

Galli, I., Fasanelli, R. (2001). Stato e Democrazia: i saperi consensuali, I. Galli (ed.), *Dalla prima alla seconda repubblica, studio sull'evoluzione delle rappresentazioni sociali dello Stato italiano e della Democrazia*. Napoli, IT: Edizioni Scientifiche Italiane.

Galli, I., Fasanelli R., Schember, E. (2017). Iconographical stimuli as a creative approach for Social representations, *IJASOS-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 8 (3), 473-478. DOI: 10.18769/ijasos.336979

Galli, I., & Nigro, G. (1989). L'uso di stimoli prototipici nello studio delle rappresentazioni sociali. *Psicologia Italiana*, 10(1), 13-20.

Gattino, S., Miglietta, A. (2010). *Cittadinanze Nazionali e Appartenenze Culturali, Un'analisi psicosociale della cittadinanza*. Napoli, IT.

Geertz, C (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna, IT: il Mulino.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino, IT. Einaudi Editore.

Grande, T. (1995). *Che cosa sono le rappresentazioni sociali*. Bologna, IT: Il Mulino.

Greenfield, T.A. (1997). Gender- and grade-level differences in science interest and participation. *Science Education*, 81, 259–276.

Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. Reading, US: Addison-Wesley.

Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.

Habermas, J. (1962). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma-Bari, IT. Laterza.

Habermas, J. (1968). *Conoscenza e interesse*. Roma-Bari, IT. Laterza.

Hegel, G.W.F. (1963), *Fenomenologia dello spirito*. Firenze, IT. La Nuova Italia.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale, in *Introduction à la psychologie sociale*, a cura di Moscovici, S., Paris, FR: Larousee, Vol. I.

Holzkamp, K. (1968). *Wissenschaft als Handlung: Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin, DE. De Gruyter.

Holzkamp, K. (1972). *Kritische Psychologie: Vorbereitende Arbeiten*. Frankfurt, DE. Fischer.

Inghilleri, P. (1999). *Psicologia Culturale*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Inghilleri, P. (2009). *Psicologia culturale*. Milano, IT: Raffaello Cortina.

Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of culture. *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303.
<http://dx.doi.org/10.1177/1354067x12446229>

Kim, U., Yang, K.S., Hwang, K.K. (2006). *Indigenous and Cultural Psychology. Understanding People in Context*. New York, USA: Springer.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage .

Kuhn, T.S., (1962). The structure of scientific revolutions; trad. it. Carugo, A., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino, IT: Piccola Biblioteca Einaudi.

Larrue, J. (1972). Représentations de la culture et conduites culturelles. *Revue française de sociologie*, XIII, 170-192. DOI : 10.2307/3320414

Laurens, S., Roussiau, N.(2002). *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*, Rennes, FR: P.U.R.

Leone, G., Mazzara, B.M. & Sarrica, M. (2013). *La psicologia sociale. Processi mentali, comunicazione e cultura*. Roma-Bari, IT: Laterza,

Levine, T. R., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some conceptual and theoretical challenges for cross-cultural communication research in the 21st century. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 205-221.

Lévy, P. (1997). *Cyberculture: rapport au conseil de l'Europe*. Paris: FR, Odile Jacob.

Lucariello, J. (1995). The development of complex metarepresentational reasoning: the case of situational irony. *Cognitive Developmet*. 10: 551.576.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Paris, FR: PUF.

Mantovani, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*. Bologna, IT: Il Mulino.

Mazzara, B. (2007). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Roma, IT. Carocci.

Mead, G. H. (1965). *Mente e società*. Firenze, IT. Giunti-Barbera.

Moghaddam, F. (2012). The omnicultural imperative. *Culture & Psychology*, 18(3), 304–330. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067x12446230>

Moliner, P. (1994). La méthode de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales, in *Structures et transformations de représentations sociales*, Guimelli, C., Neuchâtel, FR: Delechaux et Niestlé.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble, FR: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P., (2008). Représentations sociales et Imagerie Mentale. *Communication et Organisation*. 34. 13-24. <http://dx.doi.org/10.4000/communicationorganisation.547>

Moliner, P. (2016). *Psychologie sociale de l'image*. Grenoble, FR: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P., & Guimelli, C., (2015). *Les Représentations sociales*. Grenoble, FR: Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S., Hewstone, M. (1983). *Social representations and social explanations: From the «naïve» to «the amateur scientist, in Attribution theory. Social and functional extensions*. Oxford, UK: Blackwell.

Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Moscovici, S. (1984). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr e Moscovici; trad. it. 1989.

Moscovici, S. (1986). Editoriale, in *Psicologia e Società*, numero speciale.

Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18.

Moscovici, S. (1989). *Dalle rappresentazioni collettive alle rappresentazioni sociali: elementi per una storia*, in Jodelet, trad. it. 1992.

Moscovici, S. (2000). The history and actuality of social representations, *Social representations*, a cura di Moscovici S., Duveen, G. Oxford, UK: Blackwell.

Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations, in *Representation of the social*. Oxford, UK: Blackwell.

Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: US, Alfred A. Knopf.

Nigro, G., Galli, I. & Poderico, C., (1989). *I bambini e il nucleare. Genesi ed evoluzione di una rappresentazione sociale*. Milano, IT: Giuffrè.

Palmonari, A., Cavazza, N. & Rubini, M. (2002). *Psicologia sociale*. Bologna, IT: Il Mulino.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, FR: PUF.

Piaget, J. (1972). *La représentation du monde chez les enfants*. Paris, FR: PUF.

Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour*. The Hague, NL. Mouton.

Poortinga, Y.H., Van De Vijver, F.J.R. (1994). "IACCP or IACP?". In *Cross-Cultural Psychological Bulletin*, 28, 2.

Purkhardt, S.C., (1993). *Transforming social representations. A social psychology of common sense and science*. New York, USA: Routledge.

Schember, E., Tuselli, A., Fasanelli, R., & Galli, I. (2015). The internal structure of the social representation of culture: an empirical contribution, *IJASOS-*

International E-journal of Advances in Social Sciences, 1 (2), 174-179.
<http://dx.doi.org/10.18769/ijasos.21143>

Smorti, A. (2003). *La Psicologia Culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*. Roma, IT: Carocci.

Schopenhauer, A. (1819). *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Dresden; trad. it. *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Bari, IT: Laterza.

Tarde, G. (1898). *Etudes de psychologie sociale*, Paris, FR. Giard & Brière.

Valsiner, J. (2012). *Oxford handbook of culture and psychology*, New York, NY: Oxford University Press.

Valsiner, J. (2014). *Invitation to cultural psychology*. London, UK. Sage.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.

Villano, P., Riccio, B. (2008). *Culture e mediazioni*. Bologna, IT: Il Mulino.

Vygotskij, L.S. (1931). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*; trad. it. Veghetti, M.S. Firenze, IT: Giunti.

Vygotskij, L.S. (1934), *Myslenia i rec'*, Socekig, Moskva-Leningrad; trad. it. *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari, IT: Laterza.

Vygotskij, L.S. (1981), The genesis of higher mental functions, in *The concept of activity in Soviet psychology*, Wertsch, J.V., Armonk, NY, M.E., Sharpe.

Wundt, W. (1900). *Velkerpsychologie: eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Leipzig, DE. Engleman.