

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”  
Scuola di Dottorato in Scienze Umane



# Giornate di dialogo dei dottorandi

## I edizione - 4 e 5 Giugno 2012

Pubblicazione curata da:

Rossana Brambilla, Nicoletta Businaro, Edoardo Datteri,  
Stefano Malatesta, Andrea Mangiatordi, Alessia Vitale

Questo libro è la raccolta degli abstract preparati dai Dottorandi che hanno deciso di contribuire con un *talk* alla Prima Edizione delle Giornate di Dialogo della Scuola di Dottorato in Scienze Umane, svoltasi il 4 e 5 giugno 2012 nel cuore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Il Dottorato di Ricerca è un’istituzione di fondamentale importanza per la vita di un Dipartimento universitario. Dati i ritmi incalzanti della vita accademica, non è però facile trovare occasioni in cui i dottorandi possano dialogare, scambiarsi opinioni e spunti di ricerca. Tra gli obiettivi della giornata e di questo libro vi è *il dialogo* stesso tra i dottorandi, inteso come “disseminazione” interna delle idee di ricerca, dei risultati parziali raggiunti, degli step successivi previsti; vi è anche la possibilità per docenti e ricercatori di prendere consapevolezza delle molte linee di ricerca percorse all’interno del Dipartimento, di identificare fruttuosi collegamenti interdisciplinari e di arricchire la propria ricerca sulla base degli spunti e dei risultati forniti e raggiunti dai dottorandi.

L’eterogeneità qui rappresentata, tanto dei contenuti quanto delle forme, è dovuta a vari fattori. Prima di tutto alla forte *multidisciplinarietà* che caratterizza il percorso del Dottorato in Scienze umane, una ricchezza che abbiamo voluto valorizzare. In secondo luogo, al carattere di *libera sperimentazione* che questa iniziativa ha voluto assumere. Una sperimentazione formativa, visto che si è voluta stimolare la messa a punto di modalità di presentazione e di discussione delle proprie ipotesi, dei metodi e dei risultati della propria ricerca, e promuovere una condivisione di idee, domande, programmi e metodi di ricerca afferenti a settori disciplinari diversi senza costringerli in alcun modo - se non negli spazi e nei tempi.

Il Dottorato di Ricerca è un percorso formativo. Questo libro documenta un’esperienza di *learning by doing*, ma anche - come si vede dalla qualità dei contenuti - di valorizzazione di quelle maturità di ricerca *già* raggiunte, ma nondimeno aperte alla sperimentazione e a ulteriori apprendimenti.

L’iniziativa è stata interamente ideata, organizzata e condotta da un gruppo di assegnisti e contrattisti del Dipartimento: Rossana Brambilla, Nicoletta Businaro, Edoardo Datteri, Stefano Malatesta, Andrea Mangiatordi, Veronica Ornaghi, Emanuele Serrelli, Alessia Vitale.

Si ringraziano: la dott.ssa Barbara Girani De Marco per i suggerimenti e consigli; la prof.ssa Ottavia Albanese, Coordinatrice del Dottorato, per il caloroso supporto; tutto il Collegio dei Docenti, in particolare coloro che hanno esplicitato il proprio incoraggiamento.

# Indice

La matematica incompresa, tra immagini e narrazioni <i>di Cristiano Bechelli</i> .....	6
La questione identitaria ucraina, continuità e distacco con la Russia <i>di Eliseo Bertolasi</i> .....	7
L'educazione informale di genere nelle interpretazioni delle adolescenti. Strumenti di ricerca e percorsi educativi <i>di Lisa Brambilla</i> .....	12
Il problema del consumo di carne: studio degli atteggiamenti, dell'identità e delle norme <i>di Elena Cadel</i> .....	14
Colpa e vergogna: individuazione di pattern di comportamento non verbale e performance cognitiva, confronto fra un campione normativo e con DCA <i>di Cesare Massimo Cavalera</i> .....	17
Il benessere (burn out / stress lavoro correlato) delle/degli insegnanti arabo-israeliani. Possibile confronto con gli insegnanti palestinesi dei territori (West Bank, Gaza). Una ricerca quali quantitativa <i>di Jamal Dakduki</i> .....	20
L'epistemologia evolucionistica <i>di Massimo Debernardi</i> .....	22

Achievement emotions: le emozioni in matematica e in italiano <i>di Chiara Deprà</i> .....	24
Disordine ambientale e stereotipi: il ruolo del carico cognitivo <i>di Barbara Diana</i> .....	26
Pedagogia e ibridazione. Le condizioni dell'esperienza educativa nell'età della tecnica <i>di Alessandro Ferrante</i> .....	29
Studenti non tradizionali in università <i>di Andrea Galimberti</i> .....	31
La scrittura di sé come possibile strumento formativo e di supporto alla professione o al percorso formativo verso la professione <i>di Maria Benedetta Gambacorti Passerini</i> .....	33
Uno sguardo (d)ai film. Narrazioni e identità nella formazione mediata dal cinema <i>di Federica Jorio</i> .....	35
Tra ricette del Sé e ricette dell'Altro. Etnografia di pratiche culinarie marocchine in Italia <i>di Elsa Mescoli</i> .....	37
Creatività e autismo <i>di Stefania Molteni</i> .....	39
Esperienze di conoscenza dei bambini nei Centri per Bambini e Genitori/Famiglie <i>di Tiziana Morgandi</i> .....	41
Ecologia del gioco: interazione, simulazione, evoluzione <i>di Luca Morini</i> .....	44

“Il sangue è un cospiratore”: gerarchia, discendenza e divisione del lavoro nel nord dello Yemen <i>di Luca Nevola</i> .....	46
Effetti dello stress incidentale sulla capacità decisionale <i>di Federica Manuela Pallavicini</i> .....	49
La carriera morale del cittadino “in via di sviluppo”. La costruzione sociale del senso di inferiorità in Uganda <i>di Marco Prati</i> .....	51
Corpi del dis-senso e hogra migrante: etnografia multilocale della violenza tra giovani migranti marocchini e tunisini nelle contemporanee forme di sofferenza sociale e attivismo locale <i>di Alice Rossi</i> .....	52
Nollywood diventa francofono. Il caso dei giovani spettatori camerunesi <i>di Giovanna Santanera</i> .....	54
Riccardo Massa e gli approcci socio materialisti in pedagogia <i>di Daniele Sartori</i> .....	57
Lo sviluppo delle competenze emotive negli adolescenti <i>di Esther Judith Schek</i> .....	59

# La matematica incompresa, tra immagini e narrazioni

di **Cristiano Bechelli**

[c.bechelli@campus.unimib.it](mailto:c.bechelli@campus.unimib.it)

Quando pensi alla matematica, che cosa pensi?

Gli strumenti della metafora e della narrazione possono forse aiutare ad aggiungere un tassello nel mosaico delle nuove conoscenze riguardanti il mondo dei numeri che si sono affacciate alla nostra realtà negli ultimissimi decenni. Oggi sappiamo che il numero è "naturale", presente negli animali come nei neonati, localizzato in aree specifiche del cervello, aree che possono pure risultare compromesse (discalculia). Sappiamo anche che il numero ha un valore "sociale", che cambia per gruppi antropologici spazialmente, temporalmente o funzionalmente distribuiti. Quello che però continua a rimanere un grande mistero è come mai per alcuni la matematica risulti brillantemente semplice mentre per altri, molti altri, terribilmente ostica.

Nel passare dal "numero" alla "matematica" scolastica qualcosa di fondamentale viene evidentemente smarrito. Negli studi sui buoni solutori di problemi, ad esempio, si riconosce che questi sanno utilizzare molte strategie senza essere particolarmente legati a nessuna, mentre i cattivi solutori hanno un approccio ai problemi più rigido e meno funzionale. C'è quindi, tra i due gruppi, modi diversi di "pensare". Supponiamo allora che una forte differenza sia proprio il modo di utilizzare le cognizioni matematiche, che i buoni matematici sappiano dove collocarle all'interno di una mappa mentale coerente e "narrativa", cioè entro un reticolo di percorsi di senso, mentre i cattivi matematici utilizzino una mappa mentale in cui le nozioni rimangono come isole decontestualizzate e separate e non formino, quindi, alcuna "storia" costruttiva.

L'immagine personale che ognuno inevitabilmente ha della matematica può forse dirci qualcosa sul modo di interpretare la materia degli individui e indurci a riflettere in maniera più "olistica" sulle dinamiche inefficaci dell'insegnamento. Già diversi autori hanno sottolineato come spesso il problema della matematica nella scuola non sia la matematica, quanto il linguaggio e il metalinguaggio che la accompagna, il misunderstanding tra insegnanti e studenti, soprattutto se piccoli. Ecco perché l'uso della metafora, alla Bruner, sembra il modo più efficace per far esprimere la sottesa narrazione della matematica che ognuno possiede in base alla propria esperienza personale e che probabilmente in alcuni casi è la chiave di lettura del successo, mentre in altri ne è il maggiore ostacolo.

# La questione identitaria ucraina, continuità e distacco con la Russia

di **Eliseo Bertolasi**

[e.bertolasi@campus.unimib.it](mailto:e.bertolasi@campus.unimib.it)

All'interno dei movimenti nazionali che si svilupparono tra il XVIII e XIX secolo il caso ucraino rappresenta delle specificità significative.

In quel periodo l'Ucraina non rappresentava affatto un nazione "storica" (da un punto di vista territoriale, etnico e linguistico), dotata: di una sua statualità, di una lingua codificata e distinta e di una condivisa memoria collettiva, se non in riferimento al ricordo ormai "mitizzato" del periodo della Rus' Kieviana (eredità alla quale ambiscono anche i russi e i bielorusi). Tuttavia "non storico" non coincide necessariamente con "privo d'identità", ma al contrario, tornato all'ambito ucraino bisognerebbe invece analizzare come, partendo da un contesto così scarsamente connotato in termini sociali e politici.. col tempo, coniugandosi a elementi presenti (tra i quali: la religione, la tradizione e lo stile di vita libero ed egualitario delle comunità cosacche..), sia poi emerso un "punto di vista" ucraino, in grado, di rappresentare l'elemento fondante nella costruzione di un'identità nazionale originale e ancora in evoluzione.

## Inquadramento teorico

Benedict Anderson, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Manifesto libri, Roma, 2009.

Ugo Fabietti, *Identità etnica*, Carocci, Roma, 2004

Michael Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1993.

David Harvey, *Neoliberalism*, Il Saggiatore, Milano, 2005.

Eric J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismi dal 1870*, Einaudi, Torino, 2002

Francesco Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Bari, 2007.

Amartya Sen, *Identità e violenza*, Editori Laterza, Roma – Bari, 2006

Valerij Tiškov, "Nuove e vecchie identità" (*Novye i starye identičnosti*)

## Obiettivi

Individuare su quali basi si basa il sentimento di ucrainicità che viene spesso enfatizzato soprattutto dalla popolazione dell'Ucraina occidentale.. Perché? Come si è formato?..

Parlare della loro identità nazionale, significa soprattutto parlare di contrapposizione o continuità con la Russia (diversità o fratellanza?). Va ricordato come il nome stesso “Ucraina”<sup>1</sup> significhi semplicemente “periferia”, “zona marginale”, ma rispetto a che cosa? se non alla “centralità” della Russia.

Secondo alcune posizioni (certamente estreme, ma diffuse) del “punto di vista” russo a proposito della questione identitaria ucraina, si arriva anche a parlare: di Ucraina come di “malattia” della nazione russa<sup>2</sup>, di “dialetto slavo” relativamente alla lingua ucraina e di “sottogruppo slavo” relativamente agli ucraini etnici.

“Diversità o fratellanza”: su questi due elementi si gioca in gran parte quella dicotomia che si riscontra tra le rappresentazioni ufficiali dell’ucrainicità (uso della lingua ucraina nella sfera pubblica, diversa interpretazione della storia in comune con i russi..) e il vissuto nella sfera privata, quella che Herzfeld chiama “intimità culturale” (l’uso costante del russo, parentela familiare spesso completamente intrecciata con russi, modi di agire assolutamente indistinguibili da quelli dei russi..).

Chi si definisce “nazionalista ucraino” non evidenzia ad esempio la sua differenza dai polacchi, dai tedeschi, dai turchi.. ma la sua diversità dai russi (che per tutta una serie di ragioni storiche, linguistiche.. seppur tutti slavi e da un punto di vista oggettivo assolutamente simili, li sente come autentici rivali).

Nella parte orientale del paese, e in Crimea, benché la lingua ufficiale sia l’ucraino, l’uso del russo rimane prevalente (anche in considerazione che gran parte della popolazione è madrelingua russa e non parla correttamente l’ucraino). L’ucraino è parlato soprattutto nella parte centrale e occidentale del paese dove è la lingua predominante nelle città, come a Lviv. Nell’Ucraina centrale le due lingue sono egualmente parlate, ma il russo è più frequente a Kiev, mentre l’ucraino prevale nelle comunità rurali.

È piuttosto difficile determinare la reale diffusione delle due lingue poiché molte persone parlano il “*suržik*”, un misto di Ucraino e Russo dove il vocabolario russo è spesso combinato con la grammatica e la pronuncia ucraina (più dolce). Molti, soprattutto nelle grandi aree metropolitane, parlano correttamente entrambi le lingue. Vi sono poi coloro (in particolare la popolazione di etnia ucraina) che dichiarano l’ucraino come la loro madrelingua, ma poi nella vita quotidiana usano il russo.

## Risultati parziali: Esperienze sul “campo”

### *In Prednistròvie (o Transnistria)*

Sen parla di “pluralità delle nostre identità”, che secondo l’autore s’intrecciano l’una con l’altra e chiamano in causa il ruolo fondamentale della ragione nell’atto della scelta. Ciascuno di noi,

<sup>1</sup> In russo “*okraina*” si traduce periferia.

<sup>2</sup> Autori vari, “*Ukrainskaja*” *bolezni’ russkoj nacii*, Moskva, Imperskaja tradicija, 2004.



infatti, ha la possibilità di scegliere il peso relativo da attribuire alle varie collettività cui appartiene<sup>3</sup>.

Questo dato, questa scelta “quale identità?” è ben visibile in Prednistrovie, regione secessionista della Moldavia, dove convivono accanto senza contrasti sia russi che ucraini. Entrambi si percepiscono come “slavi”: parlano lingue slave, utilizzano l’alfabeto cirillico, in contrapposizione alla componente moldava della popolazione che parla il moldavo (una lingua molto simile al rumeno, lingua neo-latina)<sup>4</sup>.

## In Ucraina

Attraverso i frequenti spostamenti nel Paese ho avuto modo di entrare in contatto diretto con dei contrasti facilmente osservabili in una popolazione (volendo usare una suggestiva espressione, a me cara, di C. Geertz relativamente ai Balcani): “*simile in tutto tranne che nei suoi ricordi*”<sup>5</sup>, che ora si sta appellando a tutta una serie di differenze (linguistiche, storiche.. fino a vent’anni fa scarsamente considerate), per giustificare le sue rispettive contrapposizioni interne.

- La parte ovest (più nazionalista, spesso antirussa, culturalmente, ideologicamente, economicamente tesa verso l’Europa e l’Occidente): la città di Lviv (Leopoli) ex-capitale della Galizia (dal 1772 al 1918, la più popolata e la più settentrionale delle province dell’Impero Austro-Ungarico), fulcro del nazionalismo ucraino anti-russo. Anche dopo la cacciata dei Tedeschi, fino al 1952 parte della popolazione occidentale continuò a sostenere in armi l’esercito nazionalista OUN (Organizzazione dei nazionalisti ucraini) di Stepan Bandéra (poi ucciso, nel 1959, dal KGB a Monaco di Baviera), in questi territori considerato eroe nazionale (il suo monumento domina nella città di Lviv), nella parte Est considerato alla stregua di un bandito.
- La parte est (filo-russa o, in alcuni casi semplicemente russa, si percepisce intimamente legata a quella Russia che continua a sentire come sua patria più grande)<sup>6</sup>: le grandi città industriali di Char’kov, Dnepropetrovsk (città fino a poco tempo fa vietata per le sue fabbriche di missili e di materiale bellico) e la città mineraria di Donetsk. In queste città il legame all’identità russa è visibilmente espresso dalla toponomastica e dai monumenti che richiamano il periodo sovietico, addirittura più evidenti e persistenti in Ucraina che nella stessa Russia: le immancabili imponenti statue di Lenin, i vari monumenti inneggianti alla “Grande guerra patriottica” (nome con il quale viene solitamente definita la Seconda Guerra Mondiale); inoltre, nonostante siano passati quasi 20 anni dal crollo dell’URSS, una persistente toponomastica, che fa riferimento a tutto il vasto patrimonio simbolico sovietico – socialista:

<sup>3</sup> Cfr., Sen A., *Identità e violenza*, Editori Laterza, Roma – Bari, 2006, p. 19.

<sup>4</sup> I moldavi sono in pratica i rumeni che vivevano in Bessarabia (provincia storica della Romania i cui confini arrivavano fino alla sponda destra del fiume Nistro). Territorio poi chiamato Moldavia.

<sup>5</sup> Geertz C., *Mondo globale, mondi locali*, il Mulino, Bologna, 1999, p. 108.

<sup>6</sup> Quando si parla di parte Est o Ovest si intendono i territori rispettivamente a sinistra e a destra del fiume Dnepr.

ottobre, rivoluzione, popolo, proletario, lavoro, komsomol, internazionale, armata rossa, stella rossa, Lenin, Marx, Engel.. una durevole nostalgia del periodo sovietico.

- La Crimea<sup>7</sup> (con popolazione russa e tartara).

Oltre alle interviste, ho prestato uno sguardo attento alla toponomastica, ai monumenti.. che, secondo l'opinione dall'antropologo russo Valerij Tiškov<sup>8</sup>, riguardo alle questioni identitarie nei territori del ex-URSS, rappresentano dei dati etnografici estremamente importanti: «*L'identità si esprime non solo attraverso rappresentazioni mentali interne, ma si manifesta anche in tutta una serie di coordinate esterne (i nomi delle vie, gli slogan pubblicitari, i monumenti, le esposizioni, i musei, ecc.)... In Russia, questo lato dell'esistenza è stato debolmente studiato dagli antropologi. Amo la parte visiva della cultura, perciò amo la fotografia<sup>9</sup>*».

## Questioni critiche e dubbi

Confesso che più continuo il lavoro di ricerca, soprattutto in Ucraina, più mi rendo conto che senza delle solide basi, non solo storiche, ma anche linguistiche e letterarie si rischierebbe, specialmente nelle interviste, d'essere considerati degli incompetenti. In genere tra la popolazione è ampiamente diffuso un livello decisamente alto di conoscenza della storia e della letteratura del proprio paese.

Da parte mia sta giocando un ruolo fondamentale il patrimonio di conoscenze relative alla 1° laurea in lingua e letteratura russa.

Per l'approccio storico ho trovato assolutamente validi i due volumi:

Giulia Lami, *La questione ucraina tra '800 e '900*, Cuem, Milano, 2005.

Giulia Lami, *Ucraina 1921-1956*, -, Cuem, Milano, 2005.

Oltre che a un "classico" della storia della Russia:

Nicholas V. Riasanovsky, a cura di Sergio Romano, *Storia della Russia*, Bompiani, Milano, 1989.

Andrea Graziosi, *L'URSS di Lenin e Stalin, storia dell'Unione Sovietica 1914-1945*, il Mulino, Bologna, 2010.

I testi di storia ucraina:

Sergej Ekel'čik, *Istoria Ukrainy, Stanovlenie sovremennoj nacii*, (Ucraina, formazione di una nazione moderna) K.I.S. Kiev, 2007.

Volodymir Serhiychuk, *Ukrainian contributions to the world*, Vipol, Kiev, 2009.

<sup>7</sup> Territorio ucraino solo dal 1954, quando, per commemorare il 300° anniversario dei Trattato di Pereyaslav tra i cosacchi ucraini e la Russia, venne "regalata" dal leader sovietico Nikita Chruščëv alla RSS Ucraina.

<sup>8</sup> Dal 2000 è Direttore del Istituto di Etnologia e Antropologia della Accademia Russa delle Scienze a Mosca.

<sup>9</sup> Cit. Tiškov V. [http://valerytishkov.ru/cntnt/nauchnaya/\\_obrazy\\_rossii/starye\\_i\\_n.html](http://valerytishkov.ru/cntnt/nauchnaya/_obrazy_rossii/starye_i_n.html)

Relativamente alla “grande fame” (Holodomor) il testo:  
Robert Conquest, *Raccolto di dolore*, Liberal, Roma, 2004.

# L'educazione informale di genere nelle interpretazioni delle adolescenti.

## Strumenti di ricerca e percorsi educativi

---

**di Lisa Brambilla**

[l.brambilla15@campus.unimib.it](mailto:l.brambilla15@campus.unimib.it)

**Campo:** educazione informale.

**Oggetto:** indagine sulle rappresentazioni, riflessioni, significazioni prodotte dalle adolescenti rispetto alle esperienze educative informali, che partecipano alla definizione della loro identità di genere e del loro progetto di vita. Come queste attraversano e come sono attraversate dall'educazione di genere mentre costruiscono la propria progettualità di vita? Come descrivono/narrano il loro diventare donne?

**Ambiti disciplinari:** Pedagogia sociale, Gender's studies.

**Motivi e obiettivi:** sollecitato da un interesse maturato in ambito educativo professionale, il progetto di ricerca si rivolge allo studio delle rappresentazioni circa i personali percorsi di formazione che le adolescenti costruiscono, al fine di comprendere sia i processi di naturalizzazione, che sono apparsi come ad oggi ancora presenti e radicati, che le personali interpretazioni, rielaborazioni e costruzioni di una propria e peculiare identità di genere. L'indagine trova le proprie motivazioni nella necessità di approfondire rischi e risorse dell'educazione di genere oggi negli investimenti di significato prodotti dalle adolescenti, valutando la possibilità di un utilizzo educativo degli strumenti narrativi di ricerca.

**Analisi della letteratura:** Accanto ad alcuni testi di pedagogia sociale (Alessandrini, Orefice, Sarracino, Striano, Tramma) e di sociologia (Bauman, Beck, Besozzi, Giddens, Ghisleni, Moscati, Sennet) dedicati allo studio e all'approfondimento della dimensione informale e diffusa dell'educazione, sono state considerate pubblicazioni accademiche specificamente rivolte alla tematica di genere (Women's e Gender's studies), di stampo pedagogico (Beseghi, Covato, Gamberi, Leonelli, Maio, Mapelli, Telmon, Ulivieri, Selmi) e sociologico (Bourdieu, Crespi, Leccardi, Ruspini).

La persistenza di fenomeni di *naturalizzazione* che interessa la popolazione adolescente motiva la necessità di indagare i percorsi di formazione che portano alla costruzione del genere. L'*individualizzazione*, la *pluralizzazione* dei modelli identitari e la maggiore *omogeneizzazione* fra le

categorie di genere, maschili e femminili, frutto della maggiore complessità e dinamicità degli assetti sociali, sono considerate potenziali risorse per le storie di formazione e di genere (Braidotti, Haraway). Tuttavia, esse vengono concepite contemporaneamente come possibili cause degli attuali disorientamenti che interessano generi e generazioni.

Del contesto contemporaneo verranno pertanto indagate le seguenti dimensioni:

1. l'influenza esercitata dalla *rarefazione delle identità collettive* quale possibile con-causa della difficile *tematizzazione* delle problematiche connesse al genere (Bauman, Magatti, De Benedittis, Sennet);
2. la declinazione assunta dall'*età adolescenziale* nelle trasformazioni che hanno interessato il *ciclo di vita*;
3. il portato dell'*educazione (informale) di genere* (Gamberi, Leonelli, Maio, Selmi, Tramma) e, in essa, il fenomeno del *backlash (contrattacco)*, presente nel contesto globale e, con particolare forza, nelle dimensioni socio-politiche di quello nazionale;
4. la pervicacia dell'*eterno femminile* nel succedersi delle differenti culture e generazioni (Bourdieu, Héritier, Scott);
5. la relazione che i singoli individui intrattengono con le pratiche simboliche e culturali dei contesti che abitano, fra vincoli e possibilità.

Il progetto di ricerca si orienta verso *finalità conoscitive e trasformative* che permettano al contempo:

- *opportunità interpretative*, aperte ad una focalizzazione idiografica, volta alla comprensione degli specifici punti di vista delle partecipanti e delle rappresentazioni che queste producono, soggettivamente e intersoggettivamente (*studi gender sensitive*);
- *opportunità di intervento educativo*, che permettano di sostenere e implementare la competenza delle adolescenti nell'articolare la complessità e di crescere in essa, trasformando in opportunità e vantaggio la differenza, la pluralità, le ibridazioni presenti nell'educazione di genere.

Questa attenzione al particolare dovrà intrecciarsi all'indagine delle peculiarità assunte dalla contemporaneità, i cui fattori relazionali, sociali e culturali si intrecciano con le biografie singolari, contribuendo a costruirle e venendo a loro volta da queste ri-costruiti.

# Il problema del consumo di carne: studio degli atteggiamenti, dell'identità e delle norme

---

**di Elena Cadel**

[e.cadel@campus.unimib.it](mailto:e.cadel@campus.unimib.it)

La carne è considerata un prodotto fondamentale per l'alimentazione, tuttavia, consumi eccessivi hanno gravi implicazioni per la salute e per l'ambiente. Recenti studi hanno dimostrato una correlazione diretta tra l'abbondanza di proteine animali e lo sviluppo delle più comuni patologie, quali obesità, cancro, malattie cardiovascolari e sindrome metabolica. Contemporaneamente, allevare animali per scopi alimentari, soprattutto in contesti industriali, influisce sui cambiamenti climatici a causa delle emissioni di gas tossici, dello spreco di risorse (come, acqua, elettricità e foreste), nonché dei danni provocati dallo smaltimento di tutto ciò che non è utile alla produzione.

A partire dalla fine della seconda guerra mondiale, il consumo di carne è aumentato vertiginosamente e nuove abitudini alimentari devono farsi strada nella popolazione; tuttavia, l'informazione, da sola, non è sufficiente per incoraggiare la messa in atto di nuovi comportamenti, soprattutto se essi implicano un impegno a lungo termine. Nuove strategie, basate sulla comprensione del rapporto carne-individuo, possono essere la chiave del cambiamento e l'obiettivo di questo progetto di dottorato è analizzare le percezioni, le aspettative di consumo, gli atteggiamenti e le principali variabili psicologiche che possono influire su questa relazione.

In base a quanto evidenziato dalla letteratura circa il ruolo della responsabilità personale (Bonnes et al., 2006), la ricerca è svolta su un campione di giovani (età 21-31), che vivono da soli e che sono autonomi nei loro comportamenti di consumo.

Il progetto si compone di tre studi. Il primo intende esplorare il ruolo della carne nella dieta e nella vita dei partecipanti e si avvale di uno strumento qualitativo, la Life Histories Interview (Portelli, 2007), per analizzare i seguenti punti: pratiche quotidiane di consumo, consapevolezza delle quantità ingerite, credenze salienti, valori, ricordi salienti, cultura e tradizione, ruolo dei genitori e contesto storico.

Il secondo, di tipo quantitativo, si pone l'obiettivo di descrivere il comportamento delle variabili individuali (atteggiamenti, controllo comportamentale, comportamento passato, intenzione) e sociali (norme e identità di Sé, sociale e culturale) nel consumo di carne e si avvale di un

questionario, costruito sulla base della letteratura esistente, a partire da una versione modificata della Teoria del Comportamento Pianificato (Ajzen, 1991).

Infine, il terzo desidera evidenziare il ruolo della cultura attraverso uno studio comparato in un paese ad alto consumo di carne. Per questo motivo, il secondo studio è replicato in un campione di giovani inglesi, analogo per numerosità ed età (età 21- 31).

## Bibliografia di Riferimento

Abrahamse, W., Gatersleben, B., Uzzell, D. (2009). Encouraging sustainable food consumption: The role of (threatened) identity. *RESOLVE Working Paper 04-09* (<http://www.surrey.ac.uk/resolve/index.htm>).

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (2000). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.

Allen, M. W., Ng, S. H. (2003). Human values, utilitarian benefits and identification: The case of meat. *European Journal of Social Psychology*, 33, 37-56.

Balconi, M., Antonietti, A. (2009). *Scegliere, comprare. Dinamiche di acquisto in psicologia e neuroscienze*. Springer-Verlag, Italia.

Bamberg, S., Ajzen, I., Schimdt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The role of past behaviour, habit and reasoned action. In: *Basic and Applied Social Psychology*, 25, pp. 175-87.

Baroni, M. R. (2008). *Psicologia ambientale*. Il Mulino, Bologna.

Bonaiuto, M., Twigger, C., Breakwell, G. (2004). Teorie dell'identità e psicologia ambientale. In: M. Bonnes, M. Bonaiuto, T. Lee (a cura di), *Teorie in pratica per a psicologia ambientale* (pp. 287-331), Cortina, Milano.

Bonnes, M., Carrus, G., Passafaro, P. (2006). *Psicologia ambientale, sostenibilità e comportamenti ecologici*. Carrocci Editore.

Carrus, G., Nenci, A. M., Caddeo, P. (2009). The role of ethnic identity and perceived ethnic norms in the purchase of ethnical food products. *Appetite*, 52, 65-71.

Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and re-evaluation of the role of norms in human behaviour. In: M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 201-34), Academic Press, London.

Conner, M., Armitage, C. J. (2002). *La Psicologia a Tavola*. Il Mulino, Bologna.

De Houwera, J., De Bruyckera, E. (2007). Implicit attitudes towards meat and vegetables in vegetarians and nonvegetarians. *International Journal of Psychology*, 42, 3, 158-165.

- FAO; *Food and Agricultural Organisation of the United Nations* (2007). *Livestock's Long Shadow. Environmental Issues and Options*.
- Foer, J. S. (2010). *Se niente importa. Perché mangiamo gli animali?* Guanda, Milano.
- Gifford, R. (2002). *Environmental psychology: Principles and practice* (third edition). Optimal Books.
- Larsson, C. L., Klock, K. S., Nordrehaug Åmstrøm, A., Haugejorden, O. Johansson, G. (2002). Lifestyle-related characteristics of young low-meat consumers and omnivores in Sweden and Norway. *Journal of Adolescent Health*, 31, 190-198.
- Ogden, J. (2010). *The psychology of eating: From healthy to disordered behavior* (Second Edition). Wiley-Blackwell, England.
- Pala, V. et al. (2010). meat, eggs, dairy products, and risk of breast cancer in the european prospective investigation into cancer and nutrition (EPIC) cohort. *American Journal of Clinical Nutrition*, Sep;90(3):602-12. Epub 2009 Jun 2.
- Portelli, A. (1997). *The battle of Valle Giulia: Oral history and the art of dialogue*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Portelli, A. (2007). What makes oral history different. In Perks, R. & Thomson, A. (Eds.), *The oral history reader* (2nd ed., pp. 32-42). Oxfordshire, England: Routledge.
- Sears, B., Ricordi, C. (2010). Anti-inflammatory nutrition as a pharmacological approach to treat obesity. Published online 2010 September 30. doi: 10.1155/2011/431985
- Stryker, S., Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. In: *Social Psychology Quarterly*, 63, pp. 284-97.
- Terry, D. J., Hogg, M. A., & White, K. M. (2000). Attitude-behaviour relations: Social identity and group membership. In D. J. Terry & M. A. Hogg (Eds.), *Attitudes, behaviour, and social context: The role of norms and group membership* (pp. 67-94). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WCRF, World Cancer Research Fund International (2007). [www.wcrf.org](http://www.wcrf.org)
- White E., Uzzell, D., Gatersleben, B., Rätzzel, N. (2010). Using life histories in psychology: A methodological guide. *RESOLVE Working Paper* 01-10.



# Colpa e vergogna: individuazione di pattern di comportamento non verbale e performance cognitiva, confronto fra un campione normativo e con DCA

---

**di Cesare Massimo Cavalera**

[c.cavalera@campus.unimib.it](mailto:c.cavalera@campus.unimib.it)

## Inquadramento Teorico

- Espressione non verbale di colpa e vergogna: attualmente non sono presenti risultati solidi in relazione all'espressione di emozioni autoconsapevoli negative. È stata riscontrata una modesta evidenza relativa alla presenza di una espressione di vergogna costantemente riconoscibile tra i partecipanti degli Stati Uniti (Keltner, e Buswell, 1996). Tuttavia, uno studio successivo ha mostrato che tale espressione veniva molto spesso etichettata come tristezza tra i soggetti in India (Haidt e Keltner, 1999). Relativamente all'emozione della colpa, non sono stati condotti studi che suggeriscono la presenza di una espressione facciale o corporea riconosciuta.
- Colpa, vergogna e performance cognitiva: non esistono ad oggi studi relativi alla relazione tra induzione di colpa e vergogna e performance cognitiva. Alcuni studi hanno tuttavia sottolineato come:
  - Elevate abilità cognitive determinano una maggiore capacità di controllare di emozioni negative (Schmeichel, Volokhov e Demaree, 2008)
  - Esercizi di working memory che implicano un elevato carico cognitivo (operazioni matematiche mediamente complesse) diminuiscono l'intensità di emozioni negative e promuovono la distrazione (Van Dillen, Koole, 2007).
- Inclinazione alla colpa e alla vergogna: numerose ricerche hanno dimostrato le conseguenze relative a queste due differenti inclinazioni in relazione al livello di benessere (Cohen et al., 2011; Fedewa et al., 2005; Rohleder et al., 2008; Tangney e Dearing, 2002). Nello specifico, alcuni studi si sono focalizzati sulla relazione tra inclinazione alla colpa o alla vergogna e Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA) (Burney e Irwin, 2000; Doran et al., 2011; Saftner et al., 1995).

## Obiettivi

1. Individuazione di pattern non verbali specifici per l'esperienza emotiva della colpa e della vergogna
2. Esplorare la relazione tra induzione di vergogna, colpa e performance cognitive
3. Confrontare l'inclinazione tra colpa e vergogna in un campione normativo e in un campione con Disturbo del Comportamento Alimentare (DCA).

## Variabili

VI1: Induzione vergogna

VI2: Induzione colpa

VI3: Abilità cognitive

VI4: Inclinazione alla colpa

VI5: Inclinazione alla vergogna

VI6: Livello di ansietà pretest

VD2: T-pattern non verbali di colpa

VD3: T-pattern non verbali di vergogna

VD1: Performance cognitive

## Questioni critiche

- Non sono presenti in Italia studi che hanno messo in relazione l'inclinazione alla vergogna o alla colpa con i DCA. Il numero di studi pubblicati all'estero a questo riguardo è contenuto
- Mancanza di strumenti validati in Italia che misurino il livello di inclinazione alla vergogna o alla colpa e il livello di perfezionismo
- Limiti del self-report
- Difficoltà di elaborare una situazione sperimentale in grado di elicitare vergogna in un modo eticamente accettabile.

## Bibliografia

Burney, J. e Irwin, H.J. (2000), *Shame and guilt in women with eating disorder Symptomatology*, Journal of Clinical Psychology, 56, 51-61.

Cohen, T.R., Wolf, S.T., Panter, A.T. e Insko, C.A. (2011), *Introducing the GASP Scale: A new measure of guilt and shame proneness*, Journal of Personality and Social Psychology, 100, pp. 947-966.

Doran J. e Lewis C.A. (2011), *Components of shame and eating disturbance among clinical and non-clinical populations*, European Eating Disorders Review.

Haidt, J., Keltner, D., (1999), *Culture and facial expression: open-ended methods find more expressions and a gradient of recognition*, *Cognition & Emotion*, 13, 225-266.

Fedewa, B.A., Burns L.R. e Gomez A.A. (2003), *Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: adaptive and maladaptive characteristics*, *Personality and Individual Differences*, 38, pp. 1609-1619.

Keltner, D., Buswell, B.N., (1996), *Evidence for the distinctness of embarrassment, shame, and guilt: a study of recalled antecedents and facial expressions of emotion*, *Cognition & Emotion*, 10, 155-172.

Rohleder, N., Chen, E., Wolf, J.M. e Miller, G.E., (2008), *The psychobiology of trait shame in young women: extending the social self preservation theory*, *Health Psychol.* 27, 523— 532.

Saftner, J.L., Hill-Barlow, D., Marschall, D.E., & Tangney, J.P. (1995), *The relation of shame and guilt to eating disorder symptomatology*, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 315-324.

Schmeichel, B.J., Volokhov, R.N. e Demaree, H.A., (2008), *Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience*, *Personality and Individual Differences*, 95, 6, 1526-1540.

Tangney, J.P., Dearing, R.L. (2002), *Shame and Guilt*, New York, Guilford Publications.

Van Dillen, L.F., Koole, S.L. (2007) *Clearing the mind: a working memory model of distraction from negative mood*, *Emotion*, 7, 715-723.

# Il benessere (burn out / stress lavoro correlato) delle/degli insegnanti arabo-israeliani. Possibile confronto con gli insegnanti palestinesi dei territori (West Bank, Gaza). Una ricerca quali quantitativa

---

**di Jamal Dakduki**

[j.dakduki@campus.unimib.it](mailto:j.dakduki@campus.unimib.it)

Il benessere delle/degli insegnanti arabo-israeliani sarà operazionalizzato, prevedibilmente, facendo riferimento principalmente ai costrutti di burn out e di stress lavoro correlato.

Anche se in letteratura esistono strumenti di misurazione di questi due costrutti, si pone in primo luogo il problema di riferirli alla cultura arabo palestinese. In questa cultura infatti lo stesso concetto di benessere così come è inteso nella cultura occidentale ha una difficile traducibilità; ovvero si declina con modalità diverse e particolari. Per questo motivo si pensa di condurre una prima parte della ricerca con metodologie di rilevazione qualitative da definire: questionari aperti autocompilati, interviste semidirettive, colloqui di gruppo, focus group.

Tale prima fase sarà condotta su gruppi di soggetti di numerosità limitata.

L'analisi dei dati discorsivi o linguistici rilevati tramite queste metodologie qualitative sarà condotta secondo le più avanzate metodologie in uso da definire in una fase successiva (sostanzialmente content analysis di tipo categoriale condotta con l'ausilio di software preferibilmente validati per l'arabo).

Tale analisi consentirà una prima e più approfondita comprensione delle particolarità culturali dell'oggetto di ricerca. Questo potrà portare alla costruzione di strumenti strutturati quantitativi e/o all'adattamento e validazione di strumenti di misura già esistenti.

Questo consentirà il passaggio a una seconda fase di ricerca che potrà essere di tipo quantitativo, su un campione più esteso.

Le ipotesi da precisare potranno far riferimento a una serie di fattori o variabili indipendenti.

In primo luogo il genere; lo status sociale e il livello culturale delle/degli insegnanti; la tipologia di scuola piu' o meno disagiata; scuole nelle quali sono o non sono in atto progetti educativi.

Si potra' inoltre tenere conto della differenza tra scuole pubbliche e private; tenendo conto che queste ultime in Israele, per quanto riguarda la popolazione araba, sono prevalentemente di tipo religioso e che queste a loro volta si suddividono in islamiche piuttosto che cristiane.

La ricerca riguardera' le scuole primarie (elementari e medie) in quanto piu' diffuse e con un maggior numero di insegnanti

Si pensa di focalizzare la ricerca in Galilea e piu' in particolare nella zona di Nazareth dove il Dr Jamal Dakduki conduce la sua attivita' come direttore a Kana di un centro di psicologia scolastica; pertanto conosce il territorio e ha quindi facilita' di accesso..

Inoltre, in questa zona e' gia' in atto una ricerca-azione sulla dispersione scolastica che ha rilevato diversi dati sulle scuole elementari e medie e sugli stessi insegnanti.

Si puo' prendere in considerazione l'ipotesi di estendere la ricerca, per finalita' comparative, agli insegnanti palestinesi della West Bank e di Gaza.

Il primo anno di dottorato sara' dedicato alla definizione del progetto di ricerca qui solamente indicato o delineato in modo generale e nei suoi primissimi essenziali elementi.

Inoltre, questo primo anno sarà dedicato all'analisi della letteratura attinente al tema della ricerca. Analisi che, partendo da prospettive piu' estese (lettatura internazionale) portera' il focus sulle eventuali ricerche gia' condotte sul benessere degli insegnanti arabo israeliani e palestinesi (processo a imbuto)

# L'epistemologia evoluzionistica

di Massimo Debernardi

[m.debernardi5@campus.unimib.it](mailto:m.debernardi5@campus.unimib.it)

## Inquadramento teorico

L'epistemologia evoluzionistica può essere definita un approccio naturalistico alla riflessione epistemologica e parte dal presupposto che la conoscenza vada intesa, in prima istanza, come un prodotto dell'evoluzione biologica nel senso che quest'ultima viene ritenuta la condizione necessaria, ma non sufficiente, perché vi siano comportamenti cognitivi, culturali e sociali che definiscono un individuo, un gruppo od una specie.

Il campo di ricerca della Epistemologia evoluzionistica è molto ampio: da una parte si occupa di studiare come si sono evoluti e come attualmente funzionano i meccanismi “cognitivi” degli esseri viventi, dalla ecolocazione dei pipistrelli al linguaggio umano; in questo senso l'epistemologia evoluzionistica si potrebbe definire uno studio comparato delle modalità “cognitive” degli esseri viventi. In un altro verso l'epistemologia evoluzionistica si occupa anche di stabilire come i diversi modelli evoluzionistici possano venire utilizzati per indagare i prodotti delle attività cognitive. Secondo alcuni studiosi lo stesso processo evolutivo andrebbe interpretato come un processo volto ad acquisire conoscenza; si potrebbe parlare di una tendenza “cognitiva” dell'evoluzione, vista, come è ovvio ma niente affatto pacifico, dal punto di vista dell'approdo della stessa alla specie homo sapiens.

## Obiettivi

Lo scopo della ricerca è quello di ricostruire il dibattito che è avvenuto a partire da autori come Ernst Mach, passando a Donald Campbell, Karl Raimund Popper e Konrad Lorenz per concludere con una panoramica sull'attuale stato del dibattito in vista di un eventuale dettagliato resoconto delle principali aree di discussione all'interno dell'epistemologia evoluzionistica.

## Risultati

Fino ad oggi il lavoro si è orientato a definire il quadro teorico-concettuale che ha caratterizzato la fase iniziale della epistemologia evoluzionistica. In particolare si è cercato di individuare il punto di partenza di questo orientamento di ricerca, che può essere individuato nell'opera di Darwin, in particolare in quelle antropologiche. Il punto essenziale si può riassumere nell'idea che vi sia un continuismo evoluzionistico che legittima uno studio degli apparati cognitivi delle diverse specie senza presupporre salti ontologici che caratterizzerebbero la specie Homo sapiens.

## Questioni critiche e dubbi

Uno degli aspetti di maggior difficoltà consiste nell'aspetto descrittivo e non normativo dell'epistemologia evoluzionistica: non è possibile fornire, in un'ottica evolutiva, elementi prescrittivi e questo viene considerato come uno degli aspetti maggiormente critici. Altro fattore molto problematico è da individuare nella estrema estensione e complessità del campo di ricerca che va dallo studio dell'evoluzione dei meccanismi cognitivi che si sono venuti a formare nel corso dell'evoluzione a quello dell'indagine sulle analogie fra l'evoluzione delle teorie scientifiche da una parte e la selezione naturale dall'altra.

# Achievement emotions: le emozioni in matematica e in italiano

di Chiara Deprà

c.depra@campus.unimib.it

## Inquadramento teorico

Le emozioni legate all'apprendimento: *Achievement Emotions*, come la gioia, l'ansia, la noia, la speranza sono pervasive ed intense nelle situazioni scolastiche ed influenzano la performance cognitiva degli studenti (Pekrun, 2007).

Negli ultimi anni la ricerca in psicologia e nell'educazione si sta occupando dello studio delle emozioni (Cousinier et al., 2010). Le emozioni a valenza positiva portano a sviluppare un pensiero flessibile e creativo mentre quelle a valenza negativa contribuiscono allo sviluppo di una modalità di pensiero più rigida (Isen, 2001). Da alcune ricerche (Cousinier, 2010; Stephanou, 2011) è emerso che le emozioni negative provate dagli alunni nella scuola primaria sono negativamente correlate con la performance scolastica.

## Obiettivi

Il presente studio intende indagare (a) le emozioni che gli alunni delle diverse classi della scuola primaria provano in due discipline: matematica e lingua italiana e (b) verificare se queste siano legate alla valutazione dell'insegnante, all'autovalutazione e alla performance.

A 248 alunni di scuola primaria di alcune scuole della Lombardia (dalla classe I alla V) è stato somministrato l'*Achievement Emotions Questionnaire, Elementary School*, (Pekrun, Lichtenfel, Killi; 2007), e la versione per la lingua italiana, le *Matrici Progressive Colore* (Raven, 1984, 2008), il *Test delle Abilità di Soluzione dei Problemi Matematici, SPM* (Lucangeli D. et al.; 1998), la *Prova di Comprensione MT* (Cornoldi, 1998) e un questionario a domande aperte per indagare l'autovalutazione. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare la votazione media per ogni alunno per entrambe le materie.

## Risultati

(a) Gli alunni in entrambe le discipline provano gioia (matematica  $M=3,78$   $ds=1,07$ , italiano  $M=3,54$   $ds=1,12$ ) con più intensità rispetto alla noia (matematica  $M=1,68$   $ds=0,87$ ; italiano  $M=1,85$   $ds=1,01$ ) e all'ansia (matematica  $M=1,73$   $ds=0,69$ ; italiano  $M=1,81$   $ds=0,80$ ) nei tre momenti dell'attività scolastica (lezione, compiti e verifiche). La gioia tende a diminuire in entrambe le



discipline con il passare degli anni scolastici (differenze significative tra la classe seconda e le altre classi). La noia e l'ansia aumentano d'intensità nelle classi più alte.

(b) Dall'analisi delle correlazioni emerge che l'autovalutazione e il voto in entrambe le materie correlano significativamente. Il voto correla positivamente con la gioia e negativamente con l'ansia in matematica mentre per l'italiano correla negativamente anche con la noia. L'autovalutazione correla positivamente con la gioia e negativamente con ansia e noia.

Correlazioni significative indicano che la gioia correla con la riuscita nei compiti di risoluzione dei problemi, mentre l'ansia correla negativamente. Non emergono invece, correlazioni significative nei compiti di comprensione del testo.

## Conclusioni

Per entrambe le discipline, i vissuti emotivi degli alunni da noi esaminati sono positivi ma la gioia tende a diminuire negli anni. I risultati quindi, sottolineano la necessità di porre particolare attenzione agli aspetti emotivi degli alunni, alla valutazione e all'autovalutazione.

# Disordine ambientale e stereotipi: il ruolo del carico cognitivo

di **Barbara Diana**

[b.diana2@campus.unimib.it](mailto:b.diana2@campus.unimib.it)

Lo scopo di questo lavoro è mettere in relazione l'esposizione a diversi tipi di disordine ambientale con il carico cognitivo e con i processi che portano all'attivazione implicita degli stereotipi nei processi di giudizio e presa di decisione.

Obiettivo finale è trarre indicazioni per la progettazione e la gestione dello spazio pubblico (quartieri urbani o luoghi di pubblica frequentazione come scuole, stazioni, aeroporti, ecc.), per favorire convivenza e integrazione culturale attraverso la modifica o l'eliminazione degli elementi ambientali legati all'attivazione di stereotipi.

## Inquadramento teorico

In letteratura il disordine è stato trattato come scarsa leggibilità dello spazio, composto da elementi geometrici (forma e dimensione) e elementi non-geometrici (landmarks e segnali) (Lynch, 1960; Kaplan & Kaplan, 1989; Bosco et al., 2010; Frankenstein et al., 2010).

Le conseguenze finora documentate riguardano la difficoltà nel creare mappe cognitive (Downs & Stea, 2005): disorientamento, problemi nel wayfinding, scarsa percezione delle distanze reali. Shah e Oppenheimer (2008) sostengono che tutte le euristiche, nei processi di giudizio e presa di decisione, si basano su metodi per la riduzione dello sforzo cognitivo. Il carico cognitivo è dato dal rapporto tra le risorse richieste per l'esecuzione di un compito in un dato ambiente e le risorse cognitive disponibili (Tsang & Vidulich, 2006). In situazioni di forte sforzo mentale, il carico cognitivo è alto e l'uso di euristiche nei processi di giudizio e presa di decisione diventa più probabile. In questa ricerca, quindi, consideriamo la stereotipizzazione implicita come una particolare euristica che si attiva automaticamente e applica gli stereotipi (ad esempio gli stereotipi razziali o sessuali) alla formulazione di giudizi e alla presa di decisione (Burgess, Fu, e Van Ryn, 2004; Burgess, Warren, Phelan, Dovidio, e van Ryn, 2010).

L'ipotesi alla base di questo progetto di ricerca è che un ambiente disordinato provochi un aumento del carico cognitivo nei propri utenti, causando un aumento del ricorso alle euristiche e in particolare nei processi di giudizio e presa di decisione; possibili conseguenze possono essere pregiudizi e la discriminazione, con una forte ricaduta nei processi di integrazione e convivenza culturale.

## Studio 1

*Hp*) Quando il carico cognitivo è alto, l'utilizzo di euristiche nei processi di giudizio e presa di decisione è più probabile.

### *Variabili*

2 variabili di raggruppamento: capacità della working memory (normale - alta) e genere. 4 gruppi.

VI1: carico cognitivo. 2 livelli: normale e alto.

VI2: tipo di euristica. 3 livelli: rappresentazione, disponibilità, stereotipizzazione implicita.

VD: utilizzo delle euristiche.

*Procedura*: I 4 gruppi di soggetti dovranno completare i 3 compiti (corrispondenti alle 3 tipologie di euristica) in condizione normale e in condizione di alto carico cognitivo. L'ordine delle prove (6 in totale) sarà randomizzato all'interno dei gruppi. Nella condizione di alto carico cognitivo, questo verrà indotto attraverso una procedura di dual-task (tapping).

## Studio 2

*Hp1*) Il wayfinding in ambiente disordinato induce un carico cognitivo più alto rispetto a quello in ambiente ordinato.

*Hp2*) I processi di giudizio e presa di decisione in un ambiente disordinato sono caratterizzati da un maggiore ricorso alla stereotipizzazione implicita rispetto a quanto accade in ambiente ordinato.

### *Variabili*

2 variabili di raggruppamento: capacità della working memory (normale - alta) e genere. 4 gruppi. VI1: disordine geometrico. 2 livelli: 2 ambienti virtuali navigabili.

VI2: disordine non-geometrico. 2 livelli: 2 ambienti virtuali navigabili.

VD1: carico cognitivo.

VD2: stereotipizzazione implicita.

*Procedura*: All'interno dei 4 gruppi, ogni soggetto verrà assegnato in modo casuale a una delle 4 condizioni sperimentali. Il carico cognitivo verrà misurato attraverso una procedura di dual-task (frequenza tapping). La stereotipizzazione implicita sarà misurata attraverso prove di categorizzazione precedute da priming subliminale, somministrate durante la navigazione all'interno dell'ambiente virtuale.

## Bibliografia

- Bosco, A., Picucci, L., Caffò, A.O., & Lancioni, G.E. (2010). *Current debate on human spatial reorientation: How geometric and non-geometric cues interact*. Environmental psychology: New developments. Nova Science Publishers, New York pp. 91–107
- Brewer, M. B. (1988). *A dual process model of impression formation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brunken, R., Plass, J. L., & Leutner, D. (2003). Direct measurement of cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 53-61.
- Burgess, D. J., Fu, S. S., & Van Ryn, M. (2004). Why do providers contribute to disparities and what can be done about it? *Journal of General Internal Medicine*, 19(11), 1154-1159.
- Burgess, D. J., Warren, J., Phelan, S., Dovidio, J., & van Ryn, M. (2010). Stereotype threat and health disparities: what medical educators and future physicians need to know. *Journal of general internal medicine*, 25, 169-177.
- Frankenstein, J., Büchner, S., Tenbrink, T., & Hölscher, C. (2010). Influence of geometry and objects on local route choices during wayfinding. *Spatial Cognition VII*, 41-53.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. . (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1464.
- Kaplan, R., Kaplan, S., & Brown, T. (1989). Environmental Preference. *Environment and behavior*, 21(5), 509.
- Keizer, K., Lindenberg, S., & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322(5908), 1681.
- Lane, K. A., Banaji, M. R., Nosek, B. A., & Greenwald, A. G. (2007). Understanding and using the implicit association test: IV. *Implicit measures of attitudes*, 59-102.
- Tsang, P. S., & Vidulich, M. A. (2006). Mental workload and situation awareness. *Handbook of human factors and ergonomics*, 243-268.
- Wickens, C. D. (2002). Multiple resources and performance prediction. *Theoretical issues in ergonomics science*, 3(2), 159-177.

# Pedagogia e ibridazione. Le condizioni dell'esperienza educativa nell'età della tecnica

di **Alessandro Ferrante**

[a.ferrante2@campus.unimib.it](mailto:a.ferrante2@campus.unimib.it)

Avvalendosi di categorie pedagogiche di impostazione strutturalista e materialista si intende avviare nell'ambito della filosofia dell'educazione una riflessione teorica sulle condizioni di possibilità dell'esperienza educativa nell'età della tecnica, a partire da un'analisi che assuma in tutta la loro radicalità i cambiamenti legati alle tecnologie emergenti, anche e soprattutto mediatiche. A tal fine si opererà una rielaborazione critica di diversi autori afferenti al campo disciplinare dei *Media Studies* e alle *filosofie Postumaniste*, i cui contributi possono essere impiegati per interpretare i mutamenti tecnologici e antropologici in atto, per poi mostrarne le profonde implicazioni di ordine pedagogico.

L'ipotesi di partenza consiste nel supporre una circolarità nel rapporto fra tecnologia e antropologia. Le tecnologie che l'uomo inventa, progetta, costruisce, soprattutto se conoscono una larga diffusione e danno vita a delle pratiche sociali, generano un impatto sull'esistenza, sull'organizzazione e lo stile di vita dei soggetti individuali e collettivi. Interagendo con variabili ed eterogenei fattori esse infatti retroagiscono sull'uomo stesso, modificandone gli assetti politici, socioculturali, economici, psico-percettivi, affettivi, relazionali, educativi. Assumere che la tecnica svolga una rilevante funzione antropogenetica significa inoltre coglierne il carattere intrinsecamente formativo, dunque considerarla un oggetto di studio legittimamente aggredibile da un punto di vista specificamente pedagogico.

Come ampiamente evidenziato dal dibattito internazionale, i mutamenti tecnologici in atto e l'immaginario tecnoscientifico che li sostiene e alimenta, stanno sconvolgendo le concrete condizioni del "fare esperienza", nonché le tradizionali mappe concettuali occidentali, proiettando di fatto in un nuovo scenario storico-culturale, che presenta tratti inediti che nella loro radicalità sembrano trainare al di fuori di uno sfondo per molti aspetti ancora retto da presupposti umanisti e antropocentrici. Rispetto a tale scenario, occorre riuscire a produrre un'elaborazione culturale adeguata, anche per svelarne le latenti implicazioni antipedagogiche e al contempo la capacità di condizionamento educativo nelle situazioni della vita quotidiana.

Attraverso questa ricerca si intende pertanto esplorare i fenomeni in questione cogliendone gli aspetti formativi evidenti e impliciti, al fine di problematizzare il rapporto tra il mutamento tecnologico, le diverse forme di esperienza cui dà luogo e le condizioni di possibilità

dell'educazione. Si tratta di domandarsi come le tecnologie, in particolare i media, incidono a livello informale, di educazione diffusa, sulle strutture simboliche e materiali dell'esperienza, che apprendimenti generano rispetto al rapporto con sé, gli altri, il mondo, che soggetti costituiscono, quali antropologie tendono a promuovere, come influiscono sulle modalità attraverso cui si pensa e si pratica educazione, quali interrogativi pongono al mondo della formazione intenzionale e al sapere pedagogico.

Una sollecitazione interessante che proviene dalle filosofie postumaniste riguarda la categoria di ibridazione. L'ibridazione nel postumano è tematizzata come connessione, assemblaggio variabile e complesso, contingente e in divenire, fra entità molteplici, differenti, separate e per questo strutturalmente in relazione fra loro attraverso continui scambi, intrecci e reciproche perturbazioni. L'ibridazione risulta in questo senso una figura controparadigmatica, provocatoria, sovversiva rispetto a molte visioni dualistiche e dicotomizzanti tipicamente occidentali. Essa conduce al riconoscimento dell'uomo come essere tecnico, che si ibrida relazionandosi con i propri simili, con gli altri enti di natura, con l'ambiente in cui vive.

L'ibridazione può essere utilizzata come metafora per analizzare molteplici processi in atto, relativi soprattutto alla globalizzazione e all'interconnessione planetaria resa possibile da internet: fenomeni che generano continui scambi tra culture, popoli, saperi e gruppi sociali diversi. Inoltre l'ibridazione connota l'attuale prevalente condizione del sapere pedagogico, quale aggregato discorsivo risultante dall'intreccio di numerosi ambiti disciplinari. Ma essa si contrassegna anche come possibile rottura epistemologica verso il paradigma umanista, il cui antropocentrismo dichiarato e latente innerva ancora oggi molti settori culturali, ostacolando lo sviluppo di un pensare e un agire all'altezza dei tempi, che sono segnati innegabilmente dal potere della tecnica. L'ibridazione infine rimanda al sostare ai margini di processi complessi, in fieri, mai del tutto risolti e risolvibili, quali sono quelli educativi, oggi più che mai lontani da ogni astratta purezza, ma al contrario fortemente compromessi e contaminati simbolicamente e materialmente con i cambiamenti che avvengono su uno scenario globale, multietnico, ipertecnologico.

# Studenti non tradizionali in università

di **Andrea Galimberti**

[a.galimberti2@campus.unimib.it](mailto:a.galimberti2@campus.unimib.it)

## Inquadramento teorico

Tema che fa da sfondo alla mia ricerca è il nesso tra rappresentazione e apprendimento. I miei riferimenti in questo senso si articolano lungo due direttrici: le ricerche fenomenologiche di Varela<sup>1</sup> e la dimensione sociale delle rappresentazioni elaborata da Moscovici e dalla sua scuola<sup>2</sup>.

La ricerca riguarda gli studenti universitari “non tradizionali” e prende in considerazione tre dimensioni fondamentali:

- la propria relazione con l'apprendimento
- il rapporto tra identità e storia di apprendimento (learning identity)
- la relazione con l'istituzione universitaria.

Mi sono documentato sulla lettura sociologica utilizzata da alcuni progetti europei (RANHLE) diretti alla prevenzione dell'abbandono universitario. In essi vengono citate situazioni di possibile “fragilità” che vanno a definire il concetto di “studente non tradizionale”. Ad esempio:

- studenti provenienti da famiglie con basso reddito
- studenti che per la prima volta nella storia familiare affrontano un percorso di studi universitario
- studenti che rientrano in formazione dopo un periodo lavorativo

Per quanto riguarda le ricerche esistenti in questo campo è possibile individuare due grandi orientamenti: un filone sociologico e uno psicologico. Il primo si occupa soprattutto di aspetti strutturali che creano possibilità per alcuni e barriere per altri (vedi le nozioni di *capitale sociale* e di *habitus* proposte da Bourdieu). Il secondo si concentra su aspetti che promuovono e rafforzano l'agency/la resilienza dello studente. Entrambi si muovono partendo da deficit/mancanze che possono condizionare negativamente la storia formativa dello studente, e mirano a una loro possibile superamento. All'interno di questo panorama ho cercato una prospettiva che potesse essere compatibile con una cornice pedagogica e relazionale. Un'idea che ha attirato la mia attenzione è quella elaborata da Quinn<sup>3</sup>. Quinn propone di partire non da ciò che “manca” agli

<sup>1</sup> Varela F., Thompson E., Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris 1993

<sup>2</sup> Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 1989

<sup>3</sup> Quinn J., “Belonging in a learning community: the re-imagined university and imagined social capital” in *Studies in the Education of Adults*, vol. 37, Number 1, April 2005, pp. 4-17

studenti non tradizionali, ma da quello che essi portano e propongono di interessante nel racconto delle loro esperienze, giungendo a rilanciare in termini simbolici ed immaginativi alcuni concetti, come ad esempio quello di capitale sociale (giungendo a definire un "**capitale sociale immaginato**"). Spostare il livello del discorso dai vincoli strutturali (che non vengono però ignorati) alla capacità di creare relazioni simboliche, porta a conseguenze anche in termini di rappresentazione di sé e di rappresentazioni della propria relazione col sapere.

## Obiettivi

Intendo dunque approfondire ed esplorare la dimensione immaginativa delle narrazioni degli studenti e il concetto di "capitale sociale immaginato". Mi sembrano focus coerenti con lo sfondo della mia ricerca (le rappresentazioni) e con i suoi scopi (offrire un contesto riflessivo e valorizzante per realizzare incontri generativi con la propria storia di apprendimento).

## Risultati

La mia ricerca si è mossa all'interno del progetto *Storie della Bicocca* (coordinato dalla prof.ssa Laura Formenti) che realizza laboratori narrativi rivolti a studenti. E' stato creato un archivio virtuale che raccoglie le storie dei partecipanti al laboratorio.

<https://sites.google.com/site/storiedellabicocca>

I materiali della ricerca sono costituiti dalle storie degli studenti e da interviste narrative.

## Questioni critiche

La ricerca è di tipo qualitativo e utilizza i metodi biografici. Ora sto iniziando a pensare alla fase di analisi dei materiali e mi interrogo su come realizzarla.



# La scrittura di sé come possibile strumento formativo e di supporto alla professione o al percorso formativo verso la professione

di **Maria Benedetta Gambacorti Passerini**

[m.gambacortipasserini@campus.unimib.it](mailto:m.gambacortipasserini@campus.unimib.it)

Il presente intervento intende presentare le linee guida generali e teoriche che saranno alla base della mia ricerca triennale di dottorato.

Avendo intrapreso il cammino di ricerca da soli due mesi evidenzierò ora soltanto un generale inquadramento teorico a livello di filosofia e metodo di ricerca che sono orientata ad utilizzare, focalizzando le prime iniziali domande di ricerca a partire dalle quali sto elaborando un progetto vero e proprio.

Lavoro ad un progetto all'interno di una ricerca pedagogica ritenuta come *complessa*, in quanto finalizzata a costruire il sapere dell'educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel fornire indicazioni per orientare la pratica formativa, senza tradursi in un mero sistema di regole di uso immediato per l'azione. Per fare questo, come teorizzato da L. Mortari in *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, la ricerca pedagogica che intendo costruire si strutturerà lungo una direzione di ricerca teoretica e empirica.

Accosterei medicina e pedagogia in quanto entrambe le scienze hanno per oggetto di studio l'uomo e il suo essere-nel-mondo, con l'obiettivo di realizzare il migliore "esserci" per ogni individuo, con riferimento alla formazione, all'acquisizione di una propria forma e al benessere fisico, alla forma fisica.

Intenzione di ricerca potrebbe essere l'indagine relativa ad un particolare contesto in cui prassi medica e prassi educativa si incontrano e co-costruiscono delle pratiche.

Il metodo di ricerca che intenderei utilizzare vorrebbe collocarsi all'interno della concezione indiziaria del metodo, che lo ricollega all'etimologia della parola greca *μεθοδος*, intendendolo come un pensare che prende forma lungo il percorso.

Penso di costruire una ricerca basata sul metodo della *narrative inquiry*, intendendola come "la teoria secondo la quale una ricerca, in quanto atto esperienziale, può essere narrata", riprendendo le parole di L. Mortari nel testo precedentemente citato.

In questo senso utilizzerei il concetto di narrazione per come viene inteso successivamente alla svolta ermeneutica nel campo delle scienze umane, quando viene superato il concetto di verità oggettiva come discorso isomorfo al reale e si configura l'idea di una "verità narrativa".

Nel mio progetto la narrazione può quindi acquisire lo statuto di metodo dal momento che la ricerca viene concettualizzata come esperienza e l'obiettivo diventa quello di comprenderne il significato.

La narrazione è concepita anche come strumento adatto non solo a cogliere il significato di un'esperienza, ma anche per accedere a contenuti della coscienza non sempre espliciti, come il sapere pratico dei professionisti, o come la costruzione di conoscenze nel percorso formativo.

Mi sto dedicando alla ricerca bibliografica, insieme alla costruzione sempre più precisa del progetto, delle sue fasi.

I dubbi sono relativi agli ambiti concreti in cui effettuare la ricerca empirica e, soprattutto rispetto agli strumenti da utilizzare per condurre al meglio questa fase.

# Uno sguardo (d)ai film. Narrazioni e identità nella formazione mediata dal cinema

---

**di Federica Jorio**

[f.jorio@campus.unimib.it](mailto:f.jorio@campus.unimib.it)

L'intenzione alla base del progetto di ricerca è quella di costruire un percorso di conoscenza ed educazione di sé, nell'ambito della formazione dei formatori, mediante il ricorso al testo filmico come dispositivo pedagogico.

Premessa a tale proposta è il riferimento al paradigma della complessità come cornice concettuale e meta-teorica in cui inscrivere l'indagine, secondo cui la realtà si costituisce di, e si colloca in, una compresenza di elementi interagenti che si intersecano in un flusso dinamico, in una costante incertezza e precarietà di senso, che declina la realtà stessa come costitutivamente multiversa, critica, ambigua.

Se questa è la realtà in cui è calata la relazione umana, anche quella specificamente educativa, la declinazione che scelgo di adottare per avvicinarmi a quest'ultima è di marca fenomenologica. La ricerca bibliografica cui mi sto affidando per la costruzione dell'impianto teorico-prattico fa riferimento a quegli autori che operano in pedagogia in linea con la convinzione che l'autentico apprendimento necessita dell'oltrepassamento dei confini della sola spiegazione razionale, che descrive i fenomeni come oggetti, per giungere a una comprensione di questi, mediata da un atteggiamento epistemologico-metodologico di sospensione del giudizio e di attesa di disvelamenti progressivi del soggetto – inteso non solo nel senso di *argomento* – dell'indagine.

Il linguaggio delle scienze naturali, descrittivo, che rimanda a un sapere cumulativo, si appoggia a una forma del discorso diacronica; in questa corsa lungo il binario rettilineo dell'implementazione nozionistico-tecnologica progressiva, pur essenziale all'essere umano, esso rischia di lasciare incolto un terreno. Un *altrove* del sapere, dove oggetto, soggetto e luogo della conoscenza convergono, fino anche ad identificarsi. Si tratta di *isotopia* e *sincronia*: il soggetto della conoscenza si dà nello stesso tempo e nello stesso spazio dell'oggetto; si collocano nel mezzo di una situazione condivisa, sono *in medias res*, nella loro *narrazione* di conoscenza.

L'obiettivo della ricerca è quello di creare un percorso che si innesti in tale orizzonte di indagine: avvicinarsi alla conoscenza – prima di tutto di sé –, affidandosi a linguaggi propri della *forma mentis* umana e dell'epoca in cui viviamo.

Date tali condizioni, la relazione scopico-conoscitiva rappresentata dalla fruizione del testo filmico incontra il mio interesse e risponde all'intento dichiarato. Attraverso il cinema, inteso come dispositivo pedagogico, secondo la lezione clinico-ermeneutica che lo considera *medium* semio-tecnico, è possibile creare nuova conoscenza di sé come interprete, lettore, della realtà, rintracciando linee interpretative multiple, simboli, metafore, densità, che presuppongono la sospensione dell'urgenza di capire la totalità del percepito e di approntare, invece, lo sguardo agli inattesi disvelamenti del film.

Il film è narrazione del possibile oltre che del reale: si presta a diventarne chiave di lettura, interpretazione e apprendimento. L'intenzione è quindi quella di affidarsi al linguaggio del cinema, che è racconto di un soggetto per il/i soggetto/i, per addentrarsi nell'analisi di tematiche che pertengono alla pedagogia e alla formazione, in particolare soffermandosi sul tema della responsabilità intraindividuale e intersoggettiva, etica, insita nella relazione educativa e sulla necessità di considerare quest'ultima – come legame tra sé e l'Altro – luogo concettuale e prassico della formazione.

### Riferimenti bibliografici:

Bertolini, P., (1990), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

Bertolini, P., (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Centro Studi Erickson, Trento.

Cappa, F. e Mancino, E. (a cura di), (2005), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*, Mimesis, Milano.

Dallari, M., (1986), *Guardarsi intorno. Un approccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva*, Firenze, La Nuova Italia.

Dallari, M., (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini Studio, Milano.

Dallari, M., (1990), *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze.

Mancino, E., (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini Scientifica, Milano.

Massa, R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992.

# Tra ricette del Sé e ricette dell'Altro. Etnografia di pratiche culinarie marocchine in Italia

---

**di Elsa Mescoli**

[e.mescoli@campus.unimib.it](mailto:e.mescoli@campus.unimib.it)

L'obiettivo della mia ricerca è studiare i processi di soggettivazione messi in atto da donne marocchine residenti nella città di Sesto San Giovanni attraverso le loro pratiche culinarie e gli oggetti usati e posseduti. Gli elementi analizzati sono stati raccolti nel corso di un'indagine etnografica condotta all'interno delle case, in spazi pubblici, in ristoranti e bazar.

Il mio interesse è rivolto alle micropratiche del quotidiano (De Certeau 1980, Mahmood 2005) attraverso le quali le donne intervistate definiscono il proprio sé (Martin et al. 1992), esercitano la propria individualità in maniera creativa ed artistica (Adapon 2008) così come la propria appartenenza ad un gruppo, micropratiche che la storia migratoria ha influenzato, ridefinito, fissato. I gesti e gli oggetti maneggiati, seguendo la teoria praxeologica della soggettivazione (Warnier 2001, Julien et al. 2009), sono centrali nella formazione dinamica del soggetto. Tali gesti e oggetti comunicano valori, posizioni, appartenenze culturali (Douglas e Isherwood 1984, Bourdieu 1979) costantemente ridefinite e negoziate, sono strumenti di riti sociali e di fedi incorporate che si ancorano alla loro concretezza.

Nel contesto discorsivo in cui le dinamiche analizzate si producono, lo spazio dedicato agli "stranieri" in generale e in particolare al cibo etnico è sovradeterminato. Il cibo "dell'Altro" è rappresentativo della cultura di quest'ultimo e definito come possibile luogo di incontro (Parisi 2007, Montanari 2006), nell'ottica di una cultura "da assaggiare". Ciò crea degli ambiti di movimento ben precisi per le donne considerate nella ricerca, spazi determinati quasi istituzionalmente e inseriti in complesse dinamiche di potere, ma all'interno dei quali una messa in scena (Goffman 1987) di sé è però anche funzionale ad un posizionamento attivo nel contesto sociale vissuto (Naji 2009, Adapon 2008).

Gli oggetti, che raccontano le storie di vita delle donne alle quali appartengono, sono considerati anche nel contesto delle dinamiche internazionali di circolazione dei beni, mettendo in luce peculiari traiettorie fisiche e di significato (Appadurai 1986), una sorta di "via delle spezie" che si dipana in uno spazio sensibile tanto quanto culturale. Emerge infatti una definizione della tradizione e dell'originalità della gastronomia marocchina basata non sempre sull'attestazione della provenienza dal paese in questione di ingredienti e utensili usati, quanto sull'aderenza ad uno stile (Gell 1998) che la identifica inequivocabilmente.

Le due storie che presenterò saranno interpretate alla luce di queste considerazioni, con una particolare attenzione agli aspetti relativi alla definizione del sé e di uno stile proprio e/o condiviso attraverso la materialità.

# Creatività e autismo

**di Stefania Molteni**

[s.molteni10@campus.unimib.it](mailto:s.molteni10@campus.unimib.it)

L'autismo è un disturbo pervasivo dello sviluppo che presenta un pattern di deficit in tre aree specifiche: le relazioni sociali, la comunicazione e il linguaggio, la capacità immaginativa e il gioco di finzione.

Nonostante alcuni interventi possano favorire una miglior integrazione sociale, i disturbi dello spettro autistico (ASD) sono al giorno d'oggi sempre più comuni. Spesso ci si sofferma esclusivamente sugli aspetti deficitari della patologia, senza valorizzare le capacità che queste persone possono mostrare.

Autismo, capacità creative e deficit nella comprensione delle intenzioni degli altri sembrano essere aspetti tra loro legati. In tal proposito alcuni esperti hanno ipotizzato l'esistenza di un legame tra autismo e creatività dovuto alla combinazione di alcune caratteristiche proprie della sindrome, quali una tendenza verso la perfezione, la capacità di soffermarsi sui dettagli e un'ottima memoria, la capacità di persistere su uno stesso compito, la tendenza a stare da soli e il disinteresse per i giudizi sociali (Asperger, 1944; Fitzgerald, 2004; James, 2006; Happé e Vidal, 2009).

Il progetto di ricerca-intervento proposto è volto all'assessment e all'empowerment delle abilità creative dei bambini con ASD a fini comunicativi e di integrazione sociale. L'obiettivo è quello di analizzare la creatività nella sindrome autistica, somministrando ad un campione di bambini con ASD (Gruppo I: 10 bambini con autismo ad alto funzionamento cognitivo-AHF e 10 con Sindrome di Asperger-SA, di 6-7 anni; Gruppo II: 10 bambini con AHF e 10 con SA, di 8-9 anni), e a un campione di bambini con sviluppo tipico appaiati per genere, età cronologica ed età mentale: una prova che valuta la capacità di realizzare prodotti creativi, due prove che valutano la capacità di differenziare la propria produzione in maniera creativa e non creativa e una prova che valuta la capacità di riconoscere i meccanismi mentali che stanno alla base di un artefatto creativo.

In relazione ai risultati ottenuti si prevede di sviluppare un training per un gruppo di bambini con ASD con l'obiettivo di incrementare il potenziale creativo allo scopo di fornire una modalità efficace di comunicazione ed espressione di sé.

Lo stesso training, opportunamente modificato, potrà essere successivamente applicato al "gruppo classe" in cui il bambino con ASD è inserito. L'obiettivo è di focalizzare l'attenzione su capacità differenti da quelle logico-verbali, in grado di aumentare l'autostima, il senso di autoefficacia percepita e sviluppare cooperazione, ascolto e aiuto reciproco. Si ipotizza inoltre la possibilità di attenuare gli stereotipi condivisi dall'opinione comune circa i bambini con

disabilità, rendendo evidenti le capacità in grado di far sì che questi bambini vengano considerati una risorsa.

Le abilità creative e relazionali di ciascun bambino verranno misurate prima e dopo ciascun trattamento allo scopo di valutare l'utilità delle due tipologie di training.



# Esperienze di conoscenza dei bambini nei Centri per Bambini e Genitori/Famiglie

---

**di Tiziana Morgandi**

[tiziana.morgandi@unimib.it](mailto:tiziana.morgandi@unimib.it)

Quali esperienze vengono proposte e quali processi di conoscenza (propriamente cognitivi, emotivi, sociali) si attivano per i bambini tra gli 0 e i 3 anni all'interno di contesti che prevedono la frequenza insieme ad un adulto familiare, nei quali incontrano altri bambini, altri adulti ed educatori, hanno a disposizione materiali vari, trovano proposte di attività e di gioco e sono esposti a differenti situazioni culturali? Si tratta di servizi che costituiscono/possono costituire occasioni, sfide per esperienze di apprendimento, di conoscenza in un contesto "protetto e pensato.<sup>1</sup>"?

Gli studi e le ricerche svolte in questi ultimi decenni sui bambini nei primi anni di vita, sono state condotte nella grande maggioranza all'interno dei contesti familiari o nelle comunità, oppure nei servizi educativi per l'infanzia<sup>2</sup> e nel nido in particolare. Si tratta di contributi che hanno concorso a delineare un'immagine di bambino che ha risorse e potenzialità e a definire condizioni di contesto che le possono promuovere e sostenere.

Sono ancor scarsi gli studi sui processi e le esperienze di conoscenza e di apprendimento situato riferiti a contesti educativi, che si sono diffusi in questi decenni in Italia, e hanno la specificità di essere frequentati da bambini al di sotto dei tre anni accompagnati da un adulto familiare, con la presenza di educatori. La riflessione e le finalità di questi servizi sono state orientate da una

---

<sup>1</sup> Si tratta di servizi nati a Milano intorno alla metà degli anni novanta denominati Tempi per le Famiglie, poi diffusi su tutto il territorio nazionale con denominazioni diverse. Il progetto dei Tempi per le Famiglie è ampiamente illustrato in Anolli L., Mantovani S., "Oltre il nido: Il Tempo per le Famiglie", in Bondioli A. Mantovani S. (a cura di), *Manuale Critico dell'Asilo Nido*, Franco Angeli, Milano, 1997. Si veda inoltre Andreoli S., Cocever M., (a cura di), *Ai confini del nido. Servizi per la prima infanzia all'estero*, IRPA, Bologna, 1988; Mantovani S., Andreoli S., Cambi I., Di Pasquale G., Maselli M, Monini T. (a cura di), *Adulti e bambini insieme. Un itinerario di formazione*, Edizioni Junior, Bergamo, 1999; Mantovani S., "Per la prima volta insieme" in Musatti T., Picchio M., *Un luogo per bambini e genitori nella città*, Il Mulino, Bologna, 2005.

<sup>2</sup> Mantovani S., Musatti T. (a cura di), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Juvenilia, Bergamo, 1987.

grande attenzione ai cambiamenti intervenuti nella esperienza genitoriale<sup>3</sup> nella attuale situazione sociale, culturale, economica, ai fattori di protezione dal rischio derivante dalla situazione di solitudine e fragilità vissuta da molti genitori nei primi anni di vita del bambino e alle condizioni di vita dei bambini piccoli<sup>4</sup>.

Il progetto di ricerca che si intende sviluppare si colloca nella riflessione pedagogica relativa all'educazione dell'infanzia, la dimensione culturale dello sviluppo e dei modelli educativi di educatori e di genitori.

Lo studio si propone finalità conoscitive e formative<sup>5</sup>: si basa sull'ipotesi che l'analisi e la riflessione sui processi e le esperienze di conoscenza dei bambini in questi contesti possano far emergere e promuovere approfondimenti<sup>6</sup> sui modelli educativi e sulle rappresentazioni sociali di educatori e genitori (o altri adulti familiari) e contribuire ad una rivisitazione della progettazione di questi servizi.

Da una prima riflessione sui dati fino ad ora rilevati in una ricerca in corso<sup>7</sup> e dalla letteratura riferita a questi servizi sembra emergere una centratura prevalente sugli adulti rispetto ai bambini e una progettualità orientata a garantire il benessere di chi li frequenta.

In questo progetto di ricerca si intende andare oltre l'obiettivo del benessere relazionale, o di rivisitarlo in una chiave che ricomprenda anche per i bambini la conoscenza di sé e della propria identità<sup>8</sup>. In particolare si ipotizza di focalizzare l'attenzione sulle attività più o meno strutturate con materiali diversificati, (strutturati e non strutturati, plastici o statici, verosimili, provenienti dal mondo naturale o digitale,...) e le situazioni di apprendimento attraverso la *partecipazione*

---

<sup>3</sup> Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, (trad. it.), Il Mulino, Bologna, 1985; Emiliani F., "Processi di crescita tra protezione e rischio", in Di Blasio P. (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Cortina, Milano, 1995; Milani P., *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson, Trento, 1993; Milani P., *Sostenere la genitorialità*, Erikson, Trento, 2011.

<sup>4</sup> La giornata tipo dei bambini che non frequentano il nido è caratterizzata dall'assenza di contatti con coetanei e attività di vita all'aperto, da una stretta vicinanza anche fisica e continuativa con la madre, inoltre, non risulta associata a lunghe interazioni di gioco tra adulto e bambino (Musatti, 1992).

<sup>5</sup> Bove C., *Ricerca educativa e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2009.

<sup>6</sup> Braga P., *Promuovere consapevolezza*, Edizioni Junior, Bergamo, 2010.

<sup>7</sup> La ricerca prende le mosse dai dati emergenti da una ricerca internazionale "Together" avviata dall'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (CNR, Roma) in collaborazione con il Centro Interdipartimentale "Progetto QUASI - Qualità della vita nella Società dell'Informazione" dell'Università di Milano-Bicocca, finalizzata a rilevare la diffusione di questi servizi in Italia, Francia, Belgio, Giappone e a descriverne la funzione sociale anche in relazione alle famiglie di recente immigrazione nel nostro paese.

<sup>8</sup> Mantovani S., "Diritti e risorse dei bambini", i Garbarini A., Nunnari A. (a cura di), *I diritti delle bambine e dei bambini*, Atti XVII Convegno Nazionale Torino 11-12-13 Marzo 2010, Edizioni Junior, Bergamo, 2010.

*guidata*<sup>9</sup> ad attività culturali che si creano attraverso la compresenza di adulti con diversi ruoli e di diverse generazioni educatori e genitori, nonni, baby sitter.

La valenza educativa di questi servizi assume, per la contemporanea presenza di educatori e genitori anche di altre culture, una complessità inedita, ma anche potenziali punti di contatto, possibili “universali educativi”<sup>10</sup> in cui adulti con ruoli diversi (professionali e familiari) si possano riconoscere. Un “universale educativo” assumibile potrebbe essere quello di garantire ai bambini opportunità di conoscenza che costituisce un obiettivo imprescindibile nella progettazione educativa di un servizio per l’infanzia, e contemporaneamente una richiesta che i genitori rivolgono ai servizi. Questa è spesso anche la prima motivazione dichiarata dai genitori che scelgono di frequentare questi servizi, o di farli frequentare ai loro bambini con l’adulto che se ne occupa (i nonni o le baby sitter).

Gli obiettivi della ricerca, che partirà da una ricognizione della letteratura, sono:

- l’indagine di quali modalità/percorsi/occasioni ed esperienze di conoscenza vengono offerti ai bambini in questi particolari contesti;
- la sollecitazione di occasioni discorsive e interpretative sui temi dell’apprendimento, dell’educazione che coinvolgano genitori (italiani e stranieri) e educatori;
- il riposizionare lo sguardo e le intenzionalità di educatori e adulti sulle risorse dei bambini più che sulle preoccupazioni legate al proprio ruolo educativo/alle proprie capacità educative (costruzioni di rappresentazioni più ricche e articolate);
- l’individuazione di possibili trasposizioni di quanto emerge dalla ricerca in una dimensione formativa tesa a delineare possibili opportunità e interventi educativi che facilitano/promuovono/sostengono esperienze di conoscenza.

Per quanto riguarda l’approccio metodologico, ci si avvarrà sia di procedure osservative con la produzione di video relativi ad esperienze tipo dei bambini, sia di interviste somministrate a educatori e genitori/adulti familiari.

---

<sup>9</sup> Rogoff B.(1990), *Imparando a pensare. L’apprendimento guidato nei contesti culturali*, (tr. it.) Cortina, Milano, 2006.

<sup>10</sup> Mantovani S., “Prefazione all’edizione italiana”, in (a cura di) Le Vine R. A., New R. S. (2008) *Antropologia e infanzia* (tr. it.) Cortina, Milano, 2009.

# Ecologia del gioco: interazione, simulazione, evoluzione

di Luca Morini

[l.morini5@campus.unimib.it](mailto:l.morini5@campus.unimib.it)

Il dibattito sul gioco aperto da Bateson nel '55, caratterizzato dal rifiuto di definizioni semplificatorie, costituisce la radice culturale di una possibile cornice di ricerca, esplorativa delle questioni epistemologiche, psico-pedagogiche ed ecologiche intessute nei temi del gioco e del game design, ovvero la creazione, la variazione e l'analisi dei molteplici livelli (formali, esperienziali, sociali) di questa attività.

Nell'approcciarsi, a livello teorico, a queste sfaccettate questioni, il percorso scelto non riguarda perciò, se non tangenzialmente, una definizione inclusiva di "gioco", bensì alcune specificità di questo medium che, andando oltre all'uso rivolto ad apprendimenti specifici di "serious games" ed edutainment, ne rivelano le possibilità in un'ottica di ecologia evolutiva:

- la connessione di emozione e problem solving permette di indagare i circuiti di feedback immersione-competenza-motivazione-divertimento delineati da Csiczentmihalyi.
- l'utilizzo di "avatar" (o di punti di vista in grado di esercitare microcontrollo) permette di rimettere a fuoco la teoria dell'osservatore, e con essa gli aspetti etici posti da Von Foerster sull'"aumentare le possibilità di scelta".
- l'utilizzo di quella che Bogost chiama retorica procedurale, ovvero la pratica di argomentare attraverso *processi*, permette di mettere alla prova, in ambito educativo, un'attenzione posta sui pattern (livello meta) più che sui contenuti.
- le potenzialità della simulazione come canale di apertura verso nuovi mondi di interesse permettono di progettare il passaggio da apprendimenti lineari ad un'ecologia degli apprendimenti, immaginando un possibile "curriculum a spirale".

Tali specificità risultano assai potenziate dallo sviluppo delle tecnologie, che ha portato a un'esplosiva espansione delle simulazioni e, soprattutto, alla loro messa in rete, dando una dimensione globale ai "canali esterni" della mente; sfruttando le potenzialità dell'"Intelligenza Collettiva/Connettiva" teorizzata da Levy e De Kerchove, insieme al sempre maggiore accento posto su cooperazione e socialità dalle moderne teorie dell'apprendimento, è possibile ri-immaginare l'insegnante come co-costruttore di modelli interattivi aperti e animatore di comunità giocanti/ricercanti/educanti.

Da ciò deriva l'attenzione che si porrà, nella parte pratica di questo progetto, sul design (da designare, ovvero distinguere con un segno o, batesonianamente, creare una differenza) dei giochi;

in questo senso si indagheranno, usando metodi partecipativi appropriati alle dinamiche ludiche, le competenze che devono caratterizzare il game designer, nonché i possibili ruoli eco-sociali di questa figura, intesa come colui che crea contesti affinché vengano co-abitati e com-partecipati al fine di permettere l'emergenza di nuovi significati, profondo problema di “design di second'ordine” condiviso da designers ed formatori.

# “Il sangue è un cospiratore”: gerarchia, discendenza e divisione del lavoro nel nord dello Yemen

---

**di Luca Nevola**

[l.nevola@campus.unimib.it](mailto:l.nevola@campus.unimib.it)

## Obiettivi

Dai tardi anni '80 fino ad oggi il dibattito sull'organizzazione sociale delle tribù yemenite è stato orientato dal riferimento alla “teoria segmentaria” (Abu Lughod, 1989; Dresch, 1986). Ne è scaturita un'enfasi determinante sui temi della violenza (Meeker, 1979), della mediazione politica (Caton, 2005) e sull'eguaglianza come caratteristica dell'ideologia tribale (Caton, 1986; Dresch, 1993).

Il mio lavoro etnografico, concentrandosi su gruppi stigmatizzati a causa delle professioni degradanti alle quali sono associati, intende invece far emergere la natura gerarchica di tale ideologia, indagando le connessioni che sistematicamente la legano alla divisione del lavoro ed alla distribuzione delle risorse materiali.

Il progetto di ricerca prevede l'etnografia comparata di una realtà urbana (la capitale San'a) e di un ambito rurale (il villaggio zaidita di al-Hamil).

## Inquadramento teorico

La distinzione tra *status* (Weber, 1948) e potere operata da Dumont (2000) è il punto di partenza dell'analisi. Il nostro assunto è però che le categorie classificatorie che ordinano gerarchicamente i gruppi sociali non vadano descritte alla stregua di unità sostanziali, o come epifenomeni di una struttura (materiale o simbolica), ma come oggetti di una formazione discorsiva storicamente costituitasi ed in continua trasformazione (Foucault, 1997). Tale formazione discorsiva, che definiremo *qabyālah* (o linguaggio dell'onore), si articola con concezioni della gerarchia e con rappresentazioni della società afferenti allo Stato e alla cittadinanza, all'istruzione, all'Islām ed alla civiltà urbana (*haḍārah*).

L'analisi dei discorsi va integrato con un approccio orientato all'attore sociale che evidenzia l'emergenza dei significati in una prospettiva interazionista e la integri introducendo la dimensione delle *pratiche*. Le nozioni di *capitale simbolico* e *distinzione* (Bourdieu, 2001; 2003) ci consentono di far emergere le strategie di mobilità in riferimento a specifici *campi sociali*.

## Risultati parziali, questioni critiche e dubbi

I primi risultati della ricerca suggeriscono che le categorie emiche che inquadrano la *gerarchia* siano strutturate da due sistemi di significati *ridondanti* (Bateson, 1972): un'ideologia che specifica ed organizza la *divisione del lavoro*, distinguendo una serie di attività professionali stigmatizzate; un'ideologia che determina le *qualità morali* degli individui, associandole alla loro discendenza, e distinguendo le persone degne di stima attraverso la nozione di *sharaf* (“onore”). Questa seconda ideologia si associa ad una dottrina della pre-determinazione che rende lo stigma (Goffman, 1983) una profezia autoadempiente.

Gli interrogativi aperti all'indagine restano numerosi: come si articolano status e potere? Come si concilia l'ideologia egualitaria dell'Islam con la gerarchia di valori stabilita dall'onore? Come si riproduce il *confine* (Barth, 1969) tra i gruppi quando vengono meno i tratti culturali che lo costituivano?

## Bibliografia

Abu Lughod L. (1989), *Zones of Theory in the Anthropology of the Arab World*, Annual Review of Anthropology, Vol. 18 (1989), pp. 267-306.

Barth F. (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organisation of Cultural Difference*, Little Brown and Company, Boston.

Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Jason Aronson Inc., London.

Bourdieu P. (2001), *La distinzione, critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna.

Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Caton S. C. (1986), “*salam tahiyah*”: *Greetings from the Highlands of Yemen*, American Ethnologist, Vol. 13, No.2 (May, 1986), pp. 290-308.

Caton S. C. (2005), *Yemen Chronicle: an anthropology of war and mediation*, Hill and Wang, New York.

Dresch P. (1986), *The Significance of the Course Events Take in Segmentary Systems*, American Ethnologist, Vol. 13, No. 2 (May, 1986), pp. 309-324.

Dresch P. (1993), *Tribes, Government, and History in Yemen*, Clarendon Press, Oxford.

Dumont L. (2000), *Homo Hierarchicus, il sistema delle caste e le sue implicazioni*, Adelphi, Milano.

Foucault M. (1997), *L'archeologia del Sapere, una metodologia per la storia della cultura*, R.C.S. Libri S.p.A., Milano.

Goffman E. (1963), *Stigma, l'identità negata*, Giuffrè Editore, Milano.

Meeker M. E. (1976a), *Meaning and Society in the near East: Examples from the Black Sea Turks and the Levantine Arabs (I)*, International Journal of Middle East Studies, Vol. 7, No. 3 (Jul., 1976), pp. 243-270.

Weber M. (1948), *From Max Weber: essays in sociology*, Routledge, New York.



# Effetti dello stress incidentale sulla capacità decisionale

di **Federica Manuela Pallavicini**

[f.pallavicini@campus.unimib.it](mailto:f.pallavicini@campus.unimib.it)

## Introduzione teorica

La presa di decisione (in inglese *decision making*) avviene spesso in condizioni di stress, con ricadute rilevanti nella vita degli individui, sia a livello personale che professionale. Uno stress intenso, infatti, può compromettere facoltà cognitive che sono alla base del processo di presa decisionale, quali la flessibilità cognitiva, il ragionamento, la pianificazione, la concentrazione e la capacità di focalizzare l'attenzione (Lazarus and Folkman 1984, Wolf, 2001; Al'Albsi, 2002).

Sapendo che nel decision making sono di fondamentale importanza i fattori cognitivi così come quelli emotivi, in questi ultimi anni alcuni studiosi hanno cercato di comprendere l'effetto dello stress sulla presa di decisione focalizzandosi sulla sua componente emotiva, meno esplorata rispetto a quella cognitiva (Damasio, 1994; Bechara, 2003; Brand, 2007). Studi recenti (Preston et al., 2007) mostrano iniziali evidenze sul fatto che uno stress incidentale possa interferire con lo sviluppo di stati interni somatici che, di norma, guidano le decisioni durante compiti emotivi, ovvero ambigui e privi di regole esplicite, con un effetto negativo sul decision making.

## Obiettivi

I tre studi di Dottorato si collocano in questo specifico ambito di studio e cercheranno di rispondere alla seguente domanda di ricerca: "In che modo lo stress interferisce con il funzionamento emotivo necessario ad una presa di decisione vantaggiosa?"

In particolare gli obiettivi dei tre studi saranno quelli di indagare in che modo uno stress incidentale influenza il corretto funzionamento emotivo necessario a un decision making vantaggioso (Studio 1), se esiste una differenza negli effetti dello stress sul processo decisionale a seconda che le persone siano stressate o meno (Studio 2), se è possibile mediare alle ricadute di uno stressor grazie a specifici esercizi, in particolar modo attraverso esercizi di rilassamento (Studio 3).

Per misurare l'attivazione somatica durante il compito decisionale saranno utilizzati numerosi parametri psicofisiologici quali la risposta di conduttanza cutanea, segnali elettrici cerebrali e indici cardiaci.

## Risultati

I risultati emersi dalle prime analisi preliminari sullo Studio 1 e 2 mostrano un effetto negativo dello stress incidentale sulla capacità decisionale misurata attraverso l'Iowa Gambling Task: individui sottoposti a stress, infatti, presentano performance decisionali significativamente peggiori di quelli in condizioni normali. Inoltre, da quanto emerso dalle prime analisi, persone stressate a livello disposizionale mostrano un effetto negativo dello stress incidentale sulla presa di decisione significativamente maggiore rispetto a quelle non cronicamente stressate.

## Critiche e Dubbi

Rimane ancora da verificare se le scarse performance decisionali osservate in individui ai quali è indotto stress sia legata ad un'attivazione somatica deficitaria. Questo sarà presto verificato attraverso l'analisi dettagliata dei segnali psicofisiologici raccolti durante il compito decisionale.

# La carriera morale del cittadino “in via di sviluppo”. La costruzione sociale del senso di inferiorità in Uganda

---

**di Marco Prati**

[m.prati2@campus.unimib.it](mailto:m.prati2@campus.unimib.it)

## “Dilemmi ideologici nel discorso della cooperazione internazionale allo sviluppo”

Partendo da una posizione epistemologica “socio-costruzionista” la ricerca si propone di esplorare due domande fondamentali: E’ possibile affermare che il discorso dei professionisti della cooperazione internazionale italiani impegnati in Uganda sia caratterizzato da una base ideologica? Base ideologica definibile come “etnocentrica”. E’ possibile che questa ideologia venga “accettata” e fatta propria dagli Ugandesi che in questo modo colludono nella costruzione di una “carriera” di sottosviluppo e quindi di stigma? E che questo abbia riflessi persistenti sulla loro identità e sul benessere. L’ispirazione fondamentale della ricerca viene da un analogia con il concetto di “carriere morali” proposto da E. Goffman. L’approccio teorico di riferimento è quello multidisciplinare alle ideologie elaborato da Teun Van Dijk e la metodologia scelta è legata al panorama dell’ “analisi del discorso” nel quale lo stesso Van Dijk è considerato uno dei fondatori. Il corpus dei dati è costituito da interviste a cooperanti italiani impegnati in Uganda e focus group con loro collaboratori locali. I risultati provvisori presentano un quadro identitario “minorato e subordinato” costruito a specchio dalle pratiche discorsive dei due gruppi. Viene proposta anche la difficile interazione dell’ideologia professionale (umanista, universalista, multiculturale) dei cooperanti con la contraddittoria “mission” del loro lavoro di promozione dello sviluppo e la base ideologica etnocentrica che la sostiene. Alcune possibili pratiche decostruttive saranno discusse nelle conclusioni.

# Corpi del dis-senso e hogra migrante: etnografia multilocale della violenza tra giovani migranti marocchini e tunisini nelle contemporanee forme di sofferenza sociale e attivismo locale

---

**di Alice Rossi**

[a.rossi30@campus.unimib.it](mailto:a.rossi30@campus.unimib.it)

La mia ricerca si sviluppa all'incrocio fra diverse frontiere simboliche e materiali che attraversano i processi di formazione delle soggettività migranti.

I legami tra memoria e identità e i simboli legati alla lotta contro l'oppressione coloniale forniscono lo sfondo contestuale per comprendere le forme di dissenso passate e quelle contemporanee non solo in Nord Africa ma anche tra i migranti marocchini e tunisini a Torino.

Le mie riflessioni riguardano l'intreccio tra la violenza strutturale, i processi di soggettivazione e di costruzione della sofferenza sociale alla luce delle attuali forme di depoliticizzazione del concetto di trauma e de-soggettivazione politica dei migranti.

Dalle biografie delle persone sopravvissute a 'traumi sociali organizzati' come nel caso della 'rivoluzione tunisina', della 'lotta all'immigrazione clandestina' e in relazione alla recente 'Emergenza Nord Africa', emerge l'impatto della violenza istituzionale non solo sul singolo ma su tutto l'insieme sociale e familiare. I traumatismi emigrano insieme alle persone sotto forma di 'stati mentali di guerra', di allerta permanente, morte sociale, oblio e silenzio, soprattutto nel caso di soggetti irregolari e clandestini.

Si vedrà come i fondamenti religioso-culturali, in particolare rispetto alla relazione maestro-discepolo in Marocco, modellano dal macro al micro i rapporti gerarchici padre-figlio e le forme di resistenza, di dis-senso, inteso come follia, perdita di senso e contemporaneamente protesta e attribuzione di senso.

La memoria incarnata che prende forma nei rapporti intersoggettivi tra i miei interlocutori, esprime un senso generalizzato di umiliazione: l'hogra. La sua recente mediatizzazione in Occidente accentua il presunto carattere spontaneo della 'primavera araba' negando la storicità e l'eterogeneità delle proteste in corso. L'orizzonte di questo sentimento riguarda un quotidiano

fatto di diritti negati, di privilegi per pochi e del blocco della mobilità sociale per la maggioranza. Mostrerò che ciò riguarda l'intero continuum emigrazione-immigrazione, radicandosi nel pensiero collettivo di molti migranti e manifestandosi nei casi estremi di suicidi col fuoco anche in Italia.

Il termine *hogra*, forma vernacolare dell'arabo classico, si delinea come un 'atto di lingua', vero e proprio atto politico pragmatico che caratterizza le appartenenze dei soggetti. In Marocco e Tunisia il plurilinguismo riflette i diversi status, significati e usi sociali dei dialetti locali, dell'arabo classico e del francese. Ciò emerge nella dicotomia politica, culturale e religiosa insita nella distinzione tra islamisti-arabofoni-tradizionalisti da un lato e laicisti-francofoni-modernisti dall'altro.

In proposito sarà interessante esaminare nei discorsi di attivisti e media la dimensione nascosta della normatività secolare, la cui apparente neutralità oscura i nessi produttivi con la contemporanea filosofia politica liberale e maschera la porosità e l'ambiguità di queste categorie.

# Nollywood diventa francofono. Il caso dei giovani spettatori camerunesi

di **Giovanna Santanera**

[g.santanera@campus.unimib.it](mailto:g.santanera@campus.unimib.it)

## Obiettivi

A partire dall'opera di Appadurai "Modernity at Large" (1996), il paradigma dell'imperialismo culturale è stato definitivamente superato da una visione più ottimista della globalizzazione: i flussi mediatici transnazionali non causano omogenizzazione, ma espandono l'immaginazione e promuovono l'improvvisazione. Tuttavia, come sostiene Barber (2009), mancano etnografie che sfumino tali affermazioni generali. I flussi mediatici transnazionali come interagiscono con gli immaginari locali? Come influenzano la comprensione che spettatori storicamente situati hanno del mondo e della loro esperienza all'interno di esso?

Attraverso la mia ricerca affronto tali interrogativi, analizzando il caso particolare del consumo di Nollywood (il cinema video nigeriano) fra gli studenti camerunesi. Mi concentro sui contesti urbani di Douala e Buéa, ma considero anche il milieu rurale dei villaggi di origine.

## Inquadramento teorico

Il mio lavoro si inserisce nel quadro teorico delineato dall'antropologia dei media (cfr. Spitulnik 1993; Ginsburg 1994; Askew e Wilk 2002; Ginsburg, Abu-Lughod e Larkin 2002; Meyer e Moors 2006) e fa in particolare riferimento al pensiero di Hannerz (1987). Se i mezzi di comunicazione sono tecnologie significanti che danno forma a identità individuali e collettive, modelli di pensiero e comportamento, gli spettatori sono parte attiva in tali processi e accedono ai flussi culturali transnazionali per "trafficare" in maniera nuova con le loro vite e idee. Sulla base di tali premesse, i concetti di "prossimità fenomenologica" (Adejumobi 2010), "prossimità culturale" (Straubhaar 1991) e "modernità parallela" (Larkin 1997) costituiscono gli strumenti analitici attraverso i quali interpretare la ricezione di Nollywood in Camerun.

La letteratura sul carattere popolare di Nollywood (Haynes e Okome 1998; Haynes 2000; Haynes 2007; Okome 2007; Ugor 2007; Larkin 2008; Ugor e Santanera 2012) permette infine di contestualizzare tali nozioni, focalizzando i discorsi innovativi che la filmografia nigeriana introduce nella sfera mediatica camerunese.

## Risultati parziali, questioni critiche e dubbi

Alla luce dell'indagine preliminare, ipotizzo che Nollywood in Camerun offra risorse per la sperimentazione, in quanto percepito dagli spettatori come uno "specchio deformato" (nonché deformante) della realtà. Quando i miei interlocutori affermano "Nollywood siamo noi", sottolineano anche un gap con la realtà nigeriana sullo schermo (considerata più evoluta) che aspirano a colmare. In particolare, ai loro occhi i nigeriani sono più "avanti" nell'ambito della stregoneria (conoscono pratiche sconosciute ai camerunesi) e in quello etnico (hanno superato maggiormente le divisioni interne). Tali interpretazioni si traducono in nuovi modelli di comportamento? Come mettere in relazione Nollywood con altri discorsi? Quali metodi utilizzare per affrontare temi delicati come la stregoneria? Queste sono alcune delle domande che rimangono ancora aperte.

## Riferimenti bibliografici

Adejunmobi, Moradewun. 2010. "Charting Nollywood's Appeal Locally and Globally." In *Film in African Literature Today*, a cura di Ernest N. Emenyonu, 106-121. London: James Currey.

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Askew, Kelly e Richard R. Wilk (eds.). 2002. *The Anthropology of Media: A Reader*. Oxford: Blackwell.

Barber, Karin. 2009. "Orality, the Media and New Popular Cultures in Africa." *Media and Identity in Africa*. Ed. Kimani Njogu and John Middleton. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. 3-18.

Ginsburg, Faye. 1994. "Culture/Media: A (Mild) Polemic." *Anthropology Today* 10. 2: 5-15.

Ginsburg Faye, Lila Abu-Lughod e Brian Larkin (eds.). 2002. *Media Worlds: Anthropology on New Terrain*. Berkeley: University of California Press.

Hannerz, Ulf. "The World in Creolisation." *Africa* 57.4: 546-559.

Haynes, Jonathan. 2000. "Introduction." *Nigerian Video Films*. Ed. Jonathan Haynes. Athens: Ohio University Center of International Studies. 1-36.

---. 2007. "Nollywood in Lagos, Lagos in Nollywood Films," *Africa Today* 54. 2: 130-150.

Haynes, Jonathan e Onookome Okome. 1998. "Evolving Popular Media: Nigerian Video Films." *Research in African Literatures* 29.3: 106-128.

Larkin, Brian. 1997. "Indian Films and Nigerian Lovers: Media and the Creation of Parallel Modernities." *Africa: Journal of the International African Institute* 67.3: 406-440.

---. 2008. *Signal and Noise: Media, Infrastructure, and Urban Culture in Nigeria*. Durham and London: Duke University Press.

Meyer, Birgit e Annelies Moors (eds.). 2006. *Religion, Media and the Public Sphere*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Onookome Okome. 2007. "Nollywood: Spectatorship, Audience and the Sites of Consumption." *Nollywood: West African Cinema*. Ed. Onookome Okome. Spec. Issue of *Postcolonial Text* 3.2: 1-21.

Spitulnik, Debra. 1993. "Anthropology and Mass Media." *Annual Review of Anthropology* 22: 293-315.

Straubhaar, Joseph. 1991. "Beyond Media Imperialism: Asymmetrical Independence and Cultural Proximity". *Critical Studies in Mass Communication* 8: 39-59.

Ugor, Paul. 2007. "Censorship and the Content of Nigerian Home Video Films." *Nollywood: West African Cinema*. Ed. Onookome Okome. Spec. Issue of *Postcolonial Text* 3.2: 1-22.

Ugor, Paul e Giovanna Santanera. 2012 (forthcoming). "Media Globalization, African Popular Culture and the History from Below." *New Frontiers in Nigerian History*. Ed. Saheed Aderinto and Paul Osifodunrin. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.



# Riccardo Massa e gli approcci socio materialisti in pedagogia

di **Daniele Sartori**

[d.sartori1@campus.unimib.it](mailto:d.sartori1@campus.unimib.it)

## Inquadramento teorico

Approcci socio materialisti alla ricerca educativa. In particolare: Riccardo Massa - Clinica della Formazione e Bruno Latour - Actor Network Theory.

## Obiettivi

- Posizionare la Clinica della Formazione e l'opera di Riccardo Massa nel dibattito internazionale circa teorie dei processi educativi e metodologie di ricerca in pedagogia.
- Contribuire allo sviluppo di una metodologia di ricerca basata sull'opera di Riccardo Massa, facendo interagire la Clinica della Formazione con altri approcci socio materialisti alla ricerca educativa.

La ricerca ripercorre l'opera di Riccardo Massa facendola interagire con i cosiddetti approcci socio materialisti alla ricerca educativa. Il punto di partenza è la metafora massiana dell'educazione come dispositivo, grazie alla quale il pedagogista milanese afferma con forza la materialità del processo di formazione. In estrema sintesi, l'educazione viene dipinta come un insieme di elementi eterogenei – discorsivi e non - in relazione tra loro, di cui è necessario ricostruire intreccio ed effetti.

La Clinica della Formazione è la metodologia di ricerca ideata da Riccardo Massa e Angelo Franza per far fronte a questo compito. Essa ricostruisce il dispositivo latente ad ogni esperienza educativa partendo da una riflessione a posteriori su quest'ultima, concentrandosi in modo particolare sull'intreccio di spazi, tempi e corpi e sul legame tra questi e le rappresentazioni cognitive del processo educativo. Quest'ultimo aspetto, unito all'attenzione alla dimensione affettiva e relazionale, parrebbe accumunare la Clinica della Formazione a metodologie consenziali e di supervisione riflessive e critico-riflessive, da cui è però necessario prendere le distanze. La teoria massiana dei processi educativi è infatti di matrice materialista: l'intero impianto di ricerca/consulenza massiano ruota attorno all'esigenza di ricostruire la struttura materiale che sorregge l'esperienza educativa – il cosiddetto dispositivo pedagogico – e non si limita ad analizzare precomprensioni e rappresentazioni di operatori e testimoni. Da qui l'idea di far dialogare la teoria massiana del dispositivo pedagogico con i cosiddetti approcci socio materialisti alla ricerca pedagogica. L'Actor Network Theory in particolare offre interessanti

sovrapposizioni con il pensiero di Riccardo Massa e fornisce spunti interessanti per perfezionare la Clinica della Formazione come metodologia di ricerca, aiutandola a ricostruire più efficacemente la materialità dei processi educativi.

# Lo sviluppo delle competenze emotive negli adolescenti

di **Esther Judith Schek**

[e.schek@campus.unimib.it](mailto:e.schek@campus.unimib.it)

## Inquadramento teorico

L'intelligenza emotiva è l'abilità di percepire le emozioni, di accedere alle emozioni, così da aiutare il pensiero e comprenderle, ed è l'abilità di regolare le emozioni, così da promuovere la crescita emotiva e intellettuale (Mayer e Salovey, 1997).

Gli studi dimostrano come sviluppare la competenza emotiva riduce i comportamenti di rischio, mentre incrementa i comportamenti prosociali (Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., Weissberg, R.P. (2006). "Emotional intelligence: What does the research really indicate?" *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245).

Le esperienze stressanti o traumatizzanti influenzano le nostre capacità emotive, infatti gli individui con difficoltà nella regolazione emotiva, tipicamente, adottano strategie di coping disadattive, per la riduzione della tensione, come dimostrato da diverse ricerche.

Le risposte di coping comprendono sia tutte le decisioni e azioni, adottate da un individuo di fronte a un evento stressante, sia le emozioni a esse connesse (Sica, Magni, Ghisi, Altoè, 2008).

La maggior parte degli studi indica infatti, che le strategie di coping, svolgono due funzioni principali: ridurre il rischio delle conseguenze dannose che potrebbero risultare da un evento stressante (coping focalizzato sul problema) e contenere le reazioni emozionali negative (coping focalizzato sulle emozioni).

Il modello interazionista di Dunham (1984), descrive lo stress come "un processo di reazioni comportamentali, emotive, mentali e fisiche causate da pressioni prolungate, crescenti o nuove, che sono significativamente maggiori delle risorse di coping".

La resilienza è la capacità individuale di adattarsi con successo e di funzionare con competenza, nonostante l'esperienza di stress cronico e di avversità, o a seguito di un'esposizione prolungata o di un trauma grave (Cicchetti e Rogosh, 1997)

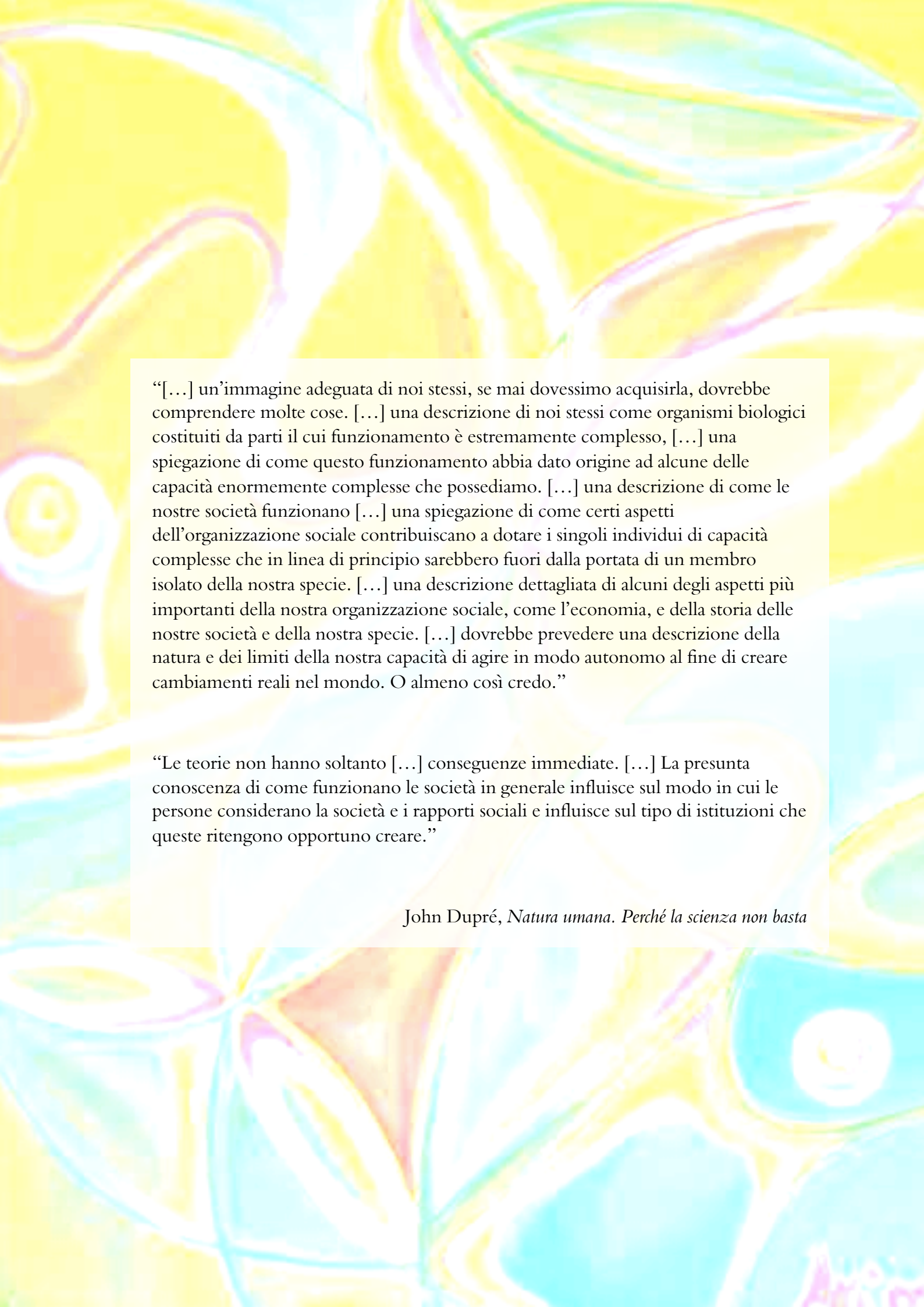
La resilienza non è un tratto innato, ma è influenzata dal nostro stato d'animo e dall'aiuto che riceviamo dagli altri. Le ricerche sullo stress e sul coping hanno infatti dimostrato che uno dei più importanti mezzi tramite cui gli individui affrontano gli eventi stressanti, è il supporto sociale (Seeman, 1996; Thoits, 1995)

## Obiettivi

- Implementare un modello che lavori sulle capacità emotive nelle scuole medie superiori per incrementare queste capacità nei ragazzi, e favorire così l'utilizzo di strategie di controllo emotivo e di coping, adattive
- Operare un confronto con una popolazione di cultura diversa dei risultati pre e post intervento e delle modalità espressive delle emozioni
- Affiancare al modello, l'utilizzo di un serious game
- È possibile sviluppare la nostra capacità di resilienza, ed esistono diversi programmi che vengono utilizzati nelle scuole in situazioni particolari, come di guerra, ma anche in situazioni di normalità, per sviluppare le capacità emotive.

## Questioni critiche e dubbi

- Modello da adottare
- Disponibilità delle scuole
- Possibilità di videoregistrazione
- Utilizzo di un serious game esistente o creazione ex novo



“[...] un’immagine adeguata di noi stessi, se mai dovessimo acquisirla, dovrebbe comprendere molte cose. [...] una descrizione di noi stessi come organismi biologici costituiti da parti il cui funzionamento è estremamente complesso, [...] una spiegazione di come questo funzionamento abbia dato origine ad alcune delle capacità enormemente complesse che possediamo. [...] una descrizione di come le nostre società funzionano [...] una spiegazione di come certi aspetti dell’organizzazione sociale contribuiscano a dotare i singoli individui di capacità complesse che in linea di principio sarebbero fuori dalla portata di un membro isolato della nostra specie. [...] una descrizione dettagliata di alcuni degli aspetti più importanti della nostra organizzazione sociale, come l’economia, e della storia delle nostre società e della nostra specie. [...] dovrebbe prevedere una descrizione della natura e dei limiti della nostra capacità di agire in modo autonomo al fine di creare cambiamenti reali nel mondo. O almeno così credo.”

“Le teorie non hanno soltanto [...] conseguenze immediate. [...] La presunta conoscenza di come funzionano le società in generale influisce sul modo in cui le persone considerano la società e i rapporti sociali e influisce sul tipo di istituzioni che queste ritengono opportuno creare.”

John Dupré, *Natura umana. Perché la scienza non basta*