

Dalla psicologia culturale alla prospettiva interculturale Un percorso di ricerca

Giuseppe Mantovani

Il punto di partenza: gli artefatti

Le riflessioni proposte in questo capitolo seguono la traccia del percorso personale di ricerca dell' autore. Esse vengono così situate all' interno di una vicenda di ricerca che ne costituisce il contesto di giustificazione. Si parlerà prima di psicologia culturale (artefatti, mediazione, "realismo mediato"), poi di differenze culturali (della loro profondità e dell' "etnocentrismo" del "nostro" mondo) e infine della prospettiva interculturale.

La prima tappa del percorso dentro la psicologia culturale inizia nella seconda metà degli anni ottanta. In quegli anni una problematica nuova iniziava a proporsi sullo sfondo dei problemi tradizionali della psicologia sociale (atteggiamenti, pregiudizi, stereotipi, gruppi, leadership): l' avvento delle nuove tecnologie informatiche. Il computer non era, in sè, una cosa nuova; si trattava di un progetto a cui lavorava da tempo una composita comunità di tecnologi e scienziati. Quello che era nuovo era che si vedesse nel computer, e in generale nelle nuove tecnologie, un problema interessante per la psicologia sociale. Bisogna dire che allora non erano molti gli psicologi che immaginassero che il computer avrebbe cambiato il mondo cognitivo, sociale, politico, economico, comunicazionale. La diffusione di Internet, con la creazione di un sistema planetario di comunicazioni veloci e a basso costo, era ancora in un futuro non prevedibile. Ricordo che molti colleghi, quando pubblicai un volume sull' interazione uomo-computer (Mantovani, 1991), mi chiesero: "ma che cosa c' entra il computer con la psicologia"? Le mie spiegazioni non dovevano essere molto convincenti, se alla fine i miei interlocutori erano disposti a considerare il computer non come uno strumento mediatore dell' attività umana ma come un campo circoscritto di indagine, come "la psicologia dello sport", un campo ovviamente "applicativo" e quindi secondario rispetto alla ricerca "di base".

La distinzione tra "ricerca di base e "ricerca applicativa" fu presto messa in discussione per due motivi. Il primo era che capitava con inquietante regolarità che un problema, all' inizio catalogato come "applicativo", si rivelava poi essere la porta privilegiata di accesso a un tema di ricerca "di base". Il secondo motivo era che l' idea stessa di "ricerca di base" tendeva a sfumare fino a perdere significato nel momento in cui lo studio delle nuove tecnologie metteva regolarmente il ricercatore di fronte al fatto – molto disturbante per uno psicologo di formazione tradizionale, interessato a scoprire leggi "general" – che non si trovavano effetti "general" dell' "impatto sociale" delle "nuove tecnologie". Le generalizzazioni erano di scarso aiuto perchè non c' erano "nuove tecnologie" in generale ma sistemi specifici adottati in ambienti di vita e di lavoro specifici, con effetti ancora una volta specifici. Era normale che un sistema progettato per favorire la cooperazione tra un certo tipo di lavoratori venisse accolto con favore in un certo contesto e venisse al contrario rifiutato come inservibile in un altro: dipendeva dall' azienda, dal tipo di formazione, dal grado di autonomia che le persone percepivano di avere nell' usarlo, eccetera. Gli antropologi culturali sembravano ben attrezzati per affrontare ricerche in ambienti di questo tipo, in cui lo psicologo tradizionale non era neppure in grado di identificare le variabili di cui tenere conto. Come ragionare in termini di variabili in ambienti in cui la relazione tra le persone, le loro organizzazioni e i sistemi tecnologici erano configurati in modi unici e irripetibili?

I colleghi che alla fine degli anni ottanta si stupivano del mio interesse per il computer non vedevano che esso non era solo un campo di "applicazioni" tecnologiche ma era soprattutto parte integrante di un problema "di base". Il computer era nello stesso

tempo il modello ed il laboratorio delle teorie e dei modelli dell' intelligenza. Non dell' intelligenza umana soltanto; dell' intelligenza *tout court*. Le scienze cognitive, e l' intelligenza artificiale in particolare, mettevano alla prova per mezzo del computer il modello della conoscenza come elaborazione di informazione (HIP, Human Information Processing). Un modello secondo cui l' intelligenza, sia negli esseri umani che nei computer, era elaborazione di informazione; con una differenza, che le menti umane hanno gravi limitazioni strutturali mentre i computer possono crescere indefinitamente nella loro struttura e nelle loro prestazioni. Se conoscere significa elaborare informazione e se il computer può elaborare più informazione, e con maggiore precisione, degli esseri umani, allora potremo costruire "sistemi esperti" che superino le prestazioni dei migliori esperti umani. Un progetto ambizioso la cui verifica impegnò le scienze cognitive per un decennio. Il fallimento del progetto di creare computer "intelligenti" portò la scienza cognitiva ad una profonda revisione del modello HIP, di cui la formulazione della teoria dell' azione situata (Suchman, 1987; Mantovani, 1995, 1996 a ; Clancey, 1997) è uno dei risultati. Chi non partecipò al processo di verifica del modello HIP rimase ancorato a un modello obsoleto; chi invece aveva preso sul serio il problema posto dalle "applicazioni" "cognitive" del computer si era trovato a fare la migliore "ricerca di base" disponibile in quegli anni.

Un secondo motivo della ricerca sul computer riguardava le modificazioni che l' avvento del computer introduceva negli ambienti di vita e di lavoro delle persone (Mantovani, 2002). Anche questo tema toccava problematiche centrali per la psicologia sociale: come cambiano le operazioni delle persone e le relazioni tra le persone (ad esempio scrivere una lettera, spedirla, archivarla, farla vedere a un collega) se lo strumento usato è il computer invece che la macchina da scrivere? come cambia la comunicazione fra le persone e fra i gruppi se a fare da *medium* è il computer invece che il telefono o la carta? All' inizio la domanda che gli studiosi si facevano era molto elementare e anche – se considerata con il senno di poi – abbastanza ingenua: che cosa ha la comunicazione mediata dal computer di meno di quella faccia-a-faccia? Se la comunicazione è trasferimento di informazione, allora dovrebbe essere possibile creare uffici virtuali, in cui persone distanti anche migliaia di chilometri lavorino insieme come se condividessero lo stesso spazio fisico. L' insuccesso degli esperimenti, alcuni dei quali impegnativi, condotti in molti paesi portò, anche in questo campo, ad una profonda revisione del modello ingegneristico, fino a quel momento accettato dagli psicologi come oro colato, della comunicazione come trasferimento di informazione da un punto all' altro attraverso un canale e si incominciò ad elaborare una visione alternativa della comunicazione come costruzione di un significato (in parte) condiviso (Mantovani, 1995, 1996 b) per le situazioni che le persone sperimentano.

Il cardine della psicologia culturale : la mediazione

Il concetto di artefatto portò con sé il concetto di mediazione, il vero cardine della psicologia culturale. Gli artefatti erano intesi, all' inizio, prevalentemente come "strumenti" materiali di cui le persone si servono per svolgere le loro attività. Nella formazione del concetto spicca il contributo di Lev Vygotskij, psicologo russo perseguitato dal potere staliniano e morto di tubercolosi nel 1934. Egli collegò lo sviluppo delle funzioni intellettive con le attività che le persone svolgono ("un buco è scavare") in una prospettiva in cui gli strumenti svolgono un ruolo fondamentale. Vygotskij viveva in uno stato in cui il potere politico era esercitato – da una feroce cricca di politici di professione - in nome "degli operai e dei contadini", rappresentati emblematicamente dai loro strumenti di lavoro, la falce e il martello. L' enfasi sugli artefatti come strumenti materiali da un lato rifletteva l' interesse di Vygotskij per gli strumenti della pratica educativa, tema centrale nel suo

lavoro, e dall' altro lato cercava di parare l' accusa di "idealismo" che il potere sovietico lanciava contro le scienze sociali, discipline controrivoluzionarie che il materialismo storico si impegnava a combattere e rimpiazzare. La scuola vygotskijana venne messa al bando nel 1936 a causa delle ricerche sul rapporto tra cultura e processi cognitivi svolte in due spedizioni in Asia centrale sovietica condotte all' inizio degli anni trenta (Mecacci, 2004).

Non si tardò però a comprendere che gli artefatti sono strumenti non solo materiali, ma anche, nello stesso tempo, immateriali, "ideali", secondo l' espressione di Mike Cole, dell' Università di California a San Diego, che a partire dagli anni '70 ha fatto conoscere l' opera di Vygotskij nel mondo anglosassone. "Gli artefatti culturali sono ideali e materiali nello stesso tempo. Sono ideali nel senso che contengono in forma codificata le interazioni di cui erano parte in precedenza e che ora mediano nel presente. Sono materiali per il fatto che sono incorporati in artefatti" (Cole, 1995, p. 28). Gli artefatti "materiali" sono creati per compiere una certa attività: il martello è fatto per battere i chiodi, la penna è fatta per scrivere, e così via. Gli artefatti sono sempre materiali ed ideali insieme: li possiamo descrivere in un modo o nell' altro a seconda del punto di vista da cui ci poniamo. Se guardiamo un' aula scolastica dal punto di vista dei banchi degli alunni, della cattedra dell' insegnante, delle carte geografiche alle pareti e così via descriviamo la struttura "materiale" di un ambiente educativo; se invece guardiamo alle lezioni, ai processi di apprendimento, alle conoscenze che gli alunni acquisiscono frequentando la scuola noi descriviamo la scuola partendo dal suo lato immateriale. Ogni artefatto "materiale" incarna un progetto, un artefatto "ideale", e viceversa ogni artefatto "ideale" ha bisogno per esistere di una struttura fisica. In realtà la distinzione tra "materiali" e "immateriali" non è adatta a definire gli artefatti. Una definizione migliore, che evita il dualismo "materiali" – "immateriali", è quella che vede negli artefatti dei progetti umani incarnati.

Uno tra gli artefatti – il linguaggio - svolge una funzione del tutto particolare. Ci riferiamo al linguaggio non come sistema di regole ma come azione sociale. Alessandro Duranti, professore all' Università di California a Los Angeles, spiega così la funzione di mediazione del linguaggio: "è possibile pensare al linguaggio dal punto di vista di quello che il linguaggio *fa*, sia per gli individui che per la società con le sue istituzioni (ad es. la famiglia, la scuola, la fabbrica, lo stato) e i suoi principi (giuridici, politici, etici, estetici). Nell'interagire quotidiano sia con le persone conosciute che con gli estranei, il linguaggio svolge un ruolo mediatore di primaria importanza. E' difficile infatti pensare ad un'attività umana che non presupponga in qualche misura l'uso della parola. ... Userò il concetto del parlare come pratica sociale per ripensare alla parola non come a qualcosa che si aggiunge ad altri processi studiati indipendentemente, ma come ad una parte integrale della costituzione stessa della realtà. Il parlare è inteso come un'attività che ha conseguenze per chi vi partecipa. Per questo il parlare – un tipo particolare e al tempo stesso fondamentale di 'linguaggio' – è elemento costitutivo primario dell' agentività umana ovvero del nostro fare e disfare nel mondo" (Duranti, 2003, p. 45).

Il linguaggio è una sorta di meta-artefatto, uno strumento che sostiene tutti gli altri strumenti che usiamo. Esso costruisce, stabilizza e delimita la nostra esperienza. Scrive Duranti: "è la possibilità di connettere il passato al futuro che rende il linguaggio così potente per l'*homo sapiens*. E tale connessione è resa possibile dalla narratività. Il raccontare si proietta sia nel passato, attingendo alle esperienze nostre e altrui, che nel futuro, fornendoci l'abilità di predire, pianificare, immaginare, e quindi inventare. Le connessioni che il linguaggio permette di fare tra le realtà più diverse svolgono un doppio ruolo per gli individui. Da una parte ci aiutano a sostenere la sensazione di una fondamentale coerenza del nostro io, nonostante i cambiamenti sia rapidi (da una situazione ad un'altra) che lenti (da un'età ad un'altra) di comportamenti, credenze, e valori che caratterizzano qualsiasi biografia umana. Dall' altra, quelle stesse connessioni ci

permettono di appartenere ad un mondo sociale complesso abitato da altri individui, in parte uguali e in parte diversi da noi” (*ibidem*, p. 47).

Gli artefatti mediano la relazione tra gli attori sociali ed il loro ambiente, fisico e sociale. Che cosa vuol dire mediazione? Ce lo dice un apologo di Gregory Bateson: “immaginiamo che io sia cieco e usi un bastone. Per camminare devo toccare le cose: tap, tap, tap. In quale punto del bastone incomincio io? Il mio sistema mentale finisce all’impugnatura del bastone? O finisce dove finisce la mia pelle? Incomincia a metà del bastone? Oppure sulla punta?» (Bateson, 1972, p. 459). Il cieco conosce “attraverso” il bastone, “per mezzo” di esso: il bastone “media” la relazione tra il cieco e la strada. “Mediare” significa “rendere accessibile” all’esperienza, e nello stesso tempo “limitare”, “vincolare” l’esperienza in un certo modo. E’ grazie al bastone che il cieco conosce la strada, ma il cieco conosce la strada nei limiti e secondo le modalità che il bastone gli rende disponibili. Un altro aspetto importante del concetto di mediazione è che essa mette in discussione l’ opposizione fra “dentro” e “fuori”, fra mente e ambiente. Il bastone è sia «dentro» che «fuori» rispetto alla mente del cieco; esso media fra la mente e la strada.

La costruzione culturale della realtà: il “realismo mediato”

In un certo senso tutti gli esseri umani si trovano nella situazione del cieco la cui relazione con l’ambiente è «mediata» dal bastone: non possiamo fare alcuna esperienza che non sia filtrata da artefatti. L’ affermazione secondo cui *tutta* la nostra esperienza è mediata può sembrare troppo categorica. Proviamo dunque a giustificarla esaminando un’ esperienza che potremmo credere “immediata”: contemplare le montagne da un rifugio sulle Dolomiti. Naturalmente l’ esperienza è resa possibile dalla presenza di vari tipi di artefatti “fisici”: gli scarponi, la giacca a vento, la strada, il rifugio stesso. Ma, potrei chiedermi, se io fossi un duro naturista tedesco e stessi nudo davanti alle montagne senza (apparentemente) bisogno di strumenti come giacche a vento, scarponi eccetera (la cosa sarebbe possibile, anche se forse disagiata, e probabilmente sconveniente) vivrei un’ esperienza non-mediata? Naturalmente no. Quand’ anche non fossero in vista artefatti “fisici”, quelli che non mancano mai sono gli artefatti “ideali”. Possiamo fare a meno degli occhiali, ma non della nostra mente: le Dolomiti le vediamo attraverso gli occhiali cognitivi ed emozionali che la nostra “cultura” ci ha dato: essi sono composti dalle conoscenze geologiche (che mi dicono che le Dolomiti stavano lì milioni di anni fa, ma erano allora un fondo marino), topografiche (quella che vedo a sud è la Croda Rossa di Sesto, da non confondere con le molte altre crode rosse sparse nelle Dolomiti), eccetera e anche dalle conoscenze quotidiane che mi permettono di orientarmi nelle mie azioni.

Soprattutto non possono mancare gli occhiali mentali che guidano il nostro sistema di emozioni e di scopi: se sono consapevole della “cultura” in cui sono immerso so che la mia sensibilità agli spettacoli “naturali” offerti dalle cime selvagge è il prodotto ultimo di una rivoluzione recente, la rivoluzione romantica. Il concetto stesso di “natura” è una costruzione culturale delle più sofisticate. La natura “incontaminata”, la cui semplicità già nel mondo ellenistico e romano veniva esaltata in contrasto con l’ artificiosità della vita urbana, viene idealizzata nel settecento dal movimento romantico che contrappone la libertà dei sentimenti e della natura alle costrizioni della ragione e della società. E’ ancora il movimento romantico a inventare ed esaltare il sentimento del “sublime”, prodotto dall’ esperienza paurosa ed eccitante dei luoghi desolati – specialmente le cime dei monti ed i mari tempestosi - in cui la natura mostra la sua potenza e la sua estraneità alle passioni umane. La religione della natura incontaminata, predicata da innumerevoli romanzi, poesie, testi pedagogici eccetera, conquistò gli individui e le istituzioni fino a produrre veri e propri oggetti di culto, sia negli Stati Uniti che nei paesi europei, (Shama, 1995) come i parchi naturali istituiti per legge per proteggere la natura “incontaminata”.

Se tutte le nostre esperienze sono mediate, allora la realtà in cui ci muoviamo è culturalmente costruita. Alla domanda: se accettiamo l'idea della mediazione diventiamo anche costruzionisti sociali (Gergen, 1994)? la mia risposta è: sì. Devo dire che non tutti gli psicologi culturali la pensano così. Mike Cole, per esempio, con cui ho discusso questa questione, è renitente ad accettare l'idea che *tutta* l'esperienza umana sia mediata. Qualcosa di "immediato" c'è, diceva. Alla mia richiesta di fare degli esempi di esperienze "immediate" Mike citava studi sui neonati, che riconoscevano complessi *pattern* visivi, uditivi eccetera in età estremamente precoce. La mia obiezione era questa: come sai di queste esperienze dei neonati? Ho letto degli articoli scientifici molto convincenti su questi argomenti, rispondeva Mike. Bene, ribattevo: conosci qualcosa di più culturalmente costruito di un articolo scientifico? Nè tu nè io, dicevo, abbiamo accesso "diretto" all'esperienza del neonato di due settimane; quello che sappiamo è ciò che colleghi scienziati ci comunicano di aver scoperto con sofisticate indagini di laboratorio. Cose molto "mediate", è chiaro. L'argomento migliore però era un altro: il neonato è culturalmente "costruito", da tutti i punti di vista da cui può esserlo (genetico, immunitario, nutrizionale, simbolico, emozionale), già nel momento in cui nasce. Anzi, lo è ancora prima di nascere, quando se ne sta (più o meno) tranquillo nella pancia della mamma (che è anch'essa, la pancia, una realtà molto ma proprio molto regolata culturalmente).

La questione del costruzionismo apre la via ad un interrogativo che, per alcuni, è inquietante: se accettiamo il costruzionismo diventiamo relativisti? Sarebbe bene però chiarire che cosa si intenda per "relativismo". Se con questa parola si intende uno stato di cose in cui ogni criterio di verità sarebbe assente ed ogni essere umano si inventerebbe la realtà come gli aggrada – uno stato di cose rovinoso e deplorabile da vari punti di vista – allora direi che il costruzionismo non ci porta assolutamente a questo punto. Dire che "costruiamo" la realtà significa soltanto che sappiamo che il nostro accesso alla realtà – l'esperienza che noi ne abbiamo – è interamente mediato dagli artefatti di cui ci serviamo per interagire con il nostro ambiente. L'esempio delle Dolomiti è chiarificante: non posso neppure per un momento immaginare che mi sto inventando le Dolomiti a mio piacere, e tanto meno posso credere che la Croda Rossa sia una mia produzione arbitraria. Ma sono consapevole del fatto che io vedo le Dolomiti non "come sono in realtà", ma come le posso cogliere con gli occhi della mia "cultura" fisica e morale. Le colgo "come sono in realtà per me/noi", le colgo nel loro rapporto con me/noi. "Io/noi" siamo dentro la realtà, agiamo in essa, la trasformiamo e ne siamo trasformati: questo è il "realismo mediato" (Mantovani, 2003 a). Un plus, non un minus di realismo perchè nella "realtà" siamo compresi anche noi come attori sociali. I nostri nonni e ancor più i nonni dei nonni non vedevano le Dolomiti come le vediamo noi, e non perchè avessero problemi di vista. Pluralismo e realismo sono perfettamente conciliabili, a patto di intendere la "realtà" non come qualcosa che se ne stia "là fuori" ma come un sistema dinamico di cui siamo parte e che contribuiamo a costruire.

Le differenze culturali: quantitative o qualitative?

La seconda tappa del percorso coincide con la scoperta delle differenze culturali. Via via che si chiariva il ruolo strutturante della "cultura" nelle attività umane, compresa la mia attività di studioso di psicologia sociale, diventavo consapevole del fatto che esistono differenti mondi culturali, che le differenze tra questi mondi sono (anche) qualitative (e non solo quantitative), e che noi abitiamo in uno di questi mondi ma fingiamo che esso sia l'unico esistente – o almeno l'unico di cui valga la pena di tenere conto. Di qui la nostra – nostra di psicologi sociali - propensione ad invocare come concetti e principi "universali" concetti e principi che sono in realtà prodotti dalla "nostra" storia. Alla fine degli anni novanta la questione delle differenze era matura, sia dal punto di vista scientifico che da quello della rilevanza sociale, per prendere la forma di un volume, "L'elefante invisibile"

(1998; seconda edizione nel 2005; edizione inglese nel 2000), che risultò insolito nel formato e nei contenuti. Il formato dava largo spazio alle narrazioni, in particolare a narrazioni di incontri tra membri della “nostra” cultura e membri di “altri” mondi culturali. I contenuti, ancorati a resoconti storici ed etnografici ed anche a brani di narrativa, mostravano l’ esistenza di modi differenti di organizzare l’ esperienza umana e di costruire la realtà sociale e fisica. La scelta di usare narrazioni dipendeva dal fatto che volevo presentare le differenze culturali non come arbitrarie variazioni sul tema della “cultura” ma come il risultato storico di vicende diverse. In questo modo la cultura veniva situata dentro la storia di una società. La teoria dell’ azione situata offriva la cornice teorica adatta per comprendere l’ importanza delle differenze culturali.

Il problema fondamentale era quello di comprendere e far comprendere che le differenze sono anche qualitative, e non solo quantitative. Questo non è facile perchè gli studi cross culturali, che hanno avuto ed hanno tuttora una grande influenza, considerano le differenze come essenzialmente quantitative: le culture organizzerebbero l’ esperienza umana negli stessi modi - le differenze starebbero soltanto nell’ accento che i membri di una cultura porrebbero su un elemento piuttosto che su un altro all’ interno di un quadro comune. La ricerca cross culturale tocca da tempo temi psicologici (Jahoda e Krewer, 1997; Mantovani, 2004 a), a partire dalla spedizione del 1985 dell’ Università di Cambridge agli Stretti di Torres, che separano l’ Australia dall’ Indonesia. Uno degli obiettivi era quello di stabilire se “le razze selvagge e semi selvagge possedessero un’ acutezza dei sensi maggiore degli europei”. Si notino non solo il linguaggio razzista ma anche la natura razzista dell’ ipotesi secondo cui i sensi – intesi allora come il lato animale dell’ essere umano – sarebbero più vigorosi nei “selvaggi” per compensarne le deficienti capacità razionali. Gli esperimenti non confermarono l’ ipotesi che i nativi possedessero un’ acuità visiva, od altre capacità sensoriali, eccezionali. In seguito anche in altre occasioni la ricerca cross culturale intervenne su temi psicologici di grande interesse, come avvenne quando il modello piagetiano applicato ai bambini africani mostrò che i bambini neri non arrivavano, o arrivavano molto in ritardo, alle forme di intelligenza più astratte, considerate le più alte nello schema piagetiano - concezione ora smentita dagli studi sulla “everyday cognition” di Clancey (1997), Lave (1988) ed altri.

La risposta a questo tipo di indagini centrate sulle “capacità” differenti di membri di differenti culture arrivò con le ricerche condotte alla fine degli anni sessanta da Mike Cole in Liberia, uno stato dell’ Africa Orientale, sui bambini Kpelle, una popolazione di coltivatori di riso. Cole, allora ignaro di tutto ciò che riguardasse la psicologia culturale, dimostrò che le difficoltà dei bambini Kpelle non dipendevano dalle loro supposte “capacità” ma dagli artefatti, in particolare dalla scuola. “Quando arrivai mi misi a chiedere alle persone che passavano molto tempo con loro quali fossero le difficoltà che i bambini locali mostravano a scuola, e specialmente quali fossero le loro difficoltà in matematica. La lista di difficoltà che secondo loro i bambini della tribù avevano era lunga. Avevano difficoltà a distinguere tra le forme geometriche perché, mi fu detto, avevano gravi problemi percettivi. Questo faceva sì che non potessero affrontare neppure dei puzzle semplici. Mi sentii dire molte volte: ‘gli africani non sanno fare i puzzle’. Imparai anche che gli africani non sapevano fare classificazioni e che quando dovevano scegliere tra il pensare e il ripetere a memoria sceglievano sempre di ripetere a memoria, cosa in cui erano bravissimi. Quando visitai le scuole capii il motivo di queste affermazioni. In molte classi vidi studenti impegnati nel ripetere a memoria. Non solo i bambini dovevano recitare a memoria lunghi passi di poeti europei che non potevano capire ma sembravano anche convintissimi che anche la matematica fosse una materia da imparare a memoria” (Cole, 1996, p. 73).

Negli ultimi vent’ anni la ricerca cross-culturale ha studiato le variazioni del concetto di sé in differenti culture contrapponendo ad un “sé individualista” “occidentale” un “sé collettivista” del “resto del mondo” (Triandis, 1989; Lonner e Adamopoulos, 1997;

Kagitcibasi, 1997; Smith e Bond, 1993). Il più noto di questi studi, quello di Markus e Kitayama (1991), oppone al "sé indipendente" degli Stati Uniti il "sé interdipendente" giapponese. La ricerca è condotta con questionari – scale di Likert - che contengono le stesse domande sia per i partecipanti alla ricerca statunitensi che per quelli giapponesi. La scelta di usare uno strumento come il questionario, che ovviamente rimane il medesimo nei due differenti contesti culturali, suppone che ciò che cambia nei differenti ambienti culturali sia non il modo in cui le persone fanno esperienza del sé (in questo caso saremmo di fronte ad una differenza qualitativa) ma soltanto il peso che viene attribuito alle sue diverse componenti (in questo caso siamo di fronte ad una differenza soltanto quantitativa). Se supponessimo che statunitensi e giapponesi sperimentino il sé in modi diversi, non potremmo utilizzare lo stesso reattivo nei due diversi contesti perchè ci aspetteremmo che il significato dei termini sarebbe differente nei due ambienti. La ricerca cross culturale usa invece tranquillamente questionari con scale di Likert perchè il suo modello prevede che il significato espressioni come "il sé" sia lo stesso nelle due "culture", e che le differenze siano soltanto quantitative, cioè riguardino i punteggi che statunitensi e giapponesi assegnano alle valutazioni contenute nei vari item.

Ma l'aspetto della ricerca di Markus e Kitayama che appare più sconcertante ad uno psicologo culturale – propenso a vedere ogni ambiente sociale come unico perchè strutturato da un set unico di artefatti – è l'estrema stereotipizzazione dei partecipanti (o, come sarebbe più esatto dire in questo caso, degli "oggetti" dell'indagine): statunitensi da una parte e giapponesi dall'altra. La ricerca studia la concezione del sé dei cittadini americani e dei cittadini giapponesi facendo astrazione dalle differenze che caratterizzano al loro interno la società americana e quella giapponese. Non si tiene conto del fatto che "gli americani" non sono un gruppo omogeneo: gli afro-americani di Washington, i portoricani di New York, gli americani di origine cinese di San Francisco, gli americani di origine messicana di Los Angeles e i cubani di Miami hanno probabilmente modi specifici di costruire il "sé". Parlare di "americani" attiva lo stereotipo dell'"americano" WASP (White Anglo-Saxon Protestant) maschio, di classe media, di età media, di livello di istruzione medio che non si incontra nelle strade e si trova solo nella ricerca che ignora la ricchezza delle mediazioni culturali. Neppure i pensionati di Tampa e di Sarasota sono "americani" stereotipici. In realtà anche stereotipi come "gli afro-americani", "i portoricani", eccetera, per quanto meno generali di super-stereotipi come "gli americani", sono irreali in modo imbarazzante (la stessa cosa, ovviamente, vale per "i giapponesi").

Un' ovvia presunzione di superiorità: l' etnocentrismo

Il principale ostacolo al riconoscimento delle differenze culturali consiste nell'etnocentrismo. Con questa espressione si intende la presunzione di superiorità che i membri di un certo mondo culturale hanno nei confronti di persone che fanno parte di altri mondi culturali. In una certa misura, tutte le società alimentano atteggiamenti di favore per i membri del proprio gruppo sociale; in questo senso l'etnocentrismo è una tendenza largamente diffusa. Ma per un altro aspetto l'etnocentrismo è un fatto molto specifico: ci riferiamo al senso di superiorità "occidentale" verso membri di altre società, una superiorità fondata sulle disuguaglianze - attuali e passate - nelle relazioni di potere. Questo senso di superiorità è così normale per molti di noi che spesso ci sembra semplicemente ovvio. Un esempio ci viene offerto da Richard Shweder. Egli racconta un episodio che ha come protagonista Margaret Mead, famosa antropologa americana, progressista, nota per i suoi studi sulle differenze di genere e sui costumi sessuali nelle isole Samoa. "Una volta andai a pranzo con Margaret Mead dopo una tavola rotonda dell' American Anthropological Association. L'anno era il 1971. Uno le chiese: 'quale società è migliore per farci crescere dei bambini?' 'Calma - rispose Mead - dipende se è un ragazzo o una ragazza. Se si tratta

di un ragazzo, lo manderei in Inghilterra, in una delle loro *public schools*, e lo terrei lontano dalla mamma. Se è una ragazza la farei crescere in America, qui, ora, nel pieno del movimento di liberazione delle donne. Questo è il momento migliore che ci sia mai stato per una ragazza' " (Shweder, 2003, p. 1).

Quello che dice Mead Mead sembra a prima vista ovvio, ma se ci pensiamo un momento comprendiamo che non è così. Margaret Mead dice che nel mondo c'è un posto i cui valori sono più adatti ad educare i giovani, e questo posto è il suo paese, gli Stati Uniti. Ciascuno può amare il suo paese, e ritenerlo quasi perfetto. Ma quello che Margaret Mead dice è che i giovani che sono educati in Cina, o in India, o semplicemente a Salsomaggiore ricevono una educazione meno buona, meno avanzata, meno civile che negli Stati Uniti. Dal punto di vista di alcuni parametri (ad esempio il reddito medio pro capite, o il livello di studi offerto dalle migliori università) è forse possibile stabilire confronti ma dire che in generale la propria società è migliore significa proporre una visione etnocentrica. Commenta Shweder: "non so come Margaret Mead risponderbbe alla stessa domanda oggi, trent'anni dopo. Mentre entriamo nel ventunesimo secolo le immagini della realtà e gli ideali proposti dal movimento delle donne non sono né omogenei né unitari, e l'idea stessa di che cosa significhi crescere da americana è molto contestato da vari punti di vista: religiosi, razziali ed etnici. Ma so come risponderei io: non c'è un posto particolare in cui è meglio crescere, che tu sia una ragazza o un ragazzo non fa differenza. Ma un posto davvero buono è qualsiasi posto in cui impari che non c'è un posto migliore degli altri per crescere, che tu sia una ragazza o un ragazzo" (*ibidem*).

L'etnocentrismo occidentale si fonda non solo sulla realtà di rapporti di forza spesso molto squilibrati tra differenti società ma anche sulle ideologie che, nate in epoca coloniale per giustificare i rapporti di dominio dei paesi occidentali su altri paesi, ancora oggi ispirano il nostro modo di pensare. Tra queste ideologie coloniali un posto di riguardo spetta alla concezione della "cultura" come percorso unilineare di "progresso" al culmine del quale si trova la "civiltà" europea, la cui superiorità sarebbe evidente sul piano tecnologico, scientifico, morale, politico. Questa ideologia può riconoscere l'esistenza di differenti mondi culturali ma non è disposta a riconoscerne il valore: essi sono solo dei gradini inferiori nella scala del "progresso" che ha come punto di arrivo la storia e le istituzioni europee. Di qui nasce il mito del "fardello dell'uomo bianco", come lo chiamò Kipling, intendendo con questa espressione il diritto/dovere delle società "avanzate" di promuovere, anche con la forza, il "progresso" delle società "primitive" attraverso il filantropico intervento delle potenze coloniali.

Ora, all'inizio del nuovo millennio, assistiamo al ritorno trionfale del "fardello dell'uomo bianco", un fardello che ora grava principalmente sulle robuste spalle degli Stati Uniti. Vediamo due esempi. Il primo: nell'ottobre del 1999 la Banca Mondiale organizzò a Firenze un convegno internazionale, a cui parteciparono i ministri delle finanze, dell'educazione e della sanità di tutto il mondo. La relazione introduttiva affidata ad un economista americano spiegava che le società per prosperare devono sviluppare una tradizione culturale valida. La Cina nel decimo secolo era un paese avanzato ma aveva una "cultura" troppo chiusa che impedì gli scambi e lo sviluppo economico; per questo la Cina regredì. L'Europa meridionale nel quindicesimo secolo era progredita ma disgraziatamente era dominata dalla Chiesa Cattolica, ostile allo sviluppo delle scienze; così essa fu superata dai paesi protestanti del nord. Ora in cima alla scala del progresso sono gli Stati Uniti ed è la loro "cultura" il modello da imitare, conclude l'illustre economista. La delegazione cinese, irritata da quello sfoggio di etnocentrismo, lasciò il convegno per protesta. Il secondo esempio: nel maggio del 2000 si tenne a Washington un convegno internazionale promosso dalla Banca Mondiale sulle differenze di genere in Africa. La relazione introduttiva, affidata ad una famosa femminista americana, chiariva alle convenute che l'Africa andava male perché le "culture" africane erano patriarcali e

oppressive nei confronti delle donne. Il pubblico, in prevalenza femminile ed africano, non gradì l' attacco alle tradizioni locali portato da un' americana che dimenticava di parlare della schiavitù, della tratta, degli scambi commerciali iniqui e dei terribili genocidi di cui le nazioni occidentali si macchiarono in Africa.

L' idea che le diverse "culture" costituiscano stadi di un unico cammino verso un punto unico di arrivo è del tutto infondata dal punto di vista storico ma è tuttora presente nel modo in cui molte persone del "primo mondo" guardano alle persone di altri mondi. Richard Shweder critica in questi termini questa idea etnocentrica: "allora come ora il gradino su cui le varie culture erano collocate dipendeva da un ristretto numero di indici di progresso, o sviluppo, o evoluzione che si ritenevano oggettivi ed altamente correlati tra loro. La direzione di marcia si pensava che andasse da povero a ricco, da magico a scientifico, da illetterato a capace di leggere e scrivere, da ineducato a educato, da semplice a complesso, da malato a sano, da autoritario a democratico, da poligamico a monogamico, da pagano a cristiano, da oppresso a libero. L' essenziale era che il nostro modo di vivere è il più vero, buono, bello ed efficiente e che le credenze, i valori, le pratiche degli altri nella misura in cui differiscono dalle nostre sono false, vergognose, sgradevoli ed irrazionali" (Shweder, 2003, pp. 347-348).

Come affrontare le differenze: multiculturalità o intercultura?

La terza ed ultima tappa del percorso affronta la domanda più attuale: come vivere in un mondo in cui le differenze sono non solo sempre più vicine ed evidenti ma sono anche rivendicate con crescente energia? Il modello dell' integrazione delle differenze non funziona più, se mai ha funzionato (il *melting pot* è stato in realtà un' ideologia che gli Stati Uniti hanno adottato ed esportato con discreto successo per un certo periodo di tempo). Ora, osserva Seyla Benhabib, professore di scienze politiche all' Università di Yale, "le richieste dei diversi gruppi impegnati nella difesa di questo o quell' aspetto della loro diversità culturale sono diventate rivendicazioni nella sfera pubblica delle democrazie capitaliste e sono coinvolte in lotte per la redistribuzione e il riconoscimento. *Cultura* è diventato sinonimo di *identità*, un marcatore e un differenziatore di identità. Naturalmente la cultura è sempre stata un marcatore di distinzione sociale. Di nuovo c' è che i gruppi che si formano ora intorno a questi marcatori di identità chiedono allo stato e alle sue agenzie riconoscimento legale e assegnazione di risorse per preservare e proteggere le loro specificità culturali. Le politiche dell' identità trascinano lo stato in guerre culturali. Di conseguenza, il concetto stesso di cultura è cambiato [i corsivi sono dell' autore]" (Benhabib, 2002, p. 1)

Alla sfida delle differenze sono state date due differenti risposte, che sono tra loro in alternativa. La prima è la risposta multiculturalista, che dopo aver ispirato per oltre venti anni le politiche pubbliche della Gran Bretagna, dell' Olanda, del Canada e di altri paesi occidentali è ora sottoposta ad una severa revisione critica. La risposta multiculturalista vuole che le differenti "comunità" restino reciprocamente separate: nigeriani con nigeriani, marocchini con marocchini, albanesi con albanesi. I critici parlano di "zoo multiculturali" per mettere in luce la artificiosa separatezza che viene imposta alle diverse "comunità". La risposta multiculturale parte da una concezione della cultura che Gerd Baumann (1996, 1999), antropologo all' Università di Amsterdam, chiama "reificata". Secondo questa concezione la "cultura" sarebbe una "cosa", una proprietà distintiva di gruppi sociali concepiti come omogenei al loro "interno" e separati rispetto all' "esterno" da confini rigidi e vigilati perchè non entrino dall' esterno elementi che potrebbero contaminare la originaria "purezza" del gruppo. Si tratta di una visione che subordina ad una immaginaria purezza e compattezza dei gruppi i diritti degli individui che ne fanno parte.

Questa concezione fortemente illiberale della cultura produce una visione della “comunità” che non lascia molto spazio al cambiamento, all’innovazione e all’iniziativa individuale: “l’immagine della “comunità” unisce in sé due idee principali. La prima è quella che identifica una popolazione con uno spazio circoscritto: un territorio. Così facendo, suppone che le relazioni sociali di cui i membri della comunità partecipano saranno più intense in quello spazio che fuori. Inoltre suppone che i membri tratteranno lo spazio della comunità come l’ambiente principale a cui adattare le proprie condotte e che essi controlleranno gli eventi locali con molto maggior attenzione di quelli lontani. La seconda idea che l’immagine di comunità implica è quella di un patrimonio comune e coerente che viene espresso o nel sogno funzionalista di una entità le cui parti istituzionali si adattano senza problemi le une alle altre formando un tutto integrato, o nella visione struttural-funzionalista di una forma di vita condivisa fatta non solo di una quantità di azioni simili tra di loro ma anche, più profondamente, di un unico e coerente insieme di regole, valori e credenze” (Rouse, 2002, 158-159). La dimensione del cambiamento è respinta come una forma di contaminazione e la responsabilità delle persone viene eliminata. Molti leader etnici favoriscono la risposta multiculturalista che permette loro di presentarsi come i custodi della tradizione, le guide della comunità ed i suoi rappresentanti politici.

La soluzione alternativa, l’interculturale, sta guadagnando terreno presso le persone che vedono i pericoli della soluzione multiculturalista (Mantovani, 2004 a,b,c). Il principio ispiratore dell’interculturale è espresso bene da Clifford Geertz, famoso antropologo dell’Università di Princeton: uno spazio in cui vivono "dei 'noi' particolari in mezzo a dei particolari 'loro', e dei 'loro' tra di 'noi' " (1994, p. 559). Un nuovo “noi” che sciolga le barriere che le concezioni reificate della cultura tentano ostinatamente di rimettere in piedi e soprattutto che riconosca al centro della concezione della “cultura” la *agency*, la responsabilità delle persone come attori sociali indipendenti. Nella teoria e nella pratica interculturale la “cultura” non è elemento di separazione ma spazio di scambio, confine permeabile come dice Bakhtin: “non dobbiamo immaginare il regno della cultura come uno spazio con delle frontiere e un territorio al suo interno. Il regno della cultura è completamente distribuito sulle frontiere. Le frontiere sono dappertutto, attraversano ogni suo aspetto. Ogni atto culturale vive essenzialmente sulle frontiere. Se viene separato da esse perde il suo fondamento, diventa vuoto e arrogante, degenera e muore” (1981, p.87).

L’interculturale” concepisce la cultura come “una narrazione condivisa, contestata e negoziata” (Benhabib, 2002, p. 5): *condivisa* perchè, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la cultura è un set socialmente costruito di risorse per l’azione delle persone (composto di particolari artefatti, tra cui in primis il linguaggio) ma nello stesso tempo anche *contestata* perchè ogni attore sociale adatta gli artefatti che riceve ai suoi scopi (ogni tradizione deve essere innovata per poter affrontare contesti nuovi) ed in ultima analisi costantemente *negoziata* con gli altri, dentro e fuori i propri gruppi di riferimento (Mininni, 2000, 2003; Zucchermaglio, 2002, 2003 a,b; Zucchermaglio e Alby, 2005). “Qualsiasi visione delle culture come sistemi chiaramente delineati è una visione che viene dal di fuori e che genera coerenza a fini di comprensione e di controllo. Chi partecipa di una cultura sperimenta invece tradizioni, riti, storie, rituali e simboli, strumenti e condizioni materiali di vita attraverso resoconti narrativi condivisi, ma anche contestati e contestabili. Dal di dentro, una cultura non appare come un tutto compatto ma come un orizzonte che si allontana quando ci avviciniamo” (*ibidem*). L’idea che le culture siano una produzione narrativa negoziata ci aiuta a sostituire ad una visione chiusa, statica ed asociale delle culture una concezione dinamica, situata, storica e sociale centrata sui bisogni e sugli interessi delle persone.

La narrazione sostiene un’incessante ricostruzione dell’esperienza a cui possono partecipare più voci. Della narrazione Elinor Ochs e Lisa Capps, antropologhe dell’Università di California a Los Angeles, scrivono: “l’attività narrativa diventa uno strumento

per riflettere collaborativamente sulle situazioni specifiche e sul loro posto nello schema generale della vita. Nelle analisi di questo tipo il contenuto e la direzione che le cornici narrative prendono dipendono dai contributi degli interlocutori che aggiungono, esplicitano, criticano, rifiutano e traggono inferenze dalle sfaccettature del resoconto via via che questo si dispiega. In questi scambi la narrazione diventa una produzione interattiva e gli interlocutori diventano coautori" (2001, p. 2-3). Le situazioni della vita quotidiana non sono "dati" "oggettivi" su cui riflettere spassionatamente ma sono contesti problematici ed ambigui in cui sono presenti opportunità e rischi che i differenti agenti cercano di cogliere con le risorse che riescono a mobilitare (Mantovani, 1996 a, 2003 b). Per questo "quando le persone sentono parlare di una situazione inattesa o la vivono spesso non hanno un senso preciso di cosa sia accaduto e perché. In alcuni casi possono non riuscire a cogliere le implicazioni possibili di un' esperienza. In altri casi possono capire gli eventi in modi che divergono dai resoconti narrativi prevalenti. Gli eventi da raccontare non sono necessariamente di grande interesse, possono anche essere piccoli incidenti. Oppure gli eventi possono essere dolorosi e difficili da riferire in modo coerente. In questi casi le persone tendono a raccontare le cose - grandi o piccole - non come pacchetti narrativi ordinati ma come storie incomplete e irrisolte" (*ibidem*, p. 7).

La psicologia nell' intercultura

L' intercultura raccoglie e promuove narrazioni diverse incessantemente negoziate sulle situazioni della vita quotidiana e sui criteri che usiamo per strutturare la nostra esperienza. Al centro della ricerca e dell' attività interculturali stanno i discorsi: "i discorsi sono procedure di *validazione ricorsiva* attraverso cui dei principi e delle norme astratte sono concretizzati e legittimati. Tutti possiamo dire che ci rispettiamo reciprocamente ma non possiamo sapere che cosa questo rispetto richieda nei profondi conflitti culturali che abbiamo di fronte. Mentre alcuni di noi possono considerare certe pratiche e certi giudizi come un affronto alla dignità umana, altri possono considerare le nostre valutazioni una specie di imperialismo etnocentrico. I discorsi pratici, nel senso più ampio, includono i *discorsi morali* sulle norme universali di giustizia, i *discorsi etici* sulle forme di una vita onesta, e i *discorsi politico-pragmatici* su ciò che si può fare in realtà. Si tratta di processi dialogici attraverso cui non solo concretizziamo e contestualizziamo il significato delle norme ma anche determiniamo quale sia il problema che è in discussione. ... I partecipanti al dialogo non solo devono raggiungere la comprensione delle norme di cui si discute ma devono anche condividere una comprensione *situazionale* delle applicazioni che esse dovrebbero avere" (Benhabib, 2002, p. 12; i corsivi sono dell' autrice).

Come potrà la psicologia partecipare a questa attività? O meglio: quale psicologia potrà dare un contributo significativo allo sviluppo di ricerche e pratiche interculturali? In questa sede possiamo proporre solo due brevi riflessioni. La prima riguarda la necessità di uscire dalla prospettiva apparentemente universalista – in realtà arrogante etnocentrica – della psicologia *mainstream* per creare in un' altra direzione lo spazio in cui differenti storie, categorie, esperienze possono emergere ed essere comunicate. Se non facciamo questo, non possiamo riconoscere e valorizzare le differenze. Questa separazione critica è un passaggio obbligato: se non lo si passa si continua a proporre la superiorità del "nostro" mondo, della "nostra" scienza, della "nostra" psiche e della nostra "psicologia". Essa è anche una pura e semplice necessità per chi voglia partecipare al dialogo che si sviluppa ora in un mondo globale: Luciano Mecacci, storico della psicologia e docente all' università di Firenze, al ritorno da una recente visita all' università di Pechino raccontava che il termine stesso di "psiche" non trova corrispondenza in nulla di preciso nel mondo culturale cinese. E' il momento giusto per comprendere la relatività storica e culturale delle categorie disciplinari che più ci sembrano ovvie (Chakrabarty, 2000), a

partire dai concetti di razionalità come calcolo di costi e benefici, di individuo isolato come primo motore delle realtà sociali, di autonomia degli attori come mancanza di legami e “attaccamenti” (Nathan, 2001; Mantovani, 2004 a, c; Shweder, 2003).

La seconda riflessione riguarda le cose che gli psicologi possono fare nella prospettiva interculturale. Possono finalmente conoscere gli ambienti sociali “reali” in cui le persone vivono le loro vite quotidiane, ambienti che sono sempre specifici, storicamente e culturalmente definiti, sempre per un verso o per un altro “nuovi”. Per uno psicologo la liberazione dalle astrattezze di una ricerca decontestualizzata – a ragione denunciata dalla psicologia sociale discorsiva (De Grada e Bonaiuto, 2002) – costituisce un premio inestimabile. Possono finalmente fare ricerca non “sulle” ma “con” le persone. Possono vedere ogni problema come “nuovo” ed affrontarlo con categorie aperte a coglierne la novità anziché congegnate al fine di ridurlo a processi già noti. La ricerca diventa “originale” e critica: mette in discussione il ricercatore, le sue risorse, la sua collocazione. Le metodologie cessano di essere regole da applicare per diventare delle strategie di indagine situate e verificabili. La responsabilità del ricercatore viene esplicitata: la *riflessività* (Mantovani, 2003 a) diventa criterio centrale – rendere conto delle scelte fatte, degli interessi del ricercatore, delle sue risorse e dei suoi obiettivi.

Non si tratta di sogni: la qualità e la varietà dei contributi raccolti in questo volume ci spingono ad essere fiduciosi circa gli sviluppi scientifici e sociali della psicologia culturale ed interculturale.

Bibliografia

- Bakhtin, M.M. (1981), *The dialogic imagination*, Austin, TX, The University of Texas Press.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, London, Chandler (tr. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1986).
- Baumann, G. (1996), *Contesting culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Baumann, G. (1999), *The multicultural riddle. Rethinking national, ethnic, and religious identities*, New York, Routledge (tr. it. *L' enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Bologna, il Mulino).
- Benhabib, S. (2002), *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Clancey, W.J. (1997), *Situated cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cole, M. (1995), *Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation*. "Culture & Psychology", 1, pp.25-54.
- Cole, M. (1996), *Cultural psychology. A once and future discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- De Grada, E. e Bonaiuto, M. (2002), *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*, Laterza, Bari-Roma.
- Duranti, A. (2003), *Il parlare come pratica sociale*. In G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 45-61.

- Geertz, C. (1994), *The uses of diversity*. In R. Borofsky (a cura di), *Assessing cultural anthropology*, New York, McGraw Hill, pp. 556-559.
- Gergen, K. J. (1994), *Realities and relationships*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Jahoda, G. e Krewer, B. (1997), *History of cross-cultural and cultural psychology*. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga e J. Pandey (a cura di), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 1 - Theory and method*, Boston, MA, Allyn and Bacon, pp.1-42.
- Kagitcibasi, C. (1997), *Individualism and collectivism*. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey (a cura di), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 3 - Social behavior and applications*, Boston, MA, Allyn & Bacon, pp. 1- 38.
- Lave, J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lonner, W.J. e Adamopoulos, J. (1997), *Culture as antecedent to behavior*. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey (a cura di), *Handbook of cross-cultural psychology*, Boston, MA, Allyn & Bacon, pp. 43-84.
- Mantovani, G. (1991), *L' interazione uomo-computer*, Bologna, Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995), *Comunicazione e identità*, Bologna, il Mulino.
- Mantovani, G. (1996 a), *Social context in HCI: A new framework for mental models, cooperation and communication*. "Cognitive Science", 20, pp. 237-269.
- Mantovani, G. (1996 b), *New communication environments - From everyday to virtual*, London, Taylor & Francis.
- Mantovani, G. (1998), *L' elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Firenze, Giunti (2a edizione 2005).
- Mantovani, G. (2000), *Exploring borders. Understanding culture and psychology*, London, Routledge.
- Mantovani, G. (2002), *Internet haze. Why new artifacts can enhance ambiguity in situations*. "Culture and Psychology", 8, pp. 56-78.
- Mantovani, G. (2003 a), *I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata*. In G. Mantovani e A. Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, il Mulino, pp. 15-45.
- Mantovani, G. (2003 b), *Gli atteggiamenti nel contesto sociale*. In G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 117-145.
- Mantovani, G. (2004 a), *Intercultura – E' possibile evitare le guerre interculturali?* Bologna, Il Mulino.

- Mantovani, G. (2004 b), *Defending cultural pluralism against imperial visions*. "Contemporary Psychology", pp. 756-759.
- Markus, H.R. e Kitayama, S. (1991), *Culture and the self: Implications for cognition, motivation and emotion*. "Psychological Review", 98, pp. 224-253.
- Mazzara, B. (2003), *Profilo storico e teorico*. In G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 14-43.
- Mecacci, L. (2004), *La cornice storico-metodologica della psicologia culturale*. In G. Mantovani e C. Zuccheromaglio (a cura di), *Psicologia culturale ed interculturale*, numero speciale di "Ricerche di Psicologia", 3, pp. 47-56.
- Mininni, G. (2000), *Psicologia del parlare comune*, Bologna, Grasso.
- Mininni, G. (2003), *Il discorso come forma di vita*, Napoli, Guida.
- Nathan, T. (2001), *Nous ne sommes pas seuls au monde*, Paris, Les Empecheurs de Penser en Rond/Seuil (tr. it. *Non siamo soli al mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003).
- Ochs, E. e Capps, L. (2001), *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Shama, S. (1995), *Landscape and memory*, New York, Random House (tr. it. *Paesaggio e memoria*, Milano, Mondadori, 1997).
- Shweder, R.A. (2003), *Why do men barbecue? Recipes for cultural psychology*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Smith, P.B. e Bond, M.H. (1993), *Social psychology across cultures*, Hertsfordshire, Harvester Wheatsheaf.
- Suchman, L. (1987), *Plans and situated actions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Triandis, H.C. (1989), *The self and social behavior in different cultural contexts*. "Psychological Review", 96, pp. 506-520.
- Zuccheromaglio, C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.
- Zuccheromaglio, C. (2003 a), *Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso*. In G. Mantovani e A. Spagnolli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, il Mulino, pp. 15-45.
- Zuccheromaglio, C. (2003, b), *I dati empirici della psicologia culturale*. In G. Mantovani e C. Zuccheromaglio (a cura di), *Psicologia culturale ed interculturale*, numero speciale di "Ricerche di Psicologia", 3, pp. 31-45.
- Zuccheromaglio, C. e Alby, F. (2005), *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Roma, Carocci.