

Dal locale al glocale: reti socio-materiali, capitale semantico e pratiche educative per la ri-mediazione dei territori

Edoardo Renzi ¹ and Christian Gardoni ^{2*}

¹ Università degli Studi di Perugia; University of Perugia; edoardo.renzi@dottorandi.unipg.it

² Università Europea di Roma; European University of Rome; christian.gardoni@unier.it

* Correspondence: edoardo.renzi@dottorandi.unipg.it;

Abstract: Il presente contributo si pone oltre la dicotomia tra luddismo e imperativo tecnologico, elevando la tecnica a problema di secondo ordine e di fragilità democratica. Il rischio è l'alienazione e la perdita di una memoria condivisa a favore di un'aridità esecutiva. Quanto si evidenzia, contro questa deriva, è la necessità di affermarsi di pratiche di risignificazione territoriale, in cui spazi marginalizzati si trasformino in laboratori di innovazione sociale dove la memoria è un processo generativo, relazionale e politico che consolida il capitale semantico condiviso. L'educazione diviene un atto di cura e costruzione sociale, per promuovere insieme il cambiamento. L'analisi proposta evidenzia la necessità di pratiche orizzontali e di una slow media education consapevole, fondata su di una postura riflessiva. Solo attraverso tale processo umano e pedagogico, tecnica e territorio possono co-creare condizioni di apprendimento emancipativo e trasformare la complessità nel terreno del possibile.

Keywords: Glocalisation; Peer Education; Networks

1. Lo spaziotempo tra territorialità, educazione e digitale.

L'ipercomplessità sociale costituisce una delle sfide concettuali e operative più rilevanti per la comprensione della contemporaneità (Dominici, 2017). Si tratta di un fenomeno noto, ma al tempo stesso ampiamente sottovalutato nella sua reale portata. I macrosistemi tecnici avanzati dello scenario contemporaneo hanno certamente ampliato alcune potenzialità e benefici evidenti, ma al contempo hanno dischiuso una serie di rischi e criticità non trascurabili. In questo contesto, la comprensione stessa del fenomeno si fa sempre più latente e ambiguo.

I territori e le città, veri e propri centri del potere reticolare (Sassen, 1998), insieme agli spazi costitutivi tradizionali, hanno progressivamente perso parte della loro legittimità e dei loro valori storicamente intesi. Si pensi, in tal senso, agli spazi educativi, istituzionali e sociali.

L'effetto globalizzante, che ha investito e modellato negli ultimi decenni le strutture sociali, culturali, simboliche e produttive, rappresenta uno dei fattori determinanti della trasformazione contemporanea. Tramite l'analisi di Polieri (2002), è



Copyright: © 2025 by the authors.
Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

¹ Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, sono da attribuire ad E. Renzi i paragrafi 2 e 3 e a C. Gardoni il paragrafo 1. Le conclusioni sono opera di una riflessione condivisa.

possibile identificare la paradossale azione glocalizzante quale esito della fusione di due tendenze livellatrici: la de-territorializzazione e la ri-localizzazione. Questi fenomeni hanno dato origine a nuovi paradossi e dinamiche inedite nella storia dell'umanità, generando perdite di senso e deresponsabilizzazione. Si manifesta così il divario prometeico, ossia quella asincronia tra ciò che gli esseri umani sono capaci di produrre tecnologicamente e la loro capacità di comprendere e percepire appieno le conseguenze di queste produzioni (Anders, 2007). È in questo quadro che si colloca la nozione di glocalizzazione. Infatti, secondo Polieri (2002, p. 399):

«La globalizzazione è tale in quanto, pur essendo d'origine economica, non può che realizzarsi pienamente 'fuori' (oltre che già 'all'interno') dell'ambito del mercato. [...] La globalizzazione è tale proprio perché de-territorializza il suo medesimo significato primo, e ciò nel momento stesso in cui lo afferma. [...] Mentre la globalizzazione aziona i suoi tentacoli ecumenici e supera, inglobandoli e restituendoli sotto nuove ed inaspettate forme, i confini territoriali, stabilisce in tal modo il primato apparente del 'globale' sul 'locale' e produce paradossalmente l'affermazione globale del 'locale'.»

Oggi, l'affermazione e l'onnipervasività degli ambienti sociali digitali – di matrice economica e governativa che incoraggiano la datificazione – rendono tali riflessioni ancora più attuali e incisive, e i cui risvolti si estendono anche ai sistemi educativi. Questi ultimi, radicati e fondati sul territorio e, in particolare, sul diritto alla città quale diritto allo spazio socialmente condiviso e trasformabile (Lefebvre, 2014), sembrano perdere, almeno in parte, il proprio significato e spazio.

Uno spazio-tempo che rischia la vanificazione degli scopi, degli obiettivi e delle finalità educative, poiché plasmato da un mondo esterno che finisce per neutralizzare gli sforzi condotti dentro e fuori le stesse componenti costitutive spaziali dell'educazione. La sua funzione pedagogica appare oggi compromessa dall'accelerazione e dall'alienazione sociomateriale che investono le strutture sociali (Rosa, 2013), favorendo la spersonalizzazione dei territori – e la conseguente affermazione dei non-luoghi – nonché l'erosione delle relazioni educative e della loro interconnessione.

Il digitale, in questo senso, con la sua diffusione globale, detiene e distribuisce enormi facoltà e possibilità, affermando, tuttavia, la propria funzione ibrida, de-territorializzante e rilocalizzante, che dischiude nuove problematiche e rischi, confermate da una ormai consolidata letteratura, in particolare per le giovani generazioni. L'adozione delle tecnologie digitali nei contesti formativi alimenta un dibattito tuttora aperto: da un lato, se ne riconosce l'efficacia ai fini didattici, ormai empiricamente confermata; dall'altro, si evidenziano gli effetti distrattivi e disfunzionali, che erodono il significato di cura, della relazione educativa e dell'apprendimento.

In ogni caso, è il processo simbolico e situato dell'educazione, insieme al suo potenziale trasformativo, a risentirne maggiormente, sollecitando una revisione del concetto di agentività, per la promozione di un cambiamento sociale.

La velocità e la fluidità promosse dagli ecosistemi digitali, dentro e fuori il contesto educativo, deformano pratiche e prassi, rilocalizzando gli spazi e ridefinendo usi e abitudini dei discenti. Ciò si deve al fatto che l'accoglienza implicita delle nuove tecnologie tende a imporsi sull'individuo e sulla società, stabilendo una propria

egemonia e diventando al contempo invisibile, nascosta alla vista (Hassan & Sutherland, 2017).

In altre parole, l'accelerazione e l'opacità tecno-sociale (Vallor, 2016), se non accompagnate da una (meta)riflessione sul loro significato originario, producono uno stato di inconsapevolezza rispetto all'effetto paradossale e contraddittorio – quale quello della glocalizzazione – e all'interdipendenza tra spazi, territori e processi che li attraversano. Di tale condizione, la relazione educativa non è esente né può trascendere. Per queste ragioni, una risposta a tale sfida deve articolarsi su un piano al contempo filosofico-sociale, pedagogico e urbano. Tali prospettive, intrecciandosi, non devono limitarsi a individuare le criticità riportate, ma piuttosto formulare ipotesi capaci di ripensare e ridefinire le prassi e i paradigmi epistemologici di riferimento. Appare, dunque, evidente la necessità di ripensare questi ambiti alla luce di un'alfabetizzazione mediale sensibile e consapevole delle implicazioni, nonché dei processi macrosistemici, locali e dell'infrastruttura digitale legati con e nel territorio educativo. Quest'ultimo inteso come ambiente e spazio condiviso, capace di trasformarsi attraverso e insieme ai processi che lo attraversano.

Ripensare la relazione tra spazio, media e educazione significa ridefinire le condizioni stesse dell'abitare e del formarsi nella società glocalizzata e ipercomplessa, dove le pratiche non sono isolate e slegate ma profondamente interconnesse a contesti digitali e socio-culturali.

2. Risignificare: tra Educazione tra Pari e Agency Distribuita

Nell'epoca della subitanità e del globale, interrogarsi sul locale significa, forse prima di tutto, assumere la prospettiva di un'agency lenta, che affonda le sue radici nei territori e nel tessuto delle relazioni. Non si tratta di negare l'odierno sciame digitale (Han, 2015) né di teorizzare un'utopia sociale, ma di rivendicare uno spazio di sosta, un momento per riaffermare ciò che la velocità delle reti tende a sommergere nell'oblio.

È proprio da questo sostare che scaturisce la possibilità di indagare l'ibridazione feconda tra rete e territori: un essere globale nel locale e locale nel globale che non si risolve in una sterile mediazione tra opposti, ma si configura come uno scambio di interazioni, inscritto in processi di connessione, circolazione e contaminazione culturale. Tale prospettiva dischiude orizzonti di visibilità per pratiche educative e narrative a lungo marginalizzate, capaci, se riscoperte, di innescare un fertile processo di risignificazione (Wellman et al., 2003). Il globale, in questo quadro, cessa di apparire come forza omologante per rivelarsi come potenziale infrastruttura per la condivisione e l'attivazione di buone pratiche (Cavrini, Parricchi, Kofler & Cagol, 2021). Così, un'iniziativa di partecipazione giovanile nata in un contesto rurale può essere riadattata in un'area urbana distante migliaia di chilometri, e viceversa. Questo processo, tuttavia, non si riduce mai a un mero trasferimento, ma appella piuttosto a una risignificazione che, nel rispondere ai bisogni – espliciti e impliciti - del nuovo contesto, genera forme inedite di azione. I gruppi locali mettono in campo una presenza testimoniata, assumendo il duplice ruolo di testimoni delle esperienze altrui e portatori di testimonianze proprie. Si genera così un senso di comunità e una validazione orizzontale che valica i confini geografici, rafforzando la legittimità delle singole azioni.

Questo percorso si salda profondamente con un'agency distribuita, che stimola gli attori locali a interrogarsi in maniera critica sulle proprie risorse e sulle dinamiche di

potere che le attraversano. L'agency, infatti, non è più prerogativa del singolo, ma emerge come risorsa collettiva dal tessuto di relazioni tra persone, artefatti tecnologici e contesti socio-materiali (Emirbayer & Mische, 1998; Latour, 2005). Discutere e apprendere tra pari, in questo scenario e attorno a temi potenzialmente generatori, si offre come dispositivo privilegiato per catalizzare tale agency. Lungi dall'essere una semplice metodologia didattica, problematizzare quanto giunge da lontano assume un carattere intrinsecamente politico e trasformativo. L'atto di essere e portare testimonianza muta l'esperienza soggettiva in conoscenza condivisa, in un processo dove l'apprendimento acquista significato perché osservato e validato dal gruppo dei pari. L'azione non appartiene più al singolo, ma si diffonde attraverso la rete di relazioni, manifestandosi negli artefatti culturali prodotti, nelle regole negoziate e nel clima di fiducia instaurato. È il collettivo stesso che diviene agente del cambiamento come entità in costante movimento. Da questo punto di vista, la pratiche orizzontali come la Peer Education producono non solo conoscenze, ma veri e propri spazi, intesi come costruzione sociale generata dalle pratiche (Lefebvre, 2018). Attraverso la mappatura partecipata, la produzione di murales o il racconto di memorie locali, le comunità non si limitano a documentare il proprio territorio, ma anzi lo reinterpretano, lo trasformano in luogo vivo, co-scritto dai suoi abitanti. È dunque una reale azione di cura che agisce come catalizzatore di questo patrimonio di storie e simboli, innescando processi di riappropriazione. L'impatto è duplice poiché da un lato consolida la coesione sociale attraverso il riconoscimento reciproco tra cittadini, oggi sempre più individui; dall'altro potenzia la capacità collettiva di resistere a dispositivi di marginalizzazione.

La conoscenza, così, non è un bene privato da trasmettere verticalmente, ma un bene comune da costruire e mettere in circolo (Hess & Ostrom, 2009). Ciò corrisponde a una forma di ri-mediazione, non solo perché utilizza i media digitali, ma perché rimedia al vuoto lasciato da legami sociali indeboliti, restituendo dignità a luoghi e comunità. In questa prospettiva, la rete digitale non disincarna l'esperienza, ma estende il territorio, permettendo alle narrazioni locali di dialogare con il globale. La risignificazione non è dunque un'operazione nostalgica, ma un atto creativo che trasforma spazi marginalizzati in laboratori di innovazione sociale, dove educazione e cura si intrecciano generando nuove forme dell'abitare, come prendersi cura.

3. Dalla frammentazione alla trama: costruire senso nel tempo

Parlare di trasformare sé stessi, di educarsi «in comunione attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 2018, p. 69) non rappresenta di certo un elemento di novità. Eppure, a volte, è necessario riportare alla luce ciò che, nel tempo, si è depositato sul fondale dell'oceano in cui siamo immersi (Caligiuri, 2019). In una società satura di stimoli e di malnutrizione informativa, notifiche e informazioni frammentarie, il rischio di una conoscenza superficiale è concreto poiché quanto arriva alla mente spesso non ha trovato spazio nel vissuto personale né è divenuto parte di un'esperienza significativa.

L'atto del ricordare, in questa prospettiva, non si limita a riportare alla coscienza dati o fatti, ma si configura come un processo, che attraversa il cuore dell'esperienza individuale e collettiva. La memoria diventa quindi un laboratorio affettivo e cognitivo, in cui l'informazione viene filtrata attraverso i sentimenti, le relazioni e le esperienze, trasformandosi in sapere incarnato, vivo e relazionale. La lentezza, la riflessione critica e la capacità di discernere non sono semplici strategie metodologiche, ma strumenti pedagogici essenziali per restituire alle informazioni il loro valore. Ogni

gesto educativo diventa così un momento di cura, non solo verso il sapere, ma verso le persone stesse. Quanto emerge non è un'informazione da ricordare ma diventa un processo di co-costruzione della conoscenza, in cui mente e cuore dialogano, e in cui le informazioni non restano isolate ma vengono integrate nella trama delle relazioni sociali e dell'esperienza umana complessiva.

Riflettere sul materiale mediatico e culturale che incontriamo, condiviso dal globale e riletto sul territorio è essenziale. Ciò non vuol dire rifiutare la tecnologia o i media veloci; piuttosto, proporre un'intenzionalità, una sensibilità e un processo per comprendere la condizione umana (Erickson, 2025) come elemento che supera e trascende il media. L'atto del ri-cordare, nella sua preziosa radice etimologica, ci svela una verità pedagogica fondamentale: la conoscenza non è mai un'acquisizione puramente mnemonica. Il termine latino *recordari* – un composto di *re-* (di nuovo) e *cordis* (cuore) – non descrive un'archiviazione passiva di dati, ma un processo dinamico e vitale, un riportare al cuore (Accademia della Crusca, 2012). Ciò vuol dire che ogni memoria è strettamente connessa con un principio affettivo, un far transitare nuovamente le informazioni attraverso il centro vitale dell'esperienza umana. In questa prospettiva, poter ricordare non è registrare, ma la possibilità di rivivere; non è richiamare un'informazione inerte, ma reintegrarla nel proprio vissuto, connettendola alla trama dei propri sentimenti e delle proprie relazioni.

La distinzione tra ricordare e dimenticare assume così i contorni di una scelta esistenziale e comunitaria. Perdere questa memoria non è un semplice vuoto, ma una frammentazione relazionale, la perdita di tracce che legano il nostro presente al passato e ci orientano verso il futuro. Ricordare è difatti un atto di resistenza contro questa erosione del senso; è un'azione che consolida legami cognitivi, affettivi e sociali, atto capace di costruire e trasmettere un sapere che sia autenticamente umano.

Questa valenza del ricordare diventa strategica nel momento in cui si incarna in pratiche condivise. Laboratori didattici, narrazioni collettive, mappe concettuali collaborative sono contesti di agency educativa, dove gli individui smettono di essere contenitori passivi di nozioni per diventare protagonisti della co-costruzione del sapere. Partecipando attivamente alla selezione, rielaborazione e condivisione dei saperi, i soggetti costruiscono insieme un significato condiviso, trasformando l'atto del ricordare in una potente forma di azione culturale e cognitiva.

È nel ricordare che esperienza e conoscenza consolidano l'identità individuale quanto quella comunitaria, non come un recupero mnemonico, ma un processo di ri-semantizzazione che alimenta e arricchisce quello che può essere definito come capitale semantico (Floridi, 2018). Questo non è solo un bagaglio personale o collettivo, ma bensì la posta in gioco, l'insieme di contenuti, saperi e narrazioni che ci permettono di dare significato e senso al mondo e alla nostra esistenza. Nella memoria le informazioni attraversano la trama di emozioni, relazioni ed esperienze, trasformandosi in capitale semantico vivo e condiviso. Lentezza, riflessione critica e discernimento non sono soltanto strategie metodologiche, ma strumenti pedagogici essenziali per incrementare questo capitale, sottraendolo al rischio di impoverimento dovuto alla frammentazione e all'oblio.

Queste pratiche condivise di memoria trovano il loro terreno più fertile nel territorio, che non è uno sfondo neutro, ma un archivio vivente, un palinsesto di storie, memorie e relazioni. La memoria dei luoghi, delle tradizioni, dei percorsi culturali e ambientali permette di tessere legami profondi tra le persone e gli spazi che abitano. Quando una comunità ricorda collettivamente i propri luoghi, partecipa attivamente

alla costruzione di un capitale semantico collettivo attraverso un insieme stratificato di linguaggi, valori, saperi taciti e codici condivisi che orienta la comprensione del mondo e l'azione al suo interno. Dimenticare questi riferimenti significa impoverire la memoria collettiva, erodere il senso di appartenenza e, in ultima analisi, perdere la capacità di agire trasformativamente sul proprio contesto. Significa cedere il passo a quella logica del non-luogo, uno spazio anonimo e standardizzato che svuota i territori della loro anima, fondamentale tanto per la società quanto per l'educazione (Esquirol, 2024).

Dal punto di vista educativo, ricordare non è dunque un atto riproduttivo, ma un processo generativo e trasformativo. È in questo processo che le conoscenze sono rielaborate, integrate e rimesse in circolo in reti di significato più ampie e complesse. Questo processo incrementa la densità del capitale semantico, facilitando di riflesso il passaggio intergenerazionale di un sapere vivo.

Accingere pratiche dal globale, risignificarle insieme e dare loro un valore sul locale si pone come valida azione condivisa per costruire una conoscenza viva sul territorio cui l'atto stesso del ricordare diventa motore di apprendimento e trasformazione.

4. Conclusioni

Questa lettura ibrida, lungi dall'essere una sterile sintesi tra le derive estreme del luddismo e l'imperativo tecnologico, si configura come una postura razionale irrinunciabile. L'elaborato non si limita a inquadrare la questione digitale entro i margini della Media Literacy Education, ma la eleva a un problema di secondo ordine. Una vera e propria crisi di emancipazione e di senso, da cui la soluzione appare, nell'immediatezza, elusiva e non scontata.

La tecnica, richiamando il pensiero di Stiegler (2023), cessa di essere un accessorio per configurarsi come la protesi originaria della nostra stessa condizione esistenziale. Un'estensione costitutiva dell'umano, un dato da cui non ci è concesso sottrarci. Tuttavia, l'antica massima che lega la tecnologia al suo uso è oggi posta radicalmente in crisi dalle trasformazioni imposte dalla glocalizzazione, i cui effetti de-territorializzanti e ri-localizzanti si manifestano in paradossi che minano la piena comprensione del nostro abitare e del nostro educare.

Questo deficit visivo e di senso ci condanna a un'oscillazione continua tra la fragilità della memoria condivisa e l'inaridimento esistenziale dettato dai modelli di consumo. Ne derivano forme di disadattamento evolutivo che svelano una profonda alienazione, tanto cognitiva quanto relazionale. La rete, anziché ampliare orizzonti di conoscenza, rischia di saturarli, oscurando la possibilità di costruire significati condivisi nel tempo.

Tali proprietà richiedono una resistenza che non può prescindere da una considerazione sistemica. Solo l'adozione di un pensiero complesso può dischiudere il terreno del possibile, inglobando le istanze educative sinora evocate e rendendo visibile ciò che nella velocità digitale resta invisibile. Si rende necessaria, pertanto, un'educazione rivoluzionaria (Hooks, 1998) che si faccia carico di queste letture per rifondare la prassi e l'epistemologia. Se, come ci insegna Freire, la liberazione non può essere solo individuale ma richiede una cultura emancipativa, allora un modello formativo che integri principi e valori può diventare il fulcro di comunità e territori autopoietici. Tali comunità non solo sono capaci di autovalutazione e riorganizzazione, ma possono anche co-promuovere un autentico cambiamento sociale. In questo

quadro, l'agency non risiede in una singola persona, ma si distribuisce tra individui, media e spazi, generando un'ecologia dell'apprendimento basata su relazioni, lentezza e memoria.

In quest'ottica, la sfida del digitale impone di ripensare le pratiche di valore e i territori attraverso una slow media education consapevole. Non più una media education literacy tradizionale, ma l'adozione di paradigmi meta-riflessivi e meta-cognitivi tra pari, capaci di scandagliare in senso estensivo e intensivo le sfide interne ed esterne che definiscono la nostra postura nell'epoca del globale.

Riconnettere educazione, territorio e digitale significa allora riconoscere la necessità di un nuovo umanesimo pedagogico, in cui la tecnica torni ad essere mediatrice di senso, non produttrice di oblio. È in questo ritorno riflessivo, nel riscoprire la dimensione affettiva e comunitaria della conoscenza, che l'educazione può riappropriarsi del suo compito originario: trasformare il mondo in luogo abitabile di relazioni, di memoria e di cura condivisa.

Riferimenti

- Accademia della Crusca. (2012). Scordare e dimenticare. Consulenza linguistica. <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/scordare-e-dimenticare/753>
- Anders, G. (2007). *L'uomo è antiquato: Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Bollati Boringhieri.
- Caligiuri, M. (2019). *Come i pesci nell'acqua*. Rubettino.
- Cavrini, G., Parricchi, M., Kofler, D., & Cagol, M. (Eds.). (2021). *Per tutta la vita: Pedagogia come progetto umano*. FrancoAngeli.
- Dominici, P. (2011). *La comunicazione nella società ipercomplessa: Condividere la conoscenza per governare il mutamento*. FrancoAngeli.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Erickson, M. (Ed.). (2025). *Slow media: Sensibility, process, and technology*. Bloomsbury Academic.
- Esquirol, J. M. (2024). *La scuola dell'anima: Dalla forma dell'educare alla maniera di vivere*. Vita e Pensiero.
- Floridi, L. (2018). Semantic capital: Its nature, value, and curation. *Philosophy & Technology*, 31(4), 481–497; <https://doi.org/10.1007/s13347-018-0335-1>.
- Freire, P. (2019). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Han, B. C. (2015). *Nello sciame: Visioni del digitale*. Nottetempo.
- Hassan, R., & Sutherland, T. (2017). *Philosophy of media: A short history of ideas and innovations from Socrates to social media*. Routledge.
- Hess, C., & Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune: Dalla teoria alla pratica*. Mondadori.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lefebvre, H. (2014). *Il diritto alla città*. Ombre Corte.
- Lefebvre, H. (2018). *La produzione dello spazio*. PGreco.

- Polieri, P. (2002). Glocalizzazione: Il processo globale di de-territorializzazione e neo-localizzazione. *Lares*, 68(3), 397–424.
- Rosa, H. (2013). *Accelerazione e alienazione: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Einaudi.
- Sassen, S. (2010). *Le città nell'economia globale*. Il Mulino.
- Stiegler, B. (2023). *La colpa di Epimeteo. Vol. 1: La tecnica e il tempo*. LUISS University Press.
- Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.
- Wellman, B., Quan-Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Díaz, I., & Miyata, K. (2003). The social affordances of the Internet for networked individualism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(3). doi: 10.1111/j.1083-6101.2003.tb00216.x