

I saggi. Scienze sociali

1

Proprietà letteraria riservata
Copyright © Psiche e Aurora editore
San Donato Val di Comino (Fr)
Dicembre 2008

ISBN 978-88-89875-23-0

Stampa e legatura
CEV Srl · Isola del Liri (Fr)

www.psicheauroraeditore.it

*È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata dall'editore.
Ogni violazione sarà perseguita a termini di legge.*

la **MASCHERA**
del **NARRATORE**
COGNIZIONE E MEDIAZIONI NARRATIVE

A cura di Pierluigi Diotaiuti



Psiche e Aurora editore

Introduzione	
LA FORZA PERSUASIVA DELLE NARRAZIONI di <i>Pierluigi Diotaiuti</i>	9
Capitolo 1	
L'IMPORTANZA DELLE NARRAZIONI NELLO STUDIO DELLA REGOLAZIONE EMOZIONALE di <i>Anna Gorrese</i>	15
1. Approccio narrativo ed episodi emozionali, p. 15 – 2. Le narrazioni emozionali, p. 20 – 3. Regolazione emozionale: metodi e strumenti di ricerca, p. 27 – 4. La multidimensionalità della regolazione emozionale nella vita quotidiana, p. 37	
Capitolo 2	
IL PENSIERO FIGURATO NELLA FUNZIONE INTERPRETATIVA DEL LEADER. ELEMENTI DI METODOLOGIA FORMATIVA di <i>Emilio Rago</i>	42
1. La funzione ermeneutico-interpretativa del leader, p. 44 – 2. La valenza del framing nel processo interpretativo – p. 48 – 3. La relazione tra linguaggio e pensiero nella capacità di framing, p. 53 – 4. Tropi e interpretazione della leadership, p. 56 – 5. Elementi di metodo per la formazione al pensiero figurato del leader, p. 65	
Capitolo 3	
NARRATOLOGIA E COGNIZIONE di <i>Vincenza Bossa e Pierluigi Diotaiuti</i>	71
1. Le narrazioni, p. 71 – 2. Concetto di narrazione, p. 72 – 3. Processi psicologici nella narrazione, p. 75 – 4. Lo schema delle storie, p. 76 – 5. Lo schema di evento, p. 77 – 6. Pensiero e discorso narrativo, p. 78 – 7. Procedure narrative del pensiero, p. 83 – 8. Il mondo narrato: la trama, p. 87 – 9. I personaggi, p. 89 – 10. Il piano della realtà e quello della rappresentazione, p. 90	
Capitolo 4	
LA PSICOLOGIA DELLA LETTURA di <i>Pierluigi Diotaiuti</i>	93
1. Lettura e strutture discorsive, p. 93 – 2. Il vissuto della lettura, p. 97 – 3. Riconoscimento e identificazione, p. 102 – 4. Schemi e strategie di lettura, p. 106	
Capitolo 5	
LA COGNIZIONE DEL TESTO NARRATIVO di <i>Pierluigi Diotaiuti</i>	109
1. La cognizione testuale come ri-costruzione, p. 109 – 2. I livelli della comprensione testuale, p. 110	
Capitolo 6	
ELABORAZIONI COGNITIVE DEL TESTO NARRATIVO di <i>Pierluigi Diotaiuti</i>	121
1. Il processo di lettura e la formazione della coerenza, p. 121 – 2. La rappresentazione del testo e dell'immagine nella memoria, p. 126 – 3. Interesse tematico, comprensione e apprendimento testuale, p. 128	

Capitolo 7	
I MODELLI SITUAZIONALI di <i>Pierluigi Diotaiuti</i>	138
1. Costruzione e dinamica dei modelli situazionali, p. 138 – 2. Rappresentazione e comprensione narrativa, p. 145	
Capitolo 8	
LA NARRAZIONE DELLE EMOZIONI di <i>Pierluigi Diotaiuti e Rosella Tomassoni</i>	152
1. Emozioni e comunicazione letteraria, p. 152 – 2. Emozioni ed elaborazione testuale, p. 158	
Capitolo 9	
BI-MODALITÀ E BI-LOGICA NELL'ANALISI DEL TESTO NARRATIVO di <i>Angela Ciaiola</i>	164
1. La teoria di Ignacio Matte Blanco: uno sguardo d'insieme, p. 164 – 2. Bi-modalità e bi-logica nei testi narrativi, p. 172 – 3. Analisi del testo narrativo, p. 174	
Capitolo 10	
NARRAZIONE DEL SÉ di <i>Pierluigi Diotaiuti</i>	192
1. L'autobiografia come forma di narrazione, p. 192 – 2. La rappresentazione pubblica del Sé, p. 197 – 3. Le narrazioni del corpo, p. 199	
Capitolo 11	
LA NARRAZIONE ATTRAVERSO L'ARTETERAPIA di <i>Vera Cavallaro</i>	201
1. Arteterapia come spazio di narrazione, p. 201 – 2. La narrazione attraverso il corpo e la danza, p. 205 – 3. Danzomovimentoterapia e narrazione, p. 210 – 4. Un'esperienza di danzomovimentoterapia con i tossicodipendenti, p. 211 – 5. La poesia come narrazione, p. 217 – 6. Il teatro come narrazione, p. 220 – 7. Esperienza di teatro e poesia con i tossicodipendenti. Progetto Bucaneve, p. 224	
Capitolo 12	
FIABAZIONE E LINGUAGGI DELLA NARRAZIONE NELL'INTERVENTO CLINICO EVOLUTIVO di <i>Marzia Fiorini</i>	231
1. Introduzione, p. 231 – 2. L'importanza della narrazione: i bambini e le storie, p. 232 – 3. La funzione cognitiva della narrazione: la costruzione del senso di Sé, p. 237 – 4. La fiabazione come strumento conoscitivo nella relazione bambino-adulto, p. 245 – 5. Il linguaggio della fantasia: l'immaginario come campo di esperimento delle possibili soluzioni ai problemi nella psicoterapia dell'infanzia e dell'adolescenza, p. 247 – 6. Il piccolo paziente nella complessità delle emozioni: narrazione, immaginazione, simbolo e metafora, p. 250 – 7. Fiaba, malattia e terapia, p. 254	
Capitolo 13	
LE PAROLE CHE GUARISCONO: LA NARRAZIONE NEL COLLOQUIO di <i>Giampiero Baronti</i>	260
1. Alcuni cenni storici, p. 260 – 2. Gli aspetti psicologici della comunicazione umana, p. 262 – 3. Le tipologie di colloquio, p. 264 – 4. Le principali tecniche comunicative utilizzate, p. 269 – 5. Le fasi principali di un colloquio, p. 274 – 6. I fattori che influenzano il colloquio, p. 276 – 7. Capacità e requisiti per un colloquio efficace,	

p. 277 – 8. I sentimenti, le emozioni e l'umore, p. 279 – 9. Raccontarsi per guarire, p. 281 – Appendice, p. 286

Capitolo 14

NARRAZIONE E HANDICAP (DIVERS-ABILE) di *Annamaria Ponta* 290

1. Analisi degli elementi necessari per un'integrazione didattica del diversamente abile, p. 290 – 2. La narrazione come metodo di apprendimento per il diversamente abile, p. 294

Capitolo 15

UN ITINERARIO NEI LABIRINTI DELLA MENTE di *Giuseppe Ionta* 308

1. Lasciare una traccia: i valori dell'espressività, p. 308 – 2. Creatività: Utilizzo dell'arte nelle terapie per i malati di mente, p. 311 – 3. La dimensione simbolica e il laboratorio di scrittura creativa, p. 313 – 4. L'espressività: Premio Psyche Yes I know my way, p. 314

Capitolo 16

TRA SACRALE E GROTTESCO. IL CORPO DEL DIVO GIULIO di *Giovanni Curtis* 316

1. C'è storia e Storia – Tra fiction e Storia, p. 319 – 2. Il monologo del divo, p. 321 – 3. Rilievi nel corpo del testo, p. 323 – 4. Le conseguenze della passione, p. 325 – 5. Il divo e il fanciullo Pomicino, p. 329

Capitolo 17

NARRAZIONE E COMUNICAZIONE PITTORICA di *Luciano D'Agostino* 331

1. La narrazione, p. 331 – 2. La narrazione pittorica, p. 333 – 3. Leonardo e la narrazione pittorica, p. 334 – 4. Vincent Van Gogh, p. 337

Capitolo 18

METAFISICA SENSUALE DELLA MASCHERA: LE SUPERFICI ARCHITETTONICHE COME RACCONTI di *Fabio Iannotta* 345

1. Forma e struttura: mille racconti tra essere ed apparire, p. 345 – 2. Maschera e persona: l'essenza dell'espressione, la consistenza dell'impressione, p. 360

Bibliografia 365

Profili bio-bibliografici degli autori 397

LA FORZA PERSUASIVA DELLE NARRAZIONI

Il potere dell'influenza viene spesso associato alla forza, all'abilità di far agire qualcuno nel modo in cui si desidera. Questo suggerisce una strategia di pressione. Anche la narrazione potrebbe essere una strategia di pressione, ma più come un potente magnete che come un *bulldozer*: le dinamiche sono assolutamente differenti. La maggior parte dei metodi di influenza introducono una lotta di potere dove chi influenza "vince" e chi viene influenzato "perde". L'impiego di una narrazione presenta una qualità di raffinatezza che oltrepassa le lotte di potere. Mentre generalmente una pressione crea un'altra pressione come reazione opposta, attraverso l'uso di una storia è possibile generare una nuova dinamica, dove ha luogo un avvicinamento degli interessi dei Sé piuttosto che una competizione.

Le storie non esercitano potere ma lo creano. Non è necessario un'autorità formale per far funzionare il meccanismo. Chi narra acquisisce il potere proprio della storia: connettere le persone a ciò che è importante aiutandole a dare senso al loro mondo. Essi tenderanno ad attribuire al narratore la saggezza e l'intelligenza della storia. Questa è una forma di "impronta" della mente: può modellare le percezioni e toccare la mente inconscia. La connessione con l'inconscio costituisce una leva di influenza che agisce ad un livello fondamentale che può durare anche un'intera vita, come quando nel lontano passato si è ascoltato una storia che continua a "comunicare" ancora oggi, influenzando i pensieri e le percezioni attuali.

Una buona storia semplifica il mondo in maniera tale da far "sentire" di poterlo comprendere. In quanto esseri umani, manifestiamo una debolezza per tutto ciò che promette di darci risposte o di "pensare" al nostro posto.

Una storia narrata può riuscire a compromettere veramente ogni autorità formale. È stata in più di una rivoluzione uno straordinario strumento di scelta. Una storia trascinante di speranze può risvegliare gli oppressi e dare loro l'energia per marciare nelle strade e rivendicare i loro diritti. Fondamentalmente una storia è il resoconto narrativo di un evento o di eventi veri o fittizi. La differenza tra fornire un esempio e raccontare una storia consiste nel contenuto emotivo aggiunto e nei dettagli sensoriali del-

la narrazione. Una storia intreccia i dettagli, i protagonisti e gli eventi in un insieme ben più ampio della somma delle sue parti. Una storia persuasiva, indipendentemente dalla classificazione di genere, è una descrizione narrativa della propria esperienza, dell'immaginazione, una fonte letteraria o della tradizione orale, che presenta sempre un elemento di *verità*. Tutte le buone storie descrivono un qualche cosa che noi riconosciamo come vero, senza far ricorso all'evidenza empirica. Quando una storia descrive una delle *verità capitali*, gli ascoltatori/lettori entrano in risonanza con quella verità, la riconducono nella memoria alle proprie esperienze, si sintonizzano sul narratore e sul messaggio che egli vuole trasmettere. I fantasmi del passato, del presente e del futuro usavano una storia per spingere Scrooge a rivalutare la propria vita. Le persone sono disposte a seguire colui che, secondo quanto essi sentono, *dice la verità*. Le storie sono *più vere* dei fatti, perché sono multidimensionali. Concetti come la giustizia o l'onesta ad esempio sono troppo complessi per essere espressi da una legge, da una statistica o da un fatto. I fatti necessitano del contesto del *quando* del *chi* e del *dove*, per divenire verità. Una storia incorpora il *quando* e il *chi*, a una durata di minuti o di generazioni e narra un evento o una serie di eventi con personaggi, azioni e conseguenze. Accade in un posto o in luoghi che forniscono un *dove*. Anche se una storia non è letteralmente vera, è un'ottima rappresentazione della verità perché può intrecciare gli aspetti relazionali dei fatti con lo spazio, il tempo e i valori. Una storia può contenere le complessità del conflitto e del paradosso.

La storia agisce in maniera indiretta, laddove l'immediatezza non avrebbe effetto. Essa costituisce uno strumento dinamico di influenza poiché lascia ai soggetti abbastanza spazio per pensare in maniera autonoma. Una storia si sviluppa e cresce nella mente del suo ascoltatore/lettore. In un ambiente complesso le persone ascoltano chiunque abbia più senso, chiunque racconti la *storia migliore*. È impossibile cercare di persuadere attraverso l'analisi lineare dei fatti: ciò non ha senso. Per essere chiari in un mondo complesso la comunicazione lineare-razionale è costretta a semplificare eccessivamente le situazioni; le rappresentazioni lineari-analitiche della realtà sono nella migliore delle ipotesi costruzioni temporanee. La pianificazione strategica nel senso tradizionale è ormai tramontata. Anche in ambito organizzativo si registra un ritorno alla metafora e alla progettazione di scenari per dare direzione al mondo imprevedibile, complesso e mutevole nel quale viviamo. Le storie danno un senso al caos e forniscono alle persone una trama. Le persone hanno bisogno di storie per organizzare i loro pensieri e dare senso alle cose. Chiunque si cerca di influenzare ha già una sua storia. Si può essere non consapevoli delle storie che ciascuno racconta a se stesso. Ciò nonostante esse esistono. Alcuni hanno storie che li fanno sentire potenti, altri hanno storie di vittimizzazione, o

una storia che giustifica la loro rabbia, frustrazione, ansia o depressione. Se si riesce a raccontare loro una storia che fornisca un senso migliore si potrà re-incorniciare il modo in cui organizzano il loro pensiero, i significati che producono e le azioni che intraprendono. Se si riesce a convincerli che loro si trovano in un viaggio eroico, essi potranno iniziare a vedere gli ostacoli come sfide e a scegliere comportamenti più confacenti ad un eroe che ad una vittima. Cambiare le loro storie, significa dunque cambiare il loro comportamento. Una storia ha il potere di comunicare ai soggetti da entrambi i versanti di un paradosso esistenziale, consentendo di essere congruenti secondo una modalità metaforica, laddove i fatti sembrano diametralmente opposti. Una storia convalida le circostanze specifiche dell'esperienza soggettiva ma nello stesso tempo invita ad osservare da un altro punto di vista, re-incorniciando creativamente i dilemmi. La comunicazione lineare-razionale costringe ad esprimere una scelta per un sentimento o un altro: le cose o sono brutte o non lo sono. Nella narrazione c'è spazio per entrambi, e nell'ambivalenza sono entrambi vere.

Una storia è come un software mentale che una volta installato continua ad agire nella mente dell'ascoltatore/lettore usando input nuovi specifici alla situazione. Una volta installata, una buona storia ripete se stessa e continua ad elaborare le nuove esperienze attraverso un filtro, incanalando le esperienze future verso le percezioni e le scelte che sottendono l'intenzionalità della narrazione. Le storie vengono narrate da un particolare punto di vista o di osservazione (talvolta essi stessi sono molteplici). Ascoltare una narrazione significa condividere per un intervallo di tempo quel punto di vista con il narratore. Quando si vuole che qualcuno "veda" qualcosa che di solito gli sfugge, allora una storia può permettere di far osservare i propri comportamenti, atteggiamenti e scelte da un'altra prospettiva. Aggiungere un nuovo punto di vista a quello esistente dell'ascoltatore/lettore, amplia quello che si vede e può cambiare il modo di pensare. Generalmente un punto di vista diverso si può acquisire nel corso di un'azione differente. Una storia può essere lo strumento più accessibile per permettere ad un individuo di *calarsi nei panni* di un altro. Le persone sono generalmente inconsapevoli della maggior parte delle loro scelte comportamentali. Se si chiede a qualcuno perché sta facendo qualcosa, risponderà probabilmente con una buona ragione (nel senso di razionale-ragionevole), che spesso non ha nulla a che fare con la ragione autentica. Non soltanto i soggetti non sono sempre consapevoli di effettuare delle scelte, ma sono ancora meno consapevoli del *perché* abbiano fatto o stiano facendo determinate scelte. Molti replicheranno che agiscono in tal modo perché sembra ovvio, perché si è sempre fatto in questo modo, perché qualcuno ha detto nel passato che bisogna fare in quel modo. Una volta che un'abitudine si è consolidata, è raro che venga messa in discussione. La narrazione può

aiutare gli individui a promuovere un percorso di consapevolezza all'interno delle loro scelte inconsapevoli e le ragioni inesplorate che altrimenti rimarrebbero nascoste. Fornire una storia che aggiunga un nuovo punto di vista alla prospettiva interna dell'ascoltatore/lettore, può aiutare a riflettere sulle proprie scelte all'interno del contesto della narrazione. Contrariamente alla credenza popolare le decisioni sbagliate vengono raramente prese perché i soggetti non hanno a disposizione la conoscenza di tutti i fatti. Piuttosto, le decisioni sbagliate sono effettuate perché i soggetti ignorano i fatti, non li comprendono, oppure non attribuiscono loro abbastanza importanza. Una buona storia può aiutare ad influenzare l'interpretazione che i soggetti attribuiscono ai fatti. Essi non sono influenti fino a quando non significano qualcosa per qualcuno. Le persone prendono le loro decisioni sulla base di cosa significano i fatti per esse, non basandosi sui fatti stessi. Il significato che aggiungono ai fatti dipende dalla loro storia corrente. Semplicemente interpretano o distorcono i fatti affinché possano adattarsi alla loro storia personale. Questo spiega perché i fatti non sono fondamentali per influenzare le altre persone. I soggetti non hanno bisogno di fatti nuovi, essi hanno bisogno di una nuova storia.

Le storie possono fallire per due ragioni: perché sono incomplete cioè mancano di qualche informazione essenziale oppure perché non sono convincenti, ovvero il loro modello causale è inappropriato. In tali casi la storia ha bisogno di essere riparata. Il miglior test di una storia è la sua accettazione da parte degli altri. Alla fine "vince" la storia migliore: non quella giusta, nemmeno quella raccontata più frequentemente ma la storia che ha più significato per il maggior numero di persone, quella che viene ricordata.

Nell'orientamento di sé e verso gli altri siamo guidati da trame narrative. L'interpretazione delle azioni e degli eventi è organizzata in trame. Il concetto di azione non deve esser confuso con quello di risposta. Quest'ultimo è storicamente legato ad un approccio meccanicistico della psicologia dei riflessi. L'azione implica una connotazione di intenzionalità, ricerca di obiettivi, responsabilità.

La scelta di un'azione in una situazione problematica è condizionata dalla socializzazione culturale della persona, ovvero dall'acquisizione di storie sacre, parabole, fiabe, drammi morali, leggende patriottiche, storie d'avventura e altre forme narrative acquisite sia attraverso la comunicazione orale che mediata dalla scrittura o da altri strumenti. Ogni autonarrazione è dunque un processo collaborativo e negoziato. Il protagonista deve tener conto delle azioni degli altri soggetti che mettono in scena le proprie narrazioni, talvolta in maniera sinergica, altre volte con obiettivi contrastanti.

Numerosi studiosi hanno cercato di classificare le trame che utiliz-

ziamo nel costruire il senso degli eventi. Ad esempio White ha indicato quattro strutture principali: tragedie, commedie, storie d'amore e satire. Gergen & Gergen osservando i tipi di narrazione che i soggetti producono quando sono seriamente "sofferenti" per una qualche malattia, hanno identificato tre dimensioni fondamentali della trama: stabilità, progressione e regressione.

La narrazione consente agli individui di includere le proprie ragioni per le azioni che compiono insieme alle cause dell'evento. Le speranze, i sogni, le paure, le fantasie, i progetti, i ricordi, gli amori, gli odi, i rituali quotidiani, i riti di passaggio, tutti questi sono guidati da trame narrative e sono organizzati per raccontare le storie degli individui coinvolti.

Narrare storie è un'attività pervasiva, rintracciabile fin nella antichità, è una pratica ancora comune per guidare il comportamento morale attraverso la enunciazione di parabole e favole. I proverbi tradizionali vengono ancora largamente usati per dare consiglio, per richiedere saggezza, intrattenere e ispirare.

Le grandi storie sono in grado di creare una risonanza con i protagonisti. Man mano che la narrazione si svolge e le prove vengono superate con trionfo, il lettore/ascoltatore parteggia per l'eroe fino a quando la storia si risolve e avviene la trasformazione finale. Gli eroi sono impegnati in sforzi fisici ma affrontano anche trasformazioni interne ad ogni passaggio. C'è un momento in ogni storia dove il personaggio deve superare la propria riluttanza al cambiamento, lasciare il mondo ordinario e oltrepassare la soglia del mondo speciale dell'avventura. In questa dimensione l'eroe acquisisce competenze e *insight*, e le porta con sé indietro nel mondo ordinario, permettendo alla trama così di risolversi.

La fruizione narrativa può essere un'esperienza completa e soddisfacente. Si può piangere, ridere o entrambe, ma ciò che più conta è sentire di avere appreso qualcosa di se stessi.

Pierluigi Diotaiuti

L'IMPORTANZA DELLE NARRAZIONI
 NELLO STUDIO DELLA REGOLAZIONE EMOZIONALE
 di Anna Gorrese

1. Approccio narrativo ed episodi emozionali

Nelle scienze umane si è avuto negli ultimi decenni una vera e propria “svolta narrativa”¹; tradizionalmente trascurata a vantaggio di altri metodi di ricerca, la narrazione – come strumento di ricerca a sé stante – è stata oggetto di notevole attenzione anche in campo psicologico. Infatti, dagli anni Novanta a oggi, l’interesse per lo studio delle strutture e dei contenuti narrativi dei resoconti delle esperienze vissute nella vita quotidiana è cresciuto in maniera esponenziale. Pertanto, il narrare è divenuto non solo una forma di comunicazione che spontaneamente si presenta nelle interazioni quotidiane, ma costituisce un sistema di coordinate per la conoscenza della realtà sociale² ed emotiva.

Riprendendo una classificazione proposta da Amia Lieblich e colleghi³, è possibile individuare diverse tipologie di studio che fanno ricorso alle narrazioni nel campo della psicologia. Ad esempio, la narrazione può essere oggetto di studio dal punto di vista filosofico ed epistemologico. In questo caso vengono elaborate delle riflessioni sul piano teoretico relativamente, ad esempio, alla specificità del pensiero e dell’approccio narrativo⁴. Vi sono altre tipologie di ricerche che si focalizzano, invece, maggiormente sugli aspetti formali delle narrazioni, come la coerenza interna di una storia da un punto di vista grammaticale e/o temporale⁵. Si tratta di studi che fanno della narrazione l’oggetto della ricerca, analizzandone le caratteristiche precipue e qualificanti (tra le quali in letteratura vengono prese

¹ Cfr. A. Smorti. *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Firenze, Giunti, 1994.

² Cfr. B. Czarniawska. *Narrative in social science research*. London, Sage Publications, 2004.

³ Cfr. A. Lieblich; R. Tuval-Mashiach; T. Zilber. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks (CA), Sage Publications, 1998.

⁴ Cfr. J. Bruner. *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge (MA), Harvard University Press; trad. it. *La mente a più dimensioni*. Bari, Laterza, 1997; A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit.; A. Smorti. *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze, Giunti, 2007.

⁵ Cfr. K.J. Gergen; M.M. Gergen. “Narrative and Self as Relationship”. *Advances in Experimental Social Psychology*, n. 21 (1988), p. 333-351.

in esame la vividezza, la chiarezza, la concretezza, la sequenzialità, l'articolazione linguistica, la fluidità, la specificità, la ricchezza di significato) che riproducono uno schema ben definito, composto da regole di formazione convenzionale e che riassumono in sé anche gli elementi contestuali presenti nella narrazione spontanea, indipendentemente dal contenuto⁶. Infine, un'altra tipologia di studi utilizza la narrazione come un mezzo attraverso il quale indagare un determinato oggetto di ricerca⁷. L'utilizzo di questa metodologia di ricerca permette di ottenere delle descrizioni ricche, "dense" delle esperienze di vita delle persone, capaci di guidare la formulazione di ipotesi interpretative, ma anche di suggerire indicazioni più appropriate a livello di intervento, in cui viene valorizzato e legittimato il ruolo attivo del narratore nell'attribuzione di senso e di unitarietà alla propria vita, interpretando e re-interpretando gli eventi del passato alla luce del presente e delle aspettative circa il futuro⁸.

L'analisi delle narrazioni è stata proficuamente impiegata in molti ambiti della psicologia; ad esempio, si è ricorso alle narrazioni per indagare sulle caratteristiche dei processi di memoria e di elaborazione dell'informazione⁹. Inoltre, le narrazioni costituiscono uno strumento terapeutico privilegiato nell'ambito clinico¹⁰. La metodologia narrativa è stata anche utilizzata per analizzare la concezione dell'emozione e la competenza emotiva in adolescenza¹¹ e si è rilevata utile per esaminare l'influenza che le esperienze della vita quotidiana hanno sull'utilizzo delle strategie di *coping* e sul benessere psicologico¹².

Il modo in cui un'esperienza passata viene resa narrabile per mezzo di una sequenza ordinata di affermazioni che corrispondono all'ordine degli eventi originari implica, secondo William Labov, una struttura formale che si è rilevata utile per l'analisi di un'ampia gamma di situazioni narra-

⁶ Cfr. G. Mastrorilli; G. Bellelli. "Validazione di uno strumento per la misura delle caratteristiche delle narrazioni personali". *Psychofenia*, n. 7 (2004), p. 105-124.

⁷ Ad esempio, Jerome Bruner ha utilizzato la narrazione come strumento per indagare la costruzione del Sé. Egli sottolinea che il Sé prende forma e si struttura attraverso un processo che coinvolge, da un lato, la dimensione narrativa e, dall'altro, quella intersoggettiva. In quest'ottica, la narrazione diviene un mezzo privilegiato per osservare, studiare, comprendere lo stato del Sé mediante metodi di indagine di tipo qualitativo, come le storie di vita.

⁸ Cfr. E. Cicognani. "Metodi di analisi e di valutazione del benessere". In: B. Zani; E. Cicognani (a cura di). *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*. Roma, Carocci, 1999, p. 53-88.

⁹ Ad esempio, cfr. U. Neisser; R. Fivush. *The remembering self: Construction and accuracy in the self narrative*, New York, Cambridge University Press, 1994.

¹⁰ Ad esempio, cfr. L.E. Angus; J. McLeod. *The Handbook of Narrative and Psychotherapy. Practice, Theory and Research*. Thousand Oaks (CA), Sage Publications, 2004.

¹¹ Per una rassegna vedi: I. Grazzani Gavazzi; V. Ornaghi. *La narrazione delle emozioni in adolescenza*, Milano, McGraw-Hill, 2007.

¹² Cfr. C.D. Ryff. "Psychological Well-being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research". *Psychotherapy and Psychosomatics*, n. 65 (1996), p. 14-23.

tive (i ricordi orali di esperienze, le fiabe popolari, i racconti, le interviste, i colloqui clinici, e così via)¹³. In tale struttura formale, Labov e Joshua Waletzky, sulla base di una raccolta audioregistrata di resoconti orali di esperienze personali, hanno individuato sei elementi costitutivi: *abstract* (la cui funzione è quella di sintetizzare i contenuti e introdurre l'ascoltatore ai temi principali che verranno approfonditi nel corso della narrazione), *orientation* (in cui il narratore descrive il contesto spazio-temporale, gli attori coinvolti, le attribuzioni di ruoli e funzioni), *complication* (costituisce il nucleo della narrazione in quanto descrive l'elemento problematico che spinge a costruire intorno a esso la narrazione stessa), *evaluation* (che consente al narratore di precisare il suo punto di vista nei confronti degli eventi narrati), *result* (descrive la risoluzione dell'evento problematico e le fasi che hanno portato all'eliminazione del problema), *coda* o *termination* (è opzionale come l'*abstract* e chiude la narrazione riportando gli attori alla situazione attuale).

L'*Evaluation Model* proposto da Labov in ambito sociolinguistico ha avuto un notevole impatto sulla ricerca psicologica, attribuendo alle narrazioni due fondamentali funzioni: una referenziale, ossia esse forniscono tutte le informazioni sull'esperienza del narratore (cosa è successo, dove, quando); una valutativa, che ha l'obiettivo di illustrare all'interlocutore i significati che il narratore ha attribuito alla propria esperienza¹⁴.

È il linguaggio che consente una riorganizzazione di quanto accaduto trasformando la rappresentazione di un evento in una narrazione¹⁵. Si tratta di una trasformazione che, in base alla teoria proposta da James Pennebaker denominata *A-to-D theory of emotional processing*, rappresenta la conversione di un segnale analogico (quale è un'esperienza emotiva con tutte le sue diverse componenti: fisiologica, cognitiva, motivazionale, espressivo-motoria, del sentimento soggettivo e di regolazione) in un se-

¹³ Cfr. W. Labov; J. Waletzky. "Narrative analysis: Oral Versions of Personal Experience". In: C. Bratt Paulston; G.R. Tucker. *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford, Blackwell, 2003, p. 74-104; W. Labov; J. Waletzky. "Narrative analysis: Oral version of personal experience". In: J. Helm (a cura di). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, American Ethnological Society, 1967, p. 12-44; W. Labov. "Some further steps in narrative analysis". *Journal of Narrative and Life History*, n. 7 (1997), p. 395-415.

¹⁴ Labov ha introdotto di recente il concetto di "riportabilità" di una narrazione, spostando l'attenzione alle conversazioni ordinarie: un evento riportabile non è definito in termini assoluti, ma in relazione alla situazione narrativa. Da questo punto di vista, anche le interviste sono narrazioni (fanno cioè parte di una situazione narrativa) e hanno una struttura tipica che può essere indagata mediante l'analisi delle narrazioni. Cfr. W. Labov. "Uncovering the event structure of narrative". In: D. Tannen; J. Alatis (a cura di). *Georgetown university round table on language and linguistics 2001*. Washington (DC), Georgetown University Press, 2001, p. 63-83 (disponibile su: www.ling.upenn.edu/wlabov/home.html).

¹⁵ Cfr. J.W. Pennebaker; M.E. Francis. "Cognitive, emotional, and language processes in disclosure". *Cognition and Emotion*, n. 10 (1996), p. 601-626.

gnale digitale (il linguaggio), in cui la perdita inevitabile di informazione, derivante dal passaggio da un formato concreto a un formato astratto, è però compensata dalla maggiore possibilità che l'individuo acquisisce di analizzare, dare struttura e significato all'esperienza (utilizzando il linguaggio come strumento) e quindi di assimilarla¹⁶. Pennebaker ha mostrato che tutte le culture e tutte le società hanno attribuito grande importanza all'espressione e alla verbalizzazione delle emozioni a valenza negativa, e hanno cercato di regolarle con proprie norme implicite ed esplicite¹⁷. Numerose sono le ricerche che hanno illustrato i benefici che la costruzione di narrazioni emozionali relative a esperienze traumatiche produce a livello di miglioramento della salute fisica (registrando, ad esempio, diminuzioni di visite mediche a causa di malattie, limitazione del consumo di alcool, calo della pressione sanguigna e della tensione muscolare) e del benessere psicologico¹⁸. Anche le narrazioni di emozioni a valenza positiva andrebbero prese maggiormente in considerazione. Lo stesso Pennebaker attualmente ritiene utile che i partecipanti alle sedute di scrittura espressiva parlino di tutte le loro emozioni, non solo di quelle negative. La ricerca psicologica, infatti, si è finora prevalentemente focalizzata sulle differenze legate alla valenza delle emozioni, concentrandosi maggiormente su quelle a valenza negativa (a causa anche delle loro implicazioni psicopatologiche) e trascurando il carattere differenziale delle emozioni.

Secondo diversi studiosi, le emozioni a valenza positiva possono svolgere un ruolo molto importante nel far fronte (*to cope*) a esperienze emotive negative. Ciò appare evidente in situazioni di forte stress e nel caso di esperienze estremamente negative in cui, come hanno messo in evidenza Richard Lazarus e colleghi¹⁹, le emozioni a valenza positiva possono costituire dei sostegni (*sustainers*) per rafforzare le possibilità di *coping* oppure possono adempiere al ruolo di ristoratori (*restorers*), per ripristinare le risorse esaurite nel *coping* o, ancora, possono consentire una pausa "per prender fiato" (*breathers*), permettendo un'interruzione psicologica delle emozioni più negative. A questo proposito, Barbara Fredrickson ha propo-

¹⁶ Cfr. J.W. Pennebaker; C. K. Chung. "Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health". In: H.S. Friedman; R. Cohen Silver (a cura di). *Foundations of health psychology*. New York, Oxford University Press, 2007, p. 263-282; J.W. Pennebaker; M.E. Francis; R. J. Booth. "Linguistic inquiry and word count: LIWC 2007", Austin, Tex. LIWC (www.liwc.net), 2007.

¹⁷ Cfr. J.W. Pennebaker. "Putting stress into words: Health, linguistics, and therapy". *Behaviour Research and Therapy*, n. 31, 1993, p. 539-548.

¹⁸ Per una rassegna recente che prende in esame 146 studi su questo tema cfr. J. Frattaroli. "Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis". *Psychological bulletin*, n. 132 (2006), p. 823-865.

¹⁹ R.S. Lazarus; A.D. Kanner; S. Folkman. "Emotions: A cognitive-phenomenological analysis". In: R. Plutchik; H. Kellerman (a cura di). *Theories of emotion*. New York, Academic Press, 1980, p. 189-217.

sto la *undoing hypothesis* (ipotesi dell'annullamento) per indicare il fatto che le emozioni positive permettono all'individuo di ripristinare le condizioni antecedenti all'evento negativo, intervenendo in questo modo sulle conseguenze delle esperienze emozionali negative, riducendone l'impatto²⁰. Secondo la Fredrickson, dunque, le emozioni positive possono essere utilizzate dall'individuo per regolare le emozioni negative e distanziarsi dalla situazione per guardare a essa più obiettivamente, facilitando il *reframing* e la rivalutazione positiva. Le emozioni positive, in quest'ottica, rappresentano delle "tendenze al pensiero-azione" (*thought-action tendencies*) che hanno effetti sulla cognizione tali da produrre una seppur temporanea apertura del pensiero e del comportamento; tale allargamento (*broadening*) fa sì che la persona che prova un'emozione piacevole sia anche più esplorativa e più creativa, e maggiormente disponibile all'innovazione, al contrario delle emozioni spiacevoli che determinerebbero un restringimento (*narrowing*) dell'attività cognitiva dell'individuo²¹.

Nell'ambito della regolazione emozionale, incrementare e far persistere le esperienze emotive piacevoli ha un impatto sul benessere poiché favorisce la costruzione di risorse e promuove la resilienza, intesa come capacità di resistere a eventi fortemente stressanti: la persona resiliente ha la capacità di essere flessibile e di resistere maggiormente agli urti della vita²².

Utilizzando la metodologia narrativa, è possibile analizzare il livello esplicito, consapevole e deliberato di elaborazione delle informazioni che avviene nel processo di regolazione emozionale, fondamentale per il benessere psico-fisico, che necessita di essere indagato prendendo in esame

²⁰ Cfr. B.L. Fredrickson; C. Branigan. "Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires". *Cognition and Emotion*, n. 19 (2005), p. 313-332.

²¹ La relazione tra specifiche emozioni a valenza positiva e benessere psicologico è stata poco esplorata in passato. Si è assistito solo negli ultimi anni a un approfondimento dello studio delle emozioni a valenza positiva o piacevoli, che risultano correlate alla crescita del benessere psicologico soggettivo. Ciò è dovuto anche alla nascita di una corrente di pensiero nota come "psicologia positiva" (cfr. M.E.P. Seligman; T.A. Stehen; N. Park; C. Peterson. "Positive psychology progress". *American Psychologist*, n. 60 (2005), p. 410-421) ha spostato l'attenzione di molti ricercatori sugli aspetti di normalità e di tipicità dei processi psicologici. Recenti studi considerano (ad esempio: S. Lyubomirsky; L. Sousa; R. Dickerhoof. "The Costs and Benefits of Writing, Talking, and Thinking About Life's Triumphs and Defeats". *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 90 (2006), p. 692-708) anche il ruolo che differenti modalità di elaborazione cognitiva degli eventi – il parlare, lo scrivere o il pensare alle proprie esperienze – riveste per il benessere e la salute.

²² Cfr. M.M. Tugade; B.L. Fredrickson. "Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience". *Journal of Happiness Studies*, n. 8 (2007), p. 311-333; M.M. Tugade; B.L. Fredrickson. "Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences". *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 86 (2004), p. 320-333. Lo studio del legame tra resilienza e regolazione emozionale necessita di metodi di indagine in grado di spiegare come individuo e contesto interagiscono nel determinare l'adattamento e di rendere conto delle modalità in cui il funzionamento adattivo o disadattivo passato o presente influenza quello futuro.

sia la natura multicomponentiale delle emozioni sia il sistema di credenze e norme culturali dell'individuo. Infatti, la regolazione delle emozioni implica anche la capacità che l'individuo ha di adattarsi in modo attivo agli standard e alle norme della società di appartenenza e di sintonizzare le proprie aspettative e azioni con quelle degli altri.

2. Le narrazioni emozionali

La narrazione emozionale – con la sua forza evocativa – cerca di evidenziare e convalidare il significato condiviso dell'esperienza emotiva o, meglio, i nuclei di significato che ne determinano uno specifico universo semantico di riferimento e consente di valutarne l'impatto nella vita quotidiana. Le narrazioni implicano, pertanto, un'esperienza intersoggettivamente condivisa: il narratore racconta, ricomponе, rilegge, ridefinisce un episodio emotivamente saliente e determina – per sé e per chi ascolta o legge quanto narrato – una ricerca e una produzione di senso. L'intento del pensiero narrativo “è quello di calare i propri prodigi atemporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio”²³. Il pensiero narrativo si serve di espressioni figurate, metafore, metonimie, iperboli, ossimori, ellissi, ironie: strumenti tipicamente narrativi, utilizzati per “tradurre l'astratto nel concreto o per accrescere il valore evocativo o il carattere personale del discorso”²⁴, che modificano continuamente il senso delle parole e richiedono, per comprendere le intenzioni del narratore, un costante riferimento al contesto. Inoltre, gli scopi interattivi e il contesto delle narrazioni determinano specifiche configurazioni, toni e caratteristiche costitutive.

La narrazione di episodi emozionali può essere oggetto d'analisi prendendo in esame sia il “contenuto” della narrazione, sia la “forma” della stessa, ossia l'organizzazione strutturale sul piano linguistico. È questo il caso, ad esempio, degli studi condotti negli ultimi decenni da Pennebaker e colleghi sull'importanza di tradurre in parole l'esperienza emozionale negativa vissuta, in cui la narrazione è sia l'oggetto della ricerca sia la metodologia di ricerca utilizzata, ossia il paradigma della scrittura espressiva²⁵. Questo paradigma prevede l'elaborazione di un testo scritto, per un

²³ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*. Op. cit., p. 18.

²⁴ A. Smorti. *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*. Op. cit., p. 136.

²⁵ In uno studio pionieristico, in una prima condizione sperimentale ai partecipanti veniva chiesto di scrivere (ogni giorno per circa 15 minuti) su un evento traumatico vissuto personalmente, parlando solo dei fatti accaduti; a un secondo gruppo di partecipanti fu chiesto di parlare solo delle emozioni provate e in una terza condizione, i partecipanti dovevano riferire sia i fatti sia le emozioni da essi suscitate. Infine, un

tempo stabilito (15-20 minuti) durante tre o quattro giorni consecutivi, senza preoccuparsi degli aspetti grammaticali o relativi all'ortografia e allo stile, in cui i partecipanti vengono invitati a non interrompere la scrittura e ad analizzare il più a fondo possibile emozioni e pensieri connessi a esperienze vissute e valutarne l'impatto che hanno nella loro vita e nelle loro relazioni. Pennebaker ha mostrato che solo la combinazione dell'analisi dei fatti con quella delle proprie emozioni più profonde è in grado di esercitare effetti positivi a distanza di tempo sul benessere psicofisico dell'individuo. Scrivere sui propri episodi emozionali intensi permetterebbe all'individuo sia di trovare nuovi significati e di raggiungere utili *insight* per la risoluzione dei problemi, sia di "tessere" una rete affettiva di sostegno, proseguendo la *disclosure* (apertura) emozionale (innescata dal compito di scrittura espressiva) con le persone più intime (amici e familiari).

È stato messo a punto da Pennebaker e dal suo gruppo di ricerca un programma specifico per analizzare le narrazioni emozionali raccolte nei propri studi: si tratta del *Linguistic Inquiry and Word Count* (LIWC)²⁶. Dall'analisi di migliaia di narrazioni con il programma LIWC è emerso che i partecipanti che conseguono un miglioramento della salute sono coloro che all'inizio utilizzano un basso numero di parole collegate a emozioni posi-

quarto gruppo di partecipanti (gruppo di controllo) dovevano scrivere su argomenti banali (come parlare della stanza in cui vivevano il primo giorno, delle proprie scarpe il secondo e così via). Al termine di ogni seduta di scrittura, i ricercatori misuravano la pressione sanguigna e la frequenza cardiaca dei partecipanti, i quali dovevano anche rispondere a una serie di domande circa i sintomi fisici provati durante la seduta e quanto avevano svelato (*disclosure*) rispetto agli episodi emotivi e agli stati d'animo più intimi riportati. Infine, veniva loro chiesto se e in che misura avessero parlato con altre persone degli argomenti descritti durante il compito di scrittura. Ai partecipanti, quattro mesi dopo, fu sottoposto lo stesso questionario sulla salute utilizzato nel primo studio, e furono rivolte loro alcune domande inerenti le visite mediche e le malattie avute nell'ultimo periodo e furono interrogati circa quanto avevano pensato agli eventi descritti o ne avevano parlato. In base ai dati raccolti (che comprendevano anche quelli inerenti le condizioni di salute dei partecipanti tre mesi prima dell'esperimento e nei sei mesi successivi), i ricercatori hanno evidenziato che coloro che avevano parlato delle emozioni, e soprattutto quelli che avevano parlato insieme dei fatti e delle emozioni, pur riportando un peggioramento dell'umore e una maggiore attivazione fisiologica immediatamente dopo avere parlato delle loro esperienze traumatiche, a distanza di sei mesi dall'esperimento avevano un miglior stato di salute rispetto agli altri gruppi e soprattutto rispetto al gruppo di controllo. J.W. Pennebaker; S. Beall. "Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease". *Journal of Abnormal Psychology*, n. 95 (1986), p. 274-281.

²⁶ Questo programma di analisi del testo è composto da oltre 70 categorie inclusi pronomi, proposizioni, parole (legate a emozioni sia a valenza positiva che negativa, a processi cognitivi e sociali). L'output ottenuto con questo programma riguardano le percentuali del totale di parole codificate all'interno delle 72 categorie. Esso prende dunque in esame quattro dimensioni: la dimensione linguistica standard (pronomi, articoli, proposizioni); quella riguardante i processi psicologici (cognitivi, sociali, sensoriali); la dimensione della relatività (inerente tempo e spazio) e, infine, quella inerente gli interessi personali dei partecipanti (religione, occupazione, posizione economica, stato di salute).

tive e in seguito le aumentano nelle successive sessioni di scrittura espressiva. Inoltre, è stato rilevato un aumento dei termini cosiddetti cognitivi (“comprendo”, “intendo”, “penso” ecc.) che sembra avere un impatto maggiore sulla salute rispetto alla frequenza dei termini emozionali, proprio perché segnala un’elaborazione cognitiva dell’esperienza traumatica, utile a sviluppare nuovi *insight* che facilitano la comprensione dell’evento. Secondo Pennebaker, costruire una narrazione dell’evento emozionale permette all’individuo, tramite il linguaggio, di elaborare le informazioni in modo coerente e sequenziale, dando origine a una rappresentazione mentale dell’evento in cui i suoi diversi aspetti vengono maggiormente compresi. Pertanto, il linguaggio produce un cambiamento psicologico ed è allo stesso tempo uno strumento per rilevare tale cambiamento.

Di recente, un nuovo programma – denominato *Narcoder* – consente ai ricercatori utilizzando il computer di accedere alla ricchezza del linguaggio e del pensiero emozionale che emerge dalle narrazioni, attingendo a 16 differenti *database* al fine di analizzare differenti tipi di conversazione (come parlare delle emozioni a valenza negativa provocate da una situazione conflittuale o di quelle a valenza positiva suscitate dall’ottenimento di un successo) che permettono di identificare i differenti tipi di *appraisal* utilizzati per valutare l’evento emotigeno²⁷. I processi di *appraisal*, ossia le interpretazioni valutative degli avvenimenti, frutto delle esperienze passate e degli schemi culturali dell’individuo, determinano tendenze all’azione specifiche o comportamenti funzionali agli scopi dell’individuo che questo programma, analizzando le differenti narrazioni emozionali, è in grado di codificare ed etichettare. Inoltre, permette di identificare credenze, preferenze, disposizioni personali e stati affettivi, nonché piani di azioni e obiettivi alla base dell’episodio emozionale. I principi di base del funzionamento del programma riguardano sia l’analisi del lessico emozionale in ciascuna delle 12 differenti categorie²⁸ funzionali (corrispondenti alle componenti dell’episodio emotivo narrato) mediante più di 17 dizionari, sia un dispositivo di “*clause recognition*” (riconoscimento delle proposizioni) che letteralmente trova “parole” o *pattern* di parole in ciascuna

²⁷ Cfr. N.L. Stein; M.W. Hernandez. “Assessing Understanding and Appraisals During Emotional Experience: The Development and Use of the Narcoder”. In: J.A. Coan; J.J.B. Allen (a cura di). *Handbook of emotion elicitation and assessment*, New York, Oxford University Press, 2007, p. 298-317.

²⁸ Le differenti categorie possono essere distinte in due tipi: categorie orientate all’azione (*precipitating event*, ossia un evento che causa un cambiamento nello *status* di obiettivi personalmente significativi; *attempt* e *outcome*) e categorie inerenti le risposte interne (non osservabili) come preferenze, obiettivi, stati affettivi, emozioni (sia positive, quali: felicità, speranza, orgoglio, sollievo; sia negative, quali: rabbia, ansia, disgusto, imbarazzo, paura, colpa, disperazione, gelosia, compassione, rimpianto), stati dell’umore, stati mentali, assenza di stato emotivo, disposizioni personali, credenze (rispetto al Sé, agli altri, alle relazioni, agli eventi, alle azioni).

delle differenti categorie in relazione al contenuto delle diverse narrazioni emozionali prese in esame²⁹. Si tratta, come sottolineano Nancy Stein e Marc Hernandez, di un metodo per analizzare dettagliatamente la natura delle differenti componenti (*unpacking*) dell'episodio emozionale così come si verifica nelle interazioni reali (*face to face*) o quando è narrato, retrospettivamente, dalla persona che ha vissuto l'esperienza emotiva o da chi ha osservato l'episodio emozionale³⁰.

L'approccio narrativo risulta, dunque, estremamente "congeniale", per così dire, allo studio delle emozioni poiché permette di perseguire obiettivi diversi, come indagare sul contenuto dell'episodio emozionale, sulla tipologia di eventi che maggiormente si associa alle emozioni più frequentemente riportate (antecedenti situazionali prototipici). Inoltre, l'analisi delle narrazioni emozionali permette anche di prendere in esame aspetti quantitativi come la durata e l'intensità dell'esperienza emotiva; quest'ultima, d'altra parte, proprio grazie alla costruzione di narrazioni da parte dell'individuo diviene il punto focale di un processo caratterizzato da ripetuti episodi di condivisione sociale.

Occorre tenere presente questa caratteristica fondamentale delle narrazioni anche nello studio di un aspetto peculiare delle emozioni quale è la loro regolazione. Indagare sul modo in cui l'individuo riesce a organizzare il racconto dell'episodio emozionale, rievocandolo e ricostruendolo grazie a un monitoraggio di tipo metacognitivo, consente di valutare la forma, la struttura, l'organizzazione e il funzionamento delle rappresentazioni mentali delle strategie di regolazione emozionale. Le narrazioni si rivelano utili nell'identificare quali strategie giocano un ruolo significativo nel definire le differenze individuali rispetto al modo di innescare le proprie emozioni e di regolarle. Infatti, poiché l'emozione è in grado di influenzare in modo significativo la condotta di un individuo per lunghi periodi riaffacciandosi continuamente alla memoria e continuando a essere oggetto di condivisione con gli altri, la concezione delle narrazioni come resoconto della vita quotidiana ne fanno uno strumento di indagine estremamente

²⁹ L'utilizzo del programma permette di identificare differenti tipologie di narrazioni (inizialmente è stato costruito per analizzare 6 tipi di narrazioni emozionali distinte in base ai contenuti, come ad esempio "narrare circa la ricostruzione del Sé dopo una perdita o la fine di una relazione") e identifica le differenti dimensioni di *appraisal* che caratterizzano ciò che Nancy Stein e Marc Hernandez definiscono un *emotion-based-goal-direction-action episodi*, proprio per l'importanza che la componente motivazionale riveste nella loro concezione dell'episodio emozionale, evidenziandone valenza, specifici *appraisal* caratterizzanti ciascun tipo di categoria e il tema di ciascun *clause* identificato (basandosi sull'analisi del verbo della frase). La maggior parte delle *clause* sono semplici frasi. È possibile anche aggiungere nuove tipologie di narrazioni alla struttura di base: infatti, l'aggiunta di algoritmi permette la selezione di nuovo materiale che consentono la codifica e l'etichettamento di quanto narrato.

³⁰ N.L. Stein; M.W. Hernandez. "Assessing Understanding and Appraisals During Emotional Experience: The Development and Use of the Narcoder". Op. cit. p. 314.

prezioso.

Da diversi studi condotti da Bernard Rimé e dal suo gruppo di ricerca è stato evidenziato che nella maggioranza dei casi, dopo un'esperienza emozionale, comprese quelle piacevoli, le persone sono impegnate in attività cognitive tese a una ricerca di senso. Le esperienze emotive nella vita quotidiana si prolungano in questa attivazione cognitiva spontanea, in cui l'entità e la durata delle "cognizioni intrusive" variano con l'intensità dell'esperienza emozionale.

"In diverse indagini esplorative, abbiamo potuto osservare – scrive Rimé – che la maggior parte dei soggetti ai quali si chiede di descrivere che cosa fanno nel corso di queste "ruminazioni mentali" scelgono tre item: 1) «mi sforzo di rimettere ordine in quello che è successo»; 2) «cerco di capire quello che è successo»; 3) «cerco di trovare un senso in quello che è successo». Senza precisare che cosa cerchino, le persone impegnate in quell'attività ritengono dunque di compiere una ricerca d'ordine e di senso. [...]. Altri risultati permettono di istituire un legame tra la ricerca di senso attivata dalle emozioni e la propensione alla condivisione sociale stimolata dalla stessa emozione. Nelle indagini esplorative, sono state registrate correlazioni positive tra la misura della «ricerca di senso» dopo un episodio emozionale e la misura del desiderio di condividere quell'episodio che variano da 0,35 a 0,51 a secondo dello studio"³¹. Nel caso degli episodi emozionali a valenza positiva il "lavoro mentale" di ricerca di senso è accompagnato, come osserva Rimé, da risposte affettive positive che, pertanto, a differenza delle esperienze emotive spiacevoli, non comportano tentativi di soppressione mentre, parimenti alle emozioni a valenza negativa, comportano bisogni socio-affettivi di condivisione. Infatti, sia le emozioni a valenza negativa sia quelle a valenza positiva vengono condivise. Per quanto riguarda queste ultime, secondo diversi studiosi nella loro condivisione è implicato anche un processo di "capitalizzazione", un processo nel quale gli eventi positivi sono visti non come dei problemi da risolvere o superare ma come delle opportunità da cogliere o "capitalizzare"³² ricercando, tra le altre cose, contatti sociali e facendo conoscere agli altri (specialmente alle figure di attaccamento) la propria esperienza.

La richiesta di conforto e di sostegno sociale, veicolati dal processo di condivisione, possono costituire sia una strategia di *coping* sia una risorsa che potenzia gli altri possibili tentativi di controllo dell'emozione: le figure

³¹ B. Rimé. *Le partage sociale des émotions*. Paris, PUF, 2005; trad. it. *La dimensione sociale delle emozioni*. Bologna, Il Mulino, 2008, p. 309.

³² Cfr. C.A. Langstone. "Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events". *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 67 (1994), p. 1112-1125; S.L. Gable, H.T. Reis, E.A. Impett, E. Asher. "What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events". *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2004), p. 228-245.

di attaccamento possono aiutare a comprendere meglio la situazione e a pianificare in maniera più efficace l'azione³³. La condivisione sociale delle emozioni, secondo Rimé, costituisce un fenomeno che comporta il riferimento all'emozione in un linguaggio socialmente condiviso e un destinatario del messaggio presente almeno a livello simbolico. Condividere le proprie emozioni, in generale, non implica quasi mai una "lettura" in presa diretta dell'esperienza provata. La condivisione sociale in senso stretto avviene nel corso di conversazioni in cui vengono raccontate le circostanze dell'episodio emotivo e le reazioni a esso. Inoltre, la condivisione può consistere in comunicazioni in cui il destinatario a cui è diretto il messaggio non è presente o consiste addirittura in una figura immaginaria; è questo il caso di lettere o diari o di creazioni letterarie e figurative³⁴.

Il pensiero narrativo permette all'individuo di prendere posizione, di valutare e descrivere l'episodio emozionale attraverso una prospettiva e un punto di vista che resta stabile e contemporaneamente si trasforma lungo un filo rosso che lega narratore e uditore, ossia il bisogno profondo che le persone hanno di comunicare le emozioni, di dare significato a quanto provano³⁵. Pertanto, le narrazioni consentono al ricercatore che si occupa di emozioni di penetrare nei significati che il narratore attribuisce all'episodio emozionale. In quanto modalità di costruzione del significato, offrono dei modelli interpretativi che organizzano quanto provato in configurazioni valutative condivise dai membri di una cultura.

Narrare (oralmente o mediante la scrittura) a più riprese le proprie emozioni si configura come un'esperienza in grado di mostrare a sé e agli altri la propria capacità di padroneggiare la situazione. La condivisione delle emozioni, pur non avendo effetti concreti sul benessere soggettivo dell'individuo, è percepita comunque dalle persone come qualcosa che

³³ Secondo Rimé e Dario Páez (2007), vi sono due differenti tipologie di bisogni di regolazione a seguito di un'esperienza emozionale negativa: i bisogni cognitivi da una parte e quelli socio-affettivi dall'altra. I primi implicano, fundamentalmente, la riorganizzazione dei motivi, la ricostruzione delle assunzioni di base su di sé, sugli altri e sul mondo, la modificazione degli schemi, la creazione di un nuovo significato per l'evento vissuto, o la sua ridefinizione (*reframing*). L'impatto emotivo dell'evento implica, dunque, dei 'compiti cognitivi', quali i processi di *reframing* e di *reappraisal* (rivalutazione) dell'evento. "Finché questi diversi compiti cognitivi non sono completati, il *network* di memoria di lavoro dell'individuo risultante dall'episodio emozionale mantiene attiva la memoria di lavoro dell'individuo e può così continuare a influenzare la sua esperienza attuale, sotto la forma dell'attivazione degli effetti negativi della ruminazione mentale, dei pensieri intrusivi, delle immagini intrusive, della preoccupazione, delle necessità di parlare ancora dell'episodio e così via. Il soddisfacimento dei diversi bisogni cognitivi appena elencati contribuirà a ridurre l'impatto del ricordo emozionale, conducendo così l'individuo alla riduzione della sofferenza emotiva". B. Rimé; D. Páez. "La condivisione delle emozioni". *Psicologia sociale*, n. 1 (2007), p. 40.

³⁴ Cfr. B. Rimé. *La condivisione sociale delle emozioni*. Op. cit.

³⁵ Cfr. K. Oatley. *Emotions a Brief History*. Oxford, Blackwell, 2004; trad. it. *Breve storia delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2007.

apporta notevoli benefici³⁶. Tale credenza è fortemente radicata negli individui e rientra nel sistema di credenze culturali le quali svolgono anche un'importante funzione nella regolazione delle emozioni³⁷.

Il bisogno di narrare le proprie esperienze emotive sembra essere sostenuto da credenze metacognitive secondo cui non esprimere il proprio vissuto emotivo costituisce una forma di inibizione che provoca conseguenze negative a lungo termine sulla salute dell'individuo ("fa male tenersi tutto dentro"). In una rassegna di Nathan Consedine e colleghi³⁸ della letteratura sugli effetti dell'inibizione delle emozioni viene sottolineato che per quanto le evidenze empiriche che concordano sul carattere poco salutare e nocivo della soppressione delle emozioni siano ormai numerose, occorre evitare di generalizzare tali risultati, in quanto in determinate condizioni e a seconda del tipo di emozione, inibire la loro espressione può apportare benefici all'individuo tanto quanto l'esprimerle. Questo tema si collega alla necessità di studiare le rappresentazioni sociali condivise all'interno di una cultura circa la regolazione delle emozioni, ossia il modo in cui tali rappresentazioni vengono costruite, trasmesse e modificate, e come esse influenzano le interpretazioni degli eventi e le condizioni di vita e lo stesso comportamento. Secondo diversi studiosi, le narrazioni fanno riferimento a schemi canonici emozionali condivisi dai membri di una stessa cultura. Quando si vogliono studiare i fattori sociali e culturali che influiscono sul comportamento sociale delle persone, gli esperimenti di laboratorio non sono probabilmente il miglior strumento di indagine³⁹, mentre le ricostruzioni in forma narrativa degli eventi vissuti contengono forme verbali culturalmente riconosciute da tutti gli individui dello stesso gruppo sociale che possono essere estremamente utili per analizzare l'essenziale funzione di due processi che intervengono nella genesi e nella modulazione delle emozioni: da un lato, la valutazione della rilevanza dell'evento stimolo (*appraisal*), dall'altra la valutazione delle diverse possibilità e modalità di *coping*, ossia delle varie strategie cognitive e comportamentali utilizzabili per gestire efficacemente le situazioni emozionali.

³⁶ Cfr. E. Zech; B. Rimé. "Is it talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits". *Clinical Psychology and Psychotherapy*, n. 12 (2005), p. 270-287.

³⁷ E.A. Butler; T.L. Lee; J.J. Gross. "Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific?". *Emotion*, n. 7 (2007), p. 30-48.

³⁸ N.S. Consedine; C. Magai; G.A. Bonanno. "Moderators of the emotion inhibition-health relationship. A review and research agenda". *Review of General Psychology*, n. 6 (2002), p. 204-228.

³⁹ Cfr. V. Burr. *Social Constructionism*. London, Routledge, 2003. Trad. it. *La persona in psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino, 2004.

3. Regolazione emozionale: metodi e strumenti di ricerca

Nello studio del *coping*, l'attenzione a livello empirico rivolta a singole variabili (indagate spesso isolatamente le une dalle altre), con pochi tentativi di esaminare le relazioni reciproche, ha dato origine a una notevole frammentazione sul piano teorico, determinando a volte delle aporie irrisolvibili. Ad esempio, è stato evidenziato come l'atto del piangere possa essere considerato un comportamento indicativo di una strategia di *coping emotion-focused* (centrata sulle emozioni: riduce la tensione), di una strategia *problem-focused* (quando è usato più o meno consapevolmente come mezzo per influenzare o manipolare la situazione esterna), o in ultima istanza di una strategia di rassegnazione o rinuncia, come dimostrazione di resa e impotenza⁴⁰. L'estrema eterogeneità teorico-metodologica della letteratura sul *coping*, che si evince anche dalla varietà di strumenti esistenti nell'analisi di questo costrutto (misure situazionali, misure disposizionali, misure sia di tratto sia di processo) ha rappresentato un limite. Concordiamo con Luca Pietrantoni quando sostiene che «la misurazione del *coping* è concettualmente più simile all'osservazione comportamentale che non alla misurazione dei tratti di personalità o degli atteggiamenti. [...] La misurazione deve estendersi ad altri approcci e metodologie di indagine che valorizzano il significato, la natura e il contesto delle strategie che gli esseri umani adottano nei problemi minimi o estremi della vita quotidiana; il ricercatore non rischia così di "perdere la foresta mentre osserva gli alberi". Gli studi qualitativi dal canto loro rappresentano una prospettiva preferenziale per evidenziare le specificità situazionali delle strategie di *coping* [...]. La sfida finale è quella di avere uno strumento, o meglio un insieme di strumenti, che possa cogliere un processo che intrinsecamente poco definibile ed estremamente dinamico e complesso»⁴¹. Ciò appare valido anche per il problema della regolazione delle emozioni, che ha tra i suoi antecedenti teorici proprio il costrutto di *coping* elaborato da Richard Lazarus e colleghi in relazione alla ricerca sulle modalità cognitive e comportamentali messe in atto per fronteggiare situazioni stressanti⁴².

La regolazione emozionale si configura come un processo che implica la modulazione di una o più componenti dell'episodio emozionale: dalla

⁴⁰ Cfr. A.J. Vingerhoets; R.R. Cornelius; G.L. Van Heck. "Crying: to Cope or no to Cope? (1998) presentato alla sessione "Coping: Hot Issues" alla 2nd Dutch Conference on Psychology and Health, 25-27 maggio, Rolduc, Olanda, citato in: B. Zani; E. Cicognani (a cura di). *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*. Roma, Carocci, p. 150-151.

⁴¹ L. Pietrantoni. "Le misure del coping: metodi e strumenti di ricerca". In: B. Zani; E. Cicognani (a cura di). *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*. Op. cit., p. 150-151.

⁴² Altri imprescindibili antecedenti teorici nello studio della regolazione emozionale sono gli studi di Sigmund Freud sui meccanismi di difesa, la teoria dell'attaccamento di John Bowlby e la teoria dell'emozione proposta da Nico Frijda. Cfr. J.J. Gross (a cura di). *Handbook of emotion regulation*. New York, Guilford Press, 2007.

componente fisiologica (*arousal*) a quella cognitiva, inerente la valutazione di ciò che si sente e si sperimenta, da quella espressivo-motoria o a quella del sentimento soggettivo. La regolazione emozionale è un'operazione che consente di trovare soluzioni o 'aggiustamenti' creativi del sentire e ha come scopo principale il raggiungimento di un benessere soggettivo e di una sincronia e una reciprocità relazionale. Il metodo tradizionalmente più utilizzato nella ricerca sulla regolazione delle emozioni resta l'impiego di scale *self-report*, che prevedono una o più affermazioni rispetto alle quali si domanda di esprimere il proprio grado di accordo in termini quantitativi su una scala numerica (ad esempio, una scala Likert).

A questo proposito, va ricordato l'*Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) messo a punto da James Gross e Oliver John⁴³. Si tratta di un questionario costituito da due scale indipendenti in grado di misurare due costrutti che si sono rilevati molto importanti nella ricerca sulla regolazione delle emozioni: la soppressione e il *reappraisal*. Gli autori definiscono la soppressione come un cambiamento del modo con cui un individuo risponde a livello comportamentale a un evento emozionale, mentre il *reappraisal* è descritto come un cambiamento nel modo di pensare all'evento in grado di suscitare l'emozione. Considerando la soppressione dell'espressione dell'emozione e la rivalutazione come tratti stabili di personalità, è possibile ipotizzare che l'uso sistematico di tali strategie di regolazione possa avere conseguente cognitive maggiormente evidenti di quelli rilevabili sulla base di una manipolazione sperimentale di breve durata. L'ERQ, pertanto, permette di rilevare delle differenze individuali nell'impiego delle strategie di regolazione di rivalutazione e di soppressione⁴⁴. Questo questionario è composto da 10 item rispetto ai quali i partecipanti dovevano indicare il loro grado di accordo su una scala da 1 (fortemente in disaccordo) a 7 (fortemente in accordo). I primi 6 item si riferiscono alla strategia di *reappraisal*⁴⁵ e 4 item per analizzare le strategie relative alla soppressio-

⁴³ Cfr. J.J. Gross; O.P. John. "Individual differences in two emotion regulation processes: Implication for affect, relationships, and well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 85 (2003), p. 348-362.

⁴⁴ Dai risultati di una serie di studi condotti da Gross e John utilizzando questo questionario insieme ad altre scale di valutazione di costrutti (come depressione, soddisfazione della vita, autostima, ottimismo), è stato evidenziato che i soppressori presentano valori significativamente più alti di depressione, sono meno soddisfatti della loro vita e delle loro relazioni, più pessimisti verso il proprio futuro, a differenza di coloro che fanno stabilmente ricorso alla rivalutazione, con conseguenze anche per il funzionamento sociale, nonché per il proprio benessere.

⁴⁵ Gli item della scala del *reappraisal* sono i seguenti: 1. "controllo le mie emozioni modificando il mio modo di pensare alla situazione in cui mi trovo"; 2. "quando voglio provare di meno un'emozione negativa, cambio il modo di pensare alla situazione"; 3. "quando voglio provare di più un'emozione positiva, cambio il modo di pensare alla situazione"; 4. "quando voglio provare di più un'emozione positiva (come gioia o divertimento), cambio ciò a cui sto pensando"; 5. "quando voglio provare di meno un'emo-

ne⁴⁶. Le capacità di regolazione emozionale possono essere anche misurate in relazione al costrutto psicologico dell'“intelligenza emotiva”, utilizzando il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT Version 2,0)⁴⁷. L'intelligenza emotiva viene considerata come l'abilità di percepire ed esprimere le emozioni, integrandole nel proprio pensiero (favorendo la soluzione di problemi, la presa di decisioni, il ragionamento e la creatività), comprendendo e ragionando sulle emozioni stesse, nonché regolandole in se stessi e negli altri. Intelligenza emotiva significa anche, dunque, saper gestire e regolare la manifestazione delle emozioni⁴⁸. La sottoscala della regolazione emozionale del MSCEIT misura le abilità intraindividuali e interpersonali di regolazione emozionale attraverso compiti separati per un totale di 29 item⁴⁹.

zione negativa (come tristezza o rabbia), cambio ciò a cui sto pensando; 6. “quando mi trovo di fronte a una situazione stressante, cerco di pensare a qualcosa che mi aiuti a mantenere la calma”.

⁴⁶ Gli item della scala della soppressione sono i seguenti: 7. “controllo le mie emozioni non esprimendole”; 8. “quando provo emozioni negative, mi assicuro di non esprimerle”; 9. “tengo le mie emozioni per me”; 10. “quando provo emozioni positive, sto attento a non esprimerle”. In uno studio di Gross e John (2004) si registra un accettabile livello di coerenza interna per la scala del *reappraisal* nei diversi campioni utilizzati; infatti, abbiamo che per il campione costituito da giovani adulti (389 maschi e 735 femmine), si ottiene un valore di $\alpha=.72$ per gli uomini è di $.79$ per le femmine, mentre per il campione costituito da 106 donne di mezza età, $\alpha=.76$. Per la scala inerente la soppressione abbiamo $\alpha=.67$ per i giovani maschi, $\alpha=.69$ per le giovani donne, mentre per le donne di mezza età il valore di $\alpha=.64$. Cfr. J.J. Gross; O. P. John. “Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development”. *Journal of Personality*, n. 72-6 (2004), p. 1301-1333. Secondo Folkman (1992), dovrebbe essere giudicato accettabile un valore di α maggiore di 0.70. Il calcolo della coerenza interna è uno dei metodi più indicati per valutare l'attendibilità dello strumento. Secondo Pedrabissi e Santinello (1997), ci sono fondamentalmente tre approcci per stimare tale attendibilità: la procedura test-retest, l'uso di forme parallele e la coerenza interna o tra item. Se si presume che la caratteristica psicologica in questione possa variare per motivi situazionali in momenti diversi dell'*assessment*, allora la stabilità test-retest diventa inappropriata. L'uso delle forme parallele è altrettanto inadeguato perché gli item che descrivono una particolare modalità di regolazione emozionale non sono tra loro equivalenti.

⁴⁷ J.D. Mayer; P. Salovey; D.R Caruso; G. Sitarenios. “Measuring emotional intelligence with the MSCEIT”. *Emotion*, n. 3 (2003), p. 97-105.

⁴⁸ Cfr. T. Wraniak; L.F. Barrett; P. Salovey. “Intelligent Emotion Regulation. Is Knowledge Power?”. In: J.J. Gross (a cura di). *Handbook of emotion regulation*. New York, Guilford Press, 2007, p. 393-407.

⁴⁹ I partecipanti devono valutare l'efficacia di differenti strategie nella regolazione dei propri sentimenti in relazione a specifiche situazioni e alla gestione di cambiamenti emotivamente significativi in situazioni interpersonali. Ad esempio, uno dei compiti utilizzati nella messa a punto del test in relazione alla scala della regolazione emozionale riguardava la gestione di un cambiamento nella relazione tra due amici. Il compito era strutturato nel modo seguente: “Ken e Andy sono stati buoni amici per più di dieci anni. Recentemente, Andy è stato promosso e diventa il capo di Ken. Quest'ultimo sente che la promozione ha cambiato Andy in quanto egli ha cominciato a fare il boss con lui. Quanto Ken riuscirà ad essere efficace nel mantenere una buona relazione, se sceglie di rispondere in ciascuno dei seguenti modi? 1. Ken tenta di comprendere il nuovo ruolo

È importante tenere presente che la validità delle scale negli strumenti *self report* può essere minacciata da artefatti di varia natura, come quelli che intervengono nella selezione del campione (se, ad esempio, una lista di strategie di regolazione è derivata interrogando le fasce giovani, sane e colte della società) o quelli dovuti al processo di ricostruzione mnestica delle esperienze emotive⁵⁰, agli effetti del contesto in cui i dati vengono raccolti (ad esempio, desiderabilità sociale), e alla stessa formulazione e presentazione delle domande del questionario.

Nello studio della regolazione delle emozioni, inoltre, il ricorso a studi retrospettivi, nei quali i partecipanti sono invitati a rievocare eventi emozionali accaduti nei mesi immediatamente precedenti la compilazione del questionario, ha mostrato diversi limiti. A questo proposito, è stato evidenziato che, confrontando il *coping* misurato attraverso *self-report* retrospettivi (come, ad esempio, il *Ways of Coping Scale* di Lazarus e Folkman, 1985) e attraverso la "valutazione ecologica momentanea", (*Daily Coping Inventory*, di Stone e Neale, 1984), in media, il 30% dei soggetti nei resoconti retrospettivi non riportava strategie di *coping* che invece dichiarava nel diario elettronico e viceversa⁵¹. I soggetti quando compilavano gli strumenti retrospettivi tendevano a sopravvalutare le strategie di *coping* comportamentali e a sottovalutare le strategie di *coping* di tipo cognitivo; in altre parole, sembra che quando si chiede alle persone di pensare alle strategie utilizzate in una situazione stressante passata, i soggetti si dimenticano molto più facilmente le strategie cognitive rispetto alle strategie comportamentali⁵². In base a tale prospettiva, le persone non possono for-

di Andy e cerca di adattarsi ai cambiamenti dettati dalla nuova situazione; 2. Ken affronta Andy discutendo con lui circa il cambiamento nel suo comportamento...". Cfr. P.N. Lopes; P. Salovey; S. Côté; M. Beers. "Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction". *Emotion*, n. 5 (2005), p. 113-118.

⁵⁰ A questo proposito, ad esempio, in uno studio sul ruolo della valenza nel ricordo delle esperienze emotive, facendo ricorso alla metodologia narrativa attraverso la tecnica del diario, ai partecipanti fu chiesto di riportare un evento al giorno, e di valutarne la piacevolezza-spiacevolezza. Successivamente, a diversi intervalli di tempo (tre mesi, un anno e 4 anni e mezzo) i ricercatori chiesero ai partecipanti di valutare nuovamente l'emozionalità degli eventi e la qualità del ricordo, ossia quanto ricordassero bene gli stessi eventi. Dai risultati è emerso che gli eventi positivi erano ricordati lievemente meglio e che l'intensità dell'emozione associata decadeva più lentamente rispetto a quella degli eventi negativi. Gli autori osservarono che il ricordo dell'evento non era correlato alla valenza dell'emozione, ma sembrava legato soltanto alla sua intensità. Cfr. W.R. Walker; R.J. Vogl; C.P. Thompson. "Autobiographical memory: Unpleasantness fades faster than pleasantness over time". *Applied Cognitive Psychology*, n. 11 (1997), p. 399-413.

⁵¹ A.A. Stone; J.E. Schwartz; J.M. Neale; S. Shiffman; C.A. Marco; M. Hickcox; J. Paty; L.S. Porter; L.J. Cruise. "A Comparison of Coping Assessed by Ecological Momentary Assessment and Retrospective Recall". *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 74 (1998), p. 1670-1680.

⁵² A questo proposito, Nadia Garnefski e colleghi (2001) hanno messo a punto un questionario che si focalizza proprio sull'esame delle strategie cognitive di regolazione utilizzate per far fronte alle emozioni suscitate da rilevanti eventi negativi. Si tratta del

nire informazioni accurate sui comportamenti o i pensieri messi in atto in una situazione critica del passato.

L'intenzione di ridurre il *bias* ricostruttivo che interessa gli studi retrospettivi ha spinto i ricercatori a proporre nuovi approcci metodologici.

Le misure *self-report* colgono, inoltre, solo una parte del fenomeno (come le strategie comportamentali impiegate), a detrimento di altri aspetti anch'essi interessanti (come la varietà e complessità della multidimensionalità della regolazione cognitiva delle emozioni nelle situazioni di vita quotidiana).

Lo studio della capacità di regolare le emozioni riscuote un sempre maggiore interesse anche nel campo delle neuroscienze in cui ci si interroga sulle basi neurali della regolazione emozionale. Grazie agli studi di *brain imaging*, i ricercatori hanno indagato, ad esempio, su due tipi di regolazione cognitiva delle emozioni: il controllo attenzionale degli stimoli emotigeni e la modifica cognitiva del significato legato agli eventi emotigeni⁵³.

Un approccio alternativo ai questionari *self-report* nello studio del processo di valutazione e regolazione emozionale è l'*Ecological Momentary Assessment* (valutazione ecologica momentanea)⁵⁴. Questo metodo prevede una valutazione soggettiva, ripetuta, delle strategie di *coping* in tempo reale e nell'ambiente naturale del partecipante.

L'interesse per lo studio dell'esperienza emotiva delle persone nel contesto degli eventi, delle interazioni di ogni giorno, negli ambienti di vita naturale, pertanto, si è tradotto nell'elaborazione di nuovi metodi nell'ambito dell'approccio narrativo allo studio delle emozioni come il *Time Sampling Method* o *Experience Sampling Method*. Mediante la tecnica del diario, costituito da una raccolta di fogli identici, contenenti una serie di domande inerenti gli obiettivi della ricerca, i soggetti devono compilare una o più

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) che individua nove stili cognitivi di regolazione (*self-blame*: disapprovazione nei propri confronti per ciò che si è provato; *blaming-others*: relativo a sentimenti di vergogna esperiti ma attribuiti ad altri; *acceptance*: accettazione e rassegnazione per ciò che si è provato; *planning*: pianificazione dei passi necessari per affrontare eventi negativi; *positive refocusing*: formulazione di pensieri positivi invece di pensare alla situazione attuale; *rumination*: si riferisce a pensieri sulle emozioni e pensieri relativi all'evento negativo; *positive reappraisal*: tendenza ad associare un significato positivo all'evento; *putting into perspective*: tendenza a relativizzare l'evento; *catastrophizing*: si riferisce a pensieri che esplicitamente enfatizzano il terrore di un'esperienza). Per un adattamento italiano di questo strumento, cfr. F. Presaghi. "Atti del Congresso di Psicologia Sperimentale dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP)". Cagliari, 18-20 settembre 2005.

⁵³ Cfr. K.N. Ochsner; J.J. Gross. "The cognitive control of emotion". *TRENDS in Cognitive Science*, n. 9 (2005), p. 242-249.

⁵⁴ Per una rassegna aggiornata su questo approccio cfr. S. Shiffman; A.A. Stone; M.R. Hufford. "Ecological Momentary Assessment". *Annual Review of Clinical Psychology*, n. 4 (2008), p. 1-32.

volte al giorno, e per un periodo di lunghezza variabile, i fogli a intervalli prestabiliti, che possono essere randomizzati (stabiliti dal ricercatore) oppure fissi. Nel primo caso, alcuni ricercatori utilizzano dei segnalatori acustici o cercapersone che suonano nel momento prestabilito per la compilazione. Altri forniscono ai partecipanti un calendario con indicati i tempi di compilazione. Occorre addestrare preventivamente le persone alla compilazione dello strumento. Il limite principale di questo metodo è il fatto di essere molto laborioso e di richiedere la collaborazione dei partecipanti, che devono ricordarsi di compilare il diario tutte le volte previste nell'arco di tempo prestabilito.

Chiedendo alle persone di tenere un diario delle proprie esperienze emotive e di registrare i singoli episodi vissuti è possibile, diversamente da quanto succede con altri strumenti *self-report*, limitare gli effetti negativi della memoria retrospettiva poiché si riduce l'intervallo di tempo tra l'esperienza e la trascrizione dell'evento. Pertanto, lo strumento del diario nell'ambito della metodologia narrativa appare particolarmente adatto a raccogliere materiale non solo di natura quantitativa e oggettiva (intensità, durata, attivazione di stati fisiologici e così via), ma anche nell'evidenziare come avviene la rielaborazione personale dell'emozione dal punto di vista cognitivo. Infatti, la ricerca con i diari consente anche di far emergere la ricchezza qualitativa dell'esperienza emotiva che è, per definizione, di natura soggettiva: le emozioni permettono una valutazione soggettiva di ciò che ci accade. Il diario risponde alla logica del pensiero narrativo e al bisogno di dar senso al proprio Sé attraverso la riflessione su ciò che viviamo come canonico e ciò che sperimentiamo in quanto violazione della canonicità, in quanto a rottura e discontinuità.

Anche la ricerca con diari presenta, però, alcuni inconvenienti: non necessariamente le esperienze della vita quotidiana hanno un impatto emotivo considerevole ed è probabile che il tenere un diario giornaliero induca gli individui a sovrastimare l'impatto emotivo degli episodi della vita quotidiana. Inoltre, il fatto stesso di partecipare a una ricerca può innescare un effetto di compiacenza⁵⁵. Ciò potrebbe verificarsi anche nell'intervista narrativa in cui l'intervistatore che guida il corso della narrazione (rispetto agli obiettivi dell'indagine) contribuisce, a sua volta, alla costruzione di quegli stessi contenuti. Infatti, il contesto di rilevazione nell'intervista narrativa agisce come potente fonte di ricostruzione dei significati e il ricercatore diviene una presenza centrale. D'altronde, l'intento della narrazione, come sottolinea Bruner, è quello di fornire "un resoconto fatto da un narratore nel "qui ed ora" e riguarda un protagonista che porta il suo

⁵⁵ Cfr. A. Curci. "Approcci metodologici allo studio della condivisione sociale". In: G. Bellelli; A. Curci; G. Mastrorilli. *Emozioni condivise. Le narrazioni emozionali*. Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2004, p. 109-126.

stesso nome e che è esistito “là ed allora” e la storia finisce nel presente, quando il protagonista si fonde con il narratore. [...]. Il Sé come narratore non si limita a raccontare, ma giustifica. E il Sé come protagonista è sempre, per così dire, orientato al futuro”⁵⁶. L’interlocutore-uditore, insieme al contesto, assume un’importanza centrale, dunque, nel momento in cui l’esperienza viene riattualizzata nel “qui ed ora”. Alla base di molti approcci qualitativi, infatti, si riscontra un’epistemologia costruttivista, secondo la quale la conoscenza va vista sempre come una produzione sociale, un processo di costruzione e di interpretazione che vede coinvolto direttamente anche il ricercatore, con la sua soggettività.

Attraverso i metodi qualitativi connessi all’approccio narrativo (come la tecnica del diario, l’intervista narrativa, le storie di vita) si cerca di cogliere il punto di vista dei soggetti medesimi, facendo emergere l’unicità dell’esperienza dei singoli individui.

Secondo Klaus Scherer, il sentimento soggettivo è una componente dell’emozione che ha un’importante funzione di controllo e di monitoraggio dell’esperienza emotiva. Infatti, egli ritiene che i sentimenti integrino nel processo emotivo la rappresentazione centrale dell’organizzazione della risposta guidata dagli *appraisal*.

Anche l’accuratezza del ricordo delle emozioni provate sembra dipendere, secondo Linda Levine e colleghi⁵⁷, dalle dimensioni valutative dell’evento: un cambiamento dell’*appraisal* modifica anche il sentimento soggettivo dell’esperienza emotiva (compresi obiettivi, valori e interessi) e con esso cambia anche l’intensità percepita dell’emozione. In occasione del processo per omicidio al celebre giocatore di football americano O. J. Simpson, accusato di aver ammazzato la moglie Nicole e l’amico di lei, Levine e colleghi interrogarono i partecipanti sulle proprie reazioni emotive al verdetto e indagarono sugli *appraisal* sottostanti una settimana dopo la conclusione del processo e successivamente a distanza di due mesi e, infine, dopo un anno⁵⁸. Il processo contro O. J. Simpson, infatti, si concluse con la sua assoluzione nonostante la schiacciante evidenza indicasse che egli aveva ucciso entrambi. Ciò ebbe un grosso impatto emotivo sull’opinione pubblica americana. Levine e colleghi mostrarono che, a distanza di tempo, un gran numero di partecipanti avevano cambiato parere circa

⁵⁶ J. Bruner. *Acts of Meaning*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1990; trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 117.

⁵⁷ L.J. Levine; S. Bluck. “How emotions fade: valence, appraisals, and the emotional impact of remembered events”. In: S.P. Shohov (a cura di). *Advances in Psychology Research*. Vol. 30, New York, Nova Science Publishers, 2004, p. 3-20; L.J. Levine; V. Prohaska; S.L. Burgess; J.A. Rice; T. Lauhere. “Remembering emotions: The role of current appraisals”. *Cognition and Emotion*, n. 15 (2001), p. 393-417.

⁵⁸ Il terzo questionario è stato somministrato da 12 a 16 mesi dopo il verdetto (con una media di 14 mesi).

l'innocenza o la colpevolezza di Simpson e conseguentemente cambiarono anche i loro *appraisal* dell'evento: modificazioni rilevanti del proprio ricordo circa le emozioni provate furono osservate in una direzione coerente rispetto ai nuovi *appraisal*. Pertanto, gli *appraisal* e i sentimenti soggettivi (*subjective feelings*) appaiono soggetti a processi di tipo ricostruttivo.

Inoltre, il resoconto verbale dei sentimenti cattura solamente una parte di ciò che è consciamente sperimentato. Questa selettività, secondo Scherer, potrebbe essere dovuta, in parte a intenzioni di controllo; in altri termini, l'individuo può non voler riferire certi aspetti dei più profondi sentimenti. "Il sentimento appare adatto a mantenere quante più informazioni dettagliate possibili in una rappresentazione centrale per mettere a punto tentativi di regolazione"⁵⁹. Va sottolineato che processi di regolazione emozionale operano probabilmente, secondo Scherer, già a livello di una rappresentazione inconscia e di conseguenza sono funzionali alla rappresentazione completa dello stato dell'organismo. Il peso delle differenti componenti, "può essere ampiamente determinato dal contesto e dagli obiettivi. A questo proposito, di particolare interesse sono le questioni inerenti il controllo e la regolazione, in modo particolare le norme dei sentimenti (*feeling rules*). Queste ultime possono esercitare forti effetti normativi sul peso dei differenti segnali propriocettivi. In questo senso, il sentimento non è soltanto reattivo, [...] esso può essere anche proattivo nella definizione degli stati da conseguire, quindi sollecitando in questo modo i processi di rivalutazione cognitiva e di regolazione espressiva e fisiologica. Il differente peso attribuito alle diverse componenti dell'emozione nell'integrazione delle rappresentazioni centrali che produce uno stato affettivo soggettivo, può anche aiutare a spiegare il gran numero di questioni spinose nella psicologia dell'emozione"⁶⁰.

Il sentimento soggettivo, dunque, costituisce una componente dell'emozione in grado di 'riflettere' sia la modalità complessiva dell'*appraisal*, sia la modalità di risposta somatica e motivazionale che sono alla base dell'esperienza soggettiva di un episodio emozionale. Pertanto, rilevare nel modo più oggettivo possibile (ad esempio, nel momento in cui si verifica, cioè *on-line*), l'esperienza emotiva soggettiva, mettendola in relazione con caratteristiche della persona (età, personalità, atteggiamenti, pensieri e così via), con la situazione ambientale o con l'interazione fra persona e situazione (ad esempio, la dinamica di una conversazione) appare estremamente utile (anche se laborioso). In quest'ottica, l'approccio narrativo

⁵⁹ K.R. Scherer. "Feelings Integrate the Central Representation of Appraisal-driven Response Organization in Emotion". In: A.S.R. Manstead; N.H. Frijda; A. Fischer (a cura di). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 150.

⁶⁰ *Ibidem*.

permette di comprendere le azioni delle persone nel mondo sociale e le motivazioni sottostanti, ossia gli scopi, i valori, bisogni e i significati che attribuiscono alle proprie esperienze di vita, indagando su come gli individui le percepiscono e le interpretano.

Infatti, "è generalmente affermato che i sentimenti sono fenomeni coscienti e che la sola possibilità di accedere ai sentimenti è il resoconto verbale. Sfortunatamente, questa concezione diffusa permette di vedere solo la punta di un grosso *iceberg*"⁶¹, ossia l'esito della sincronizzazione a differenti livelli delle diverse componenti. Un tema di grande interesse è, pertanto, l'approfondimento del ruolo dei processi impliciti e automatici nelle dinamiche della regolazione emozionale. Già a partire dalle teorizzazioni di Sigmund Freud elaborate in *Inibizione, sintomo e angoscia* (1925) è stato mostrato dalla psicoanalisi che la difesa psicologica ha un'origine e una funzione adattiva e avviene a livello inconscio. La parte inconscia dell'Io svolge un ruolo determinante nel regolare l'attuazione delle difese in funzione dell'adattamento all'ambiente.

Alcune intuizioni scaturite dalla concezione dei meccanismi di difesa di Anna Freud (1936) – come la scoperta che l'individuo di fronte a situazioni traumatiche, nonostante la varietà di meccanismi di difesa a disposizione, tende a usarne un repertorio ristretto, e il fatto che alcuni meccanismi di difesa sono potenzialmente più nocivi di altri – hanno spinto gli studiosi del *coping* a indagare il carattere adattivo o disadattivo di alcune difese.

Attualmente, l'interesse verso i processi automatici e inconsapevoli emerso nell'ambito delle teorie del *dual process* – in base alle quali è possibile distinguere anche tra processi di regolazione emozionale automatici e processi di regolazione emozionale controllati – si ripercuote anche a livello metodologico. Il paradigma sperimentale denominato "test delle associazioni implicite" (IAT)⁶² – che consente di misurare i processi impliciti coinvolti in diversi fenomeni (come l'attivazione e formazione degli atteggiamenti, dell'autostima e del concetto di Sé) – è stato impiegato anche nello studio della regolazione emozionale. Di recente, Iris Mauss e colleghi hanno messo a punto una versione modificata dello IAT per analizzare il ruolo della valutazione implicita relativa alla regolazione emozionale nel tentativo di 'misurare' alcuni aspetti della regolazione emozionale automatica⁶³. Infatti, poiché quest'ultima opera al di fuori della consapevolezza

⁶¹ D. Sander; D. Grandjean; K.R. Scherer. "A systems approach to appraisal mechanisms in emotion". *Neural Networks*, 18 (2005), p. 323.

⁶² Cfr. A.G. Greenwald; D.E. McGhee; J.L.K. Schwartz. "Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test". *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1998), p. 1464-1480.

⁶³ Cfr. I.B. Mauss; C. Evers; F.H. Wilhelm; J.J. Gross. "How to Bite Your Tongue Without Blowing Your Top: Implicit Evaluation of Emotion Regulation Predicts Affective Re-

dell'individuo, è impossibile studiarla con gli strumenti *self-report* tradizionali.

L'ER-IAT consta di cinque sessioni in cui i partecipanti devono svolgere un compito di discriminazione semantica verso gli stimoli che sono loro mostrati su uno schermo. La prima, la seconda e la quarta sessione sono prove di allenamento. Nella terza sessione sono presentate termini inerenti la regolazione emozionale (*controlled, cool, hide, contain, suppress*) e attributi positivi (come *good, pleasant, lucky*) versus l'espressione delle emozioni (utilizzando termini come *expressive, reveal, disclose*) e attributi negativi (come *negative, bad, gloom*). I soggetti vengono istruiti a svolgere un compito di classificazione semantica nel quale sono invitati a premere il più velocemente possibile il tasto sinistro (ad esempio la lettera "E" posta sulla sinistra della tastiera) – associato sia con la categoria "regolazione emozionale" che con l'attributo "positivo" oppure il tasto "destra" (ad esempio, la lettera "I" posta sul lato destro della tastiera) associato sia con la categoria "*emotion expression*" che con l'attributo "negativo".

La quinta sessione è analoga alla terza ma con i tasti invertiti: i partecipanti devono premere il più rapidamente possibile il tasto destro per categorizzare gli item delle categorie "*emotion expression*" e attributi positivi, il tasto sinistro associato sia alla categoria "*emotion regulation*" che agli attributi negativi. I ricercatori hanno ipotizzato che se vi è una valutazione implicita positiva della regolazione emozionale rispetto all'espressione delle emozioni, i tempi di latenza sarebbero stati più rapidi nella terza sessione (in cui erano associate le etichette regolazione emozionale+positivo). Pertanto, alti punteggi allo ER-IAT indicano una maggiore valutazione positiva implicita della regolazione emozionale che, secondo i ricercatori, risulterebbe associata a risposte affettive connesse a una regolazione emozionale di tipo automatico. Secondo gli autori, "un'associazione relativamente forte tra il controllo dell'emozione e gli item positivi implica una valutazione implicita positiva. Poiché gli obiettivi che sono associati con concetti positivi sembrano aumentare i tentativi dell'individuo di raggiungere questi obiettivi, ipotizziamo che questa associazione potrebbe condurre a una maggiore probabilità di intraprendere un controllo automatico delle emozioni"⁶⁴.

Pertanto, l'elaborazione di paradigmi sperimentali come l'ER-IAT rivela l'esigenza di costruire metodi di rilevazione dell'elaborazione implicita delle informazioni, cercando nuovi approcci metodologici per poter studiare la regolazione emozionale automatica, definita da Mauss e colleghi

sponding to Anger Provocation". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (2006), p. 1-14.

⁶⁴ I.B. Mauss; S.A. Bunge; J.J. Gross. "Automatic Emotion Regulation". *Social and Personality Psychology Compass*, 1 (2007), p. 152-153.

come il perseguimento automatico dell'obiettivo di modificare la "traiettoria" della propria emozione.

Alla base dell'esigenza di studiare le associazioni implicite nella regolazione emozionale vi è, dunque, l'esistenza di una dissociazione tra il livello esplicito, metacognitivo e narrativo di elaborazione delle informazioni e quello implicito, disatteso e indicibile⁶⁵.

4. La multidimensionalità della regolazione emozionale nella vita quotidiana

La capacità di attenuare, sopprimere, incrementare, sostenere o, in altre parole, di modulare le risposte emotive è una capacità complessa, che necessita della disponibilità ad adottare un approccio più flessibile e multi-metodo, che preveda una pluralità di strumenti (triangolazione dei metodi) che colgano le differenti dimensioni della regolazione emozionale, comprese quelle non misurabili attraverso *self-report*.

A questo proposito, in una ricerca di James Gross e colleghi sono stati utilizzati tre differenti approcci metodologici allo studio della regolazione delle emozioni vissute nella vita quotidiana: una tecnica di diario, un'intervista standardizzata (*survey*) e un approccio sperimentale mediante la visione di un filmato, proprio per cercare di ottenere un quadro più completo delle dinamiche sottostanti alla regolazione delle emozioni⁶⁶.

I risultati di questo studio 'multi-metodo' hanno evidenziato che in generale le persone cercano di regolare le emozioni negative (principalmente rabbia, tristezza e ansia) più frequentemente di quelle positive, concentrandosi maggiormente sulla componente esperienziale e comportamentale piuttosto che su quella fisiologica. Inoltre, è emerso che gli sforzi di regolazione variano in relazione al contesto, si verificano più frequentemente nelle relazioni intime, e sono legati anche a fattori culturali. Infatti, gli autori rilevano una maggiore regolazione delle emozioni positive nei partecipanti di origine asiatica rispetto agli americani di origine europea. Le emozioni, pertanto, vengono manifestate in conformità con gli standard culturali prefissati per poter essere riconosciute e condivise in modo appropriato; vanno, quindi, regolate in funzione del contesto. Pertanto, gli script culturali (ossia rappresentazioni mentali, socialmente condivise, di una sequenza stereotipata di azioni e di interazioni che si susseguono

⁶⁵ Cfr. F. Dentale; A. Gennaro. *Inconscio. Fra ricerca clinica e scienza cognitiva*. Bologna, Il Mulino, 2005.

⁶⁶ J.J. Gross; J.M. Richards; O.P. John. "Emotion regulation in everyday life". In: D.K. Snyder; J.A. Simpson; J.N. Hughes (a cura di). *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. Washington (DC), American Psychological Association, 2006, p. 13-35.

in modo simile e comparabile nel tempo e che costituiscono un episodio emotivo ricorrente) influenzano le tendenze emotive abituali del gruppo attraverso specifici modelli di valutazione, di aspettative e di regolazione della condotta emotiva, rispetto ai quali l'individuo è "allenato" avendoli assimilati⁶⁷.

Le emozioni hanno un impatto sul mondo soggettivo dell'individuo che implica, come sottolinea Rimé, la necessità di regolarne gli effetti a vari livelli, inerenti la memoria, la struttura degli scopi personali, le aspettative e i sistemi di credenze più profonde, i legami sociali, l'autostima e il senso di efficacia personale⁶⁸. L'utilizzo dell'approccio narrativo appare molto promettente in quanto permette di indagare sul contesto in cui i processi di regolazione vengono messi in atto, cogliendone il carattere complesso e multiforme.

Quasi tutte le emozioni, osserva Nico Frijda, "sono controllate e attenuate per certi versi. [...]. La regolazione può influenzare ogni componente del processo emotivo [...]. La regolazione può influenzare ciascuna delle componenti separatamente: soltanto l'espressione esterna, solo il sentimento, solo la risposta automatica, oppure soltanto la preparazione all'azione. Essa opera mediante processi di differenti tipi. [...] È suscitata in massima parte dal *feedback* che proviene dal processo emotivo e dai suoi effetti esterni attuali e previsti, sebbene è anche l'esito di abitudini personali e del temperamento. Gli effetti della regolazione dell'emozione sull'intensità complessiva di quest'ultima non sono facilmente valutabili date le loro relazioni reciproche: ci si può aspettare che un impulso emozionale forte genera sforzi regolatori maggiori"⁶⁹. L'intensità dell'emozione è sempre il

⁶⁷ Cfr. L. Anolli. *Psicologia della cultura*. Bologna, Il Mulino, 2004. A questo proposito, Bellelli e Mastorilli (2004) sottolineano che "le culture differiscono notevolmente nel modo stesso di intendere l'inibizione delle proprie emozioni: in alcune culture, come quella giapponese, gli individui sono incoraggiati a non esprimere le emozioni più negative; in quella russa (Wierzbicka, 1999), invece, è incoraggiata l'espressione sia delle emozioni positive sia di quelle negative; nella cultura americana, ancora, è considerata molto importante la capacità di controllare in particolare la rabbia (Tavris, 1984). Se la salute e il benessere dipendono in qualche misura dal grado in cui gli individui si accordano alle aspettative della propria cultura, si potrebbe supporre che in culture, nelle quali la non espressione e il controllo delle emozioni siano valutati più positivamente, l'inibizione possa dar luogo a effetti meno negativi o addirittura positivi, specie nel caso possa essere interpretata come una conferma della propria capacità di controllo su emozioni non desiderate". G. Bellelli; G. Mastorilli. "Espressione delle emozioni e benessere personale: un'analisi degli aspetti sociali e culturali". *Psicologia della salute*, 1 (2004), p. 75. Ed è proprio la dimensione del controllo personale, secondo gli autori, che assume particolare importanza nelle culture individualistiche rispetto a quelle collettivistiche. Infatti, in queste ultime la sensazione di non avere controllo ha effetti meno devastanti sul benessere psicologico, in quanto una certa mancanza di controllo appare essere la condizione normale.

⁶⁸ B. Rimé. *La dimensione sociale delle emozioni*, Op. cit., p. 282.

⁶⁹ N.H. Frijda. *The Laws of Emotion*. London, Lawrence Erlbaum, 2007, p. 167.

risultato dell'interdipendenza tra fattori regolatori inibitori, eccitatori e potenzianti. Pertanto, la regolazione dell'emozione non è, per Frijda, qualcosa riconducibile *tout court* a un insieme di strategie, ma è un aspetto costitutivo dell'esperienza emotiva. Come tale non va analizzata solo a livello intra-individuale. Un requisito importante per far procedere la ricerca su questo aspetto fondamentale è senza dubbio la necessità di riequilibrare il peso dei fattori individuali allargando l'analisi al ruolo del contesto situazionale. Una prospettiva più integrata passa necessariamente attraverso l'applicazione di differenti livelli di analisi (intrapersonale, interpersonale, sociale, culturale e così via), esaminate nelle loro interconnessioni reciproche; ciò comporta la necessità di ampliare l'arsenale metodologico adottato, attraverso l'impiego di metodi che consentano di mettere in luce le complesse relazioni tra le dimensioni intrapersonali e socio-culturali, anche in relazione alle motivazioni dell'individuo a regolare le proprie emozioni. A tal fine lo studio della regolazione emozionale non può prescindere dalla considerazione degli eventi della vita quotidiana, rispetto ai quali occorrono analisi più approfondite, che si avvalgono di metodi di indagini qualitative connessi a un approccio narrativo, come il *Time Sampling Method*⁷⁰.

L'importanza di una narrazione risiede nel fatto che essa riveste un ruolo fondamentale nella costruzione di senso; si tratta di una modalità che tenta di rendere previsto e quindi gestibile l'inaspettato che si manifesta spontaneamente nella vita di tutti i giorni in cui le persone che hanno vissuto un episodio emozionale intenso manifestano un bisogno, a volte insaziabile come sottolinea Rimé, di essere ascoltate, di parlarne e riparlarne⁷¹. La novità (insieme alla problematicità) è ampiamente riconosciuta come la principale molla che fa "scattare" la narrazione⁷². Una caratteristica fondamentale delle narrazioni è appunto quella di dare un senso a esperienze di rottura della canonicità⁷³. Esse costituiscono sia un mezzo per raccontare agli altri i cambiamenti che avvengono nella nostra vita, secondo una storia che sia comprensibile⁷⁴, sia un utile strumento di indagine per analizzare tali cambiamenti.

George Mandler sottolinea che le emozioni insorgono quando si verificano delle discontinuità nell'azione: "quando avviene qualcosa che non ci si aspetta o quando qualcosa che ci si aspetta non avviene"⁷⁵. Il tipo di

⁷⁰ Cfr. H. Brandstätter. "The Time Sampling Diary (TSD) of Emotional Experience in Everyday Life Situations". In: J.A. Coan; J.J.B. Allen (a cura di). *Handbook of emotion elicitation and assessment*. New York, Oxford University Press, 2007, p. 318-331.

⁷¹ B. Rimé. *La dimensione sociale delle emozioni*. Op. cit.

⁷² Cfr. J. Bruner. *Making Stories: Law, Literature, Life*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2002. Trad. it. *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari, Laterza, 2006.

⁷³ Cfr. J. Bruner. *La mente a più dimensioni*. Op. cit.

⁷⁴ Cfr. J.W. Pennebaker; J.D. Seagal. "Forming a Story: The Health Benefits of Narrative". *Journal of Clinical Psychology*, 55 (1999), p. 1243-1254.

⁷⁵ G. Mandler. *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. New York, Norton, 1984,

emozione suscitata è determinata dal divario esistente tra il cambiamento intervenuto e le risorse che potrebbero fronteggiarlo.

Le diverse emozioni, al di là della valenza positiva o negativa, possono differire tra loro rispetto ad altre importanti dimensioni di *appraisal* e, pertanto, differiscono anche nel modo in cui possono o debbono essere regolate. La dimensione del potere-controllo, insieme a quella della imprevedibilità, vengono considerate attualmente nell'ambito dei *Componential Appraisal Models* dimensioni importanti per delineare specifiche configurazioni di valutazione degli eventi emotigeni che determinano gli episodi emozionali.

A questo proposito, Johnny Fontaine e colleghi hanno di recente sottolineato che «poiché i modelli che guidano la costruzione dei disegni sperimentali restringono il numero di dimensioni studiate, ciò potrebbe influenzare negativamente la scelta dei metodi e l'interpretazione dei risultati. I risultati attuali, frutto dell'utilizzo di un semplice modello a due dimensioni, come il modello *valenza-arousal*, non riescono a cogliere le maggiori fonti di variazione nel campo delle emozioni. Alcuni modelli falliscono nel differenziare importanti emozioni come la paura e la rabbia, le quali sono chiaramente distinte in relazione alla dimensione potere-controllo e alla dimensione dell'imprevedibilità»⁷⁶.

Imprevedibilità e controllo, infatti, sono le dimensioni centrali che distinguono la rabbia dalla paura. La rabbia implica le seguenti dimensioni valutative: a) attribuzione di responsabilità per gli eventi negativi a un agente esterno; b) controllo individuale; c) il senso di certezza circa ciò che è accaduto. La paura, al contrario, è associata con l'*appraisal* di imprevedibilità e dal controllo attribuito alla situazione e non a se stessi, per gli eventi negativi. Anche la felicità, sebbene possieda una valenza positiva, è associata con un elevato senso di certezza-prevedibilità e di controllo individuale, proprio come la rabbia. Pertanto, da questo punto di vista, la felicità assomiglia più alla rabbia che alla paura. La dimensione del potere-controllo è caratterizzata, dunque, da *appraisal* di controllo che conducono a sentimenti di potere o di debolezza, di dominanza o di sottomissione nei rapporti interpersonali, incluso la tendenza ad agire o all'astenersi dal farlo. L'imprevedibilità, invece, riguarda la valutazione sia del livello di comprensibilità dell'evento emotigeno sia del grado di probabilità di raggiungere un oggetto piacevole o di evitarne uno spiacevole. Questa dimensione permette una soddisfacente differenziazione delle emozioni che implicano una reazione urgente a uno stimolo nuovo oppure a una situazione non familiare, sconosciuta, incerta.

p. 188.

⁷⁶ J.R.J. Fontaine; K.R. Scherer; E.B. Roesch; P.C. Ellsworth. "The World of Emotions Is Not Two-Dimensional". *Psychological Science*, 18 (2007), p. 1056.

Le narrazioni come strumento di ricerca e di analisi nel campo delle emozioni della vita quotidiana hanno la capacità di evidenziare sia la specificità storico-culturale e personale degli antecedenti situazionali degli episodi emozionali, sia i processi di costruzione di significato attraverso cui gli individui danno un senso alle loro esperienze emotive e alle modalità di modulazione della risposta emotiva. Nella determinazione della valenza emotigena di un evento può incidere il contesto culturale, la fase del ciclo di vita, le differenze individuali. Infatti, è la salienza attribuita dall'individuo ai vari eventi causali – ossia la qualità dell'*appraisal* – ciò che varia nel corso dello sviluppo e da cultura a cultura.

Un evento personale, intimo, quale è l'esperienza emotiva, se raccontato diviene un atto interpretativo: la narrazione diviene un mezzo privilegiato per osservare, studiare e comprendere il significato che l'episodio emozionale riveste per la persona che racconta, e consente di andare al di là della valenza nello studio delle modalità messe in atto per regolarlo, prendendo in considerazione dimensioni valutative che rivestono una particolare importanza anche per la regolazione delle emozioni, quali l'imprevedibilità e il potere-controllo.

IL PENSIERO FIGURATO
NELLA FUNZIONE INTERPRETATIVA DEL LEADER.
ELEMENTI DI METODOLOGIA FORMATIVA
di *Emilio Rago*

Una recente e approfondita analisi del quadro concettuale della leadership ha permesso di estrapolare due fattori critici per lo studio del fenomeno: i processi chiave e i modelli di base¹. I processi chiave della leadership si condensano attorno a due moduli operazionali: il modulo interpretare e il modulo agire; i modelli di base, invece, si riconducono al modello relazionale-sociale e a quello strategico-manageriale (fig. 1).

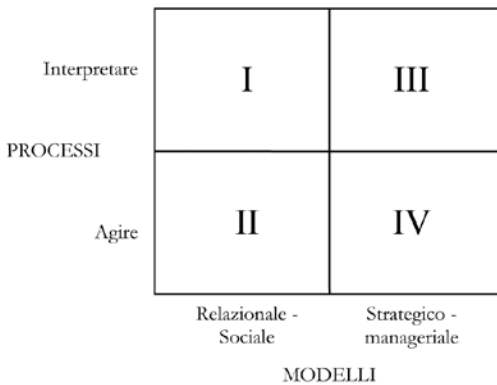


Fig. 1 – Processi chiave e modelli di base della leadership

Nel I quadrante si raggruppano le funzioni interpretative della leadership, relative alla percezione, all'intelligenza, alla sensibilità e alla consapevolezza delle dinamiche relazionali ed emozionali, a livello interpersonale, gruppale e sociale in genere. Nel II quadrante si racchiudono quei processi di leadership che consentono al leader di agire a livello relazio-

¹ E. Rago. *Formare la leadership. Analisi critica delle metodologie arts-based*. Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 2009, p. 124.

nale-sociale, sia attivando processi decisionali e di risoluzione creativa di problemi, di mediazione e di gestione dei conflitti, sia svolgendo funzioni di motivazione, di comunicazione interpersonale, di gestione delle dinamiche di gruppo. Nel III quadrante si riassumono quei processi interpretativi finalizzati alla costruzione di senso in termini strategico-aziendali. Essi si basano su quei meccanismi che facilitano l'esplorazione del futuro (o futuring)², l'analisi dell'ambiente di riferimento, la percezione delle tendenze socio-culturali, la scenaristica, l'elaborazione della visione e della missione aziendali, la definizione degli orientamenti strategici di fondo, l'innovazione dei processi e dei prodotti. Per quanto finalizzate a scopi strategici e obiettivi manageriali concreti, le attività formative di questo quadrante mirano ad un guadagno prevalentemente di pensiero, offrendo ai leader l'opportunità di allontanarsi dal bisogno di azione e risultati e di aprirsi a nuovi orizzonti, idee e punti di vista che aiutano a recuperare chiarezza di pensiero, intuizione e profondità di visione. Per questi motivi, la didattica si basa sull'esercizio dell'immaginazione, sulla sperimentazione del nuovo e dell'ambiguo, sul disorientamento causato dall'uscire dalla propria zona di conforto, sull'esplorazione intellettuale, sui processi dell'apprendere ad apprendere, sul cambio di prospettiva, sulla ristrutturazione cognitiva delle percezioni. Nel IV quadrante, infine, sono compresi tutti i processi di leadership che consentono di agire a livello strategico-aziendale: i processi di pianificazione strategica, di gestione del cambiamento organizzativo e della diversità, di strutturazione, gestione e valutazione manageriale, di miglioramento delle prestazioni, di abilitazione e di implementazione delle competenze distintive aziendali. In questo quadrante si ricomprendono anche le capacità di gestire politicamente le relazioni istituzionali ed organizzative, interne ed esterne, per accrescere e gestire il potere che ne deriva.

Dalla disamina delle combinazioni dei diversi quadranti emerge che i processi chiave della leadership sono parimenti critici e trasversali³ ai modelli e che, sebbene il focus possa differire, è possibile ragionare sui meccanismi di fondo funzionali all'interpretazione e/o all'azione. In questo lavoro si riflette sulla funzione interpretativa del leader, sia in termini relazionali-sociali che strategico-manageriali, cercando di approfondire il ruolo e l'importanza del pensiero figurato.

² S.M. Millett. "Futuring and visioning: complementary approaches to strategic decision making". *Strategy & leadership*, n. 34 (2006), p. 43-50.

³ G. Di Francesco (a cura di). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano, Franco Angeli, 1992, p. 88.

1. La funzione ermeneutico-interpretativa del leader

I leader riescono a vedere oltre, producono idee innovative che facilitano il cambiamento e assumono il rischio di esplorare il futuro. Essi non possono controllare la turbolenza e l'incertezza dei mercati, ma possono influenzare le modalità di affrontare gli eventi, di reagire e di fare esperienza. Per questi motivi, una delle principali sfide della leadership è l'interpretazione di ambienti strategici e sociali altamente complessi e ambigui⁴, al fine di dare struttura al caos, di ricostruire orizzonti di senso e di attribuire significati intenzionali⁵ alle dinamiche aziendali. Le organizzazioni si trasformano sempre di più in sistemi interpretativi⁶ in cui i leader diventano co-costruttori della realtà sociale della vita organizzativa⁷. Il leader si trasforma così in un "ermenauta" ossia in "un ricercatore, un interrogante, e un artigiano del significato"⁸.

Il leader ermeneutico "interpreta e reinterpreta cosa sta succedendo, crea nuovi significati da ciò che sta emergendo, riflette su quei nuovi significati e agisce a partire da cosa ha appreso"⁹. Secondo G. Kneller, infatti, l'interpretazione di ogni atto e comportamento umano, dell'apprendimento, delle storie e degli eventi è assimilabile all'interpretazione di un testo¹⁰, purché l'interpretazione avvenga dentro una tradizione storico-culturale, alla luce della situazione contingente (sia cioè situata), e l'interprete apra se stesso al 'testo' per metterlo in discussione. Pertanto, la competenza ermeneutica del leader consiste nelle "capacità di interpretare le informazioni, interrogare lo stato corrente di ciò che è conosciuto e sconosciuto, di ricercare le intuizioni nelle esperienze di vita e creare significato da esse"¹¹.

Con i processi di ricostruzione di senso (o sensemaking), i leader riducono l'ambiguità percepita degli eventi¹² ed elaborano mappe cognitive (o

⁴ J. Pfeffer; C.T. Fong. "The end of business schools? Less success than meets the eye". *Academy of management learning and education*, n. 1 (2002), p. 78-95.

⁵ G. Morgan; L. Šmircich. "Leadership: the management of meaning". *The journal of applied behavioral science*, n. 18 (1982), p. 251-262.

⁶ R.L. Daft; K.E. Weick. "Toward a model of organizations as interpretation systems". *Academy of management review*, n. 9 (1984), p. 284-295.

⁷ S.A. Stumpf. "Applying new science theories in leadership development activities". *Journal of management development*, n. 14 (1995), p. 39-49.

⁸ B. Woodward; C. Funk. "The aesthetics of leader development: a pedagogical model for developing leaders". In: *Second the art of management and organization conference*. Paris (France), 2004, p. 2.

⁹ *Ivi*, p. 4.

¹⁰ G.F. Kneller. *Movements of thought in modern education*. New York (USA), John Wiley, 1984, p. 68.

¹¹ J. Force; C. Funk. "Navigating complexity: understating organizational complexity through interactive theatre". In: *Asia-pacific researchers in organization studies 11th international conference*. Melbourne (Australia), 2005, p. 2.

¹² D.A. Gioia; J.B. Thomas. "Identity, image, and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia". *Administrative science quarterly*, 41 (1996), p. 370-404.

mappe della realtà) in grado di “convertire un mondo di esperienza in un mondo intelligibile”¹³.

L'esperienza non è quel che ci accade. È quel che facciamo con ciò che ci accade.

Aldous Huxley

L'importanza dei processi di sensemaking per la funzione ermeneutico-interpretativa del leader richiede, a questo punto, un approfondimento particolare. Il sensemaking è un *costrutto retrospettivo* con cui si valuta il passato, si percepisce, si scopre e si giudica l'intelligibilità del presente¹⁴ e s'influenza il comportamento futuro. Ricostruire il senso vuol dire attribuire significati inserendo le informazioni-stimolo ricavate dall'ambiente in strutture di conoscenza esistenti, consentendo così una nuova associazione con fatti e significati passati¹⁵. L'essenza del sense-making è quindi nell'*iteratività* dell'associazione, poiché è la continua interazione e connessione tra informazione e struttura di conoscenza che fa emergere nuovi significati¹⁶, nuove mappe della realtà¹⁷.

Il sensemaking è una anche una *prospettiva interpretativa* che enfatizza la costruzione *sociale* del senso¹⁸ attraverso processi comunicativi inter-soggettivi¹⁹ che spingono il leader alla ricerca continua di informazioni, all'attribuzione di significati e all'azione²⁰. Egli non solo deve saper interpretare la situazione ambientale e strategico-aziendale, individuando opportunità, rischi e minacce emergenti, ma deve saper “leggere e scri-

¹³ K.E. Weick. *Making sense of the organization*. Cambridge (GB), Blackwell, 2001, p. 9.

¹⁴ E.M. Morin. “Organizational effectiveness and the meaning of work”. In: T. Pauchant. *In search of meaning: managing for the health of our organizations, our communities, and the natural world*. San Francisco (USA), Jossey-Bass, 1995, p. 29-64.

¹⁵ K.E. Weick. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks (CA, USA), Sage Publications, 1995, p. 110.

¹⁶ K.E. Weick. *The social psychology of organizing*. New York (USA), Mcgraw-hill, 1979.

¹⁷ La mappa della realtà rappresenta il modo personale di “vedere e costruire il mondo” (cfr. N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Bari, Laterza, 2008, pp. 2-6), la porta di accesso alla conoscenza della realtà; e quando le credenze personali che la compongono ne limitano la comprensione, da strumento di orientamento esistenziale essa può trasformarsi in condizione di prigionia.

¹⁸ C.E. Mills. “The interfaces of communication, sensemaking, and change”. *Australian journal of communication*, n. 27 (2000), p. 95-108.

¹⁹ C.J. Bean, F.E. Hamilton, “Leader Framing and Follower Sensemaking: Response to Downsizing in the Brave New Workplace”, in *Human Relations*, 2006, 59(3), pp. 321-349.

²⁰ J.B. Thomas; S.M. Clark; D.A. Gioia. “Strategic sensemaking and organizational performance: linkage among scanning, interpretation, action, and outcomes”. *Academy of management journal*, 36 (1993), p. 239-270.

vere” anche le dinamiche interpersonali del contesto sociale in cui opera. La leadership, infatti, è un *processo sociale* in cui gli attori interagiscono attivando reti di influenze reciproche e modelli di relazione²¹ modificati continuamente in base “all’interpretazione e alla ricostruzione del valore simbolico attribuito alle interazioni”²². In altre parole, i processi interpretativi della leadership, attribuendo e diffondendo significati simbolici²³ alle interazioni socialmente situate, ne orientano gli effetti emergenti e ne influenzano le strutture relazionali²⁴. Inoltre, secondo le teorie sociologiche dell’*identità sociale del leader*²⁵, la competenza ermeneutica aiuta anche a sviluppare il grado di conformità sociale del leader rispetto al gruppo di appartenenza e, quindi, ad accrescerne fiducia, carisma e influenza personali²⁶. In questo senso, i processi di interpretazione e attribuzione dei significati (ossia di *sensemaking*) sono strettamente legati alla funzione *simbolica* della leadership.

Strettamente connesso con la funzione ermeneutico-intepretativa del leader ed il processo di *sensemaking* è il modello della leadership simbolica. Secondo tale modello, derivato dall’approccio socio-psicologico dell’*interazionismo simbolico* di George Herbert Mead (prima) e di Herbert Blumer (poi), il leader interpreta e costruisce la realtà organizzativa creando e diffondendo significati simbolici, mediante processi di comunicazione e atti comportamentali. Alla base di tale pratica è la consapevolezza che “non è importante tanto quello che accade, ma ciò che significa”²⁷, poiché le persone possono interpretare gli eventi in modo differente. Pertanto, di fronte alla diffusa incertezza e alla complessità ambientale, il leader è incoraggiato a costruire simboli per “risolvere la confusione, aumentare la predicibilità, dare la direzione, ancorare la speranza e la fede” dei follower²⁸. Difatti,

²¹ M. Uhl-bien. “Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing”. *The leadership quarterly*, n. 17 (2006), p. 654-676.

²² H. Blumer. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley (CA, USA), University of California Press, 1969, p. 23.

²³ R.W. Griffin; K.D. Skivington; G. Moorhead. “Symbolic and interactional perspectives on leadership: an integrative framework”. *Human relations*, n. 40 (1987), p. 199-218.

²⁴ A. Giddens. *Profiles and critiques in social theory*. Berkeley (CA, USA), University of California Press, 1982, p. 81.

²⁵ S.A. Haslam; M.J. Platow; J.C. Turner; K.J. Reynolds; C. McGarty; P.J. Oakes; S. Johnson; M.K. Ryan; K. Veenstra. “Social identity and the romance of leadership: the importance of being seen to be ‘doing it for us’”. *Group processes and intergroup relations* (special issue on “social identity processes in organizations”), n. 4 (2001), p. 191-205.

²⁶ M. Platow; M. Wenzel; M. Nolan. “The importance of social identity and self-categorization processes for cheating and responding to fairness”. In: S.A. Haslam; D. Van Knippenberg; M. Platow; N. Ellemers. *Social identity at work: developing theory for organizational practice*. New York (USA), Taylor & Francis, 2003, p. 261-276.

²⁷ J. Pfeffer. “Management as symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigm”. In: L.L. Cummings; B.M. Staw. *Research in organizational behavior*. Greenwich (CT, USA), Jai Press, 1981, p. 1-52.

²⁸ L.G. Bolman; T.E. Deal. *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership*. San Fran-

le forme simboliche (visione, missione, miti, riti e storie aziendali, credenze, linguaggi figurati, artefatti) rappresentano i mattoni di base dei sistemi di significato, incorporano ed esprimono la cultura di un'organizzazione e veicolano potenti messaggi cognitivi ed emozionali. L'azione simbolica del leader, tuttavia, non si limita all'interno, nell'interazione e nel contatto diretto con i follower, ma si orienta e si estende anche alla comunicazione esterna, alla guida dell'impresa verso un'economia estetica. Nell'economia contemporanea, infatti, il consumo è diventato un *atto estetico*²⁹ che "aggiunge al valore di scambio e d'uso delle categorie marxiane il valore rappresentazionale dell'investimento simbolico"³⁰. Oggi l'impresa vende *significati* e strumenti *identitari*³¹ ricchi di "contenuti emozionali (estetici) e intellettuali (semiotici)"³², spostando la competizione sul piano semantico e simbolico del messaggio. La produzione culturale entra nell'economia; il contenuto espressivo, cognitivo e *immaginario*³³ attraversa la domanda e l'offerta, funzionando sia da input per la produzione, sia da elemento critico nella valutazione del prodotto/servizio finale.

La funzione ermeneutico-interpretativa e la funzione simbolica della leadership assumono connotazioni e valenze ancor più critiche se si considera il basso tenore ontologico della postmodernità contemporanea. Con l'avvento del postmodernismo si realizza, infatti, la *crisi della rappresentazione*³⁴, secondo cui il linguaggio non può catturare pienamente la realtà e ogni significato può essere solo socialmente costruito. La realtà di base si stacca dai suoi significanti³⁵ e s'instaura una concezione *prospettivista* secondo cui il punto di vista dell'osservatore acquisisce la funzione di realizzare l'oggetto osservato³⁶, affermando così che la verità è la relazione che stabiliamo con la realtà³⁷. L'incontrollata proliferazione di regimi concorrenti di significazione, pertanto, produce l'impossibilità di un'accurata

cisco (CA, USA), Jossey-Bass, 2003, p. 242.

²⁹ G. Böhme. "Contribution to the critique of the aesthetic economy". *Thesis eleven*, n. 73 (2003), p. 71-82.

³⁰ D. Roberts. "Illusion only is sacred. From the culture industry to the aesthetic economy". *Thesis eleven*, n. 73 (2003), p. 87.

³¹ S. Mizzi. "Cinque suggerimenti per un logo vincente". *Nova24, Ilsole24ore*, 4 maggio 2006, p. 9.

³² A.J. Scott. "Capitalism, cities, and the production of symbolic forms". *Transactions of the institute of british geographers*, n. 26 (2001), p. 13.

³³ G. Colvin. "The imagination economy. To keep wages rising, american workers need to get creative". In [http:// money.cnn.com/2006/07/05/magazines/fortune/imagination-economy.fortune/index.htm](http://money.cnn.com/2006/07/05/magazines/fortune/imagination-economy.fortune/index.htm) (07/12/2008).

³⁴ J.H. Turner. *The structure of sociological theory*. Belmont (CA, USA), Wadsworth, 1998, p. 598.

³⁵ M. Foucault. *The order of things*, london, tavistock, 1970, p. 239.

³⁶ G. Deleuze. *La piega. Leibniz e il barocco*. Torino, Einaudi, 2004, p. 205.

³⁷ V. De castro. "Cosmological deixis and amerindian perspectivism". *Journal of the royal anthropological institute*, n. 4 (1998), p. 469-488.

rappresentazione della realtà³⁸ e lo spostamento gnoseologico sull'asse relativistico e pluralistico della plausibilità; di conseguenza, la conoscenza richiede inevitabilmente un atto d'interpretazione³⁹.

In questa condizione di pensiero debole, complesso e contraddittorio, in cui i significati non sono più stabili, trasparenti ed evidenti ma emergono da contesti culturali diversi e sistemi semiotici intertestuali, intermedi e polisensoriali, in questo "regime perfusivo"⁴⁰ del tutto con tutto, di testo e contesto, interiorità ed esteriorità, passato e futuro, contenuto e contenente, i leader sono paradossalmente legittimati e facilitati nel proporre un'interpretazione personale del mondo, che riduca il grado di incertezza e ambiguità della realtà⁴¹.

2. La valenza del framing nel processo interpretativo

L'incorniciamento (o *framing*) è il processo con cui i leader facilitano e orientano le interpretazioni degli eventi, l'attribuzione di significati e la ricostruzione di senso da parte dei follower⁴². Secondo Gail Fairhurst e Robert Sarr "determinare il significato di un argomento è comprenderne il senso, giudicarne il carattere e l'importanza"⁴³. Con il processo di framing si preferiscono alcuni significati su altri, promuovendo, così, una "particolare definizione del problema, interpretazione causale, valutazione morale e/o indicazione di trattamento"⁴⁴. Il *frame* (o cornice), infatti, è una definizione di situazione che produce significati mediante l'organizzazione dell'esperienza⁴⁵. Cambiamenti relativamente modesti nel presentare e inquadrare (ossia 'nell'incorniciamento di') un problema o una situazione possono avere un impatto rilevante sulle risposte comportamentali degli individui⁴⁶. Ad esempio, affermare che in un gioco si hanno il 30% di probabilità di

³⁸ S. Lash. *Sociology of postmodernism*. London (GB), Routledge, 1990.

³⁹ M. O'Leary; R. Chia. "Epistemes and structures of sensemaking in organizational life". *Journal of management inquiry*, n. 16 (2007), p. 392-406.

⁴⁰ S. Calabrese. *Www.letteratura.global*. Torino, Einaudi, 2005, p. 26-27.

⁴¹ L. Thayer, "Leadership/Communication: A Critical Review and a Modest Proposal", in Goldhaber G.M., Barnett G.A. (Eds), *Handbook of Organizational Communication*, Norwood, Ablex, 1988, pp. 231-263.

⁴² Bean; Hamilton. "Leader framing and follower sensemaking: response to downsizing in the brave new workplace". *Human relations*, p. 323.

⁴³ G.T. Fairhurst; R.A. Sarr. *The art of framing: managing the language of leadership*. San Francisco (CA, USA), Jossey-Bass, 1996, p. 3.

⁴⁴ R. Entman. "Framing: toward a clarification of a fractured paradigm". *Journal of communication*, n. 43 (1993), p. 51.

⁴⁵ E. Goffman. *Frame analysis*. Philadelphia (PA, USA), University of Pennsylvania Press, 1974.

⁴⁶ L. Shu; A.S. Adams. "Is there something more important behind framing?". *Organizational behavior and human decision processes*, n. 62 (1995), p. 216-219.

perdita o il 70% di probabilità di vincita, in sostanza si dice la stessa cosa, tuttavia, le reazioni emotive e comportamentali indotte dal tipo di framing risultano alquanto diverse. Il frame segna i limiti all'interno dei quali una persona può costruire il senso di un particolare fenomeno e induce interpretazioni intenzionali⁴⁷. Il framing può cambiare l'interpretazione di un evento; e il cambiamento di cornice (o *reframing*) può aiutare anche il cambiamento delle emozioni che influenzano a loro volta la percezione e l'interpretazione degli eventi. Per comprendere come questo possa avvenire, è opportuno fare qualche passo indietro e riflettere sulle modalità con cui le emozioni influenzano la percezione e l'attribuzione di significato.

L'incapacità della psicologia cognitiva di predire il comportamento⁴⁸, ossia di spiegare la differenza fondamentale tra l'intenzione e l'azione, tra la pianificazione e l'implementazione, tra la *teoria sposata* e la *teoria in uso* (secondo Chris Argyris)⁴⁹, ha indotto i ricercatori di diversi campi disciplinari a indagare le relazioni tra il pensiero e le emozioni. Nel 1979 Daniel Kahneman e Amos Tversky presentarono la *prospect theory*⁵⁰ (con cui successivamente vinsero il Premio Nobel in Economia) introducendo l'idea che gli individui utilizzano modelli decisionali euristici soggetti ad errori sistematici quando valutano le scelte sotto particolari condizioni. In questo modo affermarono che le persone non percepiscono la realtà in modo obiettivo e razionale perché disturbate da deviazioni disfunzionali⁵¹ di diversa natura: pressioni, stress, emozioni negative. Nella psicologia della gestalt, alcune indagini esplicitarono che le emozioni interagiscono in modo contingente con i tratti, i bisogni, i motivi, le credenze e i valori personali attivando solo le gestalt funzionali alla sopravvivenza dell'individuo in una data situazione esistenziale, *pre-disponendo* il soggetto ad una percezione selettiva degli eventi⁵². Nello stesso periodo, i lavori pionieristici di Joseph E. Le Doux⁵³ e di Antonio Damasio⁵⁴ nel campo del-

⁴⁷ Secondo altri punti di vista, il *frame* è un insieme coerente di idee e assunti che aiuta a comprendere e negoziare particolari aspetti di realtà, ed è stato studiato anche come schema, rappresentazione, mappa cognitiva, modello mentale, categorizzazione sociale, teoria implicita.

⁴⁸ D.M. Wegner; R.R. Vallacher. "The trouble with action". *Social cognition*, n. 5 (1987), p. 182.

⁴⁹ C. Argyris; R. Putnam, D.M. Smith. *Action science*, San Francisco (CA, USA), Jossey-Bass, 1985, p.71.

⁵⁰ D. Kahneman; A. Tversky. "Prospect theory: an analysis of decision under risk". *Econometrica*, n. 47 (1979), p. 263-292.

⁵¹ A. Tversky; D. Kahneman. "The framing of decisions and the psychology of choice". *Science*, n. 211 (1981), p. 453-458.

⁵² G.A. Miller. "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information". *Psychological review*, n. 101 (1994), p. 343-352.

⁵³ J.E. Ledoux. *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York, Simon & Schuster, 1996, p. 93.

⁵⁴ A.R. Damasio. *Descartes's error: emotion, reason, and the human brain*. New York (USA),

le neuroscienze misero in evidenza che la funzione emotiva percepisce e processa le informazioni prima della funzione di pensiero. L'amigdala (associata alla dimensione emozionale) processa automaticamente le informazioni dell'ambiente rilevanti per la sopravvivenza dell'individuo prima che queste raggiungano la corteccia cerebrale (associata alle funzioni cognitive e consapevoli più elevate). L'amigdala fornisce le informazioni alla corteccia cerebrale che a sua volta gliele restituisce. In sostanza, il processo emotivo è *primario* rispetto al processo di pensiero e lo alimenta. Più di recente, la *teoria della valutazione elaborativa* (o *appraisal theory*) ha spiegato il ruolo delle emozioni nei processi di valutazione e interpretazione degli stimoli ambientali⁵⁵. Dopo aver confermato che è l'interpretazione dell'evento e non l'evento stesso a determinare la risposta comportamentale del soggetto, i ricercatori hanno studiato la rilevanza delle emozioni nell'interpretazione degli stimoli ambientali. Il processo di valutazione comincia nel momento in cui l'individuo è posto di fronte ad uno stimolo o evento ambientale. Il primo compito è di giudicare se lo stimolo è rilevante o irrilevante per le proprie sollecitudini e istanze conscie (come gli obiettivi personali, bisogni, stati fisiologici) o inconscie (come l'identità). Se giudicati rilevanti, gli stimoli sono processati e codificati come positivi o negativi, a seconda che rafforzino o minaccino tali disposizioni individuali. Questa *valutazione primaria*, spesso automatica ed inconscia, è svolta in modo *veloce e sporco*⁵⁶, dal processo emozionale e rappresenta la capacità umana di filtrare e processare la realtà per interpretarne il significato. Lo stimolo è giudicato nella sua urgenza e serietà, si forma una struttura di significato che valuta la situazione in termini di azioni possibili di fronteggiamento (o *coping*) disponendo l'organismo all'interazione. Questa seconda funzione emotiva è detta *valutazione secondaria* e rappresenta la capacità umana di interagire con la realtà per la sopravvivenza e il benessere dell'individuo. Gli esiti del processo emozionale sono rappresentati dal cambiamento nella prontezza all'azione (accompagnato dalla relativa reazione fisiologica) e dalla consapevolezza dell'esperienza emozionale.

Nel campo del comportamento organizzativo, indagini più attuali hanno messo in evidenza che i leader non sempre pensano prima dell'azione. In molte occasioni, essi "prima sentono e fanno e poi pensano a cosa hanno fatto"⁵⁷; raramente pianificano, organizzano, coordinano e valutano secondo il paradigma razionale dominante nelle teorie manageriali. In segui-

Bard/Avon Books, 1998, p. 191.

⁵⁵ K.R. Scherer; A. Schorr; T. Johnstone. *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*. New York (USA), Oxford University Press, 2001, p. 98.

⁵⁶ D. Goleman. *Emotional intelligence*. New York (USA), Bantam Books, 1995, p. 23.

⁵⁷ H. Mintzberg; F. Westley. "Decision making: it's not what you think". *Mit sloan management review*, n. 42 (2001), p. 90.

to, la curvatura umanistica delle teorie della leadership ha ulteriormente avvalorato il reintegrationo funzionale delle dimensioni emozionali, valoriali e personali dell'esperienza umana all'interno dei confini organizzativi⁵⁸.

In sintesi, l'essere umano, sollecitato da uno stimolo ambientale, prova emozioni prima di pensare e agire; e le emozioni che prova forniscono informazioni istantanee sulla situazione e sulle possibili azioni per fronteggiarla, senza bisogno di una preventiva elaborazione razionale. Tuttavia, anche le emozioni e il repertorio delle risposte comportamentali sono frutti di un apprendimento che nel tempo ha associato e rinforzato nella mente dell'individuo lo stimolo percepito a determinati significati. Nella figura 2 si rappresentano il ruolo delle emozioni nell'elaborazione dei significati e la modalità con cui l'esperienza e la riflessione generano associazioni tra stimoli e significati (o *frame*).

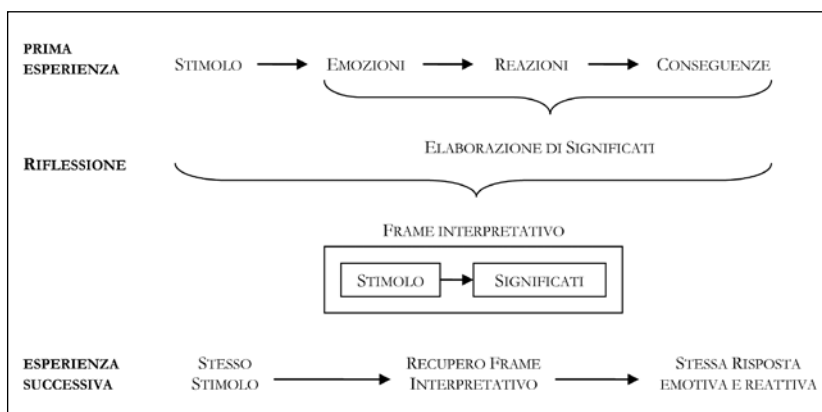


Fig. 2 – Framing e processi interpretativi

La comparsa di uno stimolo ambientale nuovo produce nell'individuo uno stato emotivo che alimenta il processo cognitivo-razionale e porta ad una reazione comportamentale e alle sue conseguenze. In seguito, con il processo riflessivo si creano relazioni tra stimoli, emozioni, comportamenti, strutture di conoscenze e si assegnano significati⁵⁹. In questo modo l'individuo avrà creato uno schema (o *frame*) per interpretare le esperienze successive; pertanto, alla comparsa dello stesso stimolo egli tenderà a riprovare in automatico la stessa emozione e a riprodurre lo stesso com-

⁵⁸ S.G. Barsade; A.P. Brief; S. Spataro. "The affective revolution in organizational behavior: the emergence of a paradigm". In J. Greenberger (ed.). *Ob: the state of science*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum Associates, 2003, p. 3-52.

⁵⁹ D.R. Schwandt. "When managers become philosophers: integrating learning with sensemaking". *Academy of management learning and education*, n. 4 (2005), p. 176-192.

portamento per via dell'associazione tra stimolo e significati creata nelle esperienze precedenti. Secondo Schutz, infatti, "solo ciò che è stato già esperito è significativo, non ciò che si sta aspettando. Poiché il significato è semplicemente un'operazione di intenzionalità, che, tuttavia, diventa visibile solo allo sguardo riflessivo"⁶⁰. In altri termini, le emozioni che suscitano determinati stimoli dipendono dai significati che gli si attribuisce. A loro volta, i significati sono costruiti con attività riflessive che interpretano e connettono stimoli, emozioni, reazioni, comportamenti e conseguenze di esperienze passate.

"Se, ad esempio, vedendo un cane mi impaurisco e mi allontano, è perché interpreto la presenza di un cane come un segnale di pericolo (...). Ad esempio, in origine potrei aver vissuto un'esperienza in cui un cane mi ha aggredito, manifestandosi effettivamente come un pericolo. Nel mio cervello si è così creata un'associazione neuronale tra "cane" e "pericolo" che ha dato vita a una nuova rete neuronale: si tratta di un apprendimento frutto di un'esperienza. Se non accade nulla che mi faccia cambiare interpretazione, ogni volta che vedrò un cane attiverò questa rete neuronale, che tenderà a rafforzarsi nel tempo. Ciò fa sì che invece di valutare un'esperienza autenticamente nuova da una prospettiva inedita, tendiamo a presupporre che sia un'esperienza che abbiamo già fatto. È proprio il meccanismo di scorciatoia per la sopravvivenza stimolo-risposta che a volte ci intrappola in emozioni disfunzionali. (...) Un modo di disapprendere un'emozione disfunzionale è quello di associare agli eventi che la innescano un'emozione diversa. Nell'esempio del cane, potrei impegnarmi a vivere un'esperienza "protetta" in cui familiarizzare con un cane: questa esperienza creerebbe nuove associazioni neuronali nel mio cervello. Per far questo non è sempre indispensabile vivere l'esperienza reale, può esser fatto anche attraverso l'immaginazione. Il nostro cervello, infatti, non è in grado di distinguere la realtà dall'immaginazione"(D. Mattoni).⁶¹

Il significato di un evento può variare in funzione delle cornici (o *frame*) all'interno delle quali lo inseriamo per leggerlo ed interpretarlo. "Nella misura in cui le persone possono regolare ciò che pensano, possono influire sui loro stati d'animo e sui loro comportamenti (...). L'autoregolazione dei processi di pensiero, quindi, riveste un ruolo significativo nel

⁶⁰ A. Schutz. *The phenomenology of the social world*. Evanston (IL, USA), Northwestern University Press, 1967, p. 52.

⁶¹ D. Mattoni. *Gli 8 passi per apprendere ad apprendere. Coaching per l'apprendimento*. Milano, Franco Angeli, 2008, p. 24-25.

mantenimento del benessere emozionale”⁶². La sfida del framing è quella di offrire nuove modalità per leggere ed interpretare gli eventi, di creare nuove associazioni tra stimoli e significati al fine di correggere le emozioni disfunzionali nei processi interpretativi.

3. La relazione tra linguaggio e pensiero nella capacità di framing

La capacità di framing può essere scomposta in un insieme di abilità, ognuna delle quali può essere sviluppata singolarmente e migliorare il processo di framing. Tra queste, vi sono le abilità di: a) definire e comunicare gli obiettivi, b) costruire e cambiare modelli mentali diversi, imparando a richiamarli inconsciamente (processo di *priming*)⁶³, c) usare il linguaggio figurato, e la sensibilità al contesto⁶⁴. Secondo un'altra rappresentazione di queste abilità, la capacità di framing è basata sul *linguaggio* (comunicazione e linguaggio figurato), sul *pensiero* (modelli mentali, flessibilità e priming) e sulla *premeditazione*⁶⁵ (autocontrollo e consapevolezza funzionale del linguaggio, sensibilità al contesto). Il framing si basa sul pensiero e sulla premeditazione ma dipende in modo tangibile dal linguaggio usato per effettuare la comunicazione. Nei processi di *sensemaking* il linguaggio facilita la formazione delle prospettive (*o frame*) di cui il leader si serve per costruire il senso e attribuire significati⁶⁶. Detto questo, per comprendere come il pensiero e il linguaggio possano influenzare la capacità di framing è opportuno esplorare in modo più profondo la relazione, il doppio legame che esiste tra loro.

Linguaggio e pensiero si evolvono nell'individuo in modo reciprocamente interdipendente. Secondo L. Vygotskij, il pensiero si sviluppa mediante "l'apprendimento dei segni costitutivi e delle regole compositive dei linguaggi su cui si basa la comunicazione"⁶⁷. Il pensiero si esprime tramite il linguaggio, ma l'arricchimento del linguaggio aiuta a dettagliare meglio la percezione della realtà, e quindi la sua organizzazione. Le parole, infatti, "non solo ci permettono di comunicare, ma costituiscono le categorie logiche e i simboli che ci permettono di formulare i pensieri"⁶⁸. Il

⁶² A. Bandura. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento, Erikson, 2000.

⁶³ J.A. Bargh. "Conditional automaticity: varieties of automatic influence in social perception and cognition". In: J.S. Uleman; J.A. Bargh. *Unintended thought*. New York (USA), Guilford, 1989, p. 3-51.

⁶⁴ G.T. Fairhurst. "Reframing the art of framing: problems and prospects for leadership". *Leadership*, n. 1 (2005), p. 168.

⁶⁵ *Ivi*, p. 175.

⁶⁶ E.M. Eisenberg; A. Murphy; L. Andrews. "Openness and decision making in the search for a university provost". *Communication monographs*, n. 1 (1998), p. 1-23.

⁶⁷ L.S. Vygotskij. *Pensiero e linguaggio*. Firenze, Giunti, 1966, p. 160-161.

⁶⁸ D. Mattoni. *Gli 8 passi per apprendere ad apprendere. Coaching per l'apprendimento*. Milano,

linguaggio serve così ad acquisire conoscenza e sviluppare il pensiero. Il linguaggio svolge dunque un'altra importante funzione, quella di *attivare/disattivare* aspetti differenti del sé. Le azioni e il linguaggio dei leader evidenziano alcuni aspetti della situazione, ignorandone altri; essi possono dare maggiore o minor rilievo ad alcune prospettive di realtà, trasmettendo implicitamente un'infrastruttura morale dei valori promossi dall'organizzazione. In questo modo, la retorica dei leader, ristrutturando il tema interpretativo dei follower, aumenta la salienza di quegli aspetti del concetto di sé che sono più appropriati al significato costruito. Ad esempio, l'uso dei pronomi nel discorso in prima (*noi*) o in terza persona (*essi, loro*) può attivare alternativamente un senso di collettività o di distacco emotivo, ristrutturando l'identità sociale dei follower⁶⁹. Il linguaggio possiede una virtù ontologica, di definizione e creazione della realtà sociale. Difatti, le interpretazioni degli eventi e le dichiarazioni su noi stessi creano e rinforzano la nostra visione del mondo, influenzando stati d'animo e comportamenti.

*“Gli individui hanno la possibilità di creare se stessi attraverso il linguaggio. (...) L'essere umano non è una forma di essere determinata e permanente. È uno spazio di possibilità sopra la sua stessa creazione. E ciò che lo rende possibile è proprio la capacità generativa del linguaggio”.*⁷⁰

L'ontologia del linguaggio studia il processo con cui gli individui, attraverso il linguaggio, creano la propria realtà; le parole, appunto, sono i mezzi con cui i significati del reale sono generati in modo intersoggettivo nelle interazioni sociali⁷¹. In questo senso, il linguaggio non solo riflette la realtà, ma contribuisce a crearla, definendosi come *azione* su di essa. Per lo stesso motivo, il linguaggio forma anche il pensiero, poiché, secondo la teoria della *mente in azione* di Sylvia Scribner, il pensiero “non è un evento mentale ontologicamente separato dall'azione, ma si basa su attività concrete”⁷².

Franco Angeli, 2008, p. 145.

⁶⁹ M.B. Brewer; W. Gardner. “Who is this “we”? Levels of collective identity and self-representations”. *Journal of personality and social psychology*, n. 71 (1996), p. 83-93.

⁷⁰ R. Echeverria. *Ontologia del lenguaje*. Buenos Aires, Granica, 1994.

⁷¹ F. Barrett; G. Thomas; S. Hocevar. “The central role of discourse in large-scale change: a social construction perspective”. *The journal of applied science*, n. 31 (1995), p. 352-373.

⁷² S. Scribner. “thinking in action: some characteristics of practical thought”. In: E. Tobach; R.J. Falmagne; M.B. Parlee; L.M. Martin; A. Scribner Kapelman. *Mind and social practice. Selected writing of Sylvia Scribner*. Cambridge (GB), Cambridge University Press, 1986, p. 335.

*Noi siamo ciò che pensiamo;
come desideriamo essere,
diventiamo.*

John Todd Ferrier

Pertanto, arricchire i linguaggi, da un lato, aumenta la competenza nelle forme espressive, offrendo nuove modalità simboliche di conoscenza e di significazione⁷³; dall'altro, serve ad attivare assunti, valori e norme culturali che sviluppano il pensiero e attivano la ricostruzione sociale della propria identità.

Di particolare rilievo nella formazione del pensiero è l'uso del *linguaggio figurato*. Sulla relazione tra formazione del pensiero e uso del linguaggio figurato hanno indagato discipline diverse come la *psicolinguistica*⁷⁴, le *scienze cognitive*⁷⁵ e la "*poetica cognitiva*"⁷⁶, ma uno degli studi più estesi e approfonditi sul linguaggio figurato è stato condotto da Raymond W. Gibbs⁷⁷. La tesi sostenuta da Gibbs è che la cognizione e la mente siano modellate da processi figurati o poetici, ossia che siano strutturate in schemi di pensiero figurato⁷⁸. Secondo il ricercatore, i tropi (le figure retoriche di significato) costituiscono gli schemi di base attraverso cui gli esseri umani "concettualizzano la loro esperienza e il mondo esterno"⁷⁹; essi forniscono "prospettive concettuali differenti che gli individui adottano per interpretare le loro esperienze quotidiane"⁸⁰ e per pensare, ragionare ed immaginare. Le figure retoriche offrono "teorie" diverse per vedere, interpretare e costruire la realtà, fornendo schemi (e quindi *frame!*) differenti di pensiero e di linguaggio.

Per questi motivi, l'ipotesi sperimentale qui avanzata sostiene che l'allenamento cognitivo-affettivo del leader attraverso la *lettura* e la *scrittura*⁸¹ del linguaggio figurato – ossia attraverso attività esperienziali guidate di

⁷³ E.L. Boyer. *The basic school: a community for learning*. Stanford (CA, USA), The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995, p. 68.

⁷⁴ A.N. Katz. "Experimental psycholinguistics and figurative language: circa 1995". In: *Metaphor and symbolic activity*, n. 11 (1996), p. 17-37.

⁷⁵ R.P. Honeck. "Introduction: figurative language and cognitive science – past, present and future". In: *Metaphor and symbolic activity*, n. 11 (1996), p. 1-15.

⁷⁶ Y. Shen. "Cognitive constraints on poetic figures". *Cognitive linguistics*, n. 8 (1997), p. 33-71.

⁷⁷ R.W. Gibbs. *Figurative thought and figurative language*. In M.A. Gernsbacher. *Handbook of psycholinguistics*. San Diego (CA, USA), Academic Press, 1994, p. 411-446.

⁷⁸ A. Argenton; L. Messina. *Lenigma del mondo poetico. L'indagine sperimentale in psicologia della letteratura*. Torino, Bollati Boringhieri, 2000, p. 71.

⁷⁹ R.W. Gibbs. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge (GB), Cambridge University Press, 1994, p. 5.

⁸⁰ *Ivi*, p. 448.

⁸¹ L. Galliani. "Presentazione". In: L. Messina (a cura di). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova, Cleup, 2004, p. 11-15.

comprensione dei tropi e di costruzione di prospettive interpretative diverse – possa sviluppare la capacità di elaborazione figurata (o *figurative processing*) del leader, sostenendo, per questa via, la flessibilità del pensiero nella comprensione della realtà e nel cambiamento del frame interpretativo. L'elaborazione figurata, infatti, può essere intesa come una strategia intenzionale di interpretazione della realtà⁸², assumendo così una particolare criticità nella funzione ermeneutico-interpretativa dei leader. Tuttavia, la relazione tra elaborazione figurata e funzione interpretativa della leadership non si limita al processo di framing, ma apre un campo relativamente nuovo di intersezione e di indagine tra figure traslate e leadership.

4. Tropi e interpretazione della leadership

I leader hanno bisogno di nuove modalità di vedere le cose, sia per articolare e comunicare in modo efficace la visione e la missione aziendali, sia per dare significati intenzionali alle dinamiche sociali dell'organizzazione, e quindi produrre cultura aziendale. I tropi, non solo contribuiscono alla formazione del pensiero, ma accrescono la capacità di conoscere e costruire (*decostruire e ricostruire*) la realtà⁸³, offrendo prospettive interpretative e rappresentative diverse. L'interpretazione, infatti, si avvale spesso di procedimenti euristici e di metodi semiotici di significazione e simbolizzazione. I tropi, in questo, risultano critici perché costringono all'interrogazione, alla ricerca di significato, alla riflessione e all'interpretazione. Ciascun tropo proietta sulla realtà ipotesi interpretative diverse, alimentando opzioni di *compossibilità*⁸⁴ nella comprensione e spiegazione dei fenomeni.

Non necessariamente essi vanno ricercati solo nella poesia o nei testi letterari: i principi e i meccanismi della retorica sono diventati *intermediali*, contaminando e integrando linguaggi e "testi" diversi. Si può esercitare la capacità di pensiero retorico avvicinandosi allo studio della letteratura e della poesia, ma anche analizzando gli *iconotesti* della pubblicità⁸⁵, recuperando le esperienze del surrealismo che accompagnava le poesie di André Breton con le tavole di Joan Mirò, oppure sperimentando l'improvvisazione teatrale o ascoltando e riflettendo sulle composizioni musicali contemporanee di Jukka Tiensuu, per esempio. Una volta compreso il meccanismo della traslazione di significato, esso può essere applicato in modo intenzionale nelle strategie di apprendimento e nella progettazione

⁸² G. Steen. *Metaphor and literary reception*. London, Longman, 1993.

⁸³ H. White. *Tropics of Discourse*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978.

⁸⁴ V. Fazio-Allmayer. "La logica della compossibilità". In: *Il significato della vita* (vol. VI delle Opere), Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer". Palermo, 1988, pp. 27-56.

⁸⁵ D. Bertrand. *Basi di semiotica letteraria*. Roma, Meltemi, 2002, p. 134.

formativa. I tropi, avendo un impatto sulla formazione del pensiero e sulla capacità interpretativa dell'individuo, possono essere impiegati funzionalmente anche nella pedagogia e nella didattica della leadership.

Nello svolgimento della funzione ermeneutico-interpretativa, il leader, infatti, può avvalersi delle opportunità di percezione, intuizione, immaginazione e creatività offerte dal potenziale riflessivo e interpretativo della metafora, dell'allegoria, della perifrasi, del paradosso, delle sineddoche, delle iperboli, e così via. Ognuna di queste figure rinforza la capacità di *framing*; e l'allenamento mentale che deriva dal cambiare tropo rende il pensiero flessibile, sviluppando la capacità di *reframing* e di *multiframing*⁸⁶ del leader. Molti studi hanno dimostrato che la capacità di *reframing* è un potente strumento per fare chiarezza, generare nuove opzioni, trovare strategie funzionali, e che l'abilità di usare frame multipli è associata alla maggior efficacia di leadership⁸⁷. Inoltre, non bisogna dimenticare la valenza persuasiva e simbolica del linguaggio figurato, capace di suscitare risonanze interiori e di emozionare il destinatario della comunicazione facendo appello a componenti non razionali. La densità semantica dei tropi, infatti, consente di intrecciare i processi di simbolizzazione con quelli percettivo-rappresentativi⁸⁸, esaltando la loro capacità di mediazione culturale nei processi di comunicazione⁸⁹.

Di seguito saranno introdotte alcune riflessioni sulle possibili intersezioni tra tropi e funzioni di leadership, esplicitandone di volta in volta il potenziale e la strategicità in senso formativo.

4.1. Paradosso e leadership

Il paradosso (dal greco: *parà* 'contro' e *doxa* 'opinione') è una definizione apparentemente assurda o contraddittoria della realtà, che sfida il buon senso, l'opinione comune o le convinzioni culturali di un'epoca. Accanto a questo significato generale ne esiste uno più tecnico, secondo cui il paradosso è una "conclusione apparentemente inaccettabile, che deriva da

⁸⁶ Il *reframing* (o reincorniciamento) è il processo con cui i leader cambiano prospettiva (*frame*, cornice) di lettura e interpretazione della realtà. Il *reframing* è reso possibile dalla ricettività e flessibilità mentale (*mindfulness*) e dalla disposizione di molteplici schemi di pensiero e di interpretazione (o *multiframing*). Il *multiframing thinking* (o pensiero multiprospettico) è la capacità di pensare sulla stessa cosa in più di una modalità simultaneamente.

⁸⁷ L.G. Bolman, T.E. Deal. "Leadership and management effectiveness: a multi-frame, multi-sector analysis", in *human resource management*. 1991, 30, pp. 509-534.

⁸⁸ L. Messina. "Fondamenti di educazione mediale", in *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, p. 60.

⁸⁹ M. Cole. "A conception of culture for a communication theory of mind", in D.R. Vocate (ed.), *interpersonal communication: different voices, different minds*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1994, p. 78.

premesse apparentemente accettabili per mezzo di un ragionamento apparentemente accettabile⁹⁰. Il paradosso rivela al contempo sia la debolezza della capacità umana di discernimento, sia i limiti di alcuni strumenti intellettuali di ragionamento, ponendosi così come potente stimolo alla riflessione. Adottare la prospettiva paradossale induce il pensiero del leader a contemplare la realtà da punti di vista apparentemente opposti fino a comprenderne la complessità antinomica in un'unica visione. Pertanto, in termini pedagogici, l'apprendimento attraverso il paradosso è una valida strategia per esplorare le contraddizioni e le ambiguità della realtà⁹¹, allenando le capacità di pensiero complesso e di interpretazione.

Molte credenze sulla leadership possono sembrare contraddittorie; tuttavia, ad un'attenta analisi, esse sono sorprendentemente tutte vere: dipende dalle circostanze. I leader sono *negoziatori di paradossi*⁹², efficaci nel convivere con definizioni e tensioni costantemente in conflitto tra loro. Il leader "gestisce all'interno di ciò che non è gestibile", "organizza all'interno di ciò che non è organizzabile", "conosce ciò che non è conoscibile"⁹³. La leadership è carisma e stile, è mistica intangibile, è un'arte; ma essa è anche logica razionale, è metodo che porta a risultati tangibili, è una scienza. La leadership è innata e istintiva, è un talento; ma i leader sono creati anche dalle loro esperienze di vita, dall'educazione e dalla formazione, la leadership è anche appresa⁹⁴. I leader sono creativi, immaginativi, intuitivi, flessibili, in grado di adattarsi e cambiare, ma al tempo stesso essi sono focalizzati, pronti, seguono un corso e lo portano metodicamente fino in fondo. I leader sono solitari ma anche giocatori di gruppo; guidano dal fronte con l'esempio, la motivazione, l'ispirazione, l'attenzione verso le persone, ma dirigono dal vertice, con il potere. Uno dei principali paradossi della leadership è quello di creare stabilità interna allo scopo di incoraggiare il cambiamento costante⁹⁵, di trovare la sinergia paradossale tra ordine e caos⁹⁶; in altri termini, di mantenere la visione interna di come *potrebbe essere* la realtà, mentre si ha a che fare con cosa la realtà è, senza

⁹⁰ R.M. Sainsbury. *Paradoxes*. Cambridge (GB), Cambridge University Press, 1988.

⁹¹ M.W. Lewis, G.E. Dehler, 2000. "Learning Through Paradox: A Pedagogical Strategy for Exploring Contradictions and Complexity", in *Journal of Management Education*, 2000, 24 (6), pp. 708-725.

⁹² N. Kakabadse; A. Kakabadse. "Leadership and the art of discretion". *Business strategy review, special report leadership*, autunno 2005, p. 59-64.

⁹³ R.L. Flood. *Rethinking the fifth discipline: learning within the unknowable*. London, Routledge, 1999, p. 3.

⁹⁴ A. Alexander. "The rule of three: a unified theory of leadership". *Business strategy review, special report leadership*, autunno 2005, p. 40-44.

⁹⁵ T. Peters. *Thriving on chaos: handbook for a management revolution*. New York, Harper Perennial, 1987.

⁹⁶ G. Morse. "Management by fire: a conversation with chef anthony bourdain". *Harvard business review*, n. 80 (2002), p. 57-61.

perdere di vista nessuna delle due⁹⁷. Uno dei primi e più approfonditi studi sull'importanza del paradosso nelle prestazioni di leader e manager è stato svolto da Robert E. Quinn, secondo cui il leader deve saper essere, tra l'altro, mentore e direttore, innovatore e coordinatore, controllore e facilitatore al tempo stesso⁹⁸.

Alcune strategie di formazione basate sull'arte dell'improvvisazione teatrale esemplificano bene l'apprendimento della logica paradossale. Ad esempio, è importante "praticare la spontaneità", "sperimentare la libertà dentro la struttura", "sentirsi in totale controllo abbandonandosi"⁹⁹: espressioni apparentemente paradossali ma che riflettono la realtà dell'improvvisazione. Infatti, la spontaneità, come altre capacità cognitive, può essere sviluppata con la pratica; l'improvvisazione richiede grande preparazione e una struttura di regole condivise che abilitano e garantiscono libertà di espressione; abbandonare il bisogno di controllare il processo e il risultato dell'improvvisazione aiuta contro intuitivamente a rilassarsi, a confidare nell'emergenza del processo, ad interpretarlo e ad allinearsi meglio ad esso.

Una figura retorica che esprime bene concetti paradossali è l'ossimoro, ossia l'accostamento di parole il cui significato sia opposto, contraddittorio (ad esempio, "il ghiaccio bollente", "la bianca oscurità"). L'ossimoro "decostruisce opposizioni semantiche comuni riducendole a una mescolanza paradossale"¹⁰⁰ e richiede uno sforzo interpretativo diretto all'analisi del contesto in cui è inserito. Il ragionamento ossimorico concentra in un unico plesso semantico il pensiero controintuitivo e controfattuale, stimolando la divergenza di pensiero e la simultaneità degli opposti. L'ossimoro può essere trasferito e reso anche con la comunicazione visiva, nelle sue forme fotografiche, pittoriche, grafiche, scultoree, assumendo gli stessi significati delle parole.

4.2. Antitesi e leadership

L'antitesi (dal greco: *anti*, 'contro', e *thèsis*, 'posizione', da *tithemi*, 'pongo', intesa come 'porre contro') è la contrapposizione di parole, concetti o pensieri fatta allo scopo di dare maggior rilievo alla *tesi* che si vuole affermare (come ad esempio nell'asserzione: "Non ho ragione, ma nemmeno torto").

⁹⁷ A.G. Sheard; A.P. Kakabadse. "A process perspective on leadership and team development". *Journal of management development*, n. 23 (2004), p. 7-106.

⁹⁸ R.E. Quinn. *Beyond rational management: mastering paradoxes and competing demands of high performance*. London, Jossey-Bass, 1989.

⁹⁹ I. Gesell. "Improvisation in facilitation". In: Schuman's. *The iaf handbook of group facilitation. Best practices from the leading organization in facilitation*. San Francisco (CA, USA), Jossey-Bass, 2005, p. 281-294.

¹⁰⁰ S. Calabrese. *Retorica del linguaggio pubblicitario*. Bologna, Archetipolibri, 2008, p. 99.

L'antitesi argomenta qualcosa attraverso il contrasto con l'opposto, poiché non si può asserire l'identità di qualcosa senza affermare simultaneamente l'opposto, in modo esplicito o implicito. Il pensiero antitetico, pertanto, lavora sui meccanismi della differenziazione e del consolidamento identitario, testimoniando l'abitudine del pensiero occidentale di ragionare per polarizzazioni binarie, per dicotomie e classificazioni oppositive.

Nel processo di formazione dei gruppi, il leader, attraverso l'interpretazione antitetica dei vissuti gruppali, stimola la percezione dei confini "interno/esterno", "noi/loro", facilitando lo sviluppo della consapevolezza *coινωνica*¹⁰¹ dell'identità del gruppo. Tale meccanismo è funzionale anche nei processi di cambiamento organizzativo, di riorientamento culturale dell'azienda e in ogni situazione in cui sia necessario offrire un'impalcatura esterna che sostenga la ricostruzione dell'identità o che sviluppi il sentimento di appartenenza¹⁰². L'esercizio del pensiero antitetico sviluppa la capacità del leader di *conoscere per differenza*¹⁰³, e di riconoscere e valorizzare le specificità proprie dell'organizzazione, le sue competenze distintive.

4.3. Sinestesia e leadership

La *sinestesia* (dal greco: *syn*, 'insieme, con', e *aisthēsis* 'sensazione', intesa come 'percezione simultanea') consiste "nella transcodificazione di un canale sensoriale nel codice lessicale di un altro canale sensoriale"¹⁰⁴, come ad esempio nei sintagmi 'parole (*udito*) amare (*gusto*)' e 'morbide (*tatto*) colline (*vista*)'. La sinestesia riesce ad esprimere significati difficilmente traducibili in senso letterale, aprendo nuove finestre alla percezione, alla costruzione di senso e, quindi, alla comunicazione umana.

Il pensiero sinestesico aiuta il leader a comprendere e rappresentare meglio i molteplici stimoli plurisensoriali, intertestuali e intermediali della postmodernità; in questo senso, esso avvicina "fisicamente" il leader

¹⁰¹ F. Fornari. "Gruppo e codici affettivi". In: G. Trentini (a cura di). *Il cerchio magico*. Milano, Franco Angeli, 1987, p. 137.

¹⁰² L'interpretazione antitetica del leader può svolgere quella che, secondo le teorie psicoanalitiche, è la funzione della "pelle mentale" dell'individuo, ossia del limite periferico capace di contenere, di tenere insieme in forma passiva, tutte le parti dell'individuo (cfr. E. Bick. *L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali*. Torino, Boringhieri, 1974), soprattutto all'inizio del processo di costruzione identitaria (cfr. D. Anzieu. *Il gruppo e l'inconscio*. Roma, Borla, 1985). Man mano che il gruppo si forma e giunge allo stadio adulto della sua evoluzione, dissocerà il proprio senso di identità dai limiti fisici del "dentro o fuori" e svilupperà la consapevolezza della propria storia e dei propri vissuti (cfr. J.M. Lotman. *Testo e contesto*. Bari, Laterza, 1980), richiedendo al leader altri tipi di interpretazione di ruolo.

¹⁰³ G.A. Kelly. *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Milano, Raffaello Cortina editore, 2004, p. 54.

¹⁰⁴ S. Calabrese. *Retorica del linguaggio pubblicitario*. Op. cit., p. 67.

all'intelligenza e alla sensibilità della contemporaneità, elevandone così l'appropriatezza dell'azione. L'interpretazione sinestesica, inoltre, grazie ai meccanismi di codifica e di rappresentazione *transmodale*¹⁰⁵, facilita la ricostruzione degli schemi di percezione (o reframing) allenando il leader ad una restituzione "prismica" della realtà che tenga in debito conto le diversità degli stili cognitivi e di apprendimento dei singoli follower. Infatti, secondo le teorie della *programmazione neurolinguistica* (PNL), le persone interpretano la realtà privilegiando *canali* sensoriali diversi (visivo, uditivo o cenestesico)¹⁰⁶, per cui per il leader è importante interpretare e rappresentare la realtà usando *codici* sensoriali diversi¹⁰⁷, abituandosi a permutarli continuamente. L'effetto motivante e persuasivo della leadership non può, in effetti, prescindere da un adeguato codice linguistico.

4.4. Metafora e leadership

La *metafora* (dal greco: *metá*, 'oltre, tra', e *phoréo*, forma secondaria di *phéro*, 'portare', intesa come 'trasporto, trasferimento') indica una trasposizione simbolica di significato in base ad un rapporto di similitudine tra i campi semantici di due argomenti (detti *figurante* e *figurato*). Nella metafora i termini del figurante si trasferiscono sul figurato per interpretarne in modo diverso il significato, creando un'interazione biunivoca che produce nuove e reciproche comprensioni. La metafora, pertanto, lavora sulle corrispondenze analogiche esistenti tra gli elementi costitutivi degli argomenti; corrispondenze che richiedono di uno sforzo immaginativo e proiettivo per potersi rivelare e trasformarsi in agnizione. Il pensiero metaforico può associare e connettere campi semantici anche molto estranei, se è preservata la sua decodificabilità interpretativa. Per questo la distanza analogica tra figurante e figurato non deve essere né troppo estesa, al punto di rendere difficile la comprensione della corrispondenza, né troppo ridotta, annullando l'effetto generativo che ha sul pensiero lo scarto semantico tra i due termini.

Nel campo della leadership, la metafora è stata utilizzata per studiarne, sperimentarne e rifletterne le variabili relazionali, processuali e organizzative. Ad esempio, dalle analogie rinvenute tra la *regia teatrale* e la leadership sono state tratte lezioni su come raggiungere l'unità organizzativa e la coesione sociale all'interno di visione e obiettivi aziendali ben definiti, oppure su come valorizzare il talento individuale di ogni attore organizza-

¹⁰⁵ D. Stern, *Il mondo rappresentazionale del bambino*. Torino, Boringhieri, 1987, p. 127.

¹⁰⁶ D. Druckman; J.A. Swets. *Enhancing human performance: issues, theories, and techniques*. Washington, National Academy, 1988, p. 138-139.

¹⁰⁷ cfr.: http://www.elly.selva.name/defaultxhtml/qs_il-venditore-canali-sensoriali/+canali+sensoriali.html (17/09/2009).

tivo all'interno di una prestazione collettiva, efficace ed efficiente¹⁰⁸. Dalle similitudini tracciate con la *jazz band* sono stati indagati i processi della leadership diffusa e le modalità con cui un leader può sviluppare la creatività del suo gruppo¹⁰⁹. Davvero molteplici e differenti sono state e sono le metafore utilizzate nello studio e nella formazione della leadership, dalle similarità con la conduzione di una barca a vela a quelle nella gestione di un gruppo di cuochi, dai giochi psicologici all'outdoor, dallo sport all'arte, dal volontariato sociale alle metafore spirituali e ambientali.

Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuovi orizzonti ma nell'aver nuovi occhi.

Marcel Proust

In questa sede si vuole prestare attenzione anche alle potenzialità del pensiero metaforico, oltre che all'utilizzo della metafora nella formazione esperienziale alla leadership¹¹⁰. Il ragionamento metaforico aiuta il leader a produrre nuovi modi di vedere e di pensare la realtà, rendendo *familiare e concreto* ciò che è *non familiare ed astratto*¹¹¹. L'invenzione e la costruzione di rapporti di similarità tra campi semantici distanti facilitano la flessibilità e la divergenza del pensiero, il cambio di prospettiva, il ragionamento analogico¹¹², il problem solving creativo¹¹³, la generazione, la rielaborazione e la diffusione di conoscenza¹¹⁴. Il pensiero ed il linguaggio di metafora sostengono il leader anche nei processi di cambiamento organizzativo¹¹⁵ e

¹⁰⁸ L. Dunham; R.E. Freeman. "Leadership lessons from the theater". *Organizational dynamics*, n. 29 (2000), p. 108-122.

¹⁰⁹ M.L. Lengnick-hall; C.A. Lengnick-hall. "Leadership jazz: an exercise in creativity". *Journal of management education*, n. 23 (1999), p. 65-70.

¹¹⁰ E. Rago. *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*. Milano, Franco Angeli, 2006.

¹¹¹ G. Lakoff; M. Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago (IL), University of Chicago Press, 1980.

¹¹² C. Oswick; T. Keenoy; D. Grant. "Metaphors and analogical reasoning in organization theory: beyond orthodoxy". *Academy of management review*. Vol. 27 n. 2 (2002), p. 294-303.

¹¹³ D. Inns. "Metaphor in the literature of organizational analysis: a preliminary taxonomy and a glimpse at a humanities-based perspective". *Organization*, n. 9 (2002), p. 305-330.

¹¹⁴ G. Morcol. "The epistemic necessity of using metaphors in organizational theory: a constructivist argument". *Administrative theory and praxis*, n. 19 (1997), p. 43-57.

¹¹⁵ L.R. Pondy. *The role of metaphors and myths in organization and in the facilitation of change*". In: L.R. Pondy; P.J. Frost; G. Morgan; T.C. Danridge. *Organizational symbolism*. Greenwich (CT, USA), Jai Press, 1983, p. 157-166.

culturale¹¹⁶ e nelle attività di management simbolico¹¹⁷. Pertanto, formare il pensiero del leader ai meccanismi dell'interpretazione metaforica è un investimento che trova ritorno su molti processi e attività della leadership, oltre che contribuire direttamente alla costruzione del "nostro sistema concettuale (...) strutturato attraverso proiezioni metaforiche"¹¹⁸.

4.5. *Metonimia e leadership*

La *metonimia* (dal greco: *metá*, "tra, oltre", e *ónyma*, "nome", intesa come "cambiamento, trasferimento di nome") è un traslato che sostituisce un termine proprio con un altro appartenente allo stesso dominio concettuale del fenomeno descritto, e che abbia con il primo una relazione di contiguità logica o materiale. Mentre nella metafora la logica permutativa è basata su una relazione di *similarità*, nella metonimia essa recupera una relazione di *contiguità*, per cui ci "si muove sui piani che corrispondono a un concatenarsi di un fenomeno della realtà con le realtà che la circondano"¹¹⁹. Le figure metonimiche, pertanto, possono esprimere la causa per l'effetto, il contenente per il contenuto, il segno per la cosa, l'astratto per il concreto, e viceversa. Grazie a questi meccanismi di funzionamento retorico, la metonimia è considerato un potente strumento di produzione e di istituzionalizzazione del simbolico.

Il ragionamento metonimico è funzionale all'azione del leader per motivi molteplici e diversi. Forse una delle principali capacità del leader nel processo di attribuzione dei significati e di costruzione di senso è costituita proprio dalla capacità di produzione simbolica, con cui il leader condensa e diffonde gli artefatti culturali. Relativamente a questo aspetto, l'apprendimento dei meccanismi metonimici favorisce il processo di simbolizzazione organizzativa. Inoltre, il leader, confrontandosi con la retorica metonimica, è sfidato ad uno sforzo interpretativo per la ricostruzione del senso; e per questo è spinto a far procedere il pensiero dall'interno verso l'esterno, flettendolo in direzione orizzontale, verticale e diagonale, e trasformandolo dal concreto all'astratto (e viceversa), alla ricerca di quella contiguità che dà senso all'interpretazione. Per questi motivi, il pensiero

¹¹⁶ D. Yanow. "Supermarkets and culture clash: the epistemological role of metaphors in administrative practice". *The american review of public administration*, n. 22 (1992), p. 89-109.

¹¹⁷ C.G. Emrich; H.H. Brower; J.M. Feldman; H. Garland. "Images and words: presidential rhetoric, charisma, and greatness". *Administrative science quarterly*, n. 46 (2001), p. 527-557.

¹¹⁸ R.W. Gibbs. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Op. cit., p. 251.

¹¹⁹ H. Lausberg. *Elementi di retorica*. Bologna, Il mulino, 1969, p. 123.

metonimico sviluppa anche la capacità di *abduzione* del leader¹²⁰, ossia di esplorazione ed inferenza alla migliore alternativa esplicativa¹²¹.

Se la metafora fa compiere al pensiero affascinanti salti argomentativi, la metonimia produce spostamenti centrifughi di posizione verso l'eterogeneità di prospettiva. Per queste ragioni, lo sviluppo del pensiero metonimico differenzia e moltiplica le logiche interpretative della realtà, potenziando il pensiero multiframing e la capacità di reframing del leader. In altre situazioni della vita organizzativa, invece, il leader deve attuare processi interpretativi per comprendere relazioni sistemiche multifunzionali e multicausali, indagando cause ed effetti in reciproca interdipendenza. Allenarsi ad interpretare ed esprimere la causa per l'effetto (e viceversa) consente al leader di elaborare nuovi schemi mentali per leggere la complessità organizzativa e ambientale.

L'interpretazione metonimica (ed ermeneutica in genere) costringe il leader a dare il giusto rilievo, nella sua funzione interpretativa, all'orizzonte di senso e di significato (in altri termini, al contesto ambientale, culturale e sociale) in cui si colloca l'evento/il fatto da interpretare. Infatti, la presunzione congetturale è immanente a qualsiasi metonimia, e solo la condivisione di uno stesso *orizzonte di attesa*¹²² (ossia di un insieme di pregiudizi, apriori categoriali, assetti tematici e valoriali) può agevolarne la comprensione.

4.6. *Sineddoche e leadership*

La *sineddoche* (dal greco: *syn*, "insieme, con" e *ek-déchomai*, "prendo", intesa come "comprensione simultanea") esprime una cosa attraverso un termine significante altra cosa, che sia compresa in quella o che la comprenda. La relazione sineddochica, pertanto, è una relazione *inclusiva*, che indica rapporti logici di scala tra parte e intero, tra specie e genere, tra singolare e plurale, tra materiale di costruzione e oggetto costruito.

Nella leadership la logica sineddochica è molto diffusa. Il leader deve sviluppare una visione binoculare per considerare le persone simultaneamente nella loro unicità e irripetibilità e nella loro identità gruppale, di appartenenza alla comunità organizzativa. Infatti, una delle sineddocchi più riuscite nell'ambito formativo aziendale è espressa nella definizione

¹²⁰ D. Dunne; R. Martin. "Design thinking and how it will change management education: an interview and discussion". *Academy of management learning & education*, n. 5 (2006), p. 514.

¹²¹ C.S. Peirce. *Scritti scelti*. In: G. Maddalena (a cura di). Utet economica, Torino, n. 7 (2008), p. 218.

¹²² R. Aczel. "Horizon of expectations". In: D. Herman; M. Jahn; M.L. Ryan. *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London - New York, Routledge, 2005.

“le persona”, che esprime al contempo il doppio valore logico della presenza delle persone nelle organizzazioni. È pensiero sineddochico anche quello *sistemico*, con cui il leader considera le relazioni tra le parti ed il tutto, le interazioni tra microcosmi e macrocosmi organizzativi. L'organizzazione aziendale, infatti, ha livelli di analisi e di intervento *micro- meso- e macro- strutturali*, e il leader è chiamato a relazionare, come nel circolo ermeneutico, le parti agli interi e gli interi alle parti, per costruire in modo armonico il senso complessivo¹²³. Inoltre, la capacità di muoversi logicamente dalla specie al genere (e viceversa) rinforza la capacità del leader di comprendere la compresenza delle diversità nell'uguaglianza, a valere in tutti quei processi manageriali di gestione delle diversità (di genere, di razza, di orientamenti e stili cognitivi) e valorizzazione delle similarità. Il pensiero sviluppato dall'esercizio della sineddoche stimola, infine, la capacità di ragionamento *induttivo e deduttivo* del leader.

5. Elementi di metodo per la formazione al pensiero *figurato* del leader

Lo studio e la pratica delle interpretazioni tropiche aiutano a pensare diversamente, secondo la logica multiframing, e a percepire e ricostruire la realtà sviluppando un'efficace competenza di *pensiero*. La *thought leadership*, infatti, è la capacità di contribuire in modo originale ed esperto alla riflessione critica in un determinato campo disciplinare, offrendo approcci innovativi alla materia, schemi interpretativi e idee per costruire scenari e visioni del futuro¹²⁴. Ogni figura dei traslati costringe all'interpretazione e alla riflessione seguendo logiche di pensiero differenti; tutte contribuiscono a migliorare la discriminazione percettiva e a intercettare schemi gestaltici diversi. Nella tab. 1 si riassumono i processi logico-interpretativi attivati da ciascuno dei tropi e le valenze per i processi di leadership.

¹²³ T.A. Schwandt. *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks (CA, USA), Sage publications, 2001, p. 112.

¹²⁴ C. Robie; K.M. Johnson; D. Nilsen; J. Fisher Hazucha. “The right stuff: understanding cultural differences in leadership performance”. *Journal of management development*, n. 20 (2001), p. 639-649.

Tabella 1. Tropi, processi interpretativi e leadership

Tropi	Principi	Processi logico-interpretativi	Valenza per la leadership
Paradosso	Contraddizione	Somiglianza nella differenza Divergenza Dissonanza	Abilità politica Integrazione / mediazione Gestione complessità/ambiguità Sperimentazione leadership Gestione interdipendenze Creatività e innovazione Sfidare conoscenze convenzionali
Antitesi	Contrapposizione	Differenziazione Polarizzazione	Identità sociale Team building Riorientamento Cambiamento organizzativo
Sinestesia	Simultaneità	Convergenza Transmodalità	Comprensione postmodernità Competenza comunicativa
Metafora	Similarità	Condensazione simbolica Analogia Divergenza Astrazione	Gestione simbolica Sperimentazione leadership Creatività e innovazione Problem solving Generazione conoscenza Cambiamento organizzativo
Metonimia	Contiguità	Condensazione simbolica Astrazione Abduzione Flessibilità	Gestione simbolica Pensiero multiframing Gestione della complessità
Sineddoche	Inclusione	Induzione/deduzione Analisi sistemica Dissolvenza	Diversity management Processi motivazionali Gestione interdipendenze

Al fine di sviluppare la capacità interpretativa dei leader attraverso l'utilizzo dei tropi è opportuno pianificare un percorso che combini una serie di eventi formativi ciascuno dei quali dedicato ad ogni singola figura retorica. Ogni evento formativo deve essere progettato integrando alcune fasi principali:

a) *fruizione del tropo*, nella quale il partecipante deve fruire di attività formative che consentano l'esperienza della figura traslata, ripetuta in forme e modalità diverse. In particolare, si consiglia di progettare attività di

formazione *arts-based*, perché le arti offrono sistemi differenti di significazione traslata e di rappresentazione simbolica¹²⁵. In questa fase è opportuno coinvolgere l'artista o il critico d'arte per comprendere l'interpretazione e i significati dell'opera d'arte.

L'apprendimento prodotto dalla fruizione delle arti è caratterizzato da processi di immedesimazione empatica, di concordanza affettiva ed estetica con il testo artistico¹²⁶. La fruizione artistica, opportunamente educata, presenta il vantaggio di esercitare e sviluppare le funzioni elaborative più elevate dal pensiero umano, tra cui l'analisi e la sintesi, la valutazione, la capacità di giudizio critico¹²⁷, la creatività¹²⁸ e l'immaginazione¹²⁹. L'impiego delle arti nella fruizione dei significati traslati è maggiormente efficace poiché le arti fanno scoprire le sfumature qualitative della realtà¹³⁰ e accrescono gli "orizzonti sensitivi, percettivi e affettivi dell'essere umano".¹³¹

b) *lettura critica del tropo*, nella quale si esplicitano e si analizzano criticamente i principi e i meccanismi di funzionamento del tropo, valorizzandone le potenzialità euristiche e interpretative. In questa fase è opportuno facilitare l'interazione tra un esperto di retorica, l'artista e i partecipanti, al fine di assicurare la corretta comprensione del funzionamento del traslato e garantire nuovi apprendimenti¹³²;

c) *riflessione individuale e di gruppo*, nella quale, grazie alla facilitazione di un esperto di leadership, si esplorano le analogie tra i meccanismi tropici ed i processi di leadership, favorendo la riflessione individuale ed il confronto di gruppo, allo scopo di consolidare le osservazioni acquisite;

d) *sperimentazione pratica*, una fase laboratoriale, in cui i partecipanti, attraverso la conduzione di un facilitatore-coach, portano un esempio tratto dalla loro esperienza lavorativa e provano a reinterpretarlo, a reincorniarlo assumendo la prospettiva della figura retorica indagata (tab. 2).

¹²⁵ H. Gardner. *Intelligence reframed, multiple intelligences for the 21st century*. New York, Basic Books, 1999, p. 221.

¹²⁶ D. Zillmann. "Mechanisms of emotional involvement with drama". *Poetics*, n. 23 (1994), p. 33-51, p. 40.

¹²⁷ J. Kim. *The effects of creative dance instruction on creative and critical thinking of seventh grade female students in Seoul, Korea*. New York, New York University, 1998, p. 164.

¹²⁸ E. Moga; K. Burger; L. Hetland; E. Winner. "Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer". In: *Journal of aesthetic education*, n. 34 (2000), p. 98.

¹²⁹ M. Greene. *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. New York, Teachers College Press, 1995.

¹³⁰ E. Eisner. "Art and knowledge". In: J.G. Knowles; A.L. Cole. *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks (CA, USA), Sage publications, 2008, p. 3-12.

¹³¹ R. De Monticelli. *L'ordine del cuore, etica e teoria del sentire*. Milano, Garzanti, 2003, p. 271.

¹³² E.W. Eisner. *The arts and the creation of mind*. New Haven (CT, USA), Yale University Press, 2002, p. 75.

Tabella 2. Fasi e attori della formazione al pensiero retorico della leadership

Fasi	Obiettivi di apprendimento	Attori coinvolti
I. Fruizione	Conoscere modalità diverse di interpretazione e traslazione dei significati per ogni singolo tropo	Artista o Critico d'arte
II. Critica	Comprendere correttamente i principi e i meccanismi di funzionamento del tropo	Facilitatore Esperto di retorica Artista
III. Riflessione	Esplorare le analogie tra i meccanismi tropici e i processi di leadership	Facilitatore Esperto di leadership
IV. Sperimentazione	Applicare praticamente l'interpretazione figurata di a situazioni aziendali e lavorative reali	Facilitatore Esperto di leadership

Conclusioni

Di fronte all'ambiguità e alla complessità che caratterizzano il paradigma dominante del postmodernismo contemporaneo, la formazione manageriale non deve trasferire ai leader conoscenze precodificate e standardizzate con cui approssimare la realtà, ma deve sviluppare la loro capacità di costruire strutture di referenza (o *frame* cognitivi) appropriate ed efficaci per apprendere dal futuro così come *emerge* (altrimenti detta: capacità di *presencing*)¹³³. Il carattere *emergente*¹³⁴ della leadership qualifica, difatti, un processo progressivo, non ripetitivo, in costante cambiamento di direzione, intensità e forma¹³⁵, che richiede intelligenze, sensibilità e capacità tipicamente ermeneutico-interpretative.

¹³³ C.O. Scharmer. "Presencing: learning from the future as it emerges". *Conference on knowledge and innovation. Helsinki school of economics and the mit Sloan School of Management*. Osg, 2000.

¹³⁴ E. Jantsch. *The self-organizing universe: scientific and human implications of the emerging paradigm of evolution*. Elmsford (NY, USA), Pergamon, 1980, p. 33.

¹³⁵ E.S. Overman. "The new sciences of administration: chaos and quantum theory". *Public administration review*, n. 56 (1996), p. 487-491.

*La leadership è un processo
trasformativo emergente, orientato
alla realizzazione di una finalità
organizzativa socialmente condivisa.*

Il leader è chiamato ad intercettare e orientare, a stimolare e rappresentare segnali, tendenze, orientamenti, sviluppi, cambiamenti (anche imprevisti e immediati) evolvendo in maniera organica in nuovi modi di operare. Per svolgere efficacemente tali funzioni egli deve saper interpretare, apprendere e trasformare in modo continuo il proprio ambiente di riferimento. La *trasformatività* della leadership, tuttavia, si manifesta anche nella sua capacità di *trasformare trasformandosi*, ossia di essere intenzionata all'attivazione di processi di trasformazione personale, sociale e organizzativa, ma di saper evolvere, cambiare, trasformarsi al mutare delle circostanze, delle relazioni, degli attori¹³⁶.

Il leader, pertanto, si trasforma in *ermenauta*, in "artigiano" e "negoziatore" del significato, interpretando e forgiando la realtà organizzativa per proiettare la visione e motivare all'azione. Alla base del processo vi sono le capacità di *framing* e di *reframing*, grazie alle quali egli costruisce il senso e assegna i significati. Il *frame* (o cornice) serve a (ri)definire una situazione ma incide anche sulla valenza emotiva dell'esperienza. Il linguaggio è lo strumento principale con cui il leader ricostruisce la realtà sociale, e possiede delle virtù ontologiche, per via della reciproca interdipendenza con la formazione del pensiero e l'attivazione del sé. In particolare, il linguaggio figurato attiva processi di elaborazione della realtà e fornisce "schemi di base", "prospettive concettuali alternative" attraverso cui le persone possono reinterpretare le loro esperienze quotidiane.

La *lettura* e la *scrittura* del linguaggio figurato (qui intese come attività formative guidate di comprensione dei tropi e di sperimentazione delle interpretazioni di senso multiprospettiche) sviluppano la capacità di pensiero figurato, rinforzando la competenza interpretativa del leader e la sua capacità di (re)framing. Ogni figura traslata allena un modo diverso di pensare, di vedere e ricostruire la realtà, facilitando indirettamente anche lo sviluppo della *thought leadership*, ossia della capacità di offrire modelli interpretativi differenti e idee nuove per costruire scenari e visioni del futuro.

In conclusione, al fine di stimolare la riflessione critica e la sperimentazione pratica dell'utilizzo dei tropi nello sviluppo della leadership, è stata avanzata un'ipotesi metodologica di formazione al pensiero figurato del

¹³⁶ R.A. Barker. "The Nature of Leadership". *Human Relations*, n. 54 (2001), p. 473.

leader. A tal proposito, si suggerisce di progettare dei percorsi formativi che contemplino attività di fruizione, comprensione critica, riflessione e sperimentazione dell'interpretazione e dell'elaborazione figurata di questioni organizzative relative al dominio concettuale e pratico della leadership.

NARRATOLOGIA E COGNIZIONE

di Vincenza Bossa e Pierluigi Diotaiuti¹

1. Le narrazioni

La facoltà di narrare è una costante umana². L'uomo si affida al racconto per trascendere i confini della propria realtà e per elaborare la propria esperienza, per riconoscersi e farsi riconoscere. Le storie sono dovunque e si possono nutrire delle cose più semplici. Nelle novelle di Čechov impariamo che nell'ordinario, nel quotidiano e nell'irrilevante maturano gli eventi più profondi ed emozionanti. Queste osservazioni dell'ordinario sono legate all'esperienza di ciascuno. I momenti significativi della vita di una persona possono tuttavia apparire insignificanti per gli altri. L'arte della narrativa è mostrare come e perché siano invece significativi, anche laddove possono sembrare assurdi³.

Antonio Tabucchi osserva che se perdessimo definitivamente la capacità di narrare "non riusciremmo più a vivere dentro noi stessi; la vita diventerebbe un caos completo, una grande schizofrenia in cui esplodono come in un fuoco d'artificio i mille pezzi delle nostre esistenze, perché per ordinare e capire chi noi siamo dobbiamo raccontarci"⁴.

Raccontare è aprire un mondo all'immaginazione, in questo mondo possono essere rappresentate cose vere oppure inventate. "Non dovremmo mai dimenticare che siamo noi a creare la nostra creatività e ad immaginare la nostra immaginazione"⁵. L'arte della narrazione offre, infatti, un potere inebriante e disturbante. Nel mondo dell'immaginazione è possibile decidere di far vivere alcune persone e distruggere altre. Le persone

¹ I paragrafi 1-2-3-4-5 sono stati elaborati dalla dott.ssa Vincenza Bossa, mentre i paragrafi 6-7-8-9-10 sono stati elaborati dal dott. Pierluigi Diotaiuti.

² Roland Barthes afferma che "la narrazione è presente nel mito, la leggenda, la fiaba, il racconto, la novella, l'epica, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, il mimo, la pittura, nei mosaici, nel cinema, nei fumetti, nelle notizie, nella conversazione, in tutti i luoghi e in tutte le società [...], è come la vita, esiste di per sé, è internazionale, trans-storica, trans-culturale". R. Barthes. "Introduzione all'analisi strutturale dei racconti". In: AA.VV. *L'analisi del racconto*. Milano, Bompiani, 1969, p. 7.

³ H. Kureishi. *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*. Milano, Bompiani, 1999, p. 23.

⁴ A. Tabucchi. *Dove va il romanzo?*. Roma, Il libro che non c'è, 1995, p. 6-7.

⁵ H. Kureishi. *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*. Op. cit., p. 36.

possono essere trasformate in figure comiche, tragiche o insignificanti. Un personaggio può essere reso protagonista della propria vita oppure una comparsa. Lo scrittore può fare di se stesso un eroe o un folle. L'arte può diventare così vendetta o riparazione.

La narrazione è stata oggetto di indagine in molte discipline. È stata studiata dalla critica letteraria, dall'estetica, dalla linguistica, dall'antropologia, dalla storia della cultura, dalla psicoanalisi. In psicologia la narrazione è stata indagata come prodotto dell'atto del narrare. La tendenza a comunicare i significati che si evincono dall'esperienza umana, a mettere in relazione il passato con il presente, a proiettare il presente nel futuro, a rappresentare gli individui come soggettività dotate di scopi, piani, valori e legami, si esprime attraverso la narrazione. Essa risponde ad un bisogno fondamentale dell'uomo: il bisogno di basare le proprie interazioni con la realtà, sia quella fisica sia quella sociale, sulla regolarità degli eventi, sulla prevedibilità, sulla coerenza, sul significato; il bisogno di avere interazioni non caotiche, di riportare l'esperienza umana a sistemi di significato condivisi dagli individui e validi per interpretare la realtà⁶.

2. Concetto di narrazione

Il concetto di narrazione comporta problemi assai complessi.

Non è facile stabilire in che cosa consista una storia. Todorov⁷ sostiene che una storia non consiste in una semplice successione di fatti, ma in un legame tra i fatti che hanno tra loro somiglianze e differenze, in quanto sono tra loro collegati da un processo trasformativo.

Toolan⁸ si riferisce alla narrazione come alla percezione di una sequenza di eventi umani connessi in modo non casuale, facendo così dipendere la storia dal punto di vista di chi la costruisce o di chi l'ascolta, proprio perché la sequenza di eventi è tale in quanto viene percepita.

Chiara Levorato⁹ ha osservato come anche nel campo di definizione della narrativa le soluzioni oscillano tra due estremi. Se si individuano poche regole generali si corre il rischio di precludersi la possibilità di distinguere tra narrative ed altri tipi di testo; se invece si individuano numerose regole restrittive si rischia di escludere dalla categoria delle narrative certi testi che, pur non possedendo tutti i criteri previsti, sarebbero invece riconosciuti da chiunque come delle vere storie.

⁶ M.C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Il Mulino, Bologna, 2000, p. 7-8.

⁷ T. Todorov. *The poetics of prose*. Oxford, Blackwell.

⁸ M.J. Toolan. *Narrative. A critical linguistic introduction*. London, Routledge.

⁹ M.C. Levorato. *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna, Il Mulino, 1988, p. 43.

Per Chatman¹⁰ la struttura elementare della narrazione si esprime nella formula xRy: dove x e y sono gli avvenimenti e R è la relazione temporale fra loro. Per questo autore la presenza del tempo è una caratteristica fondamentale di tutti i testi e i discorsi narrativi.

Gerald Prince¹¹ ritiene, come Chatman, che la narrazione può essere definita come la rappresentazione di avvenimenti e situazioni reali o immaginari in una sequenza temporale. Pertanto la questione si sposta sull'idea dello svolgimento degli avvenimenti, sul trasformarsi di una situazione in un'altra. Essendo, quindi, la narrazione un discorso che suppone una diacronia ne vengono esclusi tutti quei discorsi in cui il tempo non svolge alcun ruolo, in cui non c'è una trasformazione delle cose, in cui non succede niente. Pertanto non è narrativa un sillogismo logico, un teorema.

Pontecorvo¹² ha rilevato che da un lato la narrazione costituisce una forma orale di organizzazione del discorso, collocabile in una definita cornice relazionale con una articolazione sequenziale che ne facilita la memorizzazione e la trasmissione, dall'altro ha fatto notare come essa sia costruita intorno a forme convenzionali che l'avvicinano al testo scritto e pertanto la rendono maggiormente a-contestuale. Essa quindi è una via di mezzo tra forme orali (conversazioni, dialogo) e forme scritte (saggio scientifico, filosofico, letterario, storico, giudiziario).

I formalisti russi¹³ (Propp, Tomashevsky) hanno operato una celebre distinzione tra *fabula* (la descrizione essenziale dei termini della storia nel loro naturale ordine di avvenimento, la materia narrata) e *intreccio o szuzhet* (il discorso mediante il quale si narra e lo stile con cui lo si fa con tutti gli artifici retorici impiegati dall'autore per realizzare i propri scopi narrativi).

Genette¹⁴ spiega che abitualmente vengono impiegati termini come "storia", "racconto" e "narrazioni" come se essi fossero sinonimi. Invece si tratta di tre concetti distinti: il primo riguarda gli avvenimenti (reali o fittizi) che sono l'*oggetto* di un discorso; il secondo riguarda il discorso in sé (orale, scritto), cioè l'*enunciato* attraverso cui un certo insieme di avvenimenti viene comunicato; il terzo rimanda all'atto del raccontare e perciò alla relazione tra chi narra e il suo pubblico (presente o virtuale che sia).

Nel concetto di *fabula* gli eventi e i personaggi sono rappresentati con una minima attenzione alla complessità della sequenza. Essi costituiscono

¹⁰ S. Chatman. "Reply to Barbara Herrnstein". In: W.J.T. Mitchell (a cura di). *On Narrative*. Chicago, University of Chicago Press, 1984, p. 258.

¹¹ G. Prince. *Narratologia*. Parma, Pratiche, 1984, p. 6.

¹² C. Pontecorvo. "Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia". In: M. Ammaniti; D. Stern. *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari, Laterza, 1991, p. 141-158.

¹³ C. Segre. "Narrazione/narratività". In: *Enciclopedia*. Torino, Einaudi, vol. IX, 1980.

¹⁴ G. Genette. *Figure III. Discorso del racconto*. Torino, Einaudi, 1976, p. 73.

no il materiale primo della narrazione. Fu Propp¹⁵ che nello studio delle fiabe russe individuò degli elementi che restano costanti, o funzioni. Queste funzioni hanno un significato paradigmatico perché esse si verificano sempre nello stesso ordine e contestualmente con la stessa azione. Sono gli eventi di un racconto (intesi come cambiamento di stato) e i personaggi. Anche Greimas¹⁶ ha identificato nelle narrative categorie generali ben definite o attanti (colui che dà-colui che riceve, soggetto-oggetto): questi ruoli hanno tra loro rapporti costanti tanto da permettere di costruire un modello interpretativo di molte fiabe. Il testo narrativo diventa come un oggetto scomponibile e ricomponibile all'interno del quale si individua una struttura costante.

Nel concetto di *sjuzhet* si mostrano gli aspetti della narrazione che sono maggiormente legati alla sua funzione comunicativa. Esso individua tutte le sottigliezze, le ambiguità delle connotazioni, la poliedricità dei personaggi, la complessità degli eventi.

L'intreccio fra la *fabula* e il *sjuzhet* è stato studiato particolarmente da Labov¹⁷ nelle sue ricerche sulle narrative orali.

Le storie che le persone raccontano hanno inizio con una sorta di *abstract* nel quale il parlante anticipa, in sintesi, cosa tratterà.

Segue una seconda fase detta *orientamento* in cui vengono forniti gli elementi contestuali di base per orientarsi nel racconto (situazione di partenza).

La terza fase è quella della *complicazione*. Consiste in ciò che viene a creare disordine e squilibrio nella situazione iniziale. È il problema che deve essere risolto e che spinge all'azione i protagonisti del racconto.

Segue la *risoluzione* del problema ed una *coda* che serve per chiudere la storia, che si colloca in un tempo passato, e per riportare il narratore e l'ascoltatore nel presente, nella stessa situazione iniziale.

La raccontabilità di una storia, però, non ha solo una funzione referenziale (nel dire cosa è accaduto), ma nel dimostrare che meritava di essere raccontato. È pertanto necessario introdurre le varie fasi al momento opportuno e con modi appropriati. Bisogna far quindi uso della *valutazione* che consiste in tutti quei mezzi che il narratore usa per indicare il "punto" della narrazione: perché la storia è raccontata e cosa il narratore si prefiggeva di realizzare.

¹⁵ W. Propp. *Morfologia della fiaba*. Torino, Einaudi, 1966.

¹⁶ A. Greimas. *Semantique structural*. Parigi, Larousse. 1966.

¹⁷ W. Labov. *Language in the inner city*. Philadelphia (PA, USA), University of Pennsylvania Press, 1972, p. 366.

3. Processi psicologici nella narrazione

Nelle storie convergono processi psicologici diversi. Poiché la storia si esprime attraverso il linguaggio, comporta il ricorso alla memoria episodica degli eventi passati, l'uso della memoria semantica e delle conoscenze su come il mondo funziona, l'attivazione delle aspettative sulle conseguenze e sugli sviluppi futuri delle azioni. Con la storia emergono poi sentimenti di empatia per i personaggi del racconto e questo processo di identificazione con le vicende narrate chiama in gioco il mondo emotivo della persona. I testi narrativi sono tra le esperienze più precoci e frequenti nella vita di un uomo ed entrano nella vita quotidiana come discorsi, aneddoti e autobiografie¹⁸.

La psicologia deve affrontare lo studio di un processo complesso e stabilire di quali strumenti la mente umana dispone per comprendere le storie, elaborarle e costruirle.

Da quando Sutton Smith ha parlato di un approccio testuale e di un approccio contestuale allo studio delle storie, gli psicologi hanno valutato, nella comprensione e nella costruzione delle storie stesse ora gli aspetti cognitivi e "algoritmici"¹⁹, ora gli aspetti di interazione e sociali.

Nell'approccio testuale il testo viene considerato come una struttura grammaticale analizzabile e scomponibile e lo scopo è quello di conoscere quali relazioni ci siano tra la grammatica del testo e la grammatica mentale. Gli psicologi che seguono l'approccio testuale hanno elaborato il concetto di "struttura" o "schema mentale".

L'approccio contestuale studia il contesto in cui le storie vengono prodotte. Questo contesto è costituito dalla situazione relazionale nella quale le storie nascono o alla quale devono essere adattate per essere rese credibili. La storia diventa il frutto di un lavoro interpretativo, il risultato di una relazione tra le intenzioni del narrante e dell'ascoltatore.

Da quando il testo narrativo ha iniziato ad essere oggetto di studio della psicologia cognitiva, è stata data grande rilevanza allo studio delle conoscenze schematiche. Il concetto di schema viene inteso come un contenuto mentale che organizza le esperienze passate. Il concetto di schema è stato definito nei suoi caratteri generali da Nuvoli e Pinna²⁰.

Lo schema è una struttura che svolge diversi compiti:

- ha una *funzione concettuale*, perché facilita il riconoscimento di un oggetto all'interno di contesto determinato;

¹⁸ A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Firenze, Giunti, 1994, p. 51.

¹⁹ C. Fleisher Feldman. "I generi letterari come modelli mentali". In: M. Ammaniti; D. Stern. *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari, Laterza, 1991, p. 113-131.

²⁰ G. Nuvoli; B. Pinna. "Schemi cognitivi e fattori evolutivi nella percezione di ambienti noti e ignoti". *Età evolutiva*. 44, p. 34-44.

- ha una *funzione rappresentativa*, perché questo riconoscimento viene inserito all'interno di un sistema ampio di conoscenze;
- ha una *funzione referenziale e interpretativa*, perché essendo inserito nello schema consente l'attribuzione all'oggetto anche di proprietà che non possono essere direttamente percepite;
- ha una *funzione esecutiva* perché consente di ottenere informazioni necessarie alla soluzione di un problema.

Esistono diversi tipi di schema, fra cui lo schema delle storie e lo schema di evento o script.

4. Lo schema delle storie

Nel processo di comprensione e nella costruzione della rappresentazione mentale agisce un tipo di conoscenza che riguarda i generi dei testi: ogni parlante, già a partire dall'età scolare, conosce l'esistenza di diversi generi di testi (narrativi, espositivi, descrittivi). Tale conoscenza permette di creare, in chi fruisce di un testo, aspettative sul tipo di informazioni, sul modo in cui esse saranno organizzate, sul linguaggio. Mancuso sostiene dunque che la comprensione di una storia è un processo di anticipazione: "il sistema di grammatica della narrazione posseduto da un soggetto lo dirige ad elaborare il testo anticipando il flusso degli eventi, allo stesso modo che la conoscenza di una struttura sintattica di una frase lo conduce a prevedere, a partire dal soggetto di una frase, il suo predicato".²¹ Nelle storie sono state identificate strutture molto simili fra loro: la storia inizia presentando l'ambientazione e i personaggi, accade un evento imprevisto che modifica lo stato di cose precedente e che induce il protagonista a darsi lo scopo di riportare la situazione ad una condizione desiderabile; seguono le azioni intraprese per raggiungere questo scopo, le quali porteranno a certi risultati se questi sono quelli che il protagonista desidera; e a questo punto la storia ha il suo lieto fine e può dirsi conclusa, altrimenti il protagonista intraprende altre azioni per arrivare allo scopo.

Questa struttura è stata denominata *grammatica delle storie*: una specie di macrosintassi attraverso la quale le storie vengono prodotte e comprese.

Come la grammatica della lingua indica come sono costruite le frasi così la grammatica dei testi narrativi ne indica la struttura e i vincoli che connettono una frase a quella successiva.

Uno schema di storia noto è quello di Stein e Glenn²². Esso è un sistema

²¹ J.C. Mancuso. "The acquisition and use of narrative grammar structure". In: T. Sarbin. *Narrative psychology*. New York, Praeger, p. 91-110.

²² A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit., p. 58.

binario in cui la storia si compone, a livello generale di due parti: l'ambiente e l'episodio. L'episodio è un albero i cui nodi di destra portano a ramificazioni successive: segue un evento iniziale, una risposta interna del protagonista, dei tentativi, delle conseguenze e si chiude con la categoria della reazione finale del protagonista.

STORIA

Ambiente - consente- Episodio
Evento iniziale - inizia - Risposta
Risposta interna - motiva - Programma
Piano interno - motiva - Attuazione del piano
Tentativo - produce - soluzione
Conseguenza diretta - inizia - reazione

A queste categorie delle storie individuate dagli psicologi corrisponde effettivamente qualcosa nella mente di chi legge.

Si è notato, infatti, che alcune parti o categorie hanno una maggiore probabilità di essere ricordate; le storie che non rispettano una struttura canonica vengono ricordate meno bene o riorganizzate dal lettore secondo la struttura canonica. Le variazioni di tale struttura sono interpretate alla luce dello schema delle storie: il *flashback* non è altro che una riscrittura degli eventi in modo tale che qualcosa che è accaduto prima viene raccontato dopo, e viene riconosciuto come un flashback proprio grazie all'aspettativa che la narrazione degli eventi segua lo svolgimento temporale²³.

Secondo Smorti lo schema mentale di una storia permette di "elaborare più la sintassi della narrazione che il suo contenuto. Ciò significa che trascura il livello semantico di un racconto"²⁴.

5. Lo schema di evento

Il concetto di *script*, che significa copione, evento o scena, consiste nella rappresentazione di sistemi di aspettative in parte fisse e in parte modificabili circa gli eventi e le situazioni. Permette un notevole risparmio di risorse cognitive e contemporaneamente consente di catturare le caratteristiche essenziali dell'esperienza. Esso è costruito in modo tale da tener

²³ M.C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Op. cit., p. 23.

²⁴ A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit., p. 58

conto dello spazio, del tempo e dell'intenzionalità dell'azione umana, al tempo stesso è dotato di una certa convenzionalità.

Lo schema di evento dunque, usato per la prima volta da Schank e Abelson²⁵, si riferisce alla conoscenza di attività che vengono compiute in modo routinario. Contiene alcuni elementi obbligatori ed altri opzionali. Tutti questi elementi sono sotto la guida di un elemento superordinato che è lo scopo da raggiungere. Dallo scopo principale derivano gli altri elementi dello script secondo una struttura gerarchica che permette di selezionare tra le informazioni in una determinata sequenza di azioni quelle che sono rilevanti per la costruzione di una rappresentazione semantica. Dal momento in cui lo script concerne le azioni umane compiute secondo sequenze canoniche, per raggiungere un qualche scopo, esso include anche una conoscenza delle motivazioni dell'agire umano.

L'impiego degli schemi non tiene conto di eventi che non siano immediatamente schematizzabili: gli schemi di storie comportano la nozione di "problema", ma sono strutturati in modo astratto, gli schemi di evento sono concetti più concreti, ma escludono tutto ciò che è inatteso. Viene a mancare alla mente umana una delle sue capacità più tipiche, quella che Bruner ha definito "sorpresa produttiva", propria dell'atto creativo.

6. Pensiero e discorso narrativo

*La letteratura non è nata il giorno
in cui il ragazzo gridando al lupo al lupo,
uscì di corsa dalla valle di Neanderthal con
un gran lupo grigio alle calcagna:
è nata il giorno in cui un ragazzo arrivò,
gridando al lupo al lupo,
e non c'erano lupi dietro di lui²⁶*

La mente umana tende a percepire svolgimenti narrativi nella realtà, attraverso buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente veri. Per Bruner essa si esprime nell'abilità e nell'attitudine a cogliere possibili relazioni formali prima ancora di saperle dimostrare formalmente. Tale processo di ricerca si basa su una particolare modalità di funzionamento del pensiero, che è il pensiero narrativo.

Il pensiero narrativo è la modalità cognitiva attraverso la quale le per-

²⁵ R.C. Schank; R.P. Abelson. *Script, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1977.

²⁶ V. Nabokov. *Lezioni di letteratura*. Milano, Garzanti, 1992.

sone strutturano l'esperienza e gli scambi con il mondo sociale²⁷. Il suo intento è quello di occuparsi delle intenzioni e azioni umane per mezzo di un principio organizzatore per dare senso all'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio, percepire gli individui come soggettività dorate di scopi, legami, valori. Bruner, individuando nella narrazione una fondamentale capacità umana, propone, dunque, una forma di pensiero qualitativamente diversa dal pensiero logico-scientifico o "paradigmatico".

Le due forme di pensiero adempiono a funzioni cognitive e comunicative diverse. Il pensiero logico-scientifico spiega la realtà fisica in termini di leggi generali, ricorre alla categorizzazione e alla concettualizzazione, il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione e i suoi prodotti sono buone teorie, analisi rigorose, ipotesi ragionate.

Il pensiero narrativo si basa, invece sulla logica intrinseca alle azioni umane e riguarda i rapporti tra le azioni dell'uomo e i suoi stati interni, intenzioni, emozioni, credenze e sulla logica delle interazioni fra gli individui e le motivazioni sottostanti ad essi.

Il pensiero narrativo si esprime attraverso il discorso narrativo che rende comprensibile, comunicabile e memorabile l'esperienza umana. Il discorso narrativo non è una semplice traduzione linguistica di una sequenza di eventi, poiché esso conferisce un ordine e una struttura al continuo fluire dell'esperienza²⁸. Pertanto si parla di una *struttura dell'evento* per riferirsi alla sequenza dei fatti e di una *struttura del discorso* per riferirsi al modo in cui i fatti vengono organizzati nel discorso.

Bruner²⁹ ha individuato dieci caratteristiche che costituiscono una sintesi delle principali proprietà della narrazione:

1. *Diacronicità narrativa*. Nella narrazione gli eventi sono disposti in un processo temporale e hanno una durata. Il tempo del racconto è "un tempo umano", non il tempo astratto dell'orologio: è un tempo a cui danno significato gli eventi che lo scandiscono³⁰. Il tempo diviene una variabile fondamentale all'interno della quale i singoli episodi assumono un particolare peso e significato per chi li vive (il protagonista del racconto) o per chi li racconta (il narratore) o per entrambi.
2. *Particolarità*. La narrazione tratta soprattutto di avvenimenti concernenti le persone che fungono da soggetti della trama narrativa siano essi incarnati da esseri umani oppure da animali che, metaforicamente, rimandano alle problematiche e alle vicissitudini umane.
3. *Necessario riferimento a stati intenzionali*. I racconti hanno come oggetto

²⁷ J. Bruner. *La mente a più dimensioni*. Bari, Laterza, 2003.

²⁸ M.C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Op. cit., p. 45.

²⁹ J. Bruner. "La costruzione narrativa della realtà". In: M. Ammaniti; D. Stern (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Op. cit., p. 22-37.

³⁰ P. Ricoeur. *Tempo e racconto*. Milano, Jaca Book, 1986.

persone che operano in una situazione e le cose che accadono devono essere pertinenti agli stati intenzionali di esse, ossia alle loro credenze ai loro scopi e valori. I soggetti principali di questi eventi, le persone, vengono, cioè, presi in esame nella loro caratteristica di possedere stati mentali sia di natura epistemica (conoscitivo-gnoseologica), sia non epistemica (emotivo-affettiva). Sono proprio gli stati mentali, non direttamente osservabili, che alimentano lo svolgersi di una narrazione e senza i quali essa non avrebbe senso.

4. *Componibilità ermeneutica.* Gli eventi che compongono la storia possono essere compresi unicamente in rapporto al più generale intreccio che li contiene. Questa interdipendenza parti-tutto costituisce un "circolo ermeneutico" che rende inadeguato qualsiasi strumento di analisi basato sulla causalità logica. "La narrazione è sempre prodotta a partire da un determinato punto di vista del narrante ed è recepita in base al punto di vista dell'ascoltatore. Il significato della narrazione non dipende solo dai segni e dalla loro organizzazione, ma anche dagli interpretanti, cioè della rappresentazione che gli interlocutori hanno del mondo che media la relazione segno-referente"³¹. Bruner ci indica come il significato della narrazione risieda nel particolare punto di vista di chi la interpreta e dipende dal particolare contesto che la nutre; il significato, in altri termini, non è dato una volta per tutte, non è univoco ed universalmente condiviso, ma costruito attraverso processi interpretativi. Il sistema simbolico-culturale influenza sia la produzione/costruzione di una storia sia la sua comprensione e interpretazione. La componibilità ermeneutica può essere illustrata dalle parole di Saramago³²: "al contrario di quanto in genere si crede, senso e significato non sono mai stati la stessa cosa, il significato si percepisce subito, è diretto, letterale, esplicito, chiuso in se stesso, univoco, per così dire, mentre il senso non è capace di starsene tranquillo, brulica di significati secondi, terzi e quarti, di direzioni raggianti che si vanno dividendo in rami e ramoscelli fino a che si perdono di vista".
5. *Canonicità e violazione.* Nella narrazione c'è una fase di comportamento canonico in cui le cose si svolgono secondo le attese. Ad un certo punto si verifica quello che Labov ha definito "evento precipitante", cioè avviene un imprevisto che crea una situazione di squilibrio, violando la legittimità del copione e facendo deviare il corso delle azioni. La narrazione, quindi, affronta contemporaneamente la canonicità e l'eccezionalità; anzi il compito dello scrittore è quello di "rendere strano l'ordinario".

³¹ A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit., p. 79.

³² J. Saramago. *Tutti i nomi*. Torino, Einaudi, 1997.

6. *Referenzialità*. Nella narrazione la rappresentazione ha valore, non in quanto si riferisce ad un evento o ad un oggetto definito e concretamente esistente, ma in quanto rappresentazione. Il valore della realtà esterna è sospeso. Anche se la narrazione parla di persone specifiche, non è tanto in questione il problema della loro esistenza, quanto quello del loro essere personaggi ed esse devono essere lette in quanto tali. Pertanto in una narrazione non si può parlare in termini di verità o falsità (dove i termini verità e falsità rimandano piuttosto alla logica del pensiero scientifico o paradigmatico), di realismo o di immaginario, ma solo di verosimiglianza. Questa risulta determinata non dalla sua referenzialità, ma dalla coerenza del racconto. Non si può tuttavia dire che il pensiero narrativo non contenga un asse referenziale, ma solo che questo asse dipende da una presupposizione. Questo è quanto anche Umberto Eco³³ ha specificato: “la regola fondamentale per affrontare un testo narrativo è che il lettore accetti, tacitamente, un patto funzionale con l'autore, quello che Samuel Taylor Coleridge chiamava la “sospensione dell'incredulità”.
7. *Appartenenza ad un genere*. La narrazione può essere inserita in un suo genere o tipo. Si può parlare di genere letterario sia come caratteristica che appartiene ad un testo, sia come modo di intendere il racconto. I generi letterari forniscono sia allo scrittore che al lettore degli schemi ampi e convenzionali che servono a dare un senso agli accadimenti umani. Essi sembrano fornire, sia a chi scrive che a chi legge, un aiuto nel processo rispettivamente costruttivo ed interpretativo dei testi; forniscono schemi per orientarsi nel circolo ermeneutico. Quando parliamo del genere dobbiamo intendere sia la dimensione che riguarda la fabula, cioè la sua situazione, sia la dimensione che riguarda il *sjuzhet*, cioè il modo di raccontare. I generi sono modi approssimativi, ma convenzionali di rappresentare le vicende umane, ma sono anche modi di raccontare che predispongono ad usare la mente e la sensibilità in un senso particolare.
8. *Normatività*. La narrativa è necessariamente normativa. La normatività di un testo, però, non è stabilita storicamente o culturalmente una volta per tutte. La sua forma. La sua forma muta nel tempo e dipende dalle inquietudini degli uomini e dalle circostanze che ne accompagnano la produzione. La narrativa è normativa perché poggia la sua raccontabilità come forma di discorso sulla violazione di una aspettativa convenzionale e ogni violazione presuppone una norma da

³³ U. Eco. *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano, Bompiani, 1994.

- violare³⁴. Kenneth Burke³⁵ ha esposto una sua teoria che riguarda la *pentade drammatica*. La pentade è costituita da cinque elementi: attore, azione, scopo, scena, strumento. Una buona narrazione fa propri tutti e cinque questi elementi che se sono in equilibrio tra loro consentono al racconto di procedere in modo canonico. Ogni azione dovuta ad un comportamento di un personaggio (attore) avviene sempre all'interno di un contesto (scena), tende ad una meta (scopo) attraverso una particolare strategia (strumento). Quando l'aspettativa convenzionale viene violata: il comportamento dell'attore diventa incomprensibile, lo strumento può non essere adeguato, lo scopo è impossibile da raggiungere si verifica una situazione critica che impone un cambiamento. Il motore di un dramma è dato proprio da questo disordine interno inteso come uno squilibrio tra uno di questi cinque elementi e gli altri.
9. *Sensibilità al contesto e negoziabilità*. Bruner intende una proprietà della narrazione di cui già si è scritto a proposito della scomponibilità ermeneutica. Ognuno recepisce un testo narrativo secondo le proprie conoscenze di fondo e sulla base di esse tiene conto dell'intenzione di chi racconta. Ricoeur³⁶ ritiene che la narrazione sia una sorta di metafora della realtà necessaria per renderne possibile una nuova lettura. Il linguaggio è dunque metaforico e "congiuntivo" perché esprime non tanto ciò che si verifica, ma la possibilità: ciò che potrebbe accadere. Un buon racconto ha come peculiarità una parte di incertezza, è aperto a varianti di lettura, soggetto alle divagazioni degli stati intenzionali. Si tratta di una sensibilità al contesto che fa sì che nella vita quotidiana il discorso narrativo sia uno strumento comunicativo e di negoziazione culturale fondamentale.
10. *Accumulazione narrativa*. Bruner si riferisce alla tendenza a mettere insieme i racconti perché essi non vengano dispersi, ma divengano parte di una tradizione culturale più o meno ampia, ovvero facenti parte della micro o macro cultura in cui si sono sviluppati. Per il singolo individuo il senso di appartenenza a una realtà culturale, il senso della propria continuità derivano proprio dalla possibilità di raccontare e di raccontarsi in relazione ad una storia canonica, una storia sociale condivisa e costruita che può contenere "anche i nostri racconti di deviazione"³⁷, ovvero le nostre trasgressioni e violazioni da ciò che è canonico e regolare.

³⁴ J. Bruner. "La costruzione narrativa della realtà". In: M. Ammaniti; D. Stern (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Op. cit. p. 32.

³⁵ K. Burke. *A grammar of motives*. New York, Prentice-Hall, 1945.

³⁶ P. Ricoeur. *Tempo e racconto*. Op. cit.

³⁷ J. Bruner. "La costruzione narrativa della realtà". In: M. Ammaniti; D. Stern (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Op. cit. p. 37.

7. Procedure narrative del pensiero

La narrativa ha, dunque, come primaria funzione quella di raccontare le azioni compiute dagli uomini. Essa si estrinseca in varie forme: sia individuali, che palesano l'interiorità umana, l'idea che gli uomini hanno di se stessi e della loro esistenza, sia quelle in cui si riconoscono le origini sociali, religiose delle varie culture: miti, concezioni del mondo. La narrativa ha, inoltre, il compito di spiegare ed interpretare le vicende umane che si allontanano dall'ordinario. Quando si verifica una discrepanza rispetto a ciò che è culturalmente condiviso, c'è bisogno di una spiegazione: l'evento straordinario viene condotto ad uno schema interpretativo, occorre che gli venga attribuito un senso. Ci sono narrative che inducono all'accettazione di norme culturali, altre invece evidenziano i disequilibri tra la persona e la cultura. Ci sono pertanto tipi di storie che non hanno il compito di interpretare l'insolito. Queste storie costituiscono una normalizzazione della realtà, sono delle trasformazioni degli eventi in senso canonico e destano interesse per quello. Ci sono poi altri tipi di storie in cui il particolare inaspettato svolge un ruolo centrale. In questo caso le storie funzionano come una sorta di problem-solving e l'individuo mette in atto processi di pensiero tendenti ad interpretare il nuovo. La narrazione si colloca sempre sullo sfondo di una cornice costituita dalle norme accettate dalla cultura e perciò il possesso di schemi e copioni, ma è capace di stabilire legami tra norme condivise e la singolarità.

Burke³⁸ ritiene che la ragione stessa della narrazione risieda nello *sbilanciamento* tra gli elementi della pentade narrativa: soprattutto l'attore. Tale sbilanciamento rende rilevante il vissuto soggettivo dei personaggi. Per questo motivo una buona narrativa non è mai una semplice cronaca dell'accaduto, non si limita a quello che Bruner definisce scenario dell'azione, ma presenta anche uno scenario della coscienza, cioè l'insieme degli stati interni e dei punti di vista dei personaggi che rendono interpretabili gli eventi eccezionali. Una narrativa priva dello scenario della coscienza costituirebbe una mera cronaca di fatti o di eventi. L'agire umano è governato da una sorta di logica tra gli intenti dell'individuo, le sue azioni manifeste; la conoscenza di questa logica serve a comprendere le azioni altrui e le descrizioni linguistiche di tali azioni³⁹. Secondo Marina Mizzau,⁴⁰ molto di ciò che conosciamo della natura umana l'abbiamo imparato dalle narrazioni.

Nella nostra cultura diamo per scontato che un individuo si comporti

³⁸ K. Burke. *A grammar of motives*. Op. cit.

³⁹ M.C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Op. cit., p. 49.

⁴⁰ M. Mizzau. *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*. Feltrinelli, Milano, 1998.

secondo determinati copioni, che le sue azioni siano in rapporto alla situazione in cui si trova, che nella comunicazione cerchi di essere breve, rilevante e veritiero⁴¹, che rispetti certe regole stabilite circa l'alternarsi dei turni nella conversazione.

I procedimenti narrativi, intesi come attribuzione di senso, vengono messi in atto quando c'è un problema, quando ci si imbatte in una eccezione che viola l'ordinario. Tale problema consiste in un evento incongruente rispetto alla situazione, così come essa viene recepita dal narratore. In alcuni casi una più attenta analisi della situazione è sufficiente a produrre coerenza, ma in altri il contesto deve essere ampliato includendovi anche elementi che vadano oltre il dato immediatamente contingente. Ciò può avvenire secondo diversi tipi di procedimento ognuno dei quali può essere usato da solo o in interazione con gli altri.

Indagare "cosa c'era prima" costituisce un modo per trovare una ragione e quindi una spiegazione. Questo processo di ricerca avviene attraverso l'accumulazione narrativa, di cui abbiamo già scritto. Con questo concetto si vuole indicare il fatto che le diverse narrative si accumulano formando una specie di storiografia personale che la persona compila nel corso della propria vita: nozioni storiche in senso lato (quelle che si desumono dai testi, giornali e dalle televisioni) che le esperienze personali codificate come cronache (ieri ho fatto questo e quest'altro) o come romanzo storico (quando ero piccolo sognavo di diventare un eroe dei fumetti)⁴². Questo patrimonio che integra la storia personale e quella della collettività viene impiegato per ricercare gli antecedenti.

In alcuni casi la ricerca degli antecedenti può orientarsi più nella scoperta delle ragioni che nell'individuazione delle cause. È questo il caso del ragionamento analogico.

Si assiste ad una sostanziale rivalutazione del ragionamento analogico come forma di pensiero quotidiano in grado di descrivere il modo in cui le persone prendono delle decisioni, esprimono giudizi, compiono inferenze sugli avvenimenti.

Il giudizio di inferenza è un procedimento che consente, a partire da certe premesse e attraverso certe regole, di arrivare a determinate conclusioni. L'impiego del pensiero analogico è uno dei principali procedimenti di cui si serve il pensiero narrativo per comprendere i fatti sociali. Infatti nell'uso del ragionamento analogico applicato ai fatti sociali, il soggetto cerca nella passata esperienza legami tra avvenimenti che possano servire come modello – guida per costruire un legame tra gli eventi presenti. Quando un comportamento è incongruente rispetto alla situazione si

⁴¹ R. Lorenzetti. *Compagni di viaggio. Inferenze e anafora*. Bologna, CLUEB, 1999.

⁴² A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit., p. 123.

cerca di attribuire un nuovo significato al rapporto comportamento-situazione in modo da renderlo coerente. Risolvere questo problema tramite il ragionamento analogico significa trovare nel passato una coppia situazione-comportamento simile per qualche aspetto alla coppia presente e nella quale il legame causale sia chiaro e plausibile. Un caso specifico di ragionamento analogico è quello in cui si applica un prototipo. Con questa procedura viene scelto un evento della passata esperienza che serve come punto di riferimento per un'intera classe di eventi.

Il prototipo può essere definito come un elemento di una classe che meglio di altri la rappresenta, vale a dire che esprime le caratteristiche tipiche di quella classe. Nella vita di una persona ci sono molte esperienze prototipiche.

Quando non vengono trovate analogie o prototipi capaci di spiegare l'evento incongruente, il pensiero narrativo può far ricorso a presupposizioni di maggiore astrattezza. Ciò significa che usa in modo narrativo processi di tipo logico. Anche il ricorso a copioni è un procedimento utilizzato dal pensiero narrativo. Quanto più un copione assume significato di legge generale di condotta, tanto più il ragionamento analogico somiglia a quello deduttivo.

Nelle storie c'è un livello delle azioni ed un livello delle intenzioni. Le azioni hanno un'organizzazione causale e ben definita: esse accadono, oppure no. In certi casi, tuttavia, le azioni sono connesse tra loro in modo incongruente, tale da non permettere un'analisi causale. Diviene allora necessario passare dal livello più oggettivo delle azioni a quello più soggettivo delle intenzioni. Con questo livello il soggetto analizza quale possa essere la percezione che un determinato attore sociale ha di una situazione. Egli deve prendere in esame il problema della coscienza e dell'intenzionalità. Nel far ciò impegna una propria teoria della mente. Poiché narrare significa anche raccontare le intenzioni dei protagonisti, le loro idee ed emozioni, questo implica che il narratore disponga di una qualche forma di rappresentazione sulla mente dei personaggi del racconto. In tal modo egli può assumere un punto di vista valutativo circa la verità o meno del contenuto intenzionale, ma un punto di vista meta-rappresentativo: questo è quanto pensa l'attore, indipendentemente dal fatto che ciò sia vero o meno. L'analisi dei rapporti tra intenzioni e azione dipendono dalle procedure che vengono impiegate dalla teoria della mente posseduta dal soggetto. Le sue conoscenze sono legate ad un bagaglio di esperienze non necessariamente organizzato in modo sistematico. Ci possono essere ricordi episodici, modelli operativi, competenze empatiche che permettono di facilitare l'inferenza degli stati d'animo degli altri, ci può essere l'abilità nel codificare la mimica facciale come anche la possibilità di costruire delle vere e proprie regole più generali a cui rifarsi come criterio per comprendere gli

stati mentali⁴³. Il pensiero narrativo si avvale dell'uso della retorica, delle espressioni figurate o tropi per costruire le narrazioni. I diversi artifici stilistici sono utilizzati, oltre che per accrescere il valore estetico di un racconto, per esprimere particolari immagini ed esperienze che difficilmente sarebbero descrivibili con il solo linguaggio denotativo. Due tropi hanno una rilevanza particolare: la *metafora* e la *metonimia*. La loro origine viene dal fatto che il linguaggio è organizzato secondo due direttrici semantiche: una fondata sulla selezione e sostituzione per somiglianza di certe entità linguistiche (segni, parole, sensi) ed una basata sulla loro combinazione in unità maggiormente complesse. Nella metafora e nella metonimia sostituzione e combinazione avvengono a livello di sensi e non di segni o parole; per la metafora c'è alla base un processo di selezione e sostituzione di sensi secondo l'asse della similarità; per la metonimia c'è una combinazione, giustapposizione e coordinazione secondo l'asse della contiguità o per meglio dire della non similarità. Infatti essa comprende la modificazione di diversi tipi di rapporti tra le parole.

La *metafora* è importante nello svolgersi del pensiero narrativo, che si muove su un piano di incertezza e di ambiguità, di concretezza e specificità, di opacità referenziale, che sottolinea l'intensionalità dei significati a scapito della loro estensionalità. È di aiuto ai processi analogici, in quanto può essere considerata come una forma condensata di ragionamento analogico.

Anche la *metonimia* costituisce uno strumento importante di cui si serve il pensiero narrativo per tradurre l'astratto nel concreto e per accrescere il valore evocativo e il carattere personale del discorso.

Il pensiero narrativo ha le sue procedure di validazione. Esso produce delle storie che sono originate dal modo di costruire la realtà sociale e che devono essere messe alla prova nella stessa realtà sociale. Queste procedure si basano sulla nozione di persuadibilità: la storia deve persuadere chi la costruisce e chi l'ascolta. Ciò significa che una storia deve apparire verosimigliante in due sensi: deve possedere una sua coerenza interna tale da riuscire convincente per il narratore e deve essere credibile per l'uditorio. Se una storia non viene creduta deve essere corretta.

Ci sono due modi di verifica delle storie: quello predittivo e quello postdittivo. Nella predizione le storie possono essere verificate tramite il normale processo di ipotesi della realtà. Nella spiegazione postdittiva, al contrario, le storie non possono essere testate attraverso una prova di realtà perché gli eventi da verificare non possono essere replicati in condizioni controllate⁴⁴.

⁴³ A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit., p. 131-132.

⁴⁴ A. Smorti. *Il pensiero narrativo*. Op. cit., p. 132-137.

8. Il mondo narrato: la trama

*Credo di non aver confuso ancora mai
la finzione con la realtà, anche se le ho mescolate
in più di una circostanza come tutti quanti,
non soltanto i romanzieri, non soltanto
gli scrittori ma coloro che hanno raccontato
qualcosa da quando è cominciato
il nostro tempo conosciuto, e in questo tempo
conosciuto nessuno ha fatto altro che raccontare
e raccontare, o preparare e meditare
il suo racconto, o ordirlo⁴⁵.*

Con Bruner si è già evidenziato quanto sia forte il bisogno di narrare nella natura umana. Le trame narrative costituiscono lo strumento fondamentale mediante il quale “ri-configuriamo la nostra esperienza temporale confusa, informe e al limite muta⁴⁶”. Dunque la narrazione ha la capacità di ri-configurare attraverso le sue costruzioni un’esperienza temporale che altrimenti sarebbe incomprensibile.

Il concetto di trama non è molto amato dai narratologi e, difatti, è un concetto sfuggente. I narratologi preferiscono distinguere tra storia, discorso e narrazione. Si tratta di tre aspetti che sono in costante interrelazione reciproca nei testi narrativi. Mediante il termine *storia* si indica il significato o contenuto narrativo, l’oggetto del racconto costituito dalla successione degli eventi riportati o anche il mondo narrativo o diegesi. Il termine *discorso* (o *racconto*) indica l’aspetto di superficie, sottoforma di intreccio. Infine con il termine *narrazione* si evidenzia l’atto narrativo che produce il racconto e la situazione comunicativa reale o fittizia che sia in cui esso viene collocato o rappresentato⁴⁷. Possiamo dire, seguendo questa distinzione, che la trama sta tra la storia e il racconto. Essa è, infatti, il percorso che, tracciato dentro al racconto, invita chi ascolta a seguirlo per giungere a decifrare la storia⁴⁸.

Tomaševskij ritiene che ogni racconto possa essere scomposto in una serie di unità minime della storia che chiama *motivi*⁴⁹. Queste parti minime sono le unità elementari attraverso cui il narratore compone il proprio

⁴⁵ J. Marias. *Nera schiena del tempo*. Torino, Einaudi, 2000, p. 3.

⁴⁶ P. Ricoeur. *Tempo e racconto*. Op. cit., p. 10.

⁴⁷ A. Bernardelli; R. Cesarani. *Il Testo narrativo*. Bologna, Il Mulino, 2005.

⁴⁸ P. Jedlowski. *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano, Bruno Mondadori, 2000, p. 16.

⁴⁹ Cfr. C. Segre. *Narrazione/narratività*. In: *Enciclopedia*. Op. cit., vol. IX.

racconto. Alcuni motivi, necessari per lo sviluppo logico del racconto dal momento che sono necessari e insostituibili, vengono definiti *legati*; altri sono, invece, meno essenziali e, difatti, svolgono un ruolo marginale rispetto al nucleo fondamentale della trama narrativa, sono detti *liberi*. Inoltre i motivi possono svolgere una funzione diversa rispetto al procedere della storia e pertanto se portano ad una trasformazione delle situazioni narrative sono detti *dinamici*, mentre quelli che non portano alcun mutamento sono *statici*.

Si è già parlato della distinzione proposta dai formalisti russi tra *fabula* (disposizione degli avvenimenti del racconto secondo la loro sequenza logica e cronologica) e *intreccio* o *szuzhet* (disposizione degli eventi della *fabula*, nello svolgimento del racconto, secondo l'ordine imposto dall'autore che spesso sconvolge l'ordine logico e cronologico degli eventi per ottenere particolari effetti narrativi). È importante notare come la *fabula* non è altro che una ricostruzione a posteriori, a partire dalla concreta trama del racconto o discorso narrativo che il lettore ha sotto gli occhi e che quindi si tratta di una struttura astratta che è utilizzata solo per l'analisi del racconto. Ciò che invece viene percepito come attenti lettori del testo narrativo è il concreto intreccio o discorso narrativo.

Brooks⁵⁰ si avvale del termine inglese *plot* per indicare la trama perché esso rimanda alla nozione di demarcazione, confine. "Il *plot* sembra tagliare trasversalmente la distinzione *fabula/intreccio* nel senso che parlando di trama teniamo conto sia delle vicende del racconto sia dell'ordine in cui vengono presentate. Anzi la trama potrebbe essere vista come una forma di attività interpretativa sollecitata e messa in moto dalla distinzione stessa tra *intreccio* e *fabula*. Il *plot* è dunque la forza dinamica che dà forma al discorso narrativo"⁵¹.

Benché, talvolta, in un racconto la trama possa sembrare accessoria perché l'attenzione è tutta appuntata sul personaggio o perché certi racconti sono soprattutto veicoli per comunicare un pensiero e vivono quasi esclusivamente in funzione del linguaggio essa resta comunque un concetto fondamentale. È, come ha scritto Ricoeur⁵² "una rappresentazione che connette". Ha come scopo quello di collegare tra loro i materiali rappresentati, dando loro un ordine e un senso. Senza questa connessione non vi sarebbe racconto e questa connessione può essere intesa come il soddisfacimento di un desiderio la cui soddisfazione procura il piacere di quella particolare specie di intelligenza che chiamiamo "intelligenza narrativa"⁵³.

⁵⁰ P. Brooks. *Trame. Intenzionalità e progetto del discorso narrativo*. Torino, Einaudi, 1995.

⁵¹ Ivi, p. 14.

⁵² P. Ricoeur. *Tempo e racconto*. Op. cit.

⁵³ P. Jedlowski. *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Op. cit.

9. I personaggi

Quando si legge un romanzo, soprattutto se è un buon romanzo, si ha l'impressione che i personaggi che vi vengono rappresentati abbiano le stesse caratteristiche delle persone che si incontrano nella vita quotidiana. Il narratore, in genere, dà informazioni in modo che il lettore riesca a raffigurarli. Ovviamente si tratta di artifici retorici e di una illusione: un personaggio anche se è ispirato davvero da qualche persona è inevitabilmente affidato alla scrittura e non può rivaleggiare con la realtà. Quando un narratore presenta un personaggio compie tre operazioni diverse:

- seleziona tratti che lo caratterizzano, lasciando il resto all'immaginazione del lettore;
- costruisce il carattere del personaggio presentandone i tratti distintivi attraverso le azioni che compie e il ruolo che svolge
- lo presenta in relazione agli altri personaggi del romanzo, costruendo quello che si può chiamare il *sistema dei personaggi*, per cui ognuno di essi assume un ruolo in contrapposizione o in alleanza con gli altri.

È evidente che c'è una netta distinzione tra le persone nel mondo reale e i personaggi nel mondo narrativo, anche può sembrare riduttiva la concezione semiotica che considera i personaggi attanti o attori riducendone la funzione al ruolo che svolgono nella trama narrativa. Oggi vige la concezione del personaggio come nucleo forte di significati, investimento di tratti fisici, psicologici, caratteriali che vanno oltre la semplice indicazione di alcuni attributi e di alcune funzioni (si tratta dei "personaggi a tutto tondo" – round character – che Forster⁵⁴ distingue dai "personaggi piatti" – flat character).

Un personaggio è immaginario, ma non si può fare a meno di attribuirgli tutte le caratteristiche degli esseri umani. Le persone come i personaggi hanno desideri, motivazioni e intenzioni, non si può fare a meno pensare, sebbene sappiamo che la loro condotta è stata decisa dal narratore, che essi costruiscono il loro stesso destino come lo si pensa delle persone reali.

Yehoshua⁵⁵ afferma che lo scopo della letteratura è l'identificazione letteraria, che è diversa da ogni altra attività intellettuale perché i personaggi devono essere simboli capaci di rappresentare qualità umane generali ma anche essere unici. Questa dimensione unicità/generalità fa parte del pensiero narrativo: l'unicità della persona come punto di equilibrio di istanze culturalmente condivise e di istanze individuali⁵⁶. Le narrazioni propon-

⁵⁴ E.M. Forster. *Aspetti del romanzo*. Milano, Garzanti, 1991.

⁵⁵ A.B. Yehoshua. "Sul lettino non c'è poesia". *La Stampa* (luglio 2003).

⁵⁶ J. Bruner. "Costruzione di sé e costruzione del mondo". In: O. Sempio Liverta; A. Marchetti (a cura di). *Il pensiero dell'altro*. Milano, Cortina, p. 125-162.

gono delle metafore della realtà e pertanto forniscono schemi di interpretazione molto utili nella vita quotidiana. Per comprendere un personaggio bisogna possedere conoscenze necessarie per comprendere le persone reali e ciò avviene attraverso l'osservazione della realtà stessa, usando la capacità di discernere tra le diverse persone, tra i diversi eventi e quindi costruire categorie in base alle quali leggere ed interpretare la realtà. La tendenza a categorizzare si basa su di un bisogno fondamentale che guida tutte le interazioni con la realtà: tutte le persone e tutti i personaggi appartengono ad un tipo umano e ad una categoria sociale, per quanto sono anche uniche. La narrativa dà un ordine per la rappresentazione della soggettività e dell'intersoggettività. L'interesse per il discorso narrativo gli consente di costruire un modello della realtà, o un sistema simbolico, che rappresentagli esseri umani come dotati di intenzioni, capaci di perseguire scopi, come individualità dotate di una propria storia e memoria; tale analogia consente la costruzione di un sistema di rappresentazione della soggettività basato sull'analogia fra intenzioni, azioni proprie e altrui⁵⁷. Quando si riconosce un membro di una determinata categoria sociale viene evocata la valutazione associata a quella categoria, se si riconosce una somiglianza tra le proprie concezioni del mondo e del Sé e quelle incarnate dal personaggio, chi legge prova il piacere dell'identificazione empatica che trasforma il lettore in uno specchio del personaggio in quanto prova le sue stesse emozioni e vive le sue esperienze come se fossero le proprie, inducendo in lui determinati stati emotivo-cognitivi che di fatti gli consentono di appropriarsi di qualcosa: il lettore si riconosce nelle esperienze del personaggio che rappresenta un gruppo umano, lo specchio del Sé nel dramma della vita⁵⁸.

Adriana Cavarero⁵⁹ sviluppa la tesi che la narrazione costruisca l'identità: la vita dell'individuo lascia una traccia dietro di sé e il racconto di quella vita ne ricostruisce il senso. L'esistenza umana ha senso in quanto viene raccontata.

10. Il piano della realtà e quello della rappresentazione

Genette⁶⁰ distingue tra piano della storia e piano del racconto. La storia consiste di eventi che possono essere fittizi, immaginari o corrispondere alla realtà. Chi crea una storia opera su di essa un processo di trasfor-

⁵⁷ R. Lorenzetti; S. Stame (a cura di). *Narrazione e identità*, Bari, Laterza, 2004.

⁵⁸ M.C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Op. cit., p. 213.

⁵⁹ A. Cavarero. *Tu che mi guardi? Tu che mi racconti? Filosofia della narrazione*. Milano, Feltrinelli, 1998.

⁶⁰ G. Genette. *Figure III*. Op. cit.

mazione simbolica, cioè la traduce in un racconto attraverso l'utilizzo di strumenti simbolici (linguaggio ed altri strumenti espressivi che danno forma al racconto). Chi crea una storia inoltre è mosso da diversi scopi: fornire un modello dell'esperienza⁶¹, procurare piacere, esprimere il proprio mondo. Il racconto stesso della storia è influenzato da altri fattori come la formazione dell'autore, l'ambiente in cui opera e altri. Tutto ciò influenza il piano di comprensione da parte del lettore nella cui mente si crea un ambiente cognitivo ed emotivo vicino a quello dell'autore, che riproduce gli stati cognitivi, emotivi che l'Autore manifesta nel racconto. Egli condivide con l'Autore sia le conoscenze del mondo (schemi e script, patrimonio di tutti in quanto membri di una data cultura) sia gli strumenti simbolici della narrazione (riconosce una metafora, sa che ci sono diversi generi di racconto).

Esistono due tipi di lettore: il lettore empirico (che è chiunque legga un testo) e il lettore modello. Il lettore empirico può leggere in molti modi e non c'è nessuna legge che gli imponga come leggere, perché usa, spesso, il testo come contenitore per le proprie passioni. Il lettore modello è invece un lettore-tipo che il testo non solo prevede come collaboratore, ma cerca anche di creare. Il lettore modello nasce con il testo e rappresenta il nerbo della sua strategia interpretativa⁶².

Tra Autore e Lettore c'è un patto: l'Autore propone un suo punto di vista, che è la ragion d'essere della sua creazione, la sua intima necessità e il Lettore lo accetta, anche se la sua adesione può essere momentanea e limitarsi alla durata della fruizione. Il necessario è che ci sia questa adozione: ad esempio, se il punto di vista di un racconto è umoristico, il Lettore deve disporsi a guardare con occhio umoristico fatti e personaggi. Per spiegare il processo che porta il lettore ad identificare la ragion d'essere di un racconto sono necessari processi interpretativi nei quali intervengono i sistemi di valori e credenze che il racconto esprime e che sono compresi nella cultura in cui è avvenuta la creazione narrativa. Il processo che nella lettura porta ad intuire le intenzioni altrui è meno immediato perché il lettore non ha a che fare con un interlocutore vivo, ma con un oggetto, il libro. Tale oggetto non va considerato solo per quello che il suo contenuto esplicito lascia apparire, ma bisogna sviluppare la consapevolezza che dietro al testo c'è una mente alla quale è possibile accedere.

Il processo di comprensione è solo una parte del lavoro che la mente compie durante l'atto della lettura, l'altro che fondante è l'interpretazione. Il processo di comprensione opera in modo sostanzialmente oggettivo per

⁶¹ T.A. Van Dijk. "Philosophy of Action and Theory of Narrative". *Poetics*, n.5 (4), p. 287-338.

⁶² U. Eco. *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano, Bompiani, 1994.

mezzo delle conoscenze del mondo culturalmente condivise. L'interpretazione risulta il prodotto di meccanismi psicologici che operano in tutte le menti e si basa su esperienze che sono sempre mediate dalla cultura. Roland Barthes ha scritto che "La piena lettura è quella in cui il lettore non è niente altro che colui che vuole scrivere"⁶³. Questo fa comprendere come il lettore, leggendo, riproduce un altro testo e non lo riproduce autentico. Lo psicologo David Olson ipotizza che il passaggio dalla tradizione orale a quella scritta abbia reso chiaro che il testo non si identifica con la sua interpretazione: l'autore finisce sullo sfondo e il testo scritto è a disposizione dei destinatari per l'interpretazione, essi possono ricostruirne il significato⁶⁴. Questo approccio oggi è stato fatto proprio anche dagli studi di impostazione psicologica: nella differenza tra comprensione e interpretazione si distingue tra il significato generale trasmesso dal testo e il significato personale che si fonda sulla valutazione soggettiva del brano⁶⁵.

L'interpretazione risulta quindi come livello di incontro tra il punto di vista dell'autore e quello del lettore. I medesimi romanzi possono essere letti in modo differente perché il mondo della narrativa è ambiguo, indeterminato: è il mondo dell'allusione, del non detto. W. Iser per indicare questo processo usa una metafora: il lettore è come un viaggiatore in una carrozza che compie il suo viaggio, a volte difficile e accidentato, guardando fuori dal finestrino, laddove il paesaggio è il testo; l'immagine che egli costruisce dentro di sé dipende da quel punto di vista parziale⁶⁶.

Tuttavia l'interpretazione non è un processo completamente soggettivo e incontrollato, perché i testi narrativi sono caratterizzati da una struttura interna, una sorta di macrosintassi, che viene rispettata dall'autore e "attesa" dal lettore.

⁶³ R. Barthes, *Scritti. Società, testo, comunicazione*. Torino, Einaudi, 1998, p. 239.

⁶⁴ M.C. Levorato. *Le emozioni della lettura*. Op. cit., p. 75.

⁶⁵ L. Halasz. "General and personal Meaning in literary reading". In: R. J.; Kreuz, Mac Nealy (a cura di). *Empirical approaches to literature and Aesthetics*. Norwood, Ablex, 1991.

⁶⁶ W. Iser. *Atto della lettura. Una teoria della ricezione estetica*. Bologna, Il Mulino, 1987.

LA PSICOLOGIA DELLA LETTURA

di *Pierluigi Diotaiuti*

1. Lettura e strutture discorsive

Il concetto di lettura indica un'attività complessa, che si sviluppa in una pluralità di direzioni. Essa è innanzitutto un atto concreto, osservabile e che fa appello a facoltà ben definite dell'essere umano. Leggere è, prima di ogni analisi di contenuto, un'operazione di percezione, di identificazione e di memorizzazione di segni. Diverse ricerche hanno cercato di descriverla minuziosamente; nel complesso concordano nell'indicare che l'occhio non "conosce" i segni in successione, ma per "blocchi" e "salti". Il movimento dello sguardo non è, dunque, lineare e uniforme; sono necessarie delle brusche pause e discontinuità, che consentono di realizzare la percezione.

L'atto di lettura si mostra, dunque, già in se stesso fortemente soggettivo e, considerato nel suo aspetto psicofisico, si presenta come un processo di anticipazione, di strutturazione e di interpretazione simbolica.

La conversione delle parole e dei gruppi di parole in elementi di significazione suppone un importante sforzo di astrazione. Tale comprensione può essere minimale, rivolta unicamente all'azione in corso, oppure il lettore può impegnarsi integralmente nell'anticipare lo svolgimento degli eventi, concentrandosi sulla concatenazione dei fatti; in tal caso l'attività cognitiva gli serve a progredire e ad avanzare rapidamente nella trama testuale. Qualora il testo sia più complesso, il lettore può, diversamente, sacrificare la progressione all'interpretazione, attardandosi su singoli passaggi e cercando di scoprirne le molteplici implicazioni.

La ricezione del testo fa appello alle capacità riflessive/cognitive del lettore, ma coinvolge egualmente (e forse soprattutto) la sua affettività. I processi emotivi sono, in effetti, alla base del principio di identificazione e motore essenziale della lettura narrativa. La specificità della lettura rispetto allo scambio orale è rappresentata dal suo essere una comunicazione differita; la relazione tra "emittente" e "ricevente" appare totalmente asimmetrica, in quanto il testo si presenta al lettore fuori dalla sua situazione di origine. Autore e lettore non hanno un quadro comune di referenze, per cui la comunicazione si fonda sulla struttura del testo, cioè sul gioco di relazioni interne, sulle quali il lettore ricostruirà il contesto necessario

per la comprensione dell'opera. Il carattere differito della comunicazione letteraria, in una certa maniera, alimenta la ricchezza del testo. L'opera, recepita al di fuori del quadro di origine, si apre ad una pluralità di interpretazioni, ad un numero di lettori virtualmente infinito, conferendo al testo, pertanto, una dimensione universale.

Riprendendo Roland Barthes, una lettura dovrà, per essere legittima, soddisfare un criterio di coerenza interna¹. Schematicamente si può dire che il lettore è spinto a completare il testo in quattro campi essenziali: la verosimiglianza, la successione delle azioni, la logica simbolica e la significazione generale dell'opera.

I personaggi, l'ambiente e la situazione non possono essere interamente descritti e il lettore completerà nell'immaginazione il racconto in funzione di ciò che gli parrà verosimile.

Il soggetto nel corso della lettura è a volte orientato e a volte libero, in quanto la ricezione del testo si organizza intorno a due poli principali: i luoghi della *certezza* e quelli dell'*incertezza*. I primi sono i punti di ancoraggio della lettura, i passaggi più espliciti del testo, a partire dai quali si intravede il senso globale. I luoghi dell'*incertezza* rinviano a tutti i passaggi oscuri o ambigui, la cui decifrazione sollecita la partecipazione del lettore. Si possono, dunque, distinguere due dimensioni. Una programmata dal testo, l'altra dipendente dal lettore.

Nel testo si ritrovano delle reti semantiche che strutturano la lettura e impediscono che questa si perda nella molteplicità delle direzioni possibili. Le unità che compongono la rete semantica possono essere legate da relazioni di somiglianza (allorquando diverse parole rinviano al medesimo tema), di opposizione (il senso si organizza intorno ad un'antitesi) o di consequenzialità (la successione di azioni formano un tutto).

Il testo può anche programmare la lettura delimitando gli spazi di indeterminazione, cioè affidando degli elementi alla creatività del lettore. Wolfgang Iser parla a tal proposito di "bianco" e di "negazione"². L'assenza intenzionale di una notazione (un bianco nella terminologia di Iser) è in effetti un mezzo efficace per programmare la cooperazione del lettore.

Quest'ultimo dovrà affidarsi alla sua immaginazione e investire cognitivamente/affettivamente su punti testuali precisi: in tal modo il testo "controlla" l'attività del lettore.

A. J. Greimas ha proposto il concetto di isotopia, là dove i segni testuali rinviano ad uno stesso luogo³. Rinvenire le isotopie significa identificare

¹ Cfr. R. Barthes. *Critique et vérité*. Paris, Seuil 1966, p. 20. Trad. it. *Critica e Verità*. Torino, Einaudi, 1969, p. 25.

² W. Iser. *Der Akt des Lesens*. München, W. Fink Verlag, 1976. Trad. fr. *L'acte de la lecture: Théorie de l'effect esthétique*. Bruxelles, Mardaga, 1985, p. 338-341; p. 365-371.

³ Cfr. A.G. Greimas. *Sémantique structural*. Paris, Larousse 1966. Trad. it. *Semantica strut-*

le continuità semantiche che fanno di un testo un insieme coerente. Più un testo è ridondante (cioè ripetitivo nell'informazione che trasmette), più l'isotopia è facile da ricostruire. Al contrario, ad esempio, nel verso famoso di Paul Eluard: "La terra è blu come un'arancia", l'assenza di ridondanza isotopica (poiché manca il rapporto diretto tra il blu e il colore dell'arancia) crea un irrefutabile effetto di stravaganza.

Il testo in qualche modo programma la lettura, ma al lettore appartiene il compito di "concretizzarla" attraverso le proprie ipotesi interpretative.

L'anticipazione e la semplificazione sono le due strategie di base della lettura, esse si esplicano attraverso il principio essenziale di scambio linguistico indicato da H. P. Grice: il destinatario per comprendere un enunciato ha bisogno di riconoscere un'intenzione⁴; il lettore costruisce subito un'ipotesi sul contenuto globale del testo; egli anticipa e, quindi, semplifica il contenuto narrativo.

Secondo Umberto Eco, compiendo delle ipotesi sul topos testuale, il lettore anticipa la successione della narrazione. La lettura si presenta come una "messa in prova" delle capacità previsionali del lettore attraverso il testo. Alcuni generi, come il romanzo poliziesco, sono integralmente fondati su questo principio, ma anche le opere ritenute più "letterarie" non vi si sottraggono. Il lettore è chiamato a collaborare allo sviluppo della "fabula" anticipando gli stadi successivi. L'anticipazione costituisce una "porzione della fabula", che dovrà corrispondere a ciò che sta per leggere; una volta che avrà letto, il lettore si renderà conto se il testo avrà confermato o meno la sua previsione⁵. Il testo, dunque, per funzionare ha bisogno della previsione del lettore; soltanto a questa condizione esso potrà confortarlo, sorprenderlo o semplicemente interessarlo. La lettura, riprendendo la terminologia di W. Iser, è quindi una dialettica tra protensione (attesa di ciò che sta per succedere) e ritenzione (memoria di ciò che è accaduto). Nella lettura il processo cognitivo si presenta come un'oscillazione dall'antecedente al conseguente-progettato e dal conseguente all'antecedente-ricostruito⁶.

Il lettore costruisce la sua ricezione decifrando l'uno dopo l'altro i differenti livelli del testo, partendo dalle strutture più semplici per arrivare a quelle più complesse: egli attualizza così in successione le strutture discorsive, narrative, simboliche e ideologiche.

L'attualizzazione delle strutture discorsive corrisponde alla fase di

turale. Milano, Rizzoli, 1969.

⁴ H.P. Grice. *Logic and conversation*. In: P. Cole; J.L. Morgan. *Syntax and semantics, Speech acts*. New York, Seminar Press, 1975. Trad. it. *Logica e conversazione*. Bologna, Il Mulino 1989.

⁵ Cfr. U. Eco. *Lector in fabula*. Milano, Bompiani 1979, p. 148.

⁶ Cfr. W. Iser. *Der Akt des Lesens*. Op. cit. p. 197-199; J.M. Adam. *Le Texte narrative*. Paris, Nathan, 1985, p. 29.

esplicazione semantica. Nella decifrazione delle parole il lettore considera soltanto le proprietà necessarie alla comprensione del testo, ossia quelle implicate dal topos. In seguito egli raccoglie le strutture discorsive in una serie di macro-proposizioni, che gli permettono di cogliere le grandi linee della trama. Procedendo a livelli di astrazione supplementare il lettore può integrare le macro-proposizioni narrative con schemi simbolici e di carattere assiologico.

Una narrazione non è compresa né memorizzata in maniera lineare. Le attuali ricerche di psicologia cognitiva indirizzate ai processi di memorizzazione, di ri-produzione, di comprensione dei testi permettono di avanzare un certo numero di ipotesi. Può essere intravista una struttura gerarchica soggiacente: dopo aver interpretato ciascuna frase di un racconto come una costruzione di proposizioni, il lettore stabilisce delle relazioni e dei blocchi di micro-proposizioni semantiche riducendo e semplificando l'informazione in modo che possa essere immagazzinata in memoria. Il ruolo di quest'ultima appare fondamentale e risulta opportuno distinguere le funzioni della memoria di lavoro da quelle a lungo termine. La prima permette di analizzare le lettere, le parole e le strutture sintattiche, al fine di assegnare loro una rappresentazione semantica sotto forma di proposizione. In ragione delle capacità limitate di ritenzione della prima forma di memoria, la riduzione dell'informazione sotto forma di proposizioni sfocia in un immagazzinamento nella memoria a lungo termine. Della massa di informazioni fornite alla memoria di lavoro dalla struttura superficiale del testo, non restano che pochi elementi.

Nel racconto, le proposizioni implicate dalle precedenti o da una descrizione che non ne condizioni direttamente l'azione, come pure le proposizioni che descrivono una conoscenza generale, saranno generalmente dimenticate o potranno essere cancellate. L'immagazzinamento dell'informazione nella memoria a lungo termine consentirebbe alla memoria di lavoro di approfondire la comprensione di strutture testuali sempre più complesse, evitando la saturazione⁷.

Il lettore può attualizzare i differenti livelli del testo in quanto dispone di una competenza, che, secondo Umberto Eco, comprende la conoscenza di un dizionario di base e delle regole di co-referenza, la capacità di reperire le selezioni contestuali e circostanziali, l'attitudine a interpretare l'iper-codifica retorica e stilistica, una familiarità con gli schemi comuni e intertestuali e, infine, una visione ideologica⁸.

La conoscenza del vocabolario permette di determinare il contenuto semantico elementare dei segni. Senza una conoscenza elementare del co-

⁷ *Ivi*, 64-65.

⁸ Cfr. U. Eco. *Lector in fabula*. Op. cit., p. 151-153.

dice linguistico risulta in effetti impossibile decifrare un testo. Le regole di co-referenza servono a comprendere correttamente le espressioni deittiche (che rinviano alla situazione di enunciazione) e anaforiche (che designano un elemento anteriore).

Il reperimento delle selezioni contestuali e circostanziali permette di interpretare l'espressione in funzione del contesto in cui si trovano, individuandone le variazioni situazionali. La conoscenza del codice retorico e stilistico rende possibile la comprensione di certe figure legate alla storia letteraria. La familiarità con gli scenari comuni e inter-testuali permette di anticipare la successione del testo.

Gli scenari inter-testuali non sono derivati dall'esperienza comune, ma dalla conoscenza del testo. Nel leggere i racconti appartenenti ad un medesimo genere, il lettore si attende logicamente di ritrovare delle successioni di azioni stereotipate. Ad esempio, il cultore di fiabe può ragionevolmente pensare che l'eroe trionferà e sposerà la figlia del re. La competenza ideologica, infine, determina la ricezione delle strutture assiologiche dell'opera. Il lettore, in effetti, avvicina il testo con i propri valori e può di conseguenza non accettare la visione ideologica del narratore.

2. Il vissuto della lettura

Una delle esperienze più inquietanti della lettura consiste nel proferire mentalmente delle idee non proprie; tale esperienza acquista una intensità particolare nelle narrazioni in prima persona. Questa impressione di sfuggire a se stessi aprendosi all'esperienza dell'altro può essere assimilata ad uno "sdoppiamento". Georges Poulet ha descritto abbastanza precisamente questo processo in riferimento a quella che egli definisce una fenomenologia della lettura: "Tutto ciò che penso fa parte del mio mondo verbale. E qui sviluppo delle idee che manifestamente appartengono a un altro mondo verbale e che sono oggetto dei miei pensieri, proprio come se io non esistessi. La tal cosa è inconcepibile, tanto più se penso al fatto che, nella misura in cui tutte le idee devono avere un soggetto che pensa, questo pensiero che si sta sviluppando in me, mi è estraneo, e dovrà ugualmente avere un *soggetto* in me che è estraneo"⁹.

Questa interiorizzazione dell'altro perturba e nello stesso tempo affascina: essere ciò che non si è, anche per un tempo relativamente circoscritto, ha qualche cosa di destabilizzante. Il lettore divenuto il supporto, lo schermo sul quale si realizza un'esperienza altra, vede vacillare i segni della sua identità. L'implicazione del lettore nell'universo testuale può as-

⁹ G. Poulet. "Phenomenology of reading". *New Literary History*, n. 1 (1969), p. 56.

sumere forme differenti, dipendenti in larga misura dalla distanza storica che lo separa dall'opera letta. Quando egli è contemporaneo dell'opera, la lettura gli permette di rinnovare la sua percezione delle cose, attraverso la deformazione che il testo fa subire ai dati del mondo. Iser definisce come partecipativa questa prima forma di lettura.

Qualora il lettore è separato dall'opera da una notevole distanza temporale è innanzitutto impegnato a ricostruire la situazione storica del testo. Iser parla di attitudine contemplativa allorché si accede ad una visione del mondo che non è quella del proprio universo culturale.

L'assunzione di prospettive costituisce, secondo Silbereisen¹⁰, un ipotetico processo di comprensione, attraverso il quale si cerca di richiamare alla mente il vincolo situazionale (la prospettiva) del comportamento dell'altra persona. Il concetto di assunzione di prospettiva presuppone un decentramento della propria prospettiva. Un tale insufficiente decentramento corrisponde al fenomeno del comportamento egocentrico osservato nei bambini¹¹. Secondo Flavell, l'egocentrismo consiste nell'incapacità di assumere la prospettiva o il ruolo di partner nel discorso e nell'incapacità di scoprire le caratteristiche di ruolo dell'altro, di compararle con le proprie e di utilizzare il risultato del confronto per le diverse funzioni di adattamento¹².

Il bambino egocentrico non differenzia, ma scambia la propria prospettiva con quella dell'altro; così per esempio, egli parla senza cercare di raggiungere l'ascoltatore o talvolta cerca di farlo, ma con concetti non adatti. Piaget considera lo sviluppo cognitivo come graduale decentramento della propria prospettiva.

L'assunzione di una prospettiva esterna può comprendere le seguenti ripartizioni: l'assunzione della prospettiva "visivo-spaziale"; l'assunzione della prospettiva "affettivo-emozionale" e l'assunzione della prospettiva "concettuale"¹³. L'insieme dei tre elementi costituisce il tentativo di superare la visione personale e di percepire la prospettiva dell'altro. Essi si distinguono tuttavia nel corrispondente contenuto, nel tentativo di richiamo alla mente del ruolo e della posizione dell'altro. L'assunzione della prospettiva visivo-spaziale implica la rappresentazione di come un oggetto appare ad un'altra persona che si trova in una posizione diversa; nell'as-

¹⁰ S. Silverstein. *Attitudinal congruency and anticipation of feedback as variable affecting the comparability of deception and role-playing experimental procedures*. University of Connecticut Press, 1969, p. 86.

¹¹ Cfr. J. Piaget; B. Inhelder. *Lo sviluppo delle qualità fisiche nel bambino*. Firenze, La Nuova Italia, 1968; J. Piaget. *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino, Boringhieri, 1966.

¹² J.H. Flavell. "Perspectives on perspective taking". In: H. Beilin; P.B. Pufall. *Piaget's theory: Prospects and possibilities*, Hillsdale (NJ, USA), Lawrence Erlbaum, 1992.

¹³ M.H. Davis. *Empathy: A social psychological approach*. Madison (WI, USA), Brown & Benchmark, 1994, p. 54-56.

sunzione della prospettiva affettiva vengono preannunciate le reazioni emozionali di un'altra persona, mentre attraverso la prospettiva cognitiva vengono effettuate delle deduzioni dai pensieri, dalle motivazioni, dalle intenzioni e dalle azioni dell'altro, al fine di anticipare il comportamento di quest'ultimo e inserirlo nella propria strategia di comportamento.

L'assunzione della prospettiva visivo-spaziale, indicata anche come prospettiva percettiva, si riferisce alla percezione di caratteristiche che possono essere colte da un punto di vista visivo-spaziale, dunque, su un piano strettamente fisico. La domanda fondamentale è: che cosa vede l'altra persona dalla sua posizione? A tal proposito significativo risulta l'esperimento di Piaget e Inhelder delle tre montagne¹⁴.

In relazione all'assunzione della prospettiva visivo-spaziale, Herrmann e Grabowski¹⁵ mostrano un interessante aspetto della comunicazione attraverso una tecnica di localizzazione oggettuale: al partner della comunicazione viene chiesto di immedesimarsi nella posizione di colui che parla, identificandone le localizzazioni oggettuali. Questa operazione fa per lui sorgere dei costi mentali aggiuntivi, poiché dovrà fuoriuscire dal proprio orientamento egocentrico per potersi immedesimare in colui che parla. Questa dinamica della relazione viene eguagliata dai ricercatori ad un gioco a somma zero: i costi che una parte risparmia, devono essere sostenuti dall'altra.

L'assunzione della prospettiva affettiva si riferisce alla comprensione degli stati emozionali dell'altra persona e viene indicata come "empatia"¹⁶. Essa rappresenta l'identificazione affettiva e presuppone, dunque, la capacità di immedesimazione, cioè la capacità di un individuo di conoscere e sentire attraverso una specie di "contagio affettivo" cosa pensa, sente, desidera un'altra persona, anche quando l'emozione, i sentimenti, le motivazioni di quest'ultima differiscono dalle proprie.

L'empatia implica sia una componente cognitiva per il riconoscimento e la comprensione dei sentimenti, dei pensieri e delle prospettive dell'altra persona, sia anche una componente emozionale, che può essere compresa come reazione affettiva alla condizione emozionale dell'altro. I due aspetti

¹⁴ J. Piaget; B. Inhelder. *Lo sviluppo delle qualità fisiche nel bambino*. Op. cit. Nell'esperimento venne proposto a bambini di quattro anni un modello tridimensionale di cartone con tre montagne, il quale forniva tre diverse prospettive. I bambini sottoposti al test dovevano valutare come appariva la montagna dal punto di vista di un osservatore (una bambola posta presso una di queste montagne). La maggior parte dei bambini attribuiva all'osservatore il proprio punto di vista. Piaget e Inhelder hanno colto in questa osservazione la prova dell'egocentrismo nei bambini di quell'età: essi non erano in grado di riconoscere che la propria prospettiva era soltanto una tra le tante.

¹⁵ T. Herrmann; J. Grabowski. *Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg (DE), Spektrum Akademischer Verlag, 1994, p. 124.

¹⁶ M.H. Davis. *Empathy: A social psychological approach*. Madison (WI, USA), Brown & Benchmark, 1994.

si distinguono per il fatto che nella prima non viene presupposto alcun coinvolgimento emozionale di colui che agisce, ma semplicemente la capacità di rappresentare la condizione dell'altro¹⁷.

L'assunzione della prospettiva concettuale viene descritta in maniera diversa negli studi di psicologia: come assunzione di ruolo¹⁸, di prospettiva relativa all'informazione¹⁹, di prospettiva sociale²⁰, di prospettiva cognitiva²¹ e come assunzione della prospettiva social-cognitiva²².

Il concetto di assunzione dei ruoli risale a Mead, il quale sosteneva che essa serve per una migliore comprensione del proprio ruolo: mentre si assume il ruolo dell'altro, ci si osserva dalla sua prospettiva e si può riflettere su se stessi e in tal modo guidare il proprio processo di comunicazione²³. Secondo Flavell, l'assunzione dei ruoli si riferisce da una parte, alla capacità generale di assumere in senso cognitivo il ruolo dell'altra persona, cioè di valutare la sua modalità di comportamento e tendenze in una situazione data; dall'altra, alla capacità specifica di utilizzare questa comprensione del ruolo dell'altro come un mezzo per comunicare con il partner in maniera efficace²⁴. Questa concezione presuppone la capacità di porsi mentalmente al posto dell'altro e di dedurre il suo modo di pensare.

Nel concetto di assunzione dei ruoli, quest'ultimo non si riferisce, secondo Shantz, ai ruoli sociali definiti, ma ai momentanei ruoli dialogici assunti durante una situazione comunicativa. Per l'assunzione di un ruolo possono, tuttavia, essere incluse le conoscenze delle funzioni sociali dell'interlocutore²⁵. L'assunzione di ruoli va anche distinta dal gioco dei ruoli: in quest'ultimo si assumono i tratti di un'altra persona e si agisce

¹⁷ Cfr. W. Friedlmeier. *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz, Hartung-Gorre, 1993.

¹⁸ Cfr. J.H. Flavell; P.T. Botkin; C.L. Fry Jr.; J.W. Wright; P.E. Jarvis. *The development of role-taking and communication skills in children*. New York, Wiley, 1968; E.T. Higgins. "Role taking and social judgement: Alternative developmental perspectives and processes". In: J.H. Flavell; L. Ross. *Social cognitive development Frontiers and possible futures*. Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1981, p. 119-153.

¹⁹ Cfr. D. Geulen (Ed). *Perspektiveuebernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main (DE), Suhrkamp, 1982.

²⁰ Cfr. R.L. Selman. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York, Academic Press, 1980.

²¹ Cfr. L. Kurdek. "Structural components and intellectual correlates of cognitive perspective-taking in first- through four-grade children". *Child Development*, 48 (1977), p. 1503-1511.

²² Cfr. B. Underwood; B. Moore. "Perspective-taking and altruism". *Developmental Psychology*, 12 (1982), p. 98-203.

²³ Cfr. G.H. Mead, 1934, op. cit.

²⁴ J.H. Flavell; P.T. Botkin; C.L. Fry Jr.; J.W. Wright; P.E. Jarvis. *The development of role-taking and communication skills in children*. Op. cit. p. 143.

²⁵ C.U. Shantz. "The development of social cognition". In: E.M. Hetherington. *Review of child development research*. Vol. V. Chicago (IL, USA), The University of Chicago Press, 1975, p. 264.

come questa, mentre con l'assunzione di ruolo si tratta solo della comprensione del ruolo dell'altra persona e non della sua realizzazione. Così, per esempio, si assume mentalmente il ruolo dell'avversario nei giochi non cooperativi per comprenderne la strategia, ma non si agisce con i suoi tratti.

L'assunzione di ruolo costituisce un elemento regolatore, sociale e cognitivo, dell'adattamento comunicativo. L'orientamento all'ascolto, inoltre, consente di regolare le informazioni da trasmettere secondo i bisogni e le caratteristiche dell'ascoltatore.

Secondo Flavell, affinché un individuo sia capace di piena competenza nell'assunzione di ruolo appaiono necessari cinque aspetti²⁶: 1) l'individuo deve innanzi tutto possedere l'idea che le altre persone non presentano mentalmente le sue stesse modalità di comportamento; essi hanno emozioni, pensieri e percezioni proprie, posseggono dunque un'altra prospettiva; 2) l'individuo deve riconoscere che in determinate situazioni è necessaria un'analisi della prospettiva dell'altro per comprenderne meglio le motivazioni, i pensieri e le posizioni, per poter di conseguenza agire in maniera adeguata. Questa componente guida, per esempio, il bambino nel corso dello sviluppo verso una motivazione autonoma nell'assunzione di ruolo. Difatti, egli apprende nel corso del tempo ad interpretare i segnali delle situazioni nelle quali le attività di assunzione di un ruolo non sono richieste in modo esplicito, ma indirettamente; 3) l'individuo deve essere capace di compiere inferenze e questo riguarda l'effettiva deduzione o la previsione del comportamento dell'altra persona sulla base del modello che si ha di essa. Ciò richiede la capacità di poter discriminare con esattezza le caratteristiche rilevanti del ruolo altrui; 4) dopo la previsione del comportamento potenziale dell'altra persona, bisogna coordinare le disposizioni di comportamento ottenute e sapere come poter conservare nella memoria i risultati dell'analisi della prospettiva esterna; 5) a questo si accompagna la capacità di applicazione, cioè, è necessario sapere come poter utilizzare le cognizioni in riferimento ad uno scopo prefissato.

In riferimento specifico alla lettura, Michel Picard propone di pensare la ricezione del testo sul modello del gioco. La lettura implicherebbe, dunque, due tipi di attività ludica differenti: il "playing" e il "game". Il playing è il termine generico per tutti i giochi di ruolo o di simulazione fondati sull'identificazione con una figura immaginaria. Il game, invece, rinvia a giochi di tipo riflessivo, che presuppongono un sapere, un'intelligenza e un senso strategico. Mentre lo statuto oggettivo del game permette un distanziamento, il playing si radica nell'immaginario dell'oggetto. La lettura sarebbe, dunque, alternativamente gioco di ruoli e gioco di regole²⁷.

²⁶ J.H. Flavell. "Perspectives on perspective taking". Op.cit., p. 112-113.

²⁷ M. Picard. *La lecture comme jeu*. Paris, Minuit, 1986, p. 279.

Appare quasi impossibile leggere un romanzo senza identificarsi ad un certo personaggio, ma altrettanto impossibile non rispettare un determinato numero di convenzioni, codici e "contratti di lettura". Il testo può dosare autonomamente l'implicazione del lettore: le tecniche di narrazione permettono di controllare l'investimento nella finzione; in questo si può dire, riprendendo Picard, che nella lettura il game "disciplina" il playing²⁸.

Il lettore nel costruire la sua ricezione è condotto in una dialettica permanente tra anticipazione e retroazione. In effetti egli è spinto a formare delle configurazioni per completare i "bianchi del testo" e deve tuttavia accettare di modificarle, rimetterle in causa qualora vengano contraddette dal seguito della narrazione. È necessario distinguere due processi: da una parte, nel riempire i "bianchi" attraverso delle rappresentazioni che gli appartengono, il lettore si implica nel testo; d'altra parte è spinto a distanziarsi da queste stesse rappresentazioni allorquando il testo le invalida. In quest'ultimo caso egli può osservare se stesso mentre partecipa all'atto di lettura.

L'attitudine a percepire se stessi in un processo al quale si partecipa è un momento centrale dell'esperienza estetica²⁹. Tale costante oscillazione tra implicazione e osservazione fa della lettura un evento vissuto.

3. Riconoscimento e identificazione

La lettura si presenta innanzitutto come processo di riconoscimento e gli stereotipi costituiscono i principali garanti della stabilità del senso del testo e, più in generale, della sua leggibilità. Comprendere un testo significa riconoscere degli stereotipi, delle strutture di senso astratte e durevolmente iscritte nella memoria collettiva. Questa funzione cognitiva di notevole importanza si accompagna ad una funzione assiologica, anch'essa essenziale.

La categorizzazione e la valutazione del testo sono ampiamente determinate dall'attitudine del lettore in riferimento agli stereotipi che individua. La categorizzazione referenziale del testo può essere definita come l'adozione di un atteggiamento di adesione (partecipazione) o di rifiuto (distanziamento) nei confronti degli stereotipi che si sono riconosciuti³⁰.

La lettura può essere definita come esperienza, poiché in una qualche maniera il testo agisce sul lettore. Globalmente si possono distinguere le letture che esercitano una influenza concreta (che confermano o mo-

²⁸ *Ivi*, p. 158.

²⁹ W. Iser. *Der Akt des Lesens*. Op. cit., p. 241-242.

³⁰ Cfr. J.L. Dufays. *Stéréotype et lecture*. Liège (BE), Mardaga, 1994, p. 350.

dificano le attitudini e le pratiche immediate del lettore) e quelle che si contentano di intrattenere e divertire. Inoltre, non bisogna dimenticare la dimensione strategica di numerosi testi, i quali dietro gli intenti espliciti del piacere (commuovere e distrarre), nascondono dei reali intenti performativi (informare e convincere). In riferimento agli intenti performativi del testo si potrebbe affermare che la lettura non è mai un'attività neutra.

Per cogliere l'impatto della lettura sul soggetto, appare utile considerare la descrizione indicata da H. R. Jauss tra "l'effetto", che è determinato dall'opera e la "ricezione", che dipende dal destinatario attivo e libero³¹. Si ritrova un'opposizione simile in W. Iser, il quale afferma che il testo letterario ha due poli: il polo artistico e quello estetico. Mentre il primo si riferisce al testo prodotto dall'autore, il secondo si rapporta alla concretizzazione realizzata dal lettore. Vi sono, dunque, sempre due dimensioni nella lettura; una comune a tutti i lettori un quanto determinata dal testo, l'altra variabile all'infinito, poiché dipende da ciò che ciascuno proietta di se stesso³².

Questa distinzione permette di comprendere perché il rapporto del lettore con il testo è sempre contemporaneamente attivo e ricettivo. Il lettore non può che fare esperienza nella sua lettura di un confronto tra la sua visione del mondo e quella implicata dall'opera; ottiene dal suo rapporto con il testo non soltanto un senso, ma anche una significazione: il senso rinvia alla decifrazione operata durante la lettura, mentre la significazione indica ciò che, grazie a quel senso, è destinato a cambiare nell'esistenza del soggetto³³. In altri termini, vi è da un lato la semplice comprensione del testo e dall'altro la maniera con cui ciascun lettore reagisce personalmente a tale comprensione.

Questa idea di un prolungamento concreto della lettura si ritrova in Roland Barthes, il quale fa riferimento alla "trans-migrazione" del testo nella vita del soggetto³⁴.

Ciò che innanzitutto i lettori cercano in un testo non è un'esperienza destabilizzante, ma, al contrario, una conferma di ciò che essi credono, sanno e attendono; nel condividere i valori dell'eroe, il lettore non si trasforma attraverso il suo contatto. L'altro non gli serve per "ridefinirsi", ma a consolidare l'immagine, spesso illusoria, che egli ha di sé stesso. Osservare un personaggio che condivide i nostri valori comunica un qualche cosa di

³¹ Cfr. H.R. Jauss. *Aesthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt (DE), Suhrkamp, 1982. Trad. it. *Estetica e interpretazione letteraria*. Genova, Marietti, 1990.

³² W. Op. cit., p. 48.

³³ P. Ricoeur. *Le Conflit des interprétations*. Paris, Seuil, 1971. Trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano, Jaca Book, 1977, p. 380-384.

³⁴ Cfr. R. Barthes. *Sade, Fourier, Loyola*. Paris, Seuil, 1971. Trad. it. *Sade, Fourier*. In: *S/Z*. Torino, Einaudi, 1973, p. 12.

fondamentalmente rassicurante. Ciò che è vero nei rapporti indispensabili del mondo reale è ugualmente attivo nella relazione lettore/personaggio che si costituisce nella lettura. L'identificazione è più agevole tra soggetti che hanno un medesimo sistema di valori, innanzitutto perché l'analogia di tali valori, ispirando delle condotte comuni e permettendo già in sé un linguaggio comune, accresce la possibilità di comunicazione e di comprensione³⁵. Il successo dell'eroe idealizzato deriva anche dal suo carattere rassicurante; egli conferma la fondatezza e l'efficacia di norme che sono già quelle del lettore. Anche il rifiuto assoluto di un personaggio "inassimilabile" ha egualmente per risultato il conforto del lettore nelle scelte ideologiche alla base della sua identità. Dunque, anche il rifiuto spontaneo dell'identificazione può condurre nella lettura ad una conferma del Sé.

Anche se non risultano i più letti, si potrebbe affermare che i testi più interessanti sono quelli che incontrano le disposizioni supposte del lettore. Nel momento in cui viene confrontato alla differenza e non alla somiglianza, il soggetto ha la possibilità di ri-scoprirsi. L'interesse del testo letto non deriva più da ciò che in esso riconosciamo di noi stessi, ma da quello che apprendiamo di noi stessi: "l'altro del testo", sia che si tratti del narratore sia di un personaggio, ci rinvia sempre per rifrazione ad un'immagine di noi stessi³⁶.

L'interiorizzazione dell'altro non è necessariamente positiva, il rischio più evidente è quello dell'ascendente ideologico del testo. Condotta attraverso il patto di lettura a riconoscere l'autorità della voce narrativa, il lettore arriva talvolta per slittamenti successivi ad accettare passivamente l'insieme del messaggio trasmesso dal testo. Nella misura in cui il narratore si pone come fonte della storia che racconta, egli figura non soltanto come autore, ma anche come autorità. Poiché è la sua voce che ci informa delle azioni dei personaggi e delle circostanze in cui esse hanno luogo, dobbiamo considerare, anche in virtù del patto formale, che ciò che tale voce racconta è vero; non soltanto ciò che il narratore ci dice delle azioni e delle circostanze dell'universo diegetico, ma anche tutto ciò che egli enuncia come giudizio o come interpretazione. Il narratore diviene, pertanto, non solamente fonte della storia, ma anche interprete del suo senso³⁷.

Un altro pericolo è legato all'investimento psicologico del lettore: il legame che unisce a un determinato personaggio può essere talmente esclusivo da fare in modo che desti interesse soltanto il suo destino narrativo. Il lettore vede allora la propria facoltà critica come anestetizzata ed è spesso condotto alla regressione. Con l'assenza di distanza critica, questa

³⁵ Cfr. S.R. Suleiman; I. Crosman. *The Reader in the text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton (NJ, USA), Princeton University Press, 1980, p. 54-55.

³⁶ *Ivi*, p. 58.

³⁷ *Ibidem*.

ripetizione del passato non apporta nulla di nuovo al lettore: non fa che riprodurre una scena che ha già vissuto. Il distanziamento critico, invece, può rivelarsi un'esperienza di arricchimento, in quanto il lettore, costretto a passare da una prospettiva ad un'altra, è spinto ad assumere una certa distanza in rapporto alla storia raccontata. Qualunque sia la strategia attraverso la quale coordina le differenti prospettive del testo, egli risulterà più cosciente della propria lettura³⁸.

Molto spesso è il gioco di identificazioni che permette lo "sviluppo" del lettore; l'identificazione, come Freud ha ripetutamente sottolineato, è il fondamento della costituzione immaginaria del soggetto e il modello dei processi successivi grazie ai quali egli continua a differenziarsi.

I meccanismi identificatori, che sottintendono i testi narrativi, rivelano la doppia funzione di fondamento e di matrice. Attraverso l'identificazione con i personaggi, la lettura consente di accedere ad una percezione più chiara della propria percezione, permettendo al lettore di comprendersi meglio. Se, dunque, le strutture testuali mantengono attiva la coscienza critica del lettore, il ritorno del rimosso nella lettura condurrà ad una progressione e non alla regressione. Al posto di rivivere passivamente una scena "identica", il lettore potrà reinvestirsi in maniera differente in una medesima scena. La lettura di determinati testi permette così degli effetti di ritorno, che rendono possibile l'abreazione, cioè la scarica emozionale attraverso la quale il soggetto può liberarsi delle tracce di un evento traumatico.

Simon Lesser sottolinea l'importanza della teoria emotiva nell'analisi dell'effetto letterario³⁹. Per Lesser un'opera d'arte è importante per il fatto che mobilita con una medesima intensità le differenti istanze della mente. In generale, il conflitto costituisce un elemento fondamentale dell'opera e il ritmo della stessa appare come un movimento di scambio tra il conflitto e l'appagamento.

La situazione conflittuale si costruisce a partire dall'azione simultanea di differenti aspetti opposti e i testi narrativi si caratterizzano per il fatto che le prospettive non coincidono. Il lettore, posto di fronte alle condizioni di un conflitto, cerca di far coincidere queste prospettive. Mentre il conflitto si sviluppa a causa delle caratteristiche proprie di tali prospettive, la soluzione nasce dalla rappresentazione della maniera di superare le tensioni non esplicitate che emergono dal confronto delle prospettive. Il lettore è capace di rappresentarsi una tale situazione e il testo tende a non esporre le soluzioni per non ridurre l'attività di rappresentazione.

Nei romanzi a tesi, invece, la soluzione dei conflitti è spesso chiara-

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ S. Lesser. *Fiction and the Unconscious*. New York, Vintage Books, 1962, p. 81-84.

mente rappresentata e il lettore non ha un conflitto da risolvere, ma questo si presenta semplicemente come un elemento di retorica interna, che ha per effetto l'accelerare la situazione preesistente. In generale, il conflitto può provocare un effetto catartico se il lettore è implicato nel suo sviluppo; pertanto è soprattutto la partecipazione alla soluzione, e non la semplice contemplazione di quest'ultima, che permette all'opera di corrispondere al lettore. Se il testo non si accontenta di provocare nel lettore delle "turbolenze" ma lo coinvolge nell'acquietarle, l'interazione tra il testo e il lettore è realmente bilaterale⁴⁰.

4. Schemi e strategie di lettura

Si può definire la lettura come un processo cognitivo e comunicativo che attiva le interazioni tra l'autore, il lettore e il testo, coinvolgendo simultaneamente le funzioni intellettive e affettive, le operazioni della memoria e i processi del pensiero, tutti fattori strategici per realizzare la comprensione. Lo scopo della lettura è proprio la comprensione, intesa come processo creatore e integratore di significati. Da questa prospettiva, il lettore che comprende, parte dai significati che offre il testo scritto, e su questa base genera un nuovo testo, un testo proprio. Gli studi e le ricerche attuali realizzate dalla psicologia cognitiva e dalla psicolinguistica propongono un modello di lettura che può sintetizzarsi come processo finalizzato alla costruzione del significato di un testo mediante transazioni dinamiche tra il pensiero e il linguaggio. Il concetto di transazione oltrepassa quello di interazione, poiché in tali processi risultano modificati sia il testo che il lettore, nella misura in cui la comprensione implica trascendere il testo attraverso l'integrazione delle idee presenti in esso con quelle del lettore. La lettura, come processo cognitivo e comunicativo, può essere intesa come esperienza sociale che abbraccia sia la diade lettore-testo, sia il contesto; conseguentemente il significato sarà definito come un prodotto variabile di questa interazione. Nel processo della lettura bisogna distinguere due aspetti: ciò che il lettore conosce al momento della lettura, insieme alle sue motivazioni, agli interessi, alle attitudini e ai valori; e ciò che il lettore fa quando legge, ossia la descrizione delle attività e dei processi di pensiero intrapresi durante la fase di lettura e che, secondo una determinata diversificazione, costituiscono le strategie personali di lettura.

Il primo aspetto, ciò che il soggetto conosce al momento della lettura, si riferisce alle conoscenze acquisite del lettore. Nel caso di lettori con poca esperienza, l'assenza totale o parziale di conoscenze acquisite sul tema og-

⁴⁰ Cfr. *Der Akt des Lesens*. Op. cit., p. 88-90.

getto del testo, limita la possibilità di appropriazione e di articolazione del contenuto testuale; inoltre influiscono la situazione comunicativa, le condizioni fisiche e socioculturali della situazione di lettura, i propositi, l'interesse e l'attenzione del lettore. Nei soggetti esperti, o semplicemente interessati o fortemente curiosi, la lettura mobilita complessi dispositivi della mente per attivare, attraverso la memoria, le conoscenze acquisite e che si riferiscono al mondo fisico, al mondo sociale e al linguaggio a cui il testo allude.

Le conoscenze acquisite si organizzano nella memoria in strutture stabili denominate *schemi*⁴¹. Gli schemi sono costituiti da conoscenze della persona già interiorizzate e includono componenti che sono sempre presenti nella percezione di oggetti, di situazioni e di eventi. Quando sono attivati, gli schemi servono per dare significato all'ambiente, per compiere inferenze sugli aspetti e sulle relazioni assenti, per guidare il processo di interpretazione, per anticipare, per creare aspettative, concentrare l'attenzione e organizzare il ricordo. Pertanto, gli schemi che organizzano le conoscenze già acquisite dal soggetto, intervengono strategicamente nella comprensione, giacché si può comprendere qualcosa di nuovo soltanto relazionandolo ad altro già conosciuto. La comprensione si estende, dunque, come un ponte tra le conoscenze acquisite e quelle nuove contenute nel testo. Quando un testo non viene compreso, mentalmente tutti gli elementi che lo compongono hanno la stessa importanza; non si è stabilito un ordine tematico, le idee mancano gerarchia e relazioni di subordinazione: in generale, non ha avuto luogo la costruzione dei livelli di significato che conferiscono senso e coerenza ai concetti.

I lettori che applicano strategie di comprensione lineare, al posto di strategie di comprensione globale, sono orientati ad elencare sintetizzando i temi, senza articolazione. Questa tendenza ostacola la costruzione di una macrostruttura globale del testo. Vi sono, inoltre, soggetti che non identificano i problemi di comprensione e dunque non riescono a prendere co-

⁴¹ Gli psicologi costruttivisti hanno ripreso il concetto di schema utilizzato da Bartlett nel 1932 nei suoi studi sulla memoria, per indicare le strutture di conoscenza che si creano sulla base dell'esperienza precedente. Uno schema corrisponde alla rete o alle categorie nelle quali si accumula, nel cervello, ciò che si apprende; per cui il lettore riesce a comprendere un testo soltanto quando è capace di trovare nel suo archivio personale (la memoria) la configurazione di schemi che gli permettono di spiegare il testo in forma adeguata. Tali schemi sono in costante sviluppo e trasformazione; quando si riceve una nuova informazione, gli schemi si ristrutturano e si adattano. Ogni nuova informazione amplia e perfeziona lo schema esistente. Cfr. F.C. Bartlett. *Remembering* (1932) Trad. it. *La memoria*. Milano, Franco Angeli, 1974; U. Neisser. *Cognition and Reality*. San Francisco (CA, USA), Freeman, 1976. Trad. it. *Conoscenza e realtà*. Bologna, Il Mulino, 1992; U. Neisser. "Introduction: The ecological and intellectual bases of categorization". In: U. Neisser. *Concepts and Conceptual Development. Ecological And Intellectual Factors in Categorization*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1987.

scienza e a riflettere sulle proprie difficoltà, cosicché perdono il controllo del processo di comprensione, non pianificando e non regolando i processi cognitivi. Per comprendere un testo il lettore deve poter costruire idee sul contenuto ed estrarre da esso ciò che lo interessa. Questo può essere realizzato soltanto attraverso una lettura individuale, attenta, che consenta al soggetto di avanzare, di tornare indietro, di fermarsi, di pensare e ricapitolare, collegando l'informazione nuova con le conoscenze già possedute. Egli dovrà, inoltre, formulare a se stesso delle domande, stabilendo in tal modo ciò che è importante e ciò che è secondario.

La lettura non è un atto meccanico, ma un compito che esige la partecipazione interessata, attiva e intelligente del lettore, mettendo in gioco simultaneamente le conoscenze, le idee e i vissuti rispetto al tema, il linguaggio e l'atto stesso di leggere, in un articolato processo interno che è necessario apprendere e perfezionare attraverso l'esperienza.

LA COGNIZIONE DEL TESTO NARRATIVO

di *Pierluigi Diotaiuti*

1. La cognizione testuale come ri-costruzione

La comprensione di un testo corrisponde alla costruzione di una rete di significati e la mente stessa può essere pensata come struttura che continuamente crea significati come oggetti dinamici e processuali. La cognizione testuale manifesta una natura attiva e ri-costruttiva; comporta un investimento di risorse, attenzione, interesse e motivazione. Le parole funzionano da indici di significato, richiamando domini semantici e complessi organizzati di informazioni che rappresentano la conoscenza intorno a fatti, eventi o concetti specifici. Il cosiddetto "lettore abile" esercita sul testo correttamente, e sempre più simultaneamente, competenze di selezione, sintesi e valutazione. Per capire un testo, il lettore deve comprendere significati e intenzioni non esplicitamente espressi, e tuttavia implicati. Deve, cioè, essere in grado di colmare quei vuoti di informazione che spesso si riscontrano, ma che egli è in grado di rintracciare operando collegamenti e inferenze adeguate. Saper leggere un testo significa anche "prendere le distanze" dallo stesso e valutare il significato, interpretandolo a vari livelli e in chiave critica, mettendolo in relazione con la propria visione del mondo. Alla dimensione riflessiva si aggiunge la dimensione esperienziale, cioè l'esperienza che di quel testo viene fatta dal lettore: la risposta al testo, così come essa è vissuta nel corso della lettura, comporta la sperimentazione di diverse prospettive e diversi significati, o il movimento entro un orizzonte di significati possibili. La comprensione testuale non implica soltanto attività cognitive e metacognitive (inferenze, memoria), ma appare come fenomeno multi-dimensionale, che coinvolge anche le componenti affettive (risonanza emotiva, empatia) e culturali (credenze e aspettative), oltre alle strategie di lettura culturalmente trasmesse.

Il concetto di lettura come ricezione passiva di un significato, di un'informazione o di un messaggio contenuto nel testo, deriva dai primi modelli

di comunicazione¹ influenzati dalla teoria psicologica comportamentista: l'Autore "codifica" attraverso la scrittura alcuni significati, che dovranno poi essere "decodificati" in maniera speculare attraverso il processo di lettura. Si tratta di un modello determinista della comunicazione, i cui limiti per la comprensione di un'ampia parte dei fenomeni linguistici sono stati evidenziati solo a partire dagli anni sessanta. Fino a quel momento, cioè per tutto il periodo di influenza della teoria comportamentista, la ricerca ha seguito l'indicazione metodologica di partire dallo studio dei fenomeni più semplici, volendo poi comprendere quelli più complessi, ad esempio il linguaggio, come combinazione additiva delle regolarità più elementari².

Nelle prime concezioni linguistiche apparivano in primo piano soprattutto gli aspetti strutturali della sintassi e le questioni formali della semantica, lentamente integrate o sostituite da un approfondimento psicologico o psicolinguistico offerto dalle ricerche sui processi cognitivi della comprensione linguistica. Si è trattato in un primo momento di studi di psicolinguistica della memoria relativa all'organizzazione delle strutture di conoscenza, mentre in seguito sono divenuti oggetto esplicito di ricerca i processi di comprensione coinvolti nella comunicazione testuale. La moderna psicolinguistica dell'elaborazione testuale è sorta agli inizi degli anni settanta dalla convinzione che la comprensione linguistica sia una complessa attività costruttiva, attraverso la quale l'informazione linguistica e la conoscenza dell'uditore o del lettore interagiscono strettamente³.

2. I livelli della comprensione testuale

Grimm e Engelkamp⁴ distinguono tre aspetti della comprensione testuale: 1) la comprensione come costruzione di proposizioni, 2) la comprensione come un'elaborazione del recepito sulla base delle conoscenze implicite, 3) la comprensione come interpretazione dell'intenzione dell'autore.

Per quanto riguarda il primo aspetto, Van Dijk⁵ sostiene che una parte delle proposizioni necessarie alla comprensione di un testo siano "assunte" dal testo stesso; in seguito il lettore estrae ancora dalle proposizioni "esplicite" un numero di particolari proposizioni "implicite". Queste ulti-

¹ Cfr. C.E. Shannon; W. Weaver. *Teoria matematica delle comunicazioni*. Milano, Etas Kompass, 1971.

² Cfr. J.R. Anderson; G.H. Bower. *Human associative memory*. Washington (DC, USA), Winston, 1980.

³ Cfr. C. Cacciari. *Psicologia del linguaggio*. Bologna, Il Mulino, 2001, p. 227-273.

⁴ H. Grimm; J. Engelkamp. *Sprachpsychologie, Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*. Berlin, E. Schmidt, 1981, p. 30.

⁵ T.A. Van Dijk. *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980, p. 11.

me sono integrazioni di informazioni contenute in maniera non esplicita nel testo. Il lettore costruisce proposizioni che fuoriescono dal testo; senza tali proposizioni implicite una sequenza potrebbe non essere completamente interpretabile. Tutte le proposizioni (implicite ed esplicite) costituiscono "la base proposizionale del testo". La comprensione di un testo appare, dunque, come ricostruzione cognitiva di questa base testuale da parte del lettore. L'espressione "ricostruzione" indica, secondo tale indirizzo di ricerca, che la comprensione testuale viene intesa come "processo costruttivo".⁶

Secondo Kintsch e van Dijk⁷, una proposizione è costituita da un predicato e da uno o più argomenti. I predicati esprimono concetti di relazione, dal momento che creano un collegamento tra i concetti del contenuto (gli argomenti). Le proposizioni rappresentano stati di cose in relazione reciproca. Tali relazioni emergono attraverso la ripetizione di determinati argomenti o attraverso la collocazione di proposizioni in altre proposizioni. Questo tipo di relazione viene indicata come *co-referenza* e definisce la coerenza di uno stato di cose descritte nel testo. In corrispondenza a questo criterio della coerenza, le proposizioni possono essere riunite in una struttura in cui le relazioni tra gli stati di cose sono rappresentate gerarchicamente. Kintsch e van Dijk deducono che quanto più una proposizione risulta importante per l'elaborazione testuale, tanto più può essere collocata in alto nella gerarchia di coerenza. Kintsch, Kosminsky, Streby, Mc Koom e Keenan⁸ hanno sperimentalmente convalidato questa ipotesi.

Accanto alla rappresentazione di un modello proposizionale come astratta struttura di accumulo, oggi si colloca, come ulteriore approccio, la teoria dei Modelli Mentali di Johnson-Laird⁹ e Garnham¹⁰.

Per quanto riguarda la comprensione come elaborazione del recepito, gli esperimenti di Bransford¹¹ hanno dimostrato che la comprensione di un testo non può consistere solamente in un semplice trasferimento della

⁶ Cfr. J. Engelkamp. *Sprachverstehen als Informationsverarbeitung*. Berlin, E. Schmidt, 1984; N. Groeben. "Das Konzept der Text-Leser-Interaktion in der empirischen Literaturwissenschaft". *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, n. 8 (1989), p. 255-273.

⁷ W. Kintsch; T.A. Van Dijk. "Towards a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, n. 92 (1978), p. 109-129.

⁸ W. Kintsch; E. Kosminsky; W.J. Streby; G. McKoon; J. Keenan. "Comprehension and Recall of text as a function of content variables". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n. 14 (1975), p. 196-214.

⁹ P.N. Johnson-Laird. "Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness". Cambridge (MA, USA), Cambridge University Press, 1983.

¹⁰ A. Garnham. "Mental models as representation of text". *Memory and Cognition*, n. 9 (1981), p. 560-565.

¹¹ J.D. Bransford; M.K. Johnson. "Contextual prerequisites for understanding: some investigations for comprehension and recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n. 11 (1972), p. 717-726.

serie di parole in una struttura mentale. I risultati hanno potuto precisare che le rappresentazioni di memoria di un testo contengono una consistente porzione costruttiva, poiché le informazioni proposizionali vengono arricchite attraverso le inferenze basate sulla conoscenza del mondo e della lingua possedute dal lettore.

La comprensione mira alla costruzione di una rappresentazione coerente di ciò che viene letto. Il concetto di coerenza è un elemento centrale, molto discusso e utilizzato in maniera eterogenea¹². Gli Autori spesso definiscono la coerenza come *processo*, rifacendosi a Johnson-Laird¹³. Nel caso della ricezione linguistica, i processi di coerenza si manifestano a livello cognitivo, necessario per costituire una rappresentazione mentale del contenuto univoca e non ambigua¹⁴. La coerenza viene dunque considerata non solamente come un elemento del testo, ma si esprime nel sistema "testo-ricevente" come stabile stato finale del sistema generale. L'incoerenza, al contrario, consiste nel fatto che non si è potuto sviluppare alcuno stato finale stabile, alcun modello univoco di discorso, per cui, seguendo Johnson-Laird, due o più modelli mentali vengono mantenuti in parallelo¹⁵.

Nella ricerca sull'elaborazione testuale sono stati indagati tre aspetti parziali: il piano funzionale, il piano rappresentazionale e quello procedurale.

La concezione che i testi vadano sempre compresi secondo una relazione di senso, indica che l'elaborazione testuale si caratterizza attraverso una serie di qualità funzionali¹⁶. L'aspetto procedurale si riferisce al fatto che l'elaborazione testuale non è un semplice passaggio dal non sapere al sapere o dalla non comprensione alla comprensione, ma che essa si svolge attraverso processi parziali¹⁷. La comprensione costituisce, dunque, un complesso processo cognitivo-costruttivo. In corrispondenza della singola parola, si attivano i processi bottom-up (ascendenti che trasmettono dati) dell'identificazione e di una prima comprensione semantica. L'elaborazione semantica più profonda e l'integrazione nelle relazioni testuali sono influenzate prevalentemente dai processi top-down (discendenti che trasmettono concetti). L'aspetto rappresentazionale comprende il riferimento del testo a stati di cose esterne ad esso. I processi di comprensione si svol-

¹² Cfr. U. Schade; H. Langer; H. Rutz; L. Sichelschmidt. "Kohaerenz als Prozess". In: G. Rickheit. *Kohaerenzprozesse: Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen*. Opladen (DE), Westdeutscher Verlag, 1991.

¹³ P.N. Johnson-Laird. "Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness". Op. cit.

¹⁴ *Ivi*, p. 81.

¹⁵ *Ivi*, p. 82.

¹⁶ A.C. Graesser; K.K. Millis; R.A. Zwaan. "Discourse comprehension". *Annual Review of Psychology*, n. 46 (1997), p. 163-189.

¹⁷ Cfr. G. Rickheit; H. Strohner. "Textverarbeitung: von der Proposition zur Situation". *Enzyklopaedie der Psychologie Sprache*, n. 2 (1999), p. 271-306.

gono nella memoria a breve e a lungo termine su un determinato substrato. Accanto alle rappresentazioni proposizionali si situano quelle analogiche, pensabili come forme di rappresentazione più specificamente indirizzate al senso. Si tratta della conoscenza acquisita che viene rappresentata nella memoria del lettore.

I significati delle parole sono stati inizialmente compresi in maniera molto rigida¹⁸ e le loro combinazioni sono state a lungo pensate come semplici addizioni di significati singoli¹⁹. Una successiva flessibilità nella concezione ha portato all'inserimento dei singoli significati di parole in più ampie strutture semantiche all'interno di modelli proposizionali a rete semantica²⁰. Una buona rassegna dei successivi sviluppi delle reti semantiche viene offerta da Barnden²¹.

Una rappresentazione flessibile dei concetti costituisce il presupposto per una comprensione testuale correlata alla situazione e al contesto, la quale include sia la conoscenza ricavata dal livello astratto e proposizionale della memoria, sia i livelli di conoscenza percettiva e specifica. Le prime concezioni della comprensione testuale non presentavano tale carattere di flessibilità, per cui, secondo l'originario modello di Kintsch²², ogni testo veniva esaminato in tutte le sue le sue singolarità all'interno della struttura proposizionale fondamentale. Al modello mancavano, tuttavia, accanto agli aspetti procedurali, soprattutto i concetti strutturali per far riferimento all'ordine della singola informazione, ai fini di una rappresentazione della conoscenza ordinata in relazioni più ampie.

All'inizio degli anni ottanta è sopraggiunta una nuova generazione di teorie relative agli aspetti rappresentazionali della comprensione testuale. Queste teorie non si accontentano più delle sole proposizioni, ma ribadiscono che attraverso la comprensione testuale viene costruito di volta in volta un modello interno dello stato di cose rappresentato. Johnson-Laird ipotizza, accanto al livello di accumulo proposizionale, la rappresentazione in modelli mentali intesi come livelli successivi di elaborazione. Mentre la rappresentazione proposizionale consiste in una traduzione linguistica del testo in una rappresentazione mentale dello stato di cose di cui si parla

¹⁸ Cfr. J. Morton. "Interaction of information in word recognition". *Psychological Review*, n. 76 (1969), p. 165-178.

¹⁹ Cfr. G. Frege. "Ueber Sinn und Bedeutung". *Zeitschrift fuer Philosophie und philosophische Kritik*, n. 100 (1982), p. 25-50.

²⁰ Cfr. A. Collins; J.S. Brown; K.M. Larkin. "Inference in text understanding". In: R.J. Spiro; W.F. Brewer. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1980, p. 385-407; M.R. Quillian. "Semantic Memory". In: M. Minsky. *Semantic information processing*. Cambridge (MA, USA), MIT Press, 1968, p. 216-270; J.R. Anderson; G.H. Bower. *Human associative memory*. Washington (DC, USA), Wiston, 1980.

²¹ J.A. Barnden. "High level Reasoning, Computational Challenges for Connectionism, and the Composit Solution". *Applied Intelligence*, n. 5 (1995), p. 103-135.

²² W. Kintsch. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1974.

esplicitamente nel testo, la rappresentazione attraverso i modelli mentali si costruisce sulle rappresentazioni proposizionali, ma include, in misura maggiore rispetto a queste ultime, la conoscenza disponibile esterna al testo e perviene ad una struttura che può estendersi oltre il testo²³. Johnson-Laird e Garnham descrivono i livelli testuali dei modelli mentali, sovrapposti al piano delle rappresentazioni proposizionali, come una struttura mentale dinamica²⁴.

Accanto all'interpretazione delle relazioni categoriali, la comprensione della comunicazione linguistica presuppone, in generale, una costruzione del mondo esterno che corrisponda al vissuto percettivo del mondo. Johnson-Laird ha prestato particolare attenzione a questo aspetto e riporta un gran numero di esperimenti comprovanti l'effetto dei modelli mentali. Anche Kintsch e van Dijk, dopo l'ampliamento del loro modello, hanno integrato la teoria della comprensione testuale con un piano dei modelli mentali che essi chiamano "modello situazionale"²⁵.

Il concetto di modello mentale ipotizza che l'elaborazione cognitiva dell'informazione si svolga sulla base dell'informazione rappresentata mentalmente e che il comportamento umano sia il risultato di processi che si svolgono su queste rappresentazioni attraverso la gestione delle esigenze cognitive²⁶. Il modello mentale costituisce un tipo di oggetto interno, il quale, per una corrispondente analogia all'oggetto di conoscenza, serve a risolvere a livello mentale determinati compiti e problemi. La soluzione si realizza poiché il modello viene manipolato in maniera tale da far emergere determinate caratteristiche del modello, dalle quali possano essere tratte delle deduzioni sulle qualità ricercate nell'originale.

L'analogia strutturale con gli oggetti rappresentati del mondo costituisce per Johnson-Laird l'elemento caratterizzante della rappresentazione dello stato di cose descritto nel modello mentale. Un modello mentale di un oggetto non deve essere una rappresentazione plastica dell'oggetto; certamente gli viene attribuito un certo contenuto di immaginazione, per cui alcuni autori descrivono la costruzione di un modello mentale come "envisoning"²⁷. Esso può tuttavia contenere informazioni sull'originale

²³ P.N. Johnson-Laird. (1980; 1983). Op. cit.

²⁴ P.N. Johnson-Laird; A. Garnham. "Description and discourse models". *Linguistics and Philosophy*, n. 3 (1980), p. 371-393.

²⁵ T.A. Van Dijk; W. Kintsch. *Strategies of discourse Comprehension*. Orlando (FL), Academic Press, 1983.

²⁶ Cfr. S.E. Palmer. "Fundamental aspects of cognitive representation". In: E. Rosch; B.B. Lloyd. *Cognition and categorization*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1978. H.D. Zimmer; J. Engelkamp. *Informationsverarbeitung zwischen Modalitätsspezifität und propositionalem Einheitssystem*. Universität des Saarlandes, 1988.

²⁷ J. De Kleer; J.S. Brown. "Assumptions and ambiguities in mechanics mental models". In: D. Gentner; A.L. Stevens. *Mental models*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1983, p. 155-190; J. De Kleer. *Qualitative and quantitative knowledge in classical mechanics*. Cambridge

che non sono direttamente accessibili alla percezione. I modelli mentali non possono, dunque, essere semplicemente eguagliati alle immagini interne. Le immagini interne sono, secondo Johnson-Laird, piuttosto una variante specifica delle rappresentazioni analogiche; ciò che caratterizza un modello mentale è il fatto che esso possiede determinate qualità che sono funzionalmente analoghe alle qualità che rappresentano l'originale²⁸.

L'ipotesi dei modelli mentali ha condotto ad una discussione fino ad oggi rimasta aperta. In aggiunta a Johnson-Laird anche altri autori, come Schnotz²⁹, Garhnam e Oakhill³⁰, hanno ipotizzato strumenti di rappresentazione qualitativamente diversi. Nonostante vi sia una serie di esperimenti che sostengono l'ipotesi di un livello aggiuntivo di rappresentazione analogica, in genere fortemente orientato in senso visivo, non vi sono fino ad oggi tuttavia risultati univoci che possano completamente contraddire l'ipotesi di un solo livello/strumento di elaborazione³¹.

Il concetto dell'elaborazione ciclica di Kintsch e van Dijk è stato, negli anni settanta, con l'inizio delle ricerche psicologiche sulla comprensione testuale, uno dei modelli più influenti³². Secondo tale modello, un testo viene fondamentalmente elaborato attraverso una modalità ciclica. In ogni ciclo un determinato numero di frasi è di volta in volta trasferito

(MA, USA), MIT, 1975.

²⁸ P.N. Johnson-Laird. "Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness". Op. cit.

²⁹ W. Schnotz. "Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle". In: H. Mandl; H. Spada. *Wissenspsychologie*. Muenchen (DE), Psychologie Verlags Union, 1988, p. 299-330.

³⁰ A. Garnham; J. V. Oakhill. "Mental models as contexts for interpreting texts: Implications from studies of anaphora". *Journal of Semantics*, n. 7 (1990), p. 379-393.

³¹ A. Glenberg; M. Meyer; K. Linden. "Mental models contribute to foregrounding during text comprehension". *Journal of Memory and Language*, n. 26 (1987), p. 69-83. G. McKoon; R. Ratcliff. "The comprehension processes and memory structures involved in instrumental inference". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n. 20 (1981), p. 671-682; D.G. Morrow; S.L. Greenspan; G.H. Bower. "Accessibility and situation models in narrative comprehension". *Journal of Memory and Language*, n. 26 (1987), p. 165-187; D.H. Morrow; G.H. Bower; S.L. Greenspan. "Updating situation models during narrative comprehension". *Journal of Memory and Language*, n. 28 (1989), p. 293-312; A.J. Sanford; S.C. Carrod. *Understanding written language. Explorations of comprehension beyond the sentence*. Chichester (UK), Wiley 1981.

³² Cfr. R. De Beaugrande. "Text, discourse, and process. Toward a echarms". *Academic multidisciplinary science of texts*. Norwood (NJ, USA), Ablex, 1980; E.J. Crothers. "Memory structure and the recall of discourse". In: R.O. Freedle; J.B. Carroll. *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington (DC, USA), Winston & Sons, 1972, p. 247-283; C.H. Fredriksen. "Representation logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse". *Cognitive Psychology*, n. 7 (1975), p. 371-457; C.H. Fredriksen. "Semantic processing units in understanding text". In: R.O. Freedle. *Discourse production and comprehension*. Norwood (NJ, USA), Ablex, 1977, p. 57-87; A.C. Graesser. *Prose comprehension beyond the word*. New York, Springer, 1981; W. Kintsch. (1974). Op. cit.; B.J.F. Meyer. *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, North-Holland, 1975; B.J.F. Meyer. "Prose analysis: Procedures, purposes, and problems". *Comprehension and Structure at the AERA Convention in Los Angeles*, 1981.

nella memoria di lavoro e trasformato in proposizioni, le quali verranno poi verificate secondo due criteri di coerenza:

- 1) la sovrapposizione di argomenti, in quanto diverse proposizioni posseggono argomenti comuni;
- 2) l'inserimento, in quanto le singole proposizioni possono servire da argomenti per altre proposizioni.

Secondo Kintsch e van Dijk, la memoria del lettore può essere suddivisa in due campi: la memoria a lungo termine e a breve termine. Nella prima viene accumulata la conoscenza generale; nella seconda ha luogo il processo di comprensione attuale. La capacità di elaborazione della memoria di lavoro è limitata: in essa risiede solo una piccola parte del testo appena letto, in attesa di essere legata alle successive informazioni del testo. L'elaborazione ciclica proposta da Kintsch e van Dijk prevede che di volta in volta un determinato numero di proposizioni fino a quel momento elaborate venga conservato e aggiunto al ciclo successivo, affinché possa aver luogo un collegamento della nuova proposizione con quanto è stato già letto. Il modello prevede che nel primo ciclo una proposizione venga indicata come più elevata da un punto di vista gerarchico, cioè più importante. Dati i limiti di capacità della memoria di lavoro, non tutte le proposizioni di un ciclo possono rimanere presenti; per il ciclo successivo dovrà essere effettuata una scelta. Ciò ha luogo secondo un particolare processo indicato come "leading-edge-strategy": si costituisce un insieme composto dalle proposizioni più importanti (gerarchicamente più elevate) e da quelle lette per ultime³³.

La capacità di elaborazione della memoria di lavoro oscilla tra una e sette proposizioni, a seconda della difficoltà del testo e di altri aspetti dell'elaborazione, come i processi di inferenza. Quando ha luogo un nuovo ciclo nella memoria di lavoro, le nuove informazioni vengono agganciate a quelle già presenti³⁴. Quindi per l'elaborazione di una nuova proposizione sarà sufficiente il collegamento con una sola proposizione già immagazzinata. L'elaborazione si svolge in maniera fluida quando le proposizioni si connettono direttamente, quando cioè sono disponibili delle sovrapposizioni o incastonamenti di argomenti. Sopraggiungono delle difficoltà nell'elaborazione quando non sussistono nella memoria di lavoro possibilità dirette di collegamento delle proposizioni e il lettore dovrà riempire le lacune corrispondenti compiendo un'inferenza; in questo caso ha luogo

³³ W. Kintsch; T.A. Van Dijk. "Towards a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, n. 92 (1978), p. 109-129.

³⁴ W. Kintsch; D. Vipond. "Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory". In: L.G. Nilson. *Perspectives on memory research*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1979, p. 329-365.

una cosiddetta "lacuna di coerenza"; il lettore dovrà far ricorso alla sua conoscenza e rendere possibile la connessione tra una o più proposizioni aggiuntive con quelle già lette³⁵.

La prospettiva di elaborazione testuale fin qui presentata risulta per alcuni aspetti riduttiva: la comprensione testuale descritta come un mero processo meccanicistico prende in considerazione esclusivamente le strutture e le relazioni immanenti al testo, senza prestare la dovuta attenzione, ad esempio, alla differenza tra lettore e ascoltatore. Il lettore e l'ascoltatore sono forniti di una diversa conoscenza riguardo al mondo e alla lingua e hanno differenti esperienze e scopi nella ricettività di un testo. Tali differenti capacità cognitive e strategie individuali di comprensione non vengono prese in considerazione nel modello ciclico dell'elaborazione.

Un'ulteriore obiezione nei confronti del modello è offerta da risultati sperimentali³⁶, secondo i quali la formazione inferenziale e le possibilità di connessione delle proposizioni non presentano i limiti indicati da Kintsch e van Dijk. Le nuove informazioni che giungono alla mente sembrano essere messe in relazione a quanto già letto in modo molteplice, per cui la rappresentazione mentale viene arricchita attraverso le inferenze. Un lettore o un ascoltatore costruisce sin dall'inizio della ricezione un'immagine rappresentativa dello stato di cose comunicato dal testo; tale immagine attiva aspettative che influenzano direttamente il successivo processo di elaborazione³⁷. Van Dijk e Kintsch hanno accettato la critica al modello dell'elaborazione ciclica e hanno cercato di tenerne conto nel loro successivo modello più esteso. Gli Autori hanno considerato il precedente come un sottomodulo specifico della nuova concezione; hanno sostanzialmente modificato quegli aspetti che si riferivano alla forma della rappresentazione, alla misura delle unità di elaborazione e anche alle ipotesi dello stesso processo di elaborazione. Ipotizzano ora che il lettore crei accanto ad una rappresentazione proposizionale (la base testuale) anche un cosiddetto "modello situazionale"³⁸. La base testuale offre una rappresentazione del testo così come esso è; il modello situazionale, che si costruisce attraverso

³⁵ Cfr. H.H. Clark. "Bridging". In: P.N. Johnson-Laird; P.C. Wason. *Thinking, Readings in cognitive science*. Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1977, p. 411-420; H.H. Clark. "Inferences in comprehension". In: D. Laberge; S.J. Samuels. *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1977, p. 243-263.

³⁶ R.C. Anderson; J.W. Pichert. "Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective". *Journal of verbal Learning and verbal Behaviour*, n. 17 (1978), p. 1-12; R.C. Anderson. "Schema-directed processes in language comprehension". In: A.M. Lesgold; J.W. Pellegrino; S.D. Fokkema; R. Glaser. *Cognitive psychology and instruction*. New York, Plenum Press, 1978.

³⁷ A.J. Sanford; S.C. Garrod. *Understanding written language. Explorations of comprehension beyond the sentence*. Chichester (UK), Wiley, 1981.

³⁸ T.A. Van Dijk; W. Kintsch. *Strategies of discourse Comprehension*. Orlando (FL, USA), Academic Press, 1983, p. 51.

so l'integrazione dell'informazione testuale di base con le conoscenze già possedute dal lettore, presenta le reti di deduzioni concettuali³⁹.

Van Dijk e Kintsch hanno modificato anche la rigida affermazione delle unità cicliche dell'elaborazione dell'informazione come frasi. Adesso essi partono da un concetto di elaborazione verbalizzata: ipotizzano che tutte le parole vengano elaborate "on line", benché in seguito l'elaborazione ciclica svolga un ruolo nella memoria a breve termine delle frasi⁴⁰. Essi distinguono tra proposizioni nucleari e proposizioni complesse; le prime rappresentano le parole, le seconde le frasi.

Il cambiamento più importante nella teoria riguarda la concezione del processo di elaborazione testuale: alla precedente rappresentazione di un'elaborazione testuale strutturale, meccanicistica e indipendente dalla persona è succeduta una elaborazione strategica e dipendente dalla persona. Questo nuovo modello cerca di tener conto della complicata interazione tra la conoscenza lessicale, sintattica, semantica e pragmatica con le motivazioni, gli scopi e le capacità del lettore nella comprensione del discorso, caratterizzando la comprensione testuale come processo strategico in una situazione comunicativa complessa. Riferendosi a Chafe⁴¹, Grimes⁴² e Reichman⁴³, van Dijk e Kintsch ipotizzano che nella comprensione testuale non tutte le informazioni siano presenti nella stessa misura durante il processo di elaborazione, e che invece determinate informazioni si trovano nell'elaborazione in primo piano; cioè esse vengono prese particolarmente in considerazione dal lettore nella costruzione della rappresentazione del discorso. Questa idea, che determinate informazioni si trovino in primo piano nell'elaborazione, è in stretto collegamento con la limitata capacità di immagazzinamento della memoria di lavoro. Le informazioni in primo piano sono direttamente disponibili all'elaborazione e rendono possibile una rapida e facile integrazione con l'informazione successiva.

Con l'allargamento del modello, attraverso la comprensione testuale si formano tre tipi di rappresentazione mentale, come risultato di differen-

³⁹ Una simile distinzione tra base testuale e modello situazionale si trova già nella concezione di Johnson-Laird sotto le espressioni "rappresentazione proposizionale" e "modello mentale". Queste due forme di rappresentazione si distinguono per Johnson-Laird strutturalmente e funzionalmente: le prime sono catene di simboli e corrispondono a un linguaggio naturale; i secondi rappresentano invece analogie funzionali e strutturali dell'oggetto corrispondente alla situazione o allo stato di cose che nel testo viene descritto. Un modello mentale viene costruito attraverso informazioni esplicite e inferite, integrate in una rappresentazione generale.

⁴⁰ T.A. Van Dijk; W. Kintsch. *Strategies of discourse Comprehension*. Op. cit. p. 351.

⁴¹ W.L. Chafe. "Discourse structure and human Knowledge". In: B. Carroll; R.O. Freedle. *Language comprehension and the acquisition of Knowledge*. Washington (DC, USA), Winston, 1972, p. 41-69.

⁴² J. E. Grimes. *The thread of discourse*. The Hague, Mouton, 1975.

⁴³ R. Reichman. "Conversational coherency". *Cognitive Science*, n. 2 (1978), p. 283-327.

ti processi di elaborazione: la rappresentazione verbale, proposizionale e situazionale; inoltre, queste diverse rappresentazioni si influenzano scambievolmente.

La rappresentazione verbale è il risultato dell'elaborazione semantica e sintattica delle affermazioni testuali: essa configura la superficie testuale (per esempio, una rappresentazione verbale si ha quando qualcuno impara a memoria una frase senza riconoscere il significato delle parole). Con rappresentazione proposizionale si indica il significato che sta dietro il testo; rappresenta la cosiddetta base testuale, ed è il risultato del collegamento semantico delle frasi in successione nel testo. La rappresentazione situazionale comprende la rappresentazione verbale e proposizionale e per mezzo di essa il lettore costruisce, attraverso l'integrazione dell'informazione testuale con le conoscenze personali, un modello interno dello stato di cose descritto. Secondo tale posizione, l'apprendimento testuale avrà luogo soltanto quando nella comprensione potrà essere costruito un modello situazionale⁴⁴.

Il modello "costruzione-integrazione"⁴⁵ di Kintsch costituisce ancora oggi uno dei modelli più ampi della comprensione testuale. Per circa venti anni il modello è stato sempre riadattato alle nuove conoscenze e alle scoperte empiriche, ampliato soprattutto in quegli aspetti che in un primo momento erano stati trattati marginalmente; per esempio, gli effetti del contesto e i meccanismi dinamici di integrazione della frase⁴⁶. Questa nuova versione del modello illustra gli effetti del contesto senza dover fare riferimento alle aspettative e ai processi consapevoli top-down; per cui i collegamenti tra i nodi della proposizione variano nella loro intensità a seconda delle relazioni semantiche che tra di essi si realizzano.

Nella prima fase di un ciclo di elaborazione, quella della costruzione, viene prodotta una rappresentazione reticolare delle porzioni di testo appena elaborate e della conoscenza attivata. Nella seconda fase, quella dell'integrazione, viene operata una disattivazione delle porzioni irrilevanti della conoscenza attivata e una interpretazione delle porzioni di testo elaborate.

I singoli nodi della rete ipotizzata non sono concepiti in senso stretto come portatori di significati. Infatti, se la conoscenza viene rappresentata in una rete associativa, i nodi ne costituiscono i concetti, le proposizioni. Ai collegamenti tra i nodi viene attribuita un'intensità di connessione che

⁴⁴ Cfr. W. Kintsch; E.F. Mross. "Context effects in word identification". *Journal of Memory and Language*, n. 24 (1985), p. 336-349.

⁴⁵ W. Kintsch. "The Role of Knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, n. 95 (1988), p. 163-182.

⁴⁶ W. Kintsch; D.M. Welsch; F. Schmalhofer; S. Zimmy. "Sentence memory: A theoretical analysis". *Journal of Memory and language*, n. 29 (1990), p. 133-159.

oscilla tra -1 e $+1$, indicando con questo connessioni che si attivano e si disattivano e che possono variare la loro intensità attraverso l'apprendimento. I nodi semplici sono, per esempio, i nomi propri o degli oggetti con i quali sono connesse le designazioni lessicali e i modelli percettivi, (i quali, come referenti, indicano determinate serie di lettere) o anche oggetti del mondo esterno. I nodi vengono concepiti in maniera equivalente alle proposizioni che rappresentano il testo.

La base testuale che si struttura non deve essere tuttavia pensata come una parte della rete di conoscenza; essa viene prodotta come struttura separata nella memoria di lavoro. Il significato, in primo luogo come rappresentazione proposizionale della frase, deve essere costruito soltanto sul fondamento della rete semantica di conoscenza ed è dipendente dalla struttura di quest'ultima e dai nodi già attivati dal contesto precedente⁴⁷.

⁴⁷ W. Kintsch, 1988, op. cit. p. 165.

ELABORAZIONI COGNITIVE DEL TESTO NARRATIVO

di Pierluigi Diotaiuti

1. Il processo di lettura e la formazione della coerenza

Ad una prima analisi il processo di lettura può essere indicato come la capacità di estrarre informazioni visive dalle immagini grafiche e di comprendere il loro significato¹. Questa operazione mentale è costituita da diversi processi parziali: il riconoscimento delle lettere, l'identificazione delle parole, la composizione di frasi, la costruzione di relazioni semantiche e la costituzione di una struttura coerente del significato generale del testo. La lettura è un processo attraverso il quale il testo, come complesso di segni, viene trasformato dal lettore in rappresentazioni mentali. Un testo, dunque, presenta qualcosa in più dei pensieri dell'autore; le elaborazioni del lettore possono allontanarsi notevolmente dalle originarie rappresentazioni mentali dell'autore, dal momento che la lettura non è una semplice costruzione, ma viene considerata in larga misura un processo creativo.

Un'ulteriore definizione di "lettura" deriva da Goodman², il quale la considera come un processo di continua costruzione e controllo di ipotesi. Questa classica concezione "top-down", in cui occupano un ruolo centrale le aspettative del lettore, è stata ben presto rifiutata dalla ricerca sulla lettura, in quanto ritenuta insufficiente per la elaborazione di un modello esaustivo. Anche per quanto riguarda la distinzione concettuale delle strategie di lettura, non vi è tra gli studiosi uniformità: si parla in maniera diversa di lettura rapida, orientata al senso, argomentativa, analitica, selettiva o informativa. Sembra tuttavia essersi delineata una relativa conformità nell'uso dell'espressione inglese "scanning", come lettura alla ricerca di informazioni mirate, e "skimming", come lettura rapida con lo scopo di formarsi una visione di insieme del contenuto testuale.

La ricerca sperimentale sulla lettura ha già identificato alcune variabili psicologiche che guidano o influenzano i processi di lettura: innanzitutto le conoscenze del lettore, le sue aspettative e i suoi obiettivi³. Le conoscen-

¹ Cfr. K. Rayner; A. Pollatsek. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs (NJ, USA), 1989.

² K. S. Goodman. "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game". *Journal of the Reading Specialist*, n. 6 (1967), p. 126-135.

³ Th. Hermann. "Sprachen und Sprachverstehen". In: H., Spada (Ed.). *Lehrbuch fuer Allge-*

ze e gli obiettivi determinano insieme ed in maniera decisiva il modo in cui un testo viene letto, cioè, le strategie di lettura utilizzate dal soggetto e, di conseguenza, anche il tipo di informazioni estratte da un testo.

Le strategie impiegate da lettori competenti si contraddistinguono secondo Gibson⁴ per i seguenti quattro elementi: la scelta dell'informazione rilevante per lo scopo, la selezione delle informazioni irrilevanti, l'elaborazione delle unità più ampie di informazioni rilevanti per lo scopo, l'elaborazione della quantità minima possibile di informazioni per il raggiungimento dello scopo.

Nel recente passato è stato ribadito il significato delle strategie di lettura metacognitive, descritte come una funzione di controllo e regolazione, con il cui aiuto possono essere esaminati e valutati i risultati della lettura o dell'apprendimento. Alcuni studi sperimentali ribadiscono che le strategie metacognitive possono migliorare le prestazioni di lettura⁵.

Nel processo di comprensione testuale le singole affermazioni vengono codificate in maniera proposizionale e inserite in una struttura di conoscenza elaborata in senso gerarchico⁶ (Kintsch e van Dijk, 1978. Questo processo può essere definito come "formazione della coerenza"; cioè le singole affermazioni testuali si situano in una relazione diretta con il tema globale del testo, in un processo dinamico influenzato sia dalle caratteristiche del testo che dalle attività cognitive del lettore. A queste ultime appartengono in particolare le strategie di elaborazione.

Una strategia di elaborazione non è un'azione concreta, ma una guida per l'azione⁷. Tale strategia può essere realizzata in diversi modi, ad esempio, tralasciando le porzioni di testo non importanti e accelerando il movimento dello sguardo. Nella scelta delle alternative di azione, la strategia ottimale è quella che consente nella maniera più efficiente la formazione di coerenza.

Nella psicologia cognitiva vengono distinte diverse strategie di elaborazione: le strategie di ripetizione, di elaborazione, di organizzazione e controllo. Le strategie di organizzazione, indicate anche come strategie proposizionali, favoriscono la formazione della coerenza attraverso la sovrapposizione di argomenti sul piano locale e globale: le proposizioni

meine Psychologie. Bern, 1990, p. 297.

⁴ E. J. Gibson. *Die Psychologie des Lesens*. München (DE), Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980, p. 340.

⁵ G. W. McConkie, K., Rayner. "Asymmetry of the perceptual span in reading". *Bulletin of the Psychonomic Society*, n. 8 (1976), p. 365-368.

⁶ Cfr. W. Kintsch; T.A. Van Dijk. "Towards a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, n. 92 (1978); J.F. Meyer, Bonnie. "The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice". In: R., Anderson; R.J. Spiro; W.E. Montague. *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1977, p. 179-200.

⁷ Cfr. T.A. Van Dijk; W. Kintsch. "Strategies of discourse comprehension". Op. cit.

importanti vengono scelte durante la lettura attraverso i cosiddetti macrooperatori e ripetute internamente, per cui le nuove proposizioni lette sono subordinate alle macro-proposizioni memorizzate. Laddove ciò è possibile, il processo di formazione della coerenza si compie senza problemi. Quando, ad esempio, le proposizioni rilevanti si trovano all'inizio di un testo, allora le proposizioni seguenti vengono lette più velocemente⁸.

Se le nuove proposizioni ricevute non possono essere subordinate, dovranno essere realizzate le integrazioni necessarie. In questo caso il lettore cerca di elaborare il testo non come una serie di parole legate, ma si sforza di riconoscere durante la lettura le connessioni, i contenuti importanti del testo. Nei punti in cui si verifica un cambiamento di argomento, il tempo di lettura viene rallentato e attivato il richiamo agli argomenti precedenti⁹.

La strategia della riattivazione degli argomenti acquisiti si dimostra efficace nella formazione della coerenza. Molti lettori di fronte a problemi di coerenza testuale leggono più lentamente e spesso tornano indietro, senza applicare un'efficace strategia di richiamo. Spesso non si accorgono dell'incoerenza generale del testo e si fermano ad una "illusione di comprensione"¹⁰. Soltanto i lettori esperti ritornano ai punti essenziali del testo. Secondo van Dijk e Kintsch, ciò dipende da una insufficiente "gestione della memoria": i lettori non si accorgono di non memorizzare la macrostruttura del testo e di non realizzare alcuna subordinazione¹¹.

Le ricerche sul processo di lettura indicano che i supporti grafici possono esercitare un effetto positivo sulla formazione della coerenza, allorché inducono ad una efficace strategia di organizzazione come quella del richiamo. Tra i sostegni grafici alla formazione di coerenza si annoverano le sottolineature, i capoversi, le note marginali, gli elenchi. Una forma particolare di sostegno grafico è l'immagine; bisogna comunque distinguere due forme: le rappresentazioni realistiche, come fotocopie o ritratti, e le immagini logiche, come i grafici.

Nel campo delle immagini logiche Winn¹² distingue tra rappresentazioni tabellari (i grafici che riproducono relazioni e funzioni matematiche) e grafici che riproducono relazioni causali e traiettorie del processo.

⁸ P.A. Carpenter; M.A. Just. "Cognitive processes in reading: models based on readers' eye fixations". In: A. M. Lesgold; C.A. Perfetti. *Interactive processes in reading*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1981, p. 177-213.

⁹ R.F. Lorch; E.P. Pugzles-Lorch; P.D. Matthews. "On-line processing of the topic-structure of a text". *Journal of Memory and Language*, n. 24 (1985), p. 350-362; J. Hyoenae. "An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, n. 5 (1995), p. 1365-1373.

¹⁰ A.M. Glenberg; W. Epstein. "Calibration of comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 11 (1985), p. 702-718.

¹¹ Cfr. T.A. Van Dijk; W. Kintsch. "Strategies of discourse comprehension". Op. cit.

¹² B. Winn. "Charts, graphs and diagrams in educational materials". In: D.M. Willows; H.A. Houghton. *The psychology of illustration*. Vol. I. New York, Springer, 1987, p. 152-198.

Un caso particolare di grafico è rappresentato dal cosiddetto grafico prospettico, il quale viene spesso utilizzato come elenco grafico del contenuto di un testo.

I grafici prospettici rientrano nelle “immagini logiche”, ma non nelle rappresentazioni foto-realistiche di oggetti percepibili visivamente. Nei diagrammi prospettici vengono rappresentati insieme gli argomenti centrali di un testo e le loro relazioni. Gli argomenti sono codificati nella forma delle parole chiave e racchiusi in quadri a forma geometrica. Il grafico non contiene alcuna informazione non presente nel testo. Tra i grafici prospettici si distinguono le matrici e i diagrammi di un albero. Le prime sono organizzazioni tabellari degli argomenti in cui sono specificate le righe e le colonne; i secondi indicano i nodi argomentativi e le loro ramificazioni distinguendo ciascun piano di subordinazione¹³.

Mentre le immagini possono generalmente svolgere diverse funzioni nei testi (l'illustrazione e l'elaborazione), i diagrammi prospettici servono prevalentemente all'organizzazione dello stato di cose descritto nel testo. Essi non rientrano nella classificazione dicotomica e semiotica tra parola e immagine: le parole sono segni simbolici, il cui collegamento con l'elemento indicato viene costruito per lo più attraverso una convenzione (arbitraria) e generalmente tra l'elemento che indica e quello indicato non vi sono analogie basate su elementi percepibili. Nonostante vi siano casi di analogia fonologica, tuttavia queste analogie svolgono un ruolo più ristretto rispetto ai segni iconici, cioè le immagini. In queste ultime sussiste una analogia tra segni ed elementi rappresentati basata sugli elementi visivi della lettura.

Alla categoria dei segni iconici appartengono le immagini realistiche e le rappresentazioni schematiche. Nei diagrammi logici, per esempio quelli a colonna, si riscontra un rapporto di similarità ridotta a pochi elementi ed essi contengono anche segni simbolici come definizioni verbali. I diagrammi a colonna sono un buon esempio di questa forma mista di segni iconici e simbolici. L'altezza delle colonne rispecchia proporzionalmente le diverse caratteristiche dell'oggetto, mentre le indicazioni degli assi costituiscono gli elementi della rappresentazione. I segni iconici sono comprensibili direttamente, poiché hanno i loro corrispondenti nel mondo esterno percepibile.

La comprensione dei segni simbolici richiede invece la comprensione di un codice; cioè il lettore deve ricostruire il collegamento (convenzionale) tra segni ed elementi indicati. Poiché un diagramma contiene segni simbolici, esso non deve soltanto essere “visto”, ma anche “letto”. La com-

¹³ Cfr. B. Weidenmann. “Abbilder in Multimedia-Anwendungen”. In: L.J. Issing; P. Klimsa. *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim (DE), PVU, 1997, p. 107-122.

preensione dei diagrammi prospettici presuppone, dunque, una "pictorial literacy": un'istruzione alla lettura dell'illustrazione¹⁴.

I diagrammi prospettici hanno una funzione organizzativa, poiché, attraverso la rappresentazione di una migliore classificazione del materiale, essi influiscono sulle conoscenze del lettore, fungendo da compendi grafici della struttura. Anche se l'effetto psicologico specifico sull'apprendimento attraverso l'uso dei diagrammi prospettici non è stato dimostrato empiricamente, se ne riscontra un impiego sempre più frequente, connesso all'espansione dei mezzi di comunicazione elettronica¹⁵.

Nel classico "testo elettronico", il quale consiste in elementi distinti di testo, non possono essere mostrate contemporaneamente che poche porzioni di testo; da qui la necessità di offrire al lettore un orientamento sulla posizione di un elemento testuale nella relazione generale. A questo scopo vengono impiegati i diagrammi prospettici, come rappresentazioni grafiche facilmente realizzabili dal punto di vista tecnico. Il diagramma prospettico può anche essere utilizzato come strumento di navigazione, poiché permette il richiamo del singolo elemento testuale, costituendo una sorta di "home page" permanente¹⁶.

Poiché la formazione della coerenza generale di un testo è stata intesa come struttura gerarchica di conoscenza, i diagrammi che rappresentano in maniera simultanea tale struttura di conoscenza, dovrebbero favorire la sua acquisizione, costituendo, in un certo qual modo, delle rappresentazioni "materializzate" della memoria.

Il ruolo del diagramma prospettico può essere illustrato dalla prospettiva psicologica della cognizione. Il testo e l'immagine sono portatori visivi dell'informazione. Poiché nel testo l'informazione si offre come sequenza di parole, per poterla comprendere il lettore deve ricevere ed elaborare le parole in una precisa successione. Il testo sarà dunque esperito come una struttura di successioni, determinata dal soggetto, cumulativa e progressiva¹⁷.

L'immagine viene, al contrario, percepita come una "struttura simultanea". Nonostante sia noto dalle ricerche sul movimento dello sguardo che

¹⁴ W. Schnotz. "Wissenserwerb mit Diagrammen und Texten". In: L.J. Issing; P. Klimsa. *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim (DE), PVU, 1997, p. 86-107.

¹⁵ D.W. Moore; J.E. Readence. "A meta-analysis of the effects of graphic organizers on learning from text". In: M.L. Kamil; A.J. Moe. *Perspectives in reading research and instruction*. Twenty-Ninth Yearbook of the National Reading Conference, 1980; D.W. Moore; J.E. Readence. "A quantitative and qualitative review of graphic organizer research". *Journal of Educational Research*. n. 78 (1984), p. 11-17.

¹⁶ D. Reinking; L.J. Chan Lin. "Graphic aids in electronic texts". *Research and Instruction*. n. 33 (1994), p. 207-232.

¹⁷ E. Heineken. *Organisation und Behalten. Erfassen von Reihen binaervariabler Sukzessivdaten*. Meisenheim am Glan (DE), Hain, 1975.

le singole porzioni di immagini sono acquisite in successione, l'elemento distintivo è rappresentato dal fatto che la successione di sguardi emerge dalle qualità figurali dell'immagine nel suo complesso, risultando dunque determinata dall'oggetto. Nella lettura il soggetto è "legato" alla sequenza verbale ("sequential constraints"), mentre nell'osservazione dell'immagine appare più "libero" nella selezione dell'informazione ("simultaneous availability")¹⁸.

Anche il diagramma prospettico viene percepito come struttura simultanea, come rappresentazione bidimensionale che visualizza simultaneamente alcune relazioni semantiche degli argomenti del testo.

2. La rappresentazione del testo e dell'immagine nella memoria

La distinzione semiotica tra segni simbolici e iconici è stata trasferita da Paivio¹⁹ alla rappresentazione della parola e dell'immagine nella memoria, dove le parole sono codificate analiticamente e le immagini in maniera analogica. Nella sua teoria della doppia codifica, egli distingue due diversi sistemi indipendenti di rappresentazione, uno verbale e l'altro non verbale, ipotizzando che i processi di elaborazione nell'immagazzinamento e nel richiamo dell'informazione facciano riferimento a sistemi specifici.

Nel sistema verbale di rappresentazione, l'informazione viene codificata concettualmente. Il sistema verbale è idoneo in particolare alla rappresentazione di elementi astratti e di disposizioni seriali; mentre quello non verbale è adatto alla registrazione di strutture simultanee ricche di dettagli. Paivio sostiene che, nonostante i due sistemi di rappresentazione siano separati, tuttavia possono essere realizzati dei collegamenti e scambi tra i contenuti verbali e non verbali della memoria. La spiegazione per cui i concetti concreti sono meglio ricordati e riprodotti di quelli astratti, è data dal fatto che i concetti concreti sono rappresentabili visivamente/spazialmente e dunque non solo verbalmente (doppia codificazione).

Con la contemporanea rappresentazione dei concetti concreti nel sistema di rappresentazione verbale e non verbale, aumenta la probabilità del richiamo. Le ricerche di Paivio hanno mostrato che le immagini vengono meglio ricordate e riconosciute rispetto alle parole (Picture Superiority Effect). Il "valore mnemonico" di un'immagine è, secondo Paivio, doppio rispetto a quello di una parola.

¹⁸ H. Jonas. "The nobility of sight. A study in the phenomenology of the senses". *Philosophy and Phenomenological Research*, n. 14 (1954), p. 507-519.

¹⁹ A. Paivio. *Imagery and verbal processes*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971; A. Paivio, *Mental representations. A dual-coding approach*. New York, Oxford University Press, 1986.

Nelle sue ricerche fa anche riferimento al significato delle immagini nell'elaborazione testuale: così come van Dijk e Kintsch vedono nella sovrapposizione proposizionale di argomenti un supporto alla costruzione della coerenza, Paivio ipotizza che il "Leitmotiv" visivo-spaziale promuova la formazione della coerenza. Le rappresentazioni figurate svolgono un ruolo importante soprattutto nelle narrazioni che si riferiscono a situazioni concrete; nelle situazioni astratte difficilmente si sviluppano rappresentazioni di tipo spaziale-visivo, tanto che esse possono addirittura pregiudicare la comprensione. Paivio sostiene che la comprensione di testi astratti può essere migliorata attraverso le immagini soltanto quando queste rappresentano spazialmente le relazioni tra le diverse affermazioni del testo, e quando contemporaneamente i lettori continuano a collegare il testo alle immagini.

In che misura il vantaggio dell'immagine possa essere ricondotto alla doppia codificazione introdotta da Paivio e se possa essere accettato un doppio sistema di rappresentazione, costituisce oggetto di una controversa discussione²⁰. Il "vantaggio" dell'immagine può essere ricondotto anche al fatto che le immagini sono più ricche di dettagli e dunque di informazioni rispetto alle parole. Secondo l'ipotesi della discrepanza semantica di Bock, le immagini accrescono la prestazione di comprensione e del ricordo quando sono semanticamente discrepanti.

Quando il contenuto semantico del testo e dell'immagine coincidono in alta misura, la presentazione aggiuntiva dell'immagine non ha alcun effetto. Quando il testo e l'immagine si integrano (discrepanza semantica), il testo verrà meglio compreso se l'immagine viene presentata prima del testo.

Mentre Paivio ipotizza che l'offerta aggiuntiva di una immagine adeguata conduca già di per sé ad un miglioramento della costruzione della coerenza, le ricerche di Bock indicano che il vantaggio dell'immagine si ottiene solo a condizione che testo e immagine siano semanticamente discrepanti. Bock non solo rifiuta l'ipotesi di un effetto generale dell'immagine, ma anche le ipotesi di rappresentazione di Paivio. Al posto di due sistemi funzionalmente separati di rappresentazione, ipotizza un'unica memoria semantica, nella quale le tracce mnestiche sono attivate sia dall'informazione testuale che da quella fornita dall'immagine.

Un ulteriore presupposto per l'effetto immagine è la posizione della stessa nella sequenza testo-immagine. L'effetto immagine nella memoria compare soltanto quando essa attiva i campi rilevanti di conoscenza *prima* della lettura del testo. Se viene mostrata una immagine semanticamente

²⁰ M. Bock. "The influence of pictures on the processing of texts: reading time, intelligibility, recall, aesthetic effect, need for rereading". In: G. Rickheit; M. Bock. *Psycholinguistic studies in language processing*. Berlin, de Gruyter, 1983, p. 218-236.

discrepanza *dopo* la lettura, si accresce la comprensibilità soggettiva del testo, lo stimolo estetico, ma non la prestazione del ricordo.

La comprensibilità soggettiva e la prestazione del ricordo sono chiaramente indipendenti: un testo valutato come comprensibile non verrà anche automaticamente riordinato meglio. Lo stimolo estetico soggettivo è, al contrario, un correlato importante dei processi di controllo, delle strategie cognitive nella lettura.

Nel complesso si può concludere che un'immagine ha un effetto positivo solo in testi semanticamente discrepanti; i diagrammi prospettici che per definizione contengono le stesse informazioni del testo, dovrebbero, quindi, non contribuire alla formazione della coerenza testuale; avrebbero un effetto positivo soltanto quando il testo non è ordinato, svolgendo in questo caso una positiva funzione di ordinamento.

3. Interesse tematico, comprensione e apprendimento testuale

Lo studio di Wild e Schiefele²¹ rappresenta una replica concettuale della ricerca di Shirey e Reynolds²². Gli Autori hanno sottoposto a verifica il risultato contrario alle aspettative di tale ricerca; cioè la relazione negativa tra interesse e attenzione e contemporaneamente la relazione positiva tra interesse e ricordo. Alla ricerca hanno preso parte ventisei studenti universitari. Come materiale di apprendimento sono state fornite delle frasi indipendenti dal contenuto, in conformità con la ricerca del 1988. Come misura dell'interesse di un item sono state impiegate le valutazioni fornite dal gruppo sperimentale. Per la costruzione di una misura del ricordo le risposte registrate su nastro magnetico sono state trascritte e valutate successivamente sotto due punti di vista:

- 1) la dimensione del ricordo verbale;
- 2) la dimensione del ricordo riferito al significato.

L'attenzione è stata valutata attraverso due indicatori:

- 1) la durata dell'attenzione, equivalente all'intervallo di tempo tra la presentazione della frase sullo schermo e la richiesta della frase successiva da parte del soggetto dell'esperimento;
- 2) l'intensità dell'attenzione, equivalente all'intervallo di tempo tra un segnale sonoro e l'attivazione di un tasto.

²¹ K.P. Wild; U. Schiefele. "Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens". *Zeitschrift fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie*, n. 15 (1994), p. 185-200.

²² L.L. Shirey; R.E. Reynolds. "Effect of interest on attention and learning". *Journal of Educational Psychology*, n. 80 (1988), p. 159-166.

Il tempo di lettura medio per le successioni testuali senza segnale sonoro è servito come indicatore della velocità di lettura.

Nonostante l'utilizzo completo di nuove frasi per il test e il controllo della caratteristica "importanza" della frase, gli Autori sono giunti agli stessi risultati di Shirey e Reynolds. La distinzione tra ricordo verbale e ricordo legato al significato non ha avuto alcun influsso sui risultati. Da ciò consegue che, nelle condizioni sperimentali date, le frasi interessanti vengono meglio apprese di quelle non interessanti; ma a queste ultime viene rivolta una maggiore durata dell'attenzione.

Nel 1994 Schiefele, Wild e Schmidt²³ hanno condotto una replica dello studio di Schirey-Reinolds e Wild-Schiefele, introducendo due dispositivi di ampliamento, poiché al posto delle frasi isolate hanno scelto delle porzioni di un testo coerente come unità di analisi, facendo valutare ai soggetti anche il livello di interesse e di importanza delle porzioni testuali. Il test d'apprendimento consisteva in domande aperte che si riferivano a tutti i passaggi del testo.

Al contrario degli studi di Schirey-Reinolds e Wild-Schiefele, i risultati non hanno mostrato relazioni significative tra l'interesse per la porzione testuale e ciascuna prestazione di apprendimento. Le porzioni di testo importanti sono state apprese con maggiore difficoltà delle porzioni di testo ritenute meno importanti.

Schiefele²⁴ si è chiesto in quale misura una serie di fattori, come l'interesse tematico, le conoscenze, la capacità verbale, la qualità dell'esperienza, sono in relazione con l'apprendimento testuale. Hanno preso parte a questo studio centosette studenti; sono stati anche predisposti due testi per l'esperimento: il primo descriveva la vita degli uomini preistorici, il secondo la produzione di spettacoli televisivi. Prima della fase di lettura, sono state valutate le conoscenze generali attraverso un test a scelta multipla. Il test consisteva in items che si riferivano direttamente alle conoscenze contenute in entrambi i testi dell'esperimento. I soggetti della prova hanno ricevuto un breve riassunto di ciascun testo, per poter esprimere una valutazione del loro interesse. Tre mesi prima della ricerca i soggetti erano stati sottoposti a due tests: "American College Test" e "Scholastic Ability Test", per misurare le loro capacità verbali. Durante la lettura è stata accertata la qualità dell'esperienza attraverso la rilevazione dell'attivazione dell'emozione e della concentrazione. Alla fine sono seguiti i tests di riconoscimento e verifica, per misurare la forza delle rappresentazioni dei testi proposti. Per la fase di lettura sono stati concessi trenta minuti e i sog-

²³ U. Schiefele; K.P. Wild; A. Schmidt. "Interest, attention, and text learning". *American Educational Research Association*. New Orleans (LA, USA), 1994.

²⁴ D. Schiefele. "Topic interest, text representation, and quality of experience". *Contemporary Educational Psychology*, n. 21 (1996), p. 3-18.

getti hanno ricevuto una precisa istruzione scritta per l'apprendimento. I risultati hanno mostrato che l'interesse tematico si correla negativamente con la rappresentazione verbale del testo e positivamente con la rappresentazione proposizionale. Gli esiti non hanno manifestato alcuna relazione tra interesse e rappresentazione situazionale del testo. La capacità verbale si è correlata in maniera significativa con la rappresentazione verbale e situazionale. Tra le conoscenze e i tre piani della comprensione testuale sono emerse scarse correlazioni. L'analisi statistica della regressione ha dimostrato che le relazioni emerse tra interesse e correlazione testuale perdurano anche prendendo in considerazione le variabili della capacità verbale e delle conoscenze e sono ampiamente indipendenti da queste ultime.

Alexander, Kulikowich e Jetton²⁵ hanno condotto sessantasei studi sulla relazione tra interesse, conoscenza e apprendimento testuale in studenti universitari. Questi studi hanno utilizzato sia la forma tradizionale del testo scritto sia testi presentati al computer. Nei soggetti sono state verificate sia le conoscenze specifiche che quelle generali. La misura della conoscenza specifica riguardava soltanto il sapere direttamente legato al contenuto del testo; mentre la misura delle conoscenze generali riguardava l'informazione indipendente dal testo. È stata rilevata separatamente la misura dell'interesse nei confronti dei passaggi complessivi, delle porzioni e delle frasi del testo. La comprensione testuale è stata valutata attraverso un test di ricostruzione.

Le analisi hanno indicato che l'interazione tra la conoscenza, la qualità delle informazioni ricostruite e l'interesse è significativa; inoltre, la conoscenza generale influisce sulla previsione dell'interesse e della comprensione.

Sousa e Oakhill²⁶ hanno indagato sull'influsso dell'interesse sulla comprensione testuale nei bambini. Hanno preso parte alla ricerca due gruppi di bambini di otto e nove anni. Entrambi i gruppi potevano contare su una equivalente capacità lessicale e di lettura delle singole parole. Si distinguevano, tuttavia, per il livello di competenza nella comprensione (capacità concettuale). Sono stati somministrati due tests nei quali i bambini dovevano leggere una serie di brevi porzioni testuali, in ognuna delle quali era presente un problema. Il compito dei bambini consisteva nel riconoscere il problema. Il secondo test era di natura ludica. I soggetti hanno trovato questo ultimo più interessante del precedente.

I risultati hanno indicato che il livello di interesse ha avuto diversi

²⁵ P.A. Alexander; J.M., Kulikowich; T.L. Jetton. "The role of subject. Matter-knowledge and interest in the processing of linear and non-linear texts". *Review of Educational Research*, vol. 64, n. 2 (1994), p. 201-252.

²⁶ L. Sousa; J. Oakhill. "Do levels of interest have an effect on children's comprehension monitoring performance?". *British Journal of Educational Psychology*, 66, 1996, p. 471-482.

effetti sulla comprensione nei due gruppi. Il livello dell'interesse ha influenzato la prestazione dei soggetti con un livello più basso di controllo della comprensione. Con un alto grado di interesse si è registrato un significativo miglioramento della loro prestazione. Nei soggetti con un buon livello del controllo della comprensione, la prestazione è risultata buona indipendentemente dal livello di interesse. Tale ricerca indica che i deficit dei bambini con un basso livello di controllo della comprensione non sono irreversibili, ma probabilmente si basano su una scarsa motivazione e su uno scarso interesse.

Schiefele²⁷ riporta quattro studi che hanno avuto lo scopo di indagare se l'interesse tematico abbia un significato differente nelle forme superficiali rispetto a quelle più approfondite di apprendimento testuale e quali processi di apprendimento trasmettono gli effetti dell'interesse. I fattori cognitivi (le conoscenze, l'intelligenza) sono stati introdotti nell'analisi come variabili di controllo. Alla ricerca hanno preso parte studenti universitari.

I quattro studi sono stati condotti attraverso l'allestimento di esperimenti analoghi; le differenze riguardano essenzialmente il testo scelto per la prova (nel primo studio: psicologia delle emozioni; nel secondo e nel terzo studio: psicologia della comunicazione; nel quarto studio: la vita degli uomini primitivi e la produzione di uno spettacolo televisivo) e le misure dell'apprendimento (nel primo studio: domande aperte; nel secondo: descrizione libera; nel terzo e quarto: tests di riconoscimento e verifica). Nel quarto studio i soggetti dovevano leggere in sedute successive due testi diversi, i cui argomenti erano in opposizione fra loro, in modo da rendere possibili comparazioni intra-individuali. Le variabili di conoscenza, intelligenza, capacità verbali, strategie di lettura, aspettative personali e difficoltà percepita nel testo, sono state introdotte come variabili di controllo. Le variabili di processo hanno incluso le elaborazioni, le sottolineature, gli appunti, l'attenzione, l'attivazione.

I risultati di questi quattro studi hanno indicato che l'interesse tematico si correla in maniera significativa con gli indicatori dell'apprendimento testuale. È emersa una relazione particolarmente evidente tra interesse e apprendimento in profondità. Sono state evidenziate significative differenze soprattutto nei tests di riconoscimento e verifica, dove si è potuto osservare che l'interesse si correla negativamente con la rappresentazione verbale del testo e positivamente con quella proposizionale. L'analisi delle variabili di controllo ha mostrato che l'interesse costituisce un fattore di influenza relativamente indipendente. Differenze nella conoscenza e nell'intelligenza dei soggetti non hanno avuto influenza significativa nella

²⁷ D. Schiefele. "Topic interest, text representation, and quality of experience". Op. cit.

relazione tra interesse e lettura testuale. L'Autore ha anche rilevato nello studio esplorativo due potenziali variabili significative del processo: l'attivazione e l'attenzione, che andrebbero prese in considerazione soprattutto come potenziali variabili mediatrici.

Schraw²⁸ ha invece indagato la relazione tra interesse situazionale, le caratteristiche del testo (il testo letterario) e la comprensione testuale. Hanno preso parte alla ricerca centottantuno studenti universitari, ai quali è stato proposto da leggere un racconto di Jorge Luis Borges (*The book of sand*) (870 parole), scelto a causa dei suoi molteplici significati, che suscitano diverse interpretazioni. In seguito alla fase di lettura, i soggetti hanno valutato sulla base di un questionario (40 items) alcune caratteristiche del testo: la coerenza, la vivacità, la complessità tematica, la tensione, la familiarità. La rilevazione dell'interesse per il racconto ha avuto luogo dopo la lettura. Per la determinazione del livello di apprendimento sono state richieste delle ricostruzioni libere ed è stato inoltre somministrato un test di riconoscimento.

I risultati hanno mostrato che i testi letterari apparivano interessanti qualora fossero apparsi pieni di tensione, coerenti e tematicamente ricchi. Al contrario non è stata rilevata alcuna relazione tra familiarità tematica e interesse situazionale. Nessuna relazione è emersa tra interesse e riconoscimento delle idee principali. In ogni caso, un elevato interesse ha prodotto una migliore qualità dell'interpretazione.

Harp e Mayer²⁹ hanno condotto due ricerche per valutare il ruolo dell'interesse nell'apprendimento di testi scientifici e di illustrazioni scientifiche. Gli Autori hanno distinto tra interesse cognitivo ed interesse emozionale. Alle ricerche hanno preso parte centocinquantanove studenti universitari divisi in due gruppi: settantaquattro nel primo studio, ottantacinque nel secondo. Prima della fase di lettura sono state valutate le conoscenze dei soggetti riguardo ai fenomeni metereologici. Il testo della prova era costituito da sei porzioni testuali (complessivamente 550 parole) e da sei illustrazioni che descrivevano il fenomeno del fulmine. È stata predisposta anche una seconda versione dello stesso testo con espressioni (150 parole) che rendevano il contenuto più attraente e seduttivo. Nel primo esperimento sono stati dati ai soggetti testi e illustrazioni in bianco e nero. Gli studenti sono stati divisi in quattro gruppi: 19 hanno letto il testo originale; 17 il testo con le espressioni seduttive; 18 il testo con le illustrazioni seduttive e 20 il testo sia con le espressioni seduttive che con le illustrazioni

²⁸ G. Schraw. "Situational interest in literary text". *Contemporary Educational Psychology*, n. 22 (1997), p. 436-456.

²⁹ S.F. Harp; R.E. Mayer. "The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest". *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n. 1 (1997), p. 92-102.

seduttive. Immediatamente dopo la lettura è stato valutato l'interesse dei soggetti per le sei porzioni testuali. Sono stati impiegati due criteri di apprendimento: 1) la ricostruzione del testo, 2) la risposta a quattro domande riferite al fenomeno del fulmine. Nel secondo studio sono state proposte ai soggetti testi e illustrazioni a colori (giallo, arancione e verde). L'interesse emozionale e cognitivo è stato rilevato attraverso due domande ("quanto ti sembra piacevole e divertente il materiale?"; "in che misura questo materiale ti può aiutare a comprendere il fenomeno del fulmine?").

I risultati hanno evidenziato che i lettori esperti, che avevano lavorato con le sintesi e le illustrazioni del testo sul fenomeno del fulmine, mostravano un cattivo ricordo delle informazioni importanti del testo quando in esso vi erano le parti seduttive, le illustrazioni o entrambi. I risultati del secondo studio hanno mostrato che i lettori esperti hanno valutato il testo seduttivo arricchito dalle illustrazioni con un alto grado di interesse emozionale, ma un basso livello di interesse cognitivo. La sintesi non seduttiva delle illustrazioni e del testo è stata valutata con un grado basso di interesse emozionale e un alto livello di interesse cognitivo.

Si è potuto, dunque, dimostrare che l'interesse cognitivo, più che l'interesse emozionale, favorisce l'apprendimento dei testi scientifici.

Wade, Buxton e Kelly³⁰ riportano due studi sull'interesse come fattore di accrescimento del piacere nella lettura. Gli Autori introducono il metodo del pensare ad alta voce e si rifanno alla tesi di Csikszentmihalyi, secondo la quale il piacere sarebbe una componente chiave per l'apprendimento³¹. La ricerca è stata guidata da tre domande principali:

1) quali caratteristiche del testo sono associate positivamente o negativamente all'interesse per la lettura di testi esplicativi; 2) come si relazionano vicendevolmente queste caratteristiche testuali; 3) come influisce l'interesse (interagendo con il giudizio di importanza) sulla ricostruzione di testi esplicativi che contengono soprattutto materiale considerato altamente interessante.

Ad entrambe le ricerche hanno preso parte duecento studenti universitari (primo studio: 36, secondo studio: 164). Prima della fase di lettura, i soggetti sono stati sottoposti ad un test sulle conoscenze generali, che erano in relazione ai temi presenti nei testi sperimentali (sui dinosauri). Gli studenti hanno, inoltre, fornito indicazioni sul loro interesse tematico per tale argomento. Sono stati distribuiti due lunghi e difficili testi (3000 parole) con illustrazioni grafiche sui dinosauri. Il primo testo era tratto dalla

³⁰ S.E. Wade; W.M. Buxton; M. Kelly. "Using think-alouds to examine reader-text interest". *Reading Research Quarterly*, vol. 34, n. 2 (1999), p. 194-216.

³¹ M. Csikszentmihalyi; J. Nakamura. "The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents". In: C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. Vol. III *Goals and Cognitions*. New York, Academic Press, 1989, p. 45-71.

rivista "Newsweek" e il secondo da una enciclopedia. Durante la lettura mentale i soggetti sono stati invitati a pensare ad alta voce a momenti del testo non fissati. Questo tipo di relazione verbale influisce in minima parte sul processo di lettura e nello stesso tempo risulta abbastanza vicina da includere il contenuto della memoria a breve termine. Nel secondo esperimento sono stati misurati l'interesse e l'importanza, sottoponendo, inoltre, i soggetti ad un test lessicale di dieci items.

I risultati hanno dimostrato che le informazioni valutate come non importanti, ma molto interessanti, vengono meglio ricordate delle informazioni importanti e poco interessanti. L'importanza/valore è risultata la caratteristica del testo maggiormente associata con l'interesse. La sorpresa, la connessione con l'autore, la connessione con il lettore, che ugualmente si associano in maniera positiva con l'interesse, hanno mostrato una significativa correlazione con il tratto importanza/valore. Anche l'umore e lo stato d'animo, spesso manifestati attraverso il pensiero ad alta voce, sono apparsi positivamente associati all'interesse.

Gli esiti delle ricerche hanno confermato la posizione di Kintsch³² sull'interesse cognitivo, per cui i tratti come la sorpresa, le conoscenze, la comprensione e lo stile di scrittura incrementano l'interesse del lettore.

Attraverso due esperimenti, McDaniel e altri³³ hanno studiato l'influenza sull'attenzione e sull'apprendimento dell'interesse legato al testo. Ad entrambi gli esperimenti hanno preso parte duecentotrentotto studenti universitari (primo studio 94; secondo studio 144). Ai soggetti sono stati distribuiti sei racconti da leggere (383 parole per racconto). Attraverso un'indagine preliminare è stato misurato l'interesse per i racconti, per cui tre sono stati classificati come altamente interessanti e gli altri tre come meno interessanti. Per ogni racconto è stato allestito un test di comprensione.

I racconti interessanti hanno richiesto meno attenzione per essere compresi rispetto a quelli meno interessanti (primo esperimento). L'interesse non ha manifestato alcuna influenza sulla capacità generale di ricostruzione. Al contrario, le ricostruzioni più precise sono apparse connesse all'interesse basso (secondo esperimento). Con un basso interesse la ricostruzione risulta migliore se nella decifrazione (comprensione) del testo gli elementi devono essere connessi l'un l'altro; quando è presente un alto interesse, quest'ultimo non sembra svolgere alcun ruolo nella ricostruzione. Viene sostenuto un modello contrario allorché viene dato valore all'elaborazione dei singoli elementi testuali. Gli Autori affermano che i

³² W. Kintsch. "Information Accretion and reduction in Text Processing: Inferences". *Journal Discourse Processes*, n. 16 (1993), p. 1-10.

³³ M.A. McDaniel; P.J. Waddill; K. Finstad; T. Bourg. "The effects of text-based interest on attention and recall". *Journal of educational Psychology*, vol. 92, n. 3 (2000), p. 492-502.

racconti interessanti attivano e impiegano risorse per un'elaborazione quasi spontanea degli elementi testuali, rendendo, per questo motivo, inutile l'utilizzo di un potenziale aggiuntivo per l'elaborazione delle connessioni. Le storie meno interessanti richiedono più risorse per dirigere l'attenzione sulla decifrazione dei singoli elementi dati nel testo.

Sadoski, Goetz e Rodriguez³⁴ hanno indagato sugli effetti della concretezza in relazione alla comprensibilità, all'interesse e alla ricostruzione, attraverso quattro tipi diversi di testo. I due studi sono stati condotti con studenti universitari. I quattro tipi di testo sono stati: quello persuasivo, esplicativo, narrativo e di storia letteraria. In ogni tipo di testo sono state scelte tre porzioni astratte e tre concrete. I soggetti dovevano ricostruire il contenuto del testo sulla base di un titolo astratto o concreto. Nel secondo esperimento gli studenti, dopo la lettura, sono stati invitati a valutare il grado di familiarità, concretezza, interesse e comprensibilità.

Nonostante i testi mostrassero una grande misura di variabilità, quelli concreti sono stati ricostruiti meglio di quelli astratti. I risultati hanno indicato, inoltre, che la concretezza costituisce il migliore predittore per la comprensibilità, l'interesse e la ricostruzione.

Guthrie, Wigfield e von Secker³⁵ hanno studiato gli effetti dell'istruzione integrata sulla motivazione e sull'impiego di strategie nella lettura. Essi hanno messo a confronto gli studenti che hanno ricevuto una istruzione al rafforzamento della propria motivazione intrinseca con studenti che hanno ricevuto un'istruzione tradizionale. Il primo gruppo ha partecipato dieci mesi prima della ricerca al programma "Concept-oriented reading instruction" (CORI). Questo programma ha insistito sui seguenti aspetti: la collaborazione, gli scopi dell'apprendimento, l'istruzione alle strategie, l'autonomia e l'interazione. In entrambi i programmi di formazione, il CORI e quello tradizionale, si è lavorato con gli stessi testi e le medesime operazioni sulla lingua (la lettura, la comprensione, l'interpretazione di informazioni, la composizione di sintesi e di saggi). Tuttavia erano differenti i metodi di insegnamento e di intervento. La lezione del programma CORI era costituita da quattro fasi: 1) osservazione; 2) ricerca, controllo e ricostruzione; 3) comprensione e integrazione; 4) mediazione e comunicazione. Gli insegnanti delle classi tradizionali si attenevano alle indicazioni dei libri di testo, per cui venivano sottolineati gli obiettivi della prestazione nella forma del voto, del lavoro individuale e della lezione frontale.

³⁴ M. Sadoski; E.T. Goetz. "Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types". *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n. 1 (2000), p. 85-95.

³⁵ J.T. Guthrie; A. Wigfield; C. Von Secker. "Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading". *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n. 2 (2000), p. 331-341.

Tre mesi prima della fine del programma di insegnamento è stato somministrato un questionario per la rilevazione dei diversi aspetti della motivazione alla lettura. Tre sottoscale di tale questionario contenevano indicatori per la motivazione intrinseca: la curiosità, il coinvolgimento e la preferenza. La motivazione estrinseca è stata misurata attraverso due aspetti: la concorrenza e il riconoscimento. I soggetti hanno indicato quali strategie utilizzassero in classe per l'apprendimento e la comprensione testuale. Gli studenti sono stati in seguito sottoposti ad un test sulla capacità di lettura, sulle acquisizioni lessicali e di comprensione.

I risultati hanno indicato che gli studenti del programma CORI hanno raggiunto una motivazione più alta rispetto agli studenti del programma tradizionale. Alla fine dell'anno scolastico gli studenti del programma CORI hanno manifestato una maggiore curiosità alla lettura e più alti valori nell'utilizzo di strategie rispetto a quelli del programma tradizionale. I risultati non hanno, tuttavia, mostrato alcuna differenza significativa tra i due gruppi per quanto riguarda la motivazione estrinseca (concorrenza e riconoscimento).

La maggior parte degli studi hanno considerato l'interesse come fattore determinante per l'apprendimento e hanno dimostrato una sua significativa relazione con l'apprendimento testuale, anche tenendo conto di predittori concorrenti nella lettura, come la conoscenza e la comprensione. La misurazione dell'interesse prima della fase di lettura si riferisce soprattutto all'argomento del testo; la rilevazione dell'interesse durante la lettura riguarda essenzialmente le caratteristiche del testo, come per esempio la chiarezza, la familiarità, l'attrazione.

Gli studi non presentano alcuna indicazione per la misurazione dell'interesse tematico dopo la fase di lettura. La distinzione dei due momenti di misurazione (prima e dopo la fase di lettura) potrebbe contribuire a comprendere meglio il carattere intrinseco dell'interesse. I predittori concorrenti come le conoscenze e la capacità di lettura sono stati controllati soprattutto nelle analisi statistiche; tuttavia, non emerge chiaramente da queste ultime fino a che punto le conoscenze del lettore influenzino la relazione tra interesse e apprendimento testuale.

I risultati dell'apprendimento raccolti subito dopo la fase di lettura e la rilevazione del ricordo a lungo termine potrebbero invece fornire utili indicazioni sulla durata dell'effetto dell'interesse e dei risultati dell'apprendimento. Ugualmente, una ricerca sulle relazioni tra apprendimento diretto (comprensivo) e gli indicatori del ricordo a lungo termine potrebbe fornire indicazioni più precise sugli influssi della motivazione sull'apprendimento testuale.

Il materiale d'apprendimento utilizzato per le prove era costituito da testi e singole frasi; ma poche indicazioni sono state fornite sulla scelta del

tema, sulla strutturazione, sulla difficoltà, sulla coerenza del testo e sul riferimento ai destinatari. L'influenza di questi elementi sulla relazione tra interesse e apprendimento appare invece particolarmente significativa e richiederebbe considerazioni più approfondite.

I MODELLI SITUAZIONALI

di Pierluigi Diotaiuti

1. Costruzione e dinamica dei modelli situazionali

I modelli situazionali sono rappresentazioni mentali delle situazioni descritte linguisticamente. In maniera intuitiva, nel leggere un testo noi "sentiamo" di costruire una ricca rappresentazione mentale del mondo descritto; ci sentiamo "immersi" nel mondo narrativo. Abbiamo una qualche idea su come dovrebbe essere l'ambiente in cui sono collocati i protagonisti della storia; conserviamo una traccia degli scopi e degli sforzi fatti dai personaggi per realizzare i loro intenti.

Zwaan e Radevansky hanno definito i modelli situazionali come esperienze vicariali nella comprensione narrativa; ponendosi autonomamente in una situazione, il soggetto/lettore acquisisce una vantaggiosa prospettiva spaziale, temporale, psicologica, dalla quale esperisce gli eventi in maniera vicariante¹. Tale prospettiva è stata definita "centro deittico", mentre il passaggio a questa prospettiva è indicato come "spostamento deittico"².

Il soggetto può rappresentare mentalmente diverse dimensioni del mondo descritto da un testo: le relazioni, spaziali, l'informazione temporale, gli scopi, la struttura causale. In riferimento alle dinamiche di conseguimento dell'informazione spaziale durante la lettura, in particolare per quanto riguarda la localizzazione dei protagonisti, gli esiti delle ricerche appaiono contraddittori; mentre alcuni risultati suggeriscono che i lettori non conservano una traccia dettagliata dell'informazione spaziale se non hanno preventivamente ricevuto delle particolari istruzioni³, altre ricerche

¹ R.A. Zwaan; G.A. Radvansky. "Situation models in language comprehension and memory". *Psychological Bulletin*, n. 123, p. 162-185.

² Cfr. J.F. Duchan; G.A. Bruder; L.E. Hewitt. *Deixis in narrative. A cognitive science perspective*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1995.

³ Cfr. J.E. Albrecht; E.J. O'Brien. "Goal processing and the maintenance of global coherence". In: R.F. Lorch; E.J. O'Brien. *Sources of coherence in reading*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1995, p. 263-278; C.M. Hakala. "Accessibility of spatial information in a situation model". *Discourse Processes*, n. 27 (1999), p. 261-279; R.A. Zwaan; H. Van Oostendorp. "Do readers construct spatial representations during naturalistic comprehension?". *Discourse Processes*, n. 16 (1993), p. 125-143; R.A. Zwaan; H. Van Oostendorp. "Spatial information and naturalistic story Comprehension". In: H. Van Oostendorp; R.A. Zwaan. *Naturalistic text comprehension*, New York, Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 97-114.

indicano che i lettori registrano l'informazione spaziale anche quando non viene ad essi esplicitamente richiesto⁴. Per cercare di spiegare questi esiti apparentemente contraddittori, appare utile fare riferimento ai fattori che contribuiscono al conseguimento e al mantenimento dell'informazione spaziale durante la lettura.

I ricercatori in genere concordano nel sostenere che una buona comprensione di un testo contenga un modello rappresentativo della situazione descritta⁵. Tali rappresentazioni situazionali vengono definite come modelli mentali⁶ o modelli situazionali⁷. Il processo di costruzione di un modello situazionale permette al lettore di comprendere elementi che non sono esplicitamente affermati nel testo; ad esempio, compirà delle inferenze nelle relazioni spaziali fra gli oggetti oppure sulla relazione causale tra gli eventi⁸. Analogamente durante la costruzione di un modello situazionale, il lettore può cercare di spiegare le cause degli eventi mentre essi si susseguono attraverso il testo, implicando non soltanto l'elaborazione individuale delle proposizioni, ma anche la costruzione di una rappresentazione articolata della situazione alla quale il testo si riferisce⁹.

⁴ Cfr. G.H. Bower; J.B. Black; T.J. Turner. "Scripts in memory for text". *Cognitive Psychology*, n. 11 (1979), p. 177-220; M. De Vega. "Backward updating of mental models during continuous reading of narratives". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 21 (1995), p. 373-385; A.M. Glenberg; M. Meyer; K. Lindem. "Mental models contribute to foregrounding during text comprehension". *Journal of Memory and Language*, n. 26 (1987), p. 69-83; W.H. Levine; C.M. Klin. "Tracking of spatial information in narratives". *Memory & Cognition*, n. 29 (2001), p. 327-335; E.L. O'Brien; J.E. Albrecht. "Comprehension strategies in the development of a mental model". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 18 (1992), p. 777-784.

⁵ Cfr. A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Psychological Review*, n. 101 (1994), p. 371-395; P.N. Johnson-Laird. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge (MA, USA), Harvard University Press, 1983; P.N. Johnson-Laird. "Mental models". In: M.I. Posner (Ed.). *Foundations of cognitive science*. Cambridge (MA, USA), Harvard University Press, 1989, p. 469-499; C.A. Perfetti. "There are generalized abilities and one of them is reading". In L.B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1989, p. 307-335; G.A. Radvansky; D.E. Copeland. "Functionality and spatial relations in memory and language". *Memory & Cognition*, n. 28 (2000), p. 987-992; G.A. Radvansky; R.A. Zwaan; J.M. Curiel; D. E. Copeland. "Situation models and aging". *Psychology and Aging*, n. 16 (2001), p. 145-160.

⁶ P.N. Johnson-Laird. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Op. cit.

⁷ T.A. Van Dijk; W. Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

⁸ J.D. Bransford; J.R. Barclay; J.J. Franks. "Sentence memory: A constructive versus interpretive approach". *Cognitive Psychology*, n. 3 (1972), p. 193-209.

⁹ C.R. Fletcher; J.E. Hummel; C.J. Marsolek. "Causality and the allocation of attention during comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 16 (1990), p. 233-240; P. Van Den Broek. "The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension". In: D.A. Balota; G. Flores d'Arcais; K. Rayner (Eds.). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1990, p. 423-445.

Un altro aspetto importante della costruzione di modelli situazionali è la sua natura dinamica; gli elementi possono “fluttuare” (per quanto riguarda la loro accessibilità) nella memoria di lavoro del lettore, man mano che questi procede nella lettura testuale¹⁰. In una certa misura la fluttuazione degli elementi dipende dalla loro funzione nel contesto della narrazione. Ad esempio, per quanto riguarda l’informazione causale, il lettore focalizza la sua attenzione sull’ultimo stato o evento che abbia cause, ma non conseguenze nel brano che procede¹¹.

Per quanto riguarda le rappresentazioni spaziali, la prossimità di un oggetto al protagonista, nel mondo descritto dalla narrazione, è sufficiente ad influenzare le rappresentazioni del lettore e a conservare l’oggetto in maniera più attiva nella memoria di lavoro¹². Ciò dimostra che gli sforzi del lettore, nel costruire un modello situazionale basato sul testo, influiscono fortemente sul processo di conseguimento dell’informazione spaziale/causale.

Un tema di particolare interesse appare oggi stabilire se l’informazione spaziale svolga un ruolo centrale nella rappresentazione mentale del lettore e in che misura essa possa la disponibilità di oggetti.

I risultati di alcune ricerche indicano che i lettori tendono a rappresentare dettagliate informazioni spaziali, le quali a loro volta condizionano la disponibilità degli elementi correlati nella memoria¹³. Altre ricerche indicano che in assenza di esplicite istruzioni a conservare i modelli spaziali, il lettore di solito non si sforza per conservarli e non costruisce altre rappresentazioni spaziali che quelle esplicitamente affermate nel testo¹⁴.

Sembra ragionevole sostenere che le qualità testuali possano incoraggiare il lettore a sviluppare modelli spaziali e a rappresentare l’informazione di localizzazione in maniera più articolata. Ad esempio, nel leggere di oggetti collocati in luoghi differenti i lettori dimostrano di aggiornare

¹⁰ Cfr. J.L. Myers; E.J. O’Brien; J.E. Albrecht; R.A. Mason. “Maintaining global coherence during reading”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 21 (1994), p. 876-886.

¹¹ C.R. R. Fletcher; J.E. Hummel; C.J. Marsolek. “Causality and the allocation of attention during comprehension”. Op. cit. p. 233-240.

¹² A.M. Glenberg; M. Meyer; K. Lindem. “Mental models contribute to foregrounding during text comprehension”. Op. cit., p. 69-83.

¹³ In tali ricerche la distanza spaziale tra il protagonista e determinati oggetti nello schema della storia ha influenzato la disponibilità di questi oggetti in una prova di identificazione, con tempi di risposta minori quando gli oggetti si trovano nello stesso spazio del protagonista. Cfr. D.G. Morrow; S.L. Greenspan; G.H. Bower. “Accessibility and situation models in narrative comprehension”. *Journal of Memory and Language*, n. 26 (1987), p. 165-187; D.G. Morrow; V. Leirer; P. Altieri; C. Fitzsimmons. “Age differences in creating spatial models from narratives”. *Language and Cognitive Processes*, n. 9 (1994), p. 203-220.

¹⁴ W. Langston; D.C. Kramer; A.M. Glenberg. “The representation of space in mental models derived from text”. *Memory & Cognition*, n. 26 (1998), p. 247-262.

mentalmente la rappresentazione della localizzazione del protagonista se uno degli oggetti viene successivamente menzionato attraverso un riferimento anaforico¹⁵. Dunque, il lettore deduce immediatamente un cambiamento nella localizzazione del protagonista, anche in assenza di indicazioni esplicite, se l'informazione di localizzazione è sufficientemente elaborata¹⁶.

Dagli studi emerge con evidenza che i lettori tendono a costruire una rappresentazione della struttura causale degli eventi¹⁷; essi giudicano come più importanti quelli che appartengono alla catena causale della narrazione (facendo ad essi riferimento più frequentemente) rispetto agli eventi che non appartengono alla catena causale principale¹⁸.

La dimensione motivazionale e causale viene indicata da Graesser come supporto principale delle situazioni costruite durante la comprensione narrativa; il lettore cercherà sempre oltre i contenuti della memoria di lavoro per costruire le connessioni causali globali che costituiscono tale supporto. Poiché l'informazione causale è fondamentale per la comprensione di una narrazione, è opportuno ipotizzare che l'informazione spaziale o di localizzazione venga codificata e aggiornata se appartiene al percorso causale della narrazione¹⁹.

A tale proposito, Zwaan e Radvansky ipotizzano che le relazioni spaziali sono maggiormente disponibili per il lettore quando esse vengono impiegate allo scopo di spiegare un evento critico, rispetto a quanto le medesime informazioni non sono necessarie per l'interpretazione degli eventi²⁰.

Il fatto che la rilevanza causale determini la riattivazione dell'informazione spaziale letta precedentemente consente di definire meglio le circostanze nelle quali il lettore rappresenta e aggiorna l'informazione spaziale. Con riferimento ad un principio di funzionalità, i lettori sembrano inglo-

¹⁵ M. De Vega. "Backward updating of mental models during continuous reading of narratives". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 21 (1995), p. 373-385.

¹⁶ W.H. Levine; C.M. Klin. "Tracking of spatial information in narratives". *Memory & Cognition*, n. 29 (2001), p. 327-335.

¹⁷ C.R. Fletcher; J.E. Hummel; C.J. Marsolek. "Causality and the allocation of attention during comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 16 (1990), p. 233-240; T. Trabasso; J.P. Magliano. "Conscious understanding during comprehension". *Discourse Processes*, n. 21 (1996), p. 255-287.

¹⁸ Cfr. T. Trabasso; T.P. Van Den Broek. "Causal thinking and the representation of narrative events". *Journal of Memory and Language*, n. 24 (1985), p. 612-630; R.C. Omanson. "The relation between centrality and story category variation". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 21 (1982), p. 326-337.

¹⁹ A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Op. cit.*, p. 371-395.

²⁰ R.A. Zwaan; G.A. Radvansky. "Situation models in language comprehension and memory". *Op. cit.*, p. 178-179.

bare l'informazione spaziale nel loro modello situazionale se le relazioni spaziali sono funzionali (ad esempio, per stabilire una coerenza causale)²¹.

Allorquando gli eventi descritti si susseguono, il soggetto che comprende deve continuamente aggiornare le proprie rappresentazioni mentali: personaggi si spostano in nuove collocazioni, alcuni oggetti sono tralasciati, determinati eventi non sono più operativi, alcuni oggetti perduti vengono ritrovati, e così via. Una comprensione efficace appare, quindi, impossibile senza una qualche forma di aggiornamento dell'informazione.

O'Brien e altri²² hanno riscontrato due differenti prospettive sull'aggiornamento dei modelli situazionali:

a) la prospettiva di "risonanza", in cui l'informazione che perviene durante la comprensione linguistica "risuona" con l'informazione generale in memoria anche con quella che non deve essere aggiornata. In questo caso l'informazione passata può essere riattivata, riportandola indietro nella memoria di lavoro, dove interferisce con l'integrazione dell'informazione corrente²³.

b) la prospettiva del "qui e ora" dell'aggiornamento, in cui l'informazione è attualmente rilevante per il protagonista (ad esempio, per la prosimità fisica o il collegamento ad uno scopo) e più accessibile rispetto a quella che non rispetta tale criterio²⁴.

I modelli situazionali si evolvono costantemente allorquando il lettore incontra nuove informazioni. Essi vengono pensati o costruiti per incorporare non soltanto gli eventi della situazione descritta, ma anche gli agenti, le relazioni causali, gli scopi, i pensieri, le azioni, la localizzazione e il quadro temporale implicato dagli eventi. Il modello situazionale viene costruito attraverso una interazione dinamica tra indicazioni linguistiche/grammaticali, conoscenze di sfondo e informazione episodica sugli eventi, narrata precedentemente.

Zwaan e Radvansky hanno proposto un'ipotesi di costruzione del modello situazionale indicata come modello di ordinamento degli eventi, secondo il quale il lettore estrae dal testo gli eventi e li integra prendendo in considerazione cinque differenti dimensioni situazionali: il tempo, lo

²¹ Cfr. G.A. Radvansky; D.E. Copeland. "Functionality and spatial relations in memory and language". *Memory & Cognition*, n. 28 (2000), p. 987-992; L.A. Carlson-Radvansky; G.A. Radvansky. "The influence of functional relations on spatial term selection". *Psychological Science*, n. 7 (1996), p. 56-60.

²² E.J. O'Brien; M.L. Rizzella; J.E. Albrecht; J.G. Halleran. "Updating a situation model: a resonance text processing view". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 24 (1998), p. 1200-1210.

²³ Cfr. J.L. Myers; E.J. O'Brien. "Accessing the discourse representation during reading". *Discourse Processes*, n. 26 (1998), p. 131-157.

²⁴ Cfr. D.G. Morrow; S.L. Greenspan; G.H. Bower. "Accessibility and situation models in narrative comprehension". *Op. cit.*, p. 165-187.

spazio, la relazione causale, la motivazione, il protagonista²⁵. A differenza delle altre dimensioni situazionali, la temporalità viene obbligatoriamente codificata in ogni proposizione nella forma di un morfema temporale.

La rappresentazione del tempo nel linguaggio costituisce il tentativo del soggetto di tradurre parole e proposizioni in un flusso di eventi comparabile alla normale esperienza percettiva. Il lettore assume che l'ordine in cui gli eventi sono riportati sul testo rispecchi il loro ordine cronologico, ciò è noto come "assunzione di iconicità"²⁶.

Le deviazioni narrative dell'ordine cronologico sono possibili soltanto in quanto esiste un ordine incompleto. Quando l'assunzione di iconicità non costituisce una guida valida, il lettore deve utilizzare gli aggiornamenti linguistici per determinare l'ordine degli eventi. I tempi verbali, gli eventi temporali, le costruzioni avverbiali, guidano il lettore nella collocazione dell'evento sull'ipotetica linea temporale. L'elemento verbale guida la classificazione degli eventi in riferimento alla durata e al compimento. Il tempo verbale e le costruzioni avverbiali indicano dove collocare l'inizio dell'evento nel mondo narrativo, indicando anche se l'evento debba concludersi prima che inizi il successivo oppure se esso continua sovrappo-
nendosi temporalmente al successivo.

Il lettore non deve soltanto ri-ordinare gli eventi descritti, ma anche monitorare i salti nella temporalità narrativa, come i flashbacks, le anticipazioni e gli intervalli nella descrizione degli eventi. Questi ultimi possono indicare che nessun evento è accaduto nell'intervallo. Oppure che gli eventi accaduti durante questo periodo non sono rilevanti per la narrazione o che l'evento precedente continua fino al successivo. In ogni caso, allorché l'assunzione di iconicità è infranta, il soggetto deve impiegare gli indicatori temporali all'interno del modello situazionale per spiegare l'ordine temporale. Poiché le indicazioni linguistiche dirigono la costruzione dei modelli situazionali, si presume che sottili cambiamenti nella forma sintattica producano differenti rappresentazioni mentali delle situazioni descritte²⁷.

Molte rappresentazioni mentali hanno una componente mentale intrinseca che le rende rappresentazioni dinamiche. L'essenza di alcune espressioni non può essere compresa senza riferimento ad un cambiamento temporale all'interno della rappresentazione. Un esempio di questo

²⁵ R.A. Zwaan; G.A. Radvansky. "Situation models in language comprehension and memory". Op. cit., p. 162-185.

²⁶ Cfr. D.R. Dowty. "The effects of aspectual class on the temporal structure of discourse: Semantics or pragmatics?". *Linguistics and Philosophy*, n. 9 (1986), p. 37-61; S. Fleischman. *Tense and narrativity*. Austin, University Press, 1990.

²⁷ Cfr. T. Givón. "The grammar of referential coherence as mental processing instructions". *Linguistics*, n. 30 (1992), p. 5-55.

tipo di rappresentazione può essere: “attraversare un fiume”. La rappresentazione mentale di questa espressione deve incorporare un fiume con due sponde definite. La comprensione della parola “attraversare” implica che si tracci l’evoluzione spaziale, attraverso il tempo, di un elemento che da una sponda raggiunge l’altra all’interno della nostra rappresentazione. Poiché l’elemento non può essere rappresentato simultaneamente su entrambe le sponde, è necessaria, quindi, una rappresentazione dinamica, che in sé includa la componente temporale²⁸.

L’elemento verbale è la costruzione grammaticale che denota il sorgere, la durata e lo status di compimento dell’evento. L’influenza dell’elemento verbale sulla rappresentazione mentale e degli eventi descritti può essere anche rilevata attraverso la distinzione categoriale tra aspetto perfetto e imperfetto del verbo (il primo esprime la compiutezza o il compimento di un’azione o di uno stato, il secondo esprime un’azione nel suo svolgimento).

L’aspetto perfetto fornisce una prospettiva esterna all’evento e consente di vedere l’evento come un tutto completo; ciò non significa che l’evento non abbia durata, ma piuttosto è negato l’accesso alla struttura interna dell’evento. Non sono disponibili i diversi stadi di un evento descritto attraverso la modalità percettiva, ma soltanto il singolo evento nella sua totalità. L’impiego del passato remoto costituisce un modo per rappresentare l’evento in forma perfetta. Ad esempio, “il ragazzo si incamminò verso il negozio”; in questa proposizione il lettore non avrà accesso ai diversi momenti che compongono il percorso del ragazzo, come l’uscire di casa, attraversare la strada principale, arrivare al negozio. Il lettore rappresenterà semplicemente l’evento come un tutto concluso.

La modalità imperfetta, invece, consente una prospettiva interna all’evento, osservandolo nel suo svolgimento. Il sorgere dell’evento si è verificato prima del punto attuale di temporalità narrativa, ma esso non si è ancora concluso, ossia si trova in uno stadio intermedio di compimento.

Ad esempio, “il ragazzo stava camminando verso il negozio”. Il lettore impiega le indicazioni modali come sostegno nella costruzione delle rappresentazioni degli eventi, presumibilmente di fronte ad una descrizione nella modalità perfetta costruisce una rappresentazione che focalizza l’evento nel suo compimento piuttosto che l’agente e i suoi sforzi nel realizzare il compito. Tale rappresentazione è simile all’esperienza del ricordo di un evento che è già accaduto e di cui ne rappresentiamo lo stato finale. Al contrario, nella modalità imperfetta il lettore costruisce una rappresentazione dell’evento nel suo svolgimento.

²⁸ Cfr. R.W. Langacker. “An introduction to cognitive grammar”. *Cognitive Science*, n. 10 (1986), p. 10-13.

Un evento descritto in modalità imperfettiva spesso serve come sfondo per eventi presentati in modalità perfettiva; ad esempio, "Il ragazzo stava dormendo quando la madre rientrò". L'elemento verbale viene, dunque, pensato allo scopo di influenzare la successiva disponibilità di eventi o di loro caratteristiche.

Carreiras e altri hanno dimostrato che nei racconti i personaggi sono più accessibili quando le loro azioni vengono descritte col tempo imperfetto piuttosto che col passato remoto²⁹.

2. Rappresentazione e comprensione narrativa

Le ricerche recenti hanno mostrato che quando i soggetti leggono una narrazione, la sua comprensione è fondamentalmente guidata da un criterio di spiegazione³⁰; cioè il prodotto del processo di comprensione è un insieme di spiegazioni sul perché determinate informazioni sono state incluse nella storia. Le spiegazioni sono orientate retrospettivamente rispetto al tempo narrativo e servono ad unire la proposizione focale con inferenze basate con altre informazioni testuali o con la conoscenza precedente del lettore³¹.

La spiegazione, pertanto, parte da evenienze esplicitamente affermate nella storia e prosegue con ipotesi che spiegano come le evenienze si connettono reciprocamente. Potrebbe sembrare ovvio che la comprensione sia guidata dalla "spiegazione", ma altri ricercatori hanno suggerito che la comprensione è, invece, guidata da un criterio di "aspettativa", ossia da inferenze predittive che "riempiono" le porzioni indeterminate di una struttura di memoria; il soggetto compie diverse previsioni sulla successione narrativa, che vengono poi convalidate o negate dal testo.

L'insieme di spiegazioni derivate dalle affermazioni della storia, unite alle traduzioni semantiche delle affermazioni esplicite, vengono immagazzinate in forma di rappresentazione nella memoria episodica a lungo termine. Le rappresentazioni narrative sono, quindi, accessibili per la connessione di nuovi elementi narrativi, per la produzione di sintesi e per la creazione di nuovi nodi nella memoria semantica. La rappresentazione non conterrà mai tutta l'informazione possibile che può essere generata

²⁹ M. Carreiras; N. Carriedo; M.A. Alonso; A. Fernández. "The role of verb tense and verb aspect in the foregrounding of information during reading". *Memory & Cognition*, n. 25 (1997), p. 438-446.

³⁰ Cfr. A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Psychological Review*, n. 101 (1994), p. 371-395.

³¹ T. Trabasso; J.P. Magliano. "Conscious Understanding during Comprehension". *Discourse Processes*, n. 21 (1996), p. 255-287.

da una storia, ma un sottoinsieme delle “spiegazioni possibili” della storia letta. Il lettore impiega due meccanismi principali per selezionare le spiegazioni possibili, così che soltanto l’informazione plausibile e rilevante viene conservata nella rappresentazione: l’applicazione delle fonti di conoscenza e la consultazione delle finalità di comprensione³².

Le fonti di conoscenza rappresentano la competenza del soggetto nel campo della comprensione narrativa, contenendo l’informazione relativa al modo in cui gli eventi si verificano nel mondo reale. La finalità della comprensione determina quali spiegazioni possibili siano rilevanti per l’obiettivo scelto. La capacità di sintesi appare come una proprietà fondamentale dell’intelligenza narrativa, in quanto permette ad un soggetto con limitate capacità di elaborazione e di immagazzinamento di estrarre un’informazione interessante e rilevante da uno spazio potenzialmente illimitato di spiegazioni³³.

La rappresentazione prodotta non è una semplice copia dell’informazione della storia, ma spesso è riorganizzata in linea con le conoscenze relative al modo in cui le sequenze di eventi si verificano nel mondo; cioè la rappresentazione tende ad essere riordinata secondo una sequenza di eventi attesi³⁴. I lettori attribuiscono relazioni causali agli eventi nelle loro rappresentazioni rendendoli in tal modo coerenti.

Le rappresentazioni possono essere prodotti a diversi livelli di specificità, influenzati da parametri come la capacità della memoria di lavoro, la conoscenza del campo e le finalità del lettore³⁵.

La rappresentazione prodotta da un modello di comprensione è di solito rappresentata come un insieme di nodi e di legami tra di essi. Ogni nodo rappresenta un singolo evento narrativo, implicito o esplicito. Nella letteratura psicologica questo insieme di nodi e legami viene indicato come “base proposizionale”³⁶. All’interno di questo modello vi sono diverse teorie sulla esatta struttura della rappresentazione prodotta. In altri termini, queste teorie attribuiscono un differente peso alla connettività locale e globale

³² P. Norvig. “Marker Passing as a Weak Method for Text Inferencing”. *Cognitive Science*, n. 13 (1989), p. 569-620.

³³ Cfr. R. Alterman. “Understanding and Summarisation”. *Artificial Intelligence Review*, n. 5 (1991), p. 239-254.

³⁴ J.M. Mandler; N.S. Johnson. “Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall”. *Cognitive Psychology*, n. 9 (1977), p. 111-151; P. Thorndyke. “Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse”. *Cognitive Psychology*, n. 9 (1977), p. 77-110.

³⁵ Cfr. P. Whitney; B.G. Ritchie; M.B. Clark. “Working-Memory Capacity and the Use of Elaborative Inferences in Text Comprehension”. *Discourse Processes*, n. 14 (1991), p. 133-145; L.G.M. Noordman; W. Vonk. “Reader’s Knowledge and the Control of Inferences in Reading”. *Language and Cognitive Processes*, n. 7 (1992), p. 373-391; A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. “Constructing inferences during narrative text comprehension”. *Op. cit.*, p. 388-390.

³⁶ Cfr. T.A. Van Dijk; W. Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. *Op. cit.*, p. 367.

delle loro rappresentazioni. Per quanto riguarda le narrazioni, si possono sintetizzare tre forme principali di rappresentazione: lineare, gerarchica, eterarchica.

La più impiegata per le rappresentazioni lineari è la catena causale, prodotta da un'elaborazione di tipo testuale³⁷. L'elaborazione di tipo testuale è basata su categorie di inferenza per sequenze di eventi. Una catena causale è una sequenza di eventi che rimane costante per ogni caso di una particolare categoria e consiste in un insieme di nodi con doppia connessione causale tra di essi (ad esempio, in una metropolitana l'acquisto del biglietto permette di passare attraverso la barriera, che a sua volta consente ai soggetti di salire sul treno, il quale determina il loro movimento da un posto a un altro). La rappresentazione prodotta durante la comprensione è una catena causale istantanea. Molti ricercatori suppongono che un'elaborazione di tipo testuale può soltanto identificare un singolo antecedente e un singolo conseguente per ogni evento.

Schank e Abelson³⁸ distinguono cinque tipi di legame impiegati per determinare una catena causale: 1) da cambiamenti di stato possono originarsi delle azioni; 2) determinati stati possono favorire delle azioni; 3) determinati stati possono inibire delle azioni; 4) stati o azioni possono determinare stati mentali; 5) gli stati mentali possono motivare azioni.

Le rappresentazioni eterarchiche sono basate sull'idea che un singolo evento possa avere antecedenti e conseguenti multipli e che le estensioni causali non sono assolute, ma dipendono da condizioni di sufficienza e necessità, come l'ordine temporale.

Per cogliere questi aspetti della rappresentazione, i legami possono connettere eventi non adiacenti e connessioni multiple possono, dunque, raggiungere o abbandonare un nodo. La comprensione appare in una rappresentazione di rete, piuttosto che in una singola catena causale che ignora gli eventi periferici. I nodi della rete rappresentano i singoli eventi nella storia, così come gli stati o le azioni dei singoli personaggi. I legami tra i nodi rappresentano le dipendenze causali tra di essi; un legame causale tra due nodi non è garantito e non ha una forza assoluta. Vi sono condizioni che influenzano la connessione: la priorità temporale dell'evento causale, l'operatività della causa al momento in cui determina il suo effetto³⁹.

La rete causale viene spesso citata come un'alternativa alla catena cau-

³⁷ Cfr. R.C. Schank; R.P. Abelson. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1977.

³⁸ *Ivi*, p. 67-68.

³⁹ Cfr. T. Trabasso; J.P. Magliano. "Conscious understanding during comprehension". *Op. cit.*, p. 255-287; T. Trabasso; T.P. Van Den Broek. "Causal thinking and the representation of narrative events". *Op. cit.*, p. 612-630; T. Trabasso; P. Van Den Broek; S.Y. Suh. "Logical Necessity and Transitivity of Causal Relations in Stories". *Discourse Processes*, n. 12 (1989), p. 1-25.

sale, poiché essa permette la rappresentazione per un evento di antecedenti e conseguenti molteplici.

Una terza forma di rappresentazione indicata dai ricercatori è quella gerarchica. I primi modelli che sottolinearono la struttura gerarchica sono stati le "story grammars"⁴⁰.

In tale schema rappresentativo vi sono ancora coppie lineari di connessione tra i nodi come avviene nelle rappresentazioni eterarchiche. In questo senso la rappresentazione è "localmente" lineare. Comunque, la rete viene anche estesa "verticalmente": possono essere introdotti dei nodi ad livello superiore della rete, che hanno connessioni con i nodi del livello inferiore.

Si può immaginare ciò come un insieme di reti costruite come una piramide disposta a file sovrapposte. Il livello superiore, essendo più ristretto contiene un numero inferiore di nodi, e questi ultimi "generalizzano" l'informazione degli strati inferiori⁴¹.

Una seconda definizione della gerarchia è la "macrostruttura", la quale rappresenta "livelli globali" di descrizioni; definisce l'oggetto o l'evento più importante o essenziale indicato da una sequenza di proposizioni. Una macrostruttura è, dunque, delimitata dalle proposizioni che abbraccia, e la sua rappresentazione semantica è una funzione del significato e della referenza delle proposizioni che costituiscono la base testuale e delle relazioni fra tali proposizioni⁴².

In ogni caso, il singolo nodo in una rappresentazione narrativa di tipo gerarchica tende ad avere un solo antecedente e/o conseguente, aprendo questa teoria a una critica sul piano causale della catena, poiché il singolo evento incapsulato in una macrostruttura potrebbe essere causa di eventi conseguenti molteplici.

Le distinzioni tra schemi di rappresentazioni lineari, eterarchiche e gerarchiche sono dipendenti dal costituirsi di tipi differenti di coerenza. Una rappresentazione si estende in una particolare dimensione se possono essere stabilite delle relazioni entro quella dimensione⁴³.

Nella comprensione narrativa le prime caratterizzazioni della coerenza tendevano a considerarla come una proprietà della storia, per cui un discorso veniva ritenuto coerente in quanto le successive deduzioni riguar-

⁴⁰ Cfr. D.E. Rumelhart. "Notes on a Schema for Stories". In: D.G. Bobrow; A. Collins. *Representation and Understanding*, New York, Academic Press, 1975, p. 211-236.

⁴¹ Cfr. T.A. Van Dijk. "Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse-Comprehension". In: M.A. Just; P.A. Carpenter. *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1977, p. 3-32.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ E. Smith; P. Hancox. "Representation, Coherence and Inference". *Artificial Intelligence Review*, n. 15 (2001), p. 304.

davano le stesse entità⁴⁴. Ad esempio, nelle prime ricerche di Kintsch e van Dijk sulla simulazione della comprensione, le connessioni di coerenza tra proposizioni successive di un testo erano determinate da una sovrapposizione dell'argomento.

Hobbs indica la coerenza come un continuum, dove vi sono da un lato porzioni testuali più difficili da connettere e, dunque, meno coerenti e dall'altro testi che incoraggiano e consentono connessioni⁴⁵. La coerenza viene descritta in termini di densità e sovrapposizioni di relazioni tra coppie di porzioni testuali, così come inferite dal lettore. In generale, quindi, la coerenza dipende dalle particolari relazioni sussistenti tra gli elementi di una storia.

I ricercatori spesso distinguono tra coerenza locale e coerenza globale nella rappresentazione di una storia. Questi tipi di coerenza dipendono dall'impiego delle fonti di conoscenza e dal riferimento agli scopi del lettore.

La coerenza locale si riferisce a strutture e a processi che organizzano gli elementi di proposizioni adiacenti o di brevi sequenze di proposizioni⁴⁶; essa si realizza in rappresentazioni lineari ed eterarchiche secondo schemi di relazioni temporali e causali.

La coerenza globale è di tipo gerarchico e si caratterizza per il fatto che la maggior parte o tutti gli elementi costituenti possono essere legati insieme da uno o più temi sovra ordinati. Questo livello di coerenza dipende dalla disponibilità di elementi di "ordine superiore", che "catturano" le connessioni di livello elevato tra parti di testo già localmente coerenti⁴⁷. L'ammontare di coerenza globale che può essere stabilito dipende dall'estensione della coerenza locale già costruita.

Le strutture che colgono la coerenza globale possono essere considerate come schemi che si riferiscono al mondo e schemi che si riferiscono alla narrazione. I primi realizzano affermazioni sulla coerenza pragmatica nel mondo, i secondi fanno affermazioni sulla coerenza tra gli elementi di una storia (essi includono le categorie grammaticali, le unità tematiche di astrazione, le unità della trama)⁴⁸.

⁴⁴ J.R. Hobbs. "Coherence and Coreference". *Cognitive Science*, n. 3 (1979), p. 81-83.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Cfr. A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. "Constructing inferences during narrative text comprehension". Op. cit. p. 381.

⁴⁷ P. Thagard. "Explanatory Coherence". *Behavioral and Brain Science*, n. 12 (1989), p. 435-502.

⁴⁸ Cfr. W.G. Lehnert. "Plot Units: A Narrative Summarisation Strategy". In: W.G. Lehnert; M.H. Ringle. *Strategies for Natural Language Processing*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1982, p. 375-414; W.G. Lehnert; M.G. Dyer; P.N. Johnson; C.J. Yang; S. Harley. "BORIS - An Experiment in In-Depth Understanding of Narratives". *Artificial Intelligence*, n. 20 (1983), p. 15-62; R. Wilensky. "Story Grammar versus Story Points". *Behavioral and Brain Sciences*, n. 6 (1983), p. 579-623.

Alcuni ricercatori ipotizzano che durante la lettura venga stabilita di solito soltanto la coerenza locale⁴⁹; altri affermano che i lettori si sforzano di costruire la più ampia rappresentazione di significato sulla base del testo e delle strutture di conoscenza precedente del lettore, che si sforza continuamente di integrare il testo e di stabilire connessioni tra segmenti locali e segmenti distanti⁵⁰.

Tra queste due posizioni si colloca un'ipotesi intermedia, secondo la quale il lettore si sforza di connettere localmente le affermazioni narrative per conservare la coerenza, ma cerca anche dei legami tra segmenti testuali distanti quando la coerenza locale viene meno. Questo approccio nega che il soggetto crei strutture coerenti al livello globale o modelli situazionali di ciò che accade in un testo, a meno che gli obiettivi del soggetto non lo spingano a tale costruzione⁵¹.

Secondo van den Broek, la percezione della coerenza è il risultato di un complesso processo di problem solving dal quale il lettore inferisce relazioni tra idee, eventi e stati descritti nel testo⁵².

Vi sono diversi tipi di inferenza che si verificano durante la comprensione; Graesser e altri⁵³ distinguono quattro tipi direttamente associati al processo della coerenza locale e globale:

- a) l'inferenza dell'antecedente causale, ossia rintracciare per un evento una causa, spesso nella forma di un nuovo evento, il quale, connesso al precedente, contribuisce alla coerenza locale;
- b) l'inferenza della finalità sovraordinata, che motiva l'azione intenzionale di un agente, contribuendo sia alla coerenza locale che a quella globale;
- c) l'inferenza tematica, la quale stabilisce la "prospettiva" o la "morale" di una narrazione, contribuendo alla coerenza globale;
- d) le inferenze sulle reazioni emozionali del personaggio, le quali asseriscono stati emozionali non esplicite nel testo, ma causati da eventi esplicitamente descritti nella narrazione.

I modelli di comprensione fondati sulla rappresentazione di tipo testuale condizionano in qualche modo le inferenze che il soggetto compie, evitando che il processo possa essere sommerso da un eccesso di elementi

⁴⁹ G. McKoon; R. Ratcliff. "Inference during Reading". *Psychological Review*, n. 99 (1992), p. 440-466.

⁵⁰ A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. "Constructing inferences during narrative text comprehension". Op. cit., p. 371-395.

⁵¹ G. McKoon; R. Ratcliff. "Inference during Reading". Op. cit., p. 454.

⁵² P. Van Den Broek. "Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence". In: M.A. Gernsbacher (ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. London, Academic Press, 1994, p. 539-588.

⁵³ A.C. Graesser; M. Singer; T. Trabasso. "Constructing inferences during narrative text comprehension". Op. cit., p. 381-382.

ridondanti e irrilevanti⁵⁴. Il condizionamento/contenimento delle inferenze, piuttosto che l'attualizzazione di ogni possibile inferenza e la loro successiva integrazione, permette che il processo rimanga gestibile.

Uno dei modelli più noti della comprensione narrativa è quello dell'attivazione per propagazione (spreading activation), basato sulle ricerche psicologiche di Quillian sulle reti semantiche⁵⁵.

L'attivazione che si propaga non è controllata dalle aspettative, ma si verifica accidentalmente là dove vi sono degli archi tra i nodi. Di solito viene indicato un limite alla distanza che un'informazione può attraversare lungo la rete⁵⁶. Le inferenze si verificano quando vi sono collisioni di informazioni in nodi particolari e dove vengono creati dei percorsi tra i nodi. Gli esiti del processo di attivazione per espansione vengono successivamente "sfrondata" al fine di ottenere l'interpretazione più verosimile della narrazione.

Vi sono delle analogie a livello di competenza tra i modelli fondati sull'espansione dell'attivazione e quelli di tipo testuale: entrambi hanno strutture di memoria semantica che sono "unificate" da una storia e tali che l'informazione mancante possa essere aggiunta.

A livello semantico, vi possono essere gradazioni nella qualità della rappresentazione, in alcune parti ben rappresentata, in altre meno. Ad esempio, la medesima storia può essere rappresentata con una rete di relazioni causali, senza strutture gerarchiche (cioè senza macrostrutture); oppure può essere rappresentata da nodi tematici che sono stati integrati casualmente da numerose assunzioni, le quali, tuttavia, servono ad unificare meglio la storia come un tutto.

⁵⁴ W. Kintsch. "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model". *Psychological Review*, n. 95 (1988), p. 163-182.

⁵⁵ Cfr. P. Morris. "Models of Long-Term Memory". In: M. Gruneberg; P. Morris. *Aspects of Memory*. London, Methuen, 1978, p. 84-103.

⁵⁶ Cfr. P. Norvig. "Marker Passing as a Weak Method for Text Inferencing". Op. cit., p. 569-620.

LA NARRAZIONE DELLE EMOZIONI

di Pierluigi Diotaiuti e Rosella Tomassoni¹

1. Emozioni e comunicazione letteraria

Il campo delle emozioni si configura oggi come un'area di studi e di ricerche ampia e differenziata che esplora ed analizza, nelle sue molteplici componenti, una condizione psicofisica ritenuta fondamentale nella regolazione dei rapporti che l'uomo intrattiene con il proprio mondo interiore e con il mondo esterno, ossia con la totalità e la complessità dei suoi rapporti di relazione.

Le teorie cognitive delle emozioni, principalmente quelle classificabili come teorie delle valutazioni cognitive, hanno riconosciuto nelle emozioni una forma peculiare di pensiero e di conoscenza². Il modello costruttivista, in particolare, attribuisce ad esse un carattere di processo attivo, conferendo un'importanza centrale all'aspetto razionale e deliberativo delle forme di emozione-pensiero. Esse, in quanto elementi costitutivi della struttura di conoscenza, di elaborazione e di costruzione del soggetto, vanno considerate, dunque, come componenti attive dell'articolato processo strategico-strutturale che caratterizza l'atto comunicativo nel suo insieme.

Nell'ambito della comunicazione letteraria, le emozioni svolgono, sia nel momento creativo che in quello ricettivo, un ruolo fondamentale nella guida, nella regolazione, nell'elaborazione coerente di materiali di stimolo strutturati in maniera non convenzionale e un ruolo altrettanto costitutivo nella descrizione cognitiva/affettiva dell'esperienza estetica. I testi letterari vengono percepiti emozionalmente, richiamano emozioni. La composizione e la ricezione manifestano funzioni emozionali di sublimazione, elaborazione del vissuto, catarsi, piacere e intrattenimento. Tuttavia, appare necessario superare la concezione dell'emozione come puro vissuto soggettivo-irrazionale attraverso un'articolazione descrittiva, che in ma-

¹ Il paragrafo 1 è stato elaborato dalla prof.ssa Rosella Tomassoni, mentre il paragrafo 2 è stato elaborato dal dott. Pierluigi Diotaiuti.

² Cfr. V. D'Urso; R. Trentin. *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Roma, Laterza, 1998, p. 86-87; R.S. Lazarus; A.D. Kanner; S. Folkman. "Emotions. A cognitive phenomenological analysis". In: R. Plutchik; H. Kellerman (Eds). *Theories of emotion* New York, Academic Press, 1980.

niera più sistematica possa precisare la portata dell'influenza e della costitutività della sfera emozionale nell'ambito della comunicazione letteraria.

Le esperienze generali che emergono durante il processo di ricezione letteraria potrebbero essere meglio comprese attraverso l'impiego del modello "dell'insieme emozionale" proposto da J. Kuhl³; in tale modello le esperienze emozionali/intuitive di coerenza (in opposizione alle strategie logico-deduttive di formazione della coerenza) vengono descritte come immagazzinamenti spontanei di configurazioni di stimoli in modelli omeostatici e autoregolati di esperienze emotive/cognitive, rappresentate in maniera multi-modale.

L'insieme è sottoposto ad un continuo processo di selezione cognitivo-emotiva in vista del richiamo e della costruzione di strutture di conoscenza e dell'ulteriore orientamento strategico nella lettura. Le operazioni di selezione sono, inoltre, condizionate dalla capacità limitata della memoria di lavoro, dove le informazioni sono soggette ad una rapida dissoluzione, e anche dalle limitate capacità di descrizione simultanea del sistema cognitivo-emotivo⁴.

Un elemento specifico per un esito positivo della comunicazione artistica sembra essere una generale tolleranza all'attesa e all'esperienza emotiva di ambiguità del materiale di stimolo. Tale aspetto permette di articolare meglio il percorso di interruzioni e ripresa dell'attenzione e i problemi di comprensione e coerenza che accompagnano l'esperienza di composizione e fruizione dell'opera⁵.

Le operazioni di valutazione hanno luogo su un piano metastrutturale e si orientano sia ai risultati parziali raggiunti nella costruzione significativa, sia alle aspettative cognitivo-emozionali, poetico-estetiche del soggetto. Tali aspettative sono intrinsecamente legate ai codici emotivi che il soggetto acquisisce e impiega. Ciò introduce la dimensione sociale delle emozioni come codice speciale di comunicazione⁶.

Il lessico emotivo, come sostiene Anolli, rappresenta una conoscenza collettiva e individuale (intuitiva e riflessa) di situazioni e azioni, necessaria per la costruzione del campo consensuale della comunicazione⁷. Non si tratta di "pure descrizioni di emozioni", ma di elementi di conoscenza cognitivo-emotivi che organizzano le componenti emozionali dell'azione e del comportamento. Le emozioni private e collettive divengono, nell'ambito della comunicazione artistica, "oggetti" di descrizione, topoi narrativi;

³ J. Kuhl. "Emotion, Kognition und Motivation: Auf dem Wege zu einer Systemtheoretischen Betrachtung der Emotionsgenese". *Sprache und Kognition*, n. 2 (1983), p. 1-27.

⁴ *Ivi*, p. 19.

⁵ Cfr. H.F. Alfes. *Literatur und Gefühl*. Opladen (DE), Westdeutscher Verlag, 1995, p. 137.

⁶ *Ivi*, 145.

⁷ L. Anolli; P. Legrenzi. *Psicologia generale*. Bologna, Il Mulino, 2001, p. 263-267. L. Anolli. *Psicologia della cultura*. Bologna, Il Mulino, 2004, p. 207-209.

come, ad esempio, il malessere "sintomatico" (privato) in una società, la sofferenza per le costrizioni, il sentimento di successo per la carriera, la storia d'amore nel mezzo della guerra, eccetera.

Anche il controllo e la manifestazione di emozioni come l'amore, l'odio, la vendetta, la nostalgia, la curiosità, il piacere, vengono schematizzate e trovano compimento nella fruizione dell'opera. La conoscenza delle emozioni viene originariamente verbalizzata e comunicata interattivamente nella dimensione sociale di contesti concreti.

Gli schemi emotivi, in quanto costrutti di osservazione cognitivo-emotiva, si realizzano nella dimensione individuale psicofisiologica. I soggetti si trovano generalmente in stati emozionali che in diversa misura hanno influenza sull'elaborazione della situazione e dell'informazione. Essi possono essere percepiti come interferenze nel vissuto o stati d'animo dai quali emergono spontaneamente delle valutazioni (appraisals) positive/negative di situazioni, persone, cose; oppure determinano attivazioni individuali (arousals), e dunque un'autopercezione sottostante dello stato di disposizione personale/interattiva⁸. Le emozioni possono essere considerate come parte di esperienza attuale e di conoscenza attualizzata, significativamente integrate nel concetto di schema cognitivo/emotivo.

A tal proposito, Leventhal suggerisce che gli schemi emozionali rappresentano un tipo automatico di ricordi affettivi; sono in particolare responsabili delle reazioni immediate agli eventi, fornendo indicazioni selettive per la focalizzazione dell'attenzione su specifiche unità di stimolo e per lo sviluppo di meccanismi di anticipazioni per le esperienze successive⁹. Gli schemi emozionali non offrono alcuna specifica struttura concettuale; sono descritti come processi altamente sensibili al contesto, i quali offrono particolari prestazioni di organizzazione e generalizzazione ai contenuti della percezione, del pensiero e della memoria¹⁰.

L'attivazione dello schema emozionale incrementa la capacità di elaborazione dell'informazione in quanto consente collegamenti alternativi (non logici o di tipo immaginativo) tra l'informazione e lo stato di attenzione del soggetto, realizzando un'elaborazione parallela di informazione, motivazione e bisogno¹¹.

La specificità della comunicazione artistica, e in particolare l'elaborazione del linguaggio letterario, implica un alto coinvolgimento emozionale

⁸ Cfr. H. Leventhal. "Toward a comprehensive theory of emotion". In L. Berkwitz (ed.). *Advances in experimental social psychology*, n. 17 (1980), p. 117-182; H. Leventhal; K.R. Scherer. "The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy". *Cognition and Emotion*, n. 1 (1987), p. 3-28.

⁹ H. Leventhal. "A perceptual motor theory of emotion". In K.R. Scherer; P. Ekman. *Approaches to emotion*, Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, p. 271-292.

¹⁰ *Ivi*.

¹¹ H.F. Alfes. *Literatur und Gefuehl*. Op. cit., p. 137.

in diversi momenti della sua articolazione. L'elevata instabilità e in determinatezza degli stimoli produce un corrispondente stato di attivazione e richiede contemporaneamente una forte attività emozionale finalizzata all'equilibrio e all'orientamento¹².

Secondo i ricercatori olandesi Kneepkens e Zwaan, nell'ambito della comprensione del testo, si possono distinguere due tipi di emozioni: emozioni relative ad eventi del mondo immaginario ed emozioni relative all'opera. Entrambi i tipi sono fra loro interrellati: ad esempio, si può provare uno stato di tensione in conseguenza di un evento descritto in un'opera, e questo tipo di emozione può indurre un senso di ammirazione nei confronti dell'autore per la sua abilità nel costruire la situazione¹³.

Il secondo vissuto emotivo svolge una funzione di controllo sull'emozione precedente, in quanto attutisce l'effetto "diegetico", cioè l'esperienza di trovarsi in un mondo immaginario.

Secondo lo psicolinguista M.A. Gernsbacher, la comprensione del testo richiede l'attivazione della conoscenza precedentemente acquisita: la conoscenza spaziale, quella temporale, ma anche la conoscenza emozionale. Il lettore utilizza la conoscenza attivata per costruire rappresentazioni mentali degli stati emozionali dei personaggi del testo; in altri termini, la lettura stimola il soggetto ad attivare quel tipo di conoscenza inerente al "come può sentirsi" un determinato personaggio in una particolare situazione e a costruire una rappresentazione mentale della relativa emozione¹⁴.

Gli aspetti affettivi più rilevanti rispetto alla comprensione di un'opera possono rientrare in due ampie categorie: le inferenze del lettore sulle emozioni dei personaggi di una storia e le risposte emozionali del lettore al testo. In ogni caso, interpretazioni degli stati emozionali altrui o l'assunzione di una prospettiva esterna richiedono un'elaborazione cognitiva¹⁵.

Il costruito dell'empatia, ripreso nelle indagini più recenti, sottolinea l'opera congiunta dei processi cognitivi e affettivi. Secondo D. Zillmann, la risposta empatica al dramma, sia esso teatrale, cinematografico o narrativo, è data da un "set di disposizioni", di cui una parte è innata, una parte è acquisita, e un'altra parte deriva da una deliberata assunzione di prospettiva¹⁶. Colui che guarda, ascolta o legge una forma artistica dram-

¹² *Ivi*, 134.

¹³ E.W. Kneepkens; R.A. Zwaan. "Emotions and literary text comprehension". *Poetics*, n. 23 (1994), p. 132-134.

¹⁴ M.A. Gernsbacher. "Activating knowledge of fictional characters' emotional states". In: C. Weaver; S. Mannes; C.R. Fletcher. *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1995.

¹⁵ E.W. Kneepkens; R.A. Zwaan. "Emotions and literary text comprehension". *Op. cit.*, p. 132-134.

¹⁶ D. Zillmann. "Mechanisms of emotional involvement with drama". *Poetics*, n. 23 (1994), p. 33-51.

matica non si identifica con i personaggi, ma può essere considerato come un "testimone", il quale sente emozioni analoghe a quelle approvate da un osservatore nei confronti della realtà sociale¹⁷.

Le fasi e i processi che portano alla risposta empatica, cioè alla concordanza affettiva tra osservatore e osservato, vengono sintetizzati da Zillmann in un modello che si articola nell'osservazione di un'entità (percezione), nell'approvazione o disapprovazione di un'azione (giudizio morale), nell'insorgere di un sentimento positivo o negativo (formazione di disposizione), nella speranza di un risultato positivo dell'azione (aspettativa), nell'empatia (risposta all'emozione)¹⁸.

Il processo valutativo, basato secondo Zillmann su un giudizio morale, sembra fungere da criterio di base che interviene nei vari momenti elaborativi, orientando le disposizioni, le aspettative e le conseguenti risposte emotive nei confronti delle azioni e dei personaggi rappresentati¹⁹.

Un altro significativo costrutto è quello di "risonanza personale" proposto da Seilman e Larsen, con cui si intende il sentimento suscitato nel lettore da una opera, quando il lettore "sente" quell'opera profondamente rilevante e personalmente significativa per lui. Seilman e Larsen operano una distinzione fra comprensione e apprezzamento del testo e fra tipi di conoscenza che si presume vengano attivati dal lettore in rapporto ai due processi. Il momento dell'apprezzamento implica un coinvolgimento personale, l'esperienza emozionale e la memoria autobiografica del soggetto, per cui è necessario postulare un diverso tipo di conoscenza e meccanismi differenti di elaborazione²⁰.

Tale conoscenza specifica o personale comprende la conoscenza di particolari oggetti, luoghi, persone e specifici eventi. L'esperienza di risonanza personale viene determinata proprio dall'attivazione della conoscenza autobiografica durante la lettura; per cui i ricordi suscitati sono manifestazioni cosce di un processo di recupero della conoscenza specifica precedente, messi in atto per comprendere il testo che si sta leggendo.

Nelle ricerche di K. Oatley, piuttosto che un modello delle fasi processuali della risposta emozionale, si ritrova una tassonomia delle emozioni inerenti alla risposta letteraria e una teoria dell'identificazione relativa in generale alla letteratura e alle altre arti. Il modello si basa congiuntamente sulle teorie letterarie e su quelle cognitive e assume che le emozioni che si verificano durante la lettura siano simili a quelle esperite nella vita quoti-

¹⁷ *Ivi*, p. 41.

¹⁸ *Ivi*, p. 43

¹⁹ *Ivi*, p. 44

²⁰ U. Seilman; S.F. Larsen. "Personal resonance to literature: A study of reminders while reading". *Poetics*, n. 18 (1989), p. 165-177.

diana²¹. Secondo Oatley, nel leggere un testo, il lettore può rimanere fuori dal mondo creato dall'autore o entrarvi dentro, ed è pertanto possibile operare una distinzione fra emozioni esterne ed emozioni interne al mondo del testo. Esterno e interno sono da intendersi come una dimensione di continuità che caratterizza qualsiasi tipo di interazione e può essere estesa alla lettura, nella quale si verifica un'interazione fra lettore e autore o fra lettore e personaggio della storia. Le emozioni che scaturiscono dall'esterno, riguardano il piacere della lettura, il soddisfacimento di curiosità, la sorpresa. Le emozioni generate dall'interno del mondo del testo includono quelle suscitate dalla trama o dai personaggi della storia²².

Le emozioni che sorgono all'esterno del testo, e che provocano un certo livello di arousal, attivano gli schemi mentali del lettore e producono un processo di "assimilazione", per cui i nuovi elementi presenti nell'opera artistica vengono integrati dagli schemi già esistenti, oppure favoriscono un processo di "accomodamento", che determina un'alterazione degli schemi preesistenti e conduce alla creazione di strutture di significato nuove e defamiliarizzate²³.

Le emozioni che si verificano all'interno del mondo narrativo possono essere generate attraverso la "simpatia" o "l'empatia"; nel qual caso il lettore si pone come osservatore, come testimone; o attraverso i ricordi, per cui l'emozione provata dal lettore è mediata dal rivivere un'emozione del passato; o attraverso l'identificazione, intesa come processo psicologico nel quale lettore o lo scrittore assume le caratteristiche del personaggio inventato. Il processo di identificazione è mediato da quattro tipi di attività cognitive, senza i quali il lettore non sarà in grado di riuscire a produrre la simulazione: adottare gli obiettivi del personaggio e simulare le sequenze delle sue azioni attraverso i propri processi di pianificazione; creare un modello mentale di un mondo immaginario; cogliere gli atti linguistici che all'interno del discorso narrativo mettono in relazione l'autore con il lettore; creare una sintesi, un'integrazione costruttiva dei disparati elementi presenti nel testo²⁴.

Il lettore, in altri termini, deve compiere un atto creativo, analogo a quello compiuto dall'autore: deve "riscrivere" emozionalmente il testo; e l'autore fornisce a ciascun lettore "la possibilità creativa" di diventare l'*arrangiatore* di quella specifica opera che sta leggendo e comprendendo.

²¹ K. Oatley. *Best Laid Schemes. The psychology of Emotions*. Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1992. Trad. it. *Psicologia ed emozioni*, Bologna, Il Mulino 1997; K. Oatley. "A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative". *Poetics*, n. 23 (1994), p. 53-74.

²² *Ivi*, p. 61-62.

²³ *Ivi*, p. 59.

²⁴ *Ivi*, p. 70.

Al centro di ogni lettura narrativa vi è, quindi, un atto costruttivo immaginativo, che può produrre cambiamenti cognitivi e possibilità di insight attraverso le nuove connessioni che il lettore deve operare durante la comprensione di un'opera.

2. Emozioni ed elaborazione testuale

Nell'ambito di un modello cognitivo di elaborazione testuale si possono distinguere due funzioni delle emozioni: il loro ruolo selettivo e quello di supporto per i processi cognitivi. Nel primo caso le emozioni possono sovrapporsi ai processi cognitivi, focalizzando l'attenzione del lettore su determinati tipi di informazione a spese di altri che erano rilevanti per lo scopo originario del lettore.

Sembra sussistere una relazione tra tipo di attenzione e interesse²⁵. L'attenzione data a informazioni interessanti richiede meno risorse di quella indirizzata a informazioni non interessanti. I testi che il soggetto non apprezza richiedono una maggiore attenzione consapevole. La lettura implica, pertanto, tipi di attenzione qualitativamente differenti.

L'attenzione può essere indirizzata in maniera consapevole e soggettivamente con maggiore sforzo oppure in maniera inconsapevole e apparentemente automatica in relazione agli interessi del lettore²⁶.

Per quando riguarda la seconda funzione, le emozioni possono fungere da supporto ai processi cognitivi quando questi ultimi non riescono a creare una rappresentazione mentale coerente del testo e della situazione da esso descritta. L'impressione emozionale dirige l'attenzione del lettore e lo aiuta a decidere quale informazione sia rilevante per la situazione e quale informazione debba essere attivata. Questo ruolo è particolarmente importante quando vi sono poche indicazioni testuali e contestuali; per esempio, all'inizio di un testo e con descrizioni concettuali astratte e vaghe²⁷. L'impressione emozionale fornisce al lettore un controllo sul processo di lettura, sebbene il tema non sia del tutto chiaro²⁸.

²⁵ I.J. Roseman. "Appraisal determinants of discrete emotions". *Cognition and Emotion*, n. 5 (1991), p. 168; R.S. Lazarus; A. Smith; "Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship". *Cognition and Emotion*, n. 2 (1988), p. 287; K. Scherer. "Emotion as a process: Function, origin and regulation". *Social Science Information*, n. 21 (1982), p. 560.

²⁶ V. Nell. *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven (CT, USA), Yale University Press, 1988, p. 76.

²⁷ D.S. Miall. "Affect and narrative: A model of response to stories". *Poetics*, n. 17 (1988), p. 259-272; T.A. Van Dijk; Walter Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press, 1983; R.J. Spiro. "Long-term comprehension: Schema-based versus experiential and evaluative understanding". *Poetics*, n. 11 (1982), p. 77-86.

²⁸ T.A. Van Dijk; W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*. Op. cit., p. 207-209.

L'influenza delle emozioni sull'elaborazione testuale può manifestarsi in cambiamenti nella velocità di lettura. Ad esempio, i lettori possono rallentarla sotto l'influenza di emozioni come l'apprezzamento, l'ammirazione e l'interesse²⁹. Comunque, anche altri fattori possono influenzare la velocità di lettura, come la complessità sintattica, le immagini, la posizione seriale di una proposizione in un testo.

Recentemente Zwaan e altri hanno rilevato che i soggetti possono accelerare la lettura per l'influenza della suspense quando leggono per piacere come se volessero accelerare verso la risoluzione della suspense³⁰.

Le emozioni esperite durante la lettura e le loro influenze sull'elaborazione testuale saranno riflesse nel modo in cui il testo viene rappresentato in memoria. Anche le emozioni esperite prima di iniziare a leggere possono avere influenza in certa misura sul modo in cui il testo è rappresentato e organizzato in memoria. I lettori ricordano meglio gli eventi di una narrazione che corrispondono al loro stato d'animo³¹. Conseguentemente lo stato d'animo influenza nel modo in cui il testo viene compreso e, in particolare, il modo in cui sono esperiti gli eventi emozionali descritti³².

La distinzione tra emozioni relative ad eventi del mondo immaginario ed emozioni relative all'opera, proposta da Kneepkens e Zwaan, consente di aggiungere importanti considerazioni. La lettura costituisce un processo automatizzato fondato su convenzioni linguistiche e sociali. Nelle deviazioni sintattiche e semantiche, quando le convenzioni sono infrante, tale processo automatizzato è ostacolato e vengono "disturbate" le aspettative.

I testi letterari sono spesso organizzati in modo tale da infrangere proprio le convenzioni sintattiche e semantiche. I lettori esperti nel campo letterario sono sensibili proprio alle deviazioni del linguaggio quotidiano e probabilmente apprezzeranno il ritmo, lo stile delle opere, mentre ciò non si verifica nel caso dei testi espositivi³³.

Nel complesso, sia le caratteristiche del testo che quelle del lettore possono suscitare emozioni relative all'opera (artefact emotions). Kneepkens e Zwaan ipotizzano che questo tipo di emozioni spinga ad una migliore rappresentazione della struttura superficiale del testo.

Le ricerche mostrano che le macroposizioni classificate come alta-

²⁹ V. Nell. *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Op. cit., p. 109.

³⁰ R.A. Zwaan; K. Dijkstra; A.C. Graesser. "Components of understanding literary narrative". *Third Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*. Boulder (CO, USA), 1993.

³¹ G.H. Bower; S.G. Gilligan; K.P. Monteiro. "Selectivity of learning caused by affective states". *Journal of Experimental Psychology: General*, n. 110 (1981), p. 451-473.

³² M.A. Just; P.A. Carpenter. *The psychology of reading and language comprehension*. London, Allyn and Bacon, 1987, p. 231.

³³ Cfr. R.A. Zwaan; K. Dijkstra; A.C. Graesser. "Components of understanding literary narrative". Op. cit.

mente affettive vengono ricordate meglio³⁴. Le emozioni relative ad eventi del mondo immaginario vengono rappresentate da Kneepkens e Zwaan al livello del modello situazionale; esse sono legate al contenuto della narrazione e più specificamente ai protagonisti e al corso degli eventi narrativi; inoltre dipendono dalla volontà di essere immersi negli eventi e nelle situazioni della storia e dalla volontà di essere coinvolti nelle reazioni dei personaggi.

Anche gli interessi del lettore per i concetti tematici della narrazione svolgono un importante ruolo: temi come le morte, il pericolo, il potere, il sesso, il caos, il fantastico, stimolano il lettore indipendentemente dal contesto³⁵.

Le emozioni relative al mondo immaginario probabilmente sorgono dallo sforzo del lettore di assegnare un significato al mondo narrativo; alcune sono legate ai personaggi e alla situazione descritta nella storia. I lettori sono coinvolti e immaginano se stessi al posto dei personaggi, mentre provano emozioni simili.

Altre emozioni attivano schemi rilevanti per la comprensione degli eventi narrativi, tali emozioni sono più dirette al Sé: in tal modo i lettori attivano le proprie esperienze emozionali per conferire un significato al mondo narrativo. Durante la lettura si verifica naturalmente una continua interazione tra emozioni focalizzate sull'altro e quelle focalizzate sul Sé.

Kneepkens e Zwaan ipotizzano che tali emozioni nel complesso contribuiscono alla costruzione del modello situazionale, perché indicano ciò che è importante per il lettore; indirizzano la sua prospettiva di lettura e, con ciò, la costruzione dello schema complessivo del testo³⁶.

Kneepkens e Zwaan presentano una descrizione ipotetica del processo di lettura di un testo narrativo in cui è possibile individuare i ruoli che possono svolgere i differenti tipi di emozioni.

Nel modello situazionale sono rappresentate le emozioni-F (che si riferiscono al mondo immaginario, fiction), distinte in "alterocentriche", emozioni-F(a), cioè emozioni per i personaggi o per la situazione, ed "egocentriche", emozioni-F(e), attivate dalla conoscenza emozionale del lettore o suscitate dai suoi ricordi personali; inoltre le emozioni-A, riferite al prodotto (artefact) e all'abilità dello scrittore e probabilmente maggiormente presenti nei lettori esperti, abituati a considerare elementi particolari quali

³⁴ Cfr. D. Martins. "Influence of affect on comprehension of a text". *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, n. 2 (1982), p.141-154.

³⁵ Cfr. R.C. Schank. "Interestingness: Controlling inferences". *Artificial Intelligence*, n. 12 (1979), p. 273-297; W. Kintsch. "Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway". *Poetics*, n. 9 (1980), p. 87-98.

³⁶ E.W. Kneepkens; R.A. Zwaan. "Emotions and literary text comprehension". Op. cit., p. 132.

l'intenzione dell'autore o le peculiarità della strutturazione di un testo. All'inizio della storia sono possibili diversi scenari. Quando le prime frasi del testo sono localmente e globalmente coerenti, i lettori esperiranno poche emozioni-F(e). L'elaborazione cognitiva sarà sufficiente per costruire un'interpretazione coerente. Presumibilmente, vengono suscitate emozioni-F(a), ma non saranno molto forti, dal momento che i lettori non avranno avuto molte possibilità di essere coinvolti dai personaggi o interessati dal corso degli eventi. Invece, quando gli indizi testuali e con testuali sono pochi, saranno suscitate emozioni-F(e). Queste aiutano i lettori a decidere quali schemi sono rilevanti rispetto alla situazione e quali strutture di conoscenza dovrebbero essere attivate. Anche le emozioni-A possono contribuire all'attivazione degli schemi rilevanti³⁷.

L'attenzione agli aspetti tecnici della storia facilita l'interpretazione delle intenzioni dell'autore. L'attenzione agli aspetti tecnici può suscitare emozioni-A. Il grado di attivazione delle emozioni-A dipende anche dall'esperienza letteraria del lettore. Quanto più un lettore è esperto, tanto più saranno suscitate emozioni-A. In questo caso non verranno esperite emozioni-F(a). I lettori non sanno ancora di che cosa tratta il testo; non hanno ancora costruito un modello situazionale forte.

La velocità di lettura relativamente bassa all'inizio della storia non deve essere attribuita, come solitamente avviene, solo a un'elaborazione "dal basso in alto", ma può anche derivare dalle emozioni e dall'attivazione di informazioni rilevanti per il Sé³⁸.

La rappresentazione mentale che viene costruita varia in rapporto alle caratteristiche del testo, del lettore e della situazione. Le differenze nell'elaborazione si rifletteranno nelle differenze di memoria. Possiamo aspettarci che l'informazione che ha suscitato emozioni-F(e) sarà ricordata meglio dell'informazione che non le ha suscitate. Nel primo caso, viene stabilito un collegamento con il Sé e viene attivata più conoscenza rilevante per il Sé. Possiamo anche aspettarci che, più vengono esperite emozioni-A, più forti saranno la rappresentazione della superficie linguistica e il modello pragmatico.

Di conseguenza, la forma della superficie del testo sarà ricordata meglio quando intervengono emozioni-A, perché i lettori possono ricordare non solo la loro emozione-A, ma anche l'oggetto di tale emozione³⁹.

Man mano che il lettore procede, le emozioni-F contribuiscono alla costruzione del modello situazionale. I lettori attivano informazione rilevante e fanno inferenze sulla base delle emozioni provate. Durante la

³⁷ *Ivi*, p. 135.

³⁸ *Ivi*, p. 136.

³⁹ *Ibidem*.

lettura, gradualmente aumenta l'interesse personale dei lettori verso le azioni e le emozioni dei personaggi, e con ciò aumenta la frequenza delle emozioni-F(a) esperite.

I lettori possono anche arrivare a essere così fortemente coinvolti dai personaggi che le loro emozioni-F(a) (per esempio la speranza che il finale della storia sia favorevole per un certo personaggio) interferiscono con l'esito della storia⁴⁰.

La frequenza con cui i lettori esperiscono emozioni-F(e) si configura in maniera diversa e più bizzarra. Ogni volta che i lettori trovano descrizioni astratte e concettualmente vaghe, le emozioni-F(e) diventano più forti. Poi, man mano che la storia si sviluppa, le emozioni-F(e) diminuiscono, presumibilmente fin quando non si incontra un nuovo episodio. Quindi, il processo si avvia nuovamente⁴¹.

Il ruolo delle emozioni-A cambia in rapporto al graduale addentrarsi del lettore nel testo. Ogni volta che il lettore trova passi stilistici che gli piacciono, esperirà emozioni-A. Con il procedere della storia, l'attenzione per gli aspetti tecnici diminuisce, e diminuisce la frequenza delle emozioni-A esperite. Questa diminuzione può essere conseguenza del fatto che il modello pragmatico è già in gran parte costruito. Tuttavia, tale affermazione contrasta con l'assunto che, quando il lettore esperisce emozioni-F positive, aumenta il suo apprezzamento per il modo in cui è stata scritta la storia; vale a dire che, con il progressivo svolgimento della storia, aumentano le emozioni-A.

Presumibilmente, un potenziale aumento delle emozioni-A viene annullato da un aumento delle emozioni-F. Tuttavia, le emozioni-A hanno bisogno di più tempo per svilupparsi appieno. Una spiegazione ritenuta più plausibile da Kneepkens e Zwaan è che le emozioni-A forti possano essere non un fenomeno *on line* (cioè, verificarsi durante la lettura), ma piuttosto un fenomeno *off line*⁴².

Un'emozione-A può essere un'emozione relativa all'effetto complessivo dell'esperienza di lettura sul lettore. Per esempio, un lettore che è stato totalmente preso dalla storia e non ha esperito alcuna emozione-A durante la lettura, può successivamente apprezzare il modo con cui l'autore è riuscito ad avvincerlo.

La velocità di lettura può variare in base all'effetto delle emozioni esperite. Alcune emozioni possono rallentare la velocità di lettura, altre possono aumentarla. Per esempio, quando una storia è molto eccitante e il lettore prova curiosità per gli eventi che stanno per accadere (emozioni-

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem.*

F) o per il modo in cui lo scrittore continuerà la narrazione (emozioni-A), aumenterà la velocità di lettura, sospinto dalle proprie emozioni, come hanno dimostrato Zwaan, Dijkstra e Graesser⁴³. Inoltre, il lettore può leggere rapidamente passi relativamente non interessanti e ridurre la velocità durante la lettura di passi interessanti, nel qual caso vengono nuovamente esperite emozioni positive.

Le emozioni-A avranno grande importanza per la rappresentazione mentale che viene costruita dopo che il processo di lettura è completato. Esse funzionano per il lettore come promemoria. Il lettore solitamente ricorda anzitutto la sua impressione complessiva nei confronti della storia. Dipende da quanto una storia si collega ai ricordi personali se quella storia verrà ricordata meglio da quel lettore: ciò suggerisce che le emozioni-A possano perdurare nella memoria a lungo termine, mentre altre emozioni avrebbero effetti relativamente a breve termine⁴⁴.

⁴³ R.A. Zwaan; K. Dijkstra; A.C. Graesser. "Components of understanding literary narrative". Op. cit.

⁴⁴ E.W. Kneepkens; R.A. Zwaan. "Emotions and literary text comprehension". Op. cit., p. 136.

BI-MODALITÀ E BI-LOGICA NELL'ANALISI DEL TESTO NARRATIVO
di *Angela Ciaiola*

1. La teoria di Ignacio Matte Blanco: uno sguardo d'insieme

Ignacio Matte Blanco¹ ripensa il concetto freudiano di inconscio alla luce della logica matematica e della teoria degli insiemi.

Le cinque caratteristiche dell'inconscio (assenza di reciproca contraddizione e di negazione; spostamento; condensazione; assenza di tempo; sostituzione della realtà esterna con la realtà psichica) costituiscono, per lo psicanalista cileno, la principale scoperta freudiana, in quanto evidenziano un funzionamento mentale che non sempre rispetta i principi della logica classica, soprattutto il principio di non contraddizione.

Il sistema inconscio, secondo Matte Blanco, opera sulla base di due principi: il principio di generalizzazione, espressione della logica classica, e il principio di simmetria, che costituisce una palese violazione di tale logica. In virtù del principio di generalizzazione: *"Il sistema inconscio tratta una cosa individuale (persona, oggetto, concetto) come se fosse un membro o elemento di un insieme o classe che contiene altri membri; tratta questa classe come sottoclasse di una classe più generale e questa classe più generale come sottoclasse o sottoinsieme di una classe ancora più generale e così via"*². In conformità con il principio di simmetria, *"Il sistema inconscio tratta la relazione inversa di qualsiasi relazione come se fosse identica alla relazione. In altre parole, tratta le relazioni asimmetriche come se fossero simmetriche"*³.

Particolarmente pregnante nello sviluppo del pensiero matteblanchiano appare quest'ultimo principio che, intrecciandosi con la logica classica detta anche aristotelica o bivalente, dà vita alla bi-logica.

¹ Ignacio Matte Blanco (1908-1995), dopo aver conseguito la laurea in Medicina in Cile, sua patria nativa, ha lavorato presso la cattedra di Fisiologia dell'Università Cattolica del Cile. Ha svolto, negli anni 1934-1938, il training psicoanalitico a Londra, divenendo successivamente membro della Società Psicoanalitica Britannica. Si è trasferito negli Stati Uniti dove ha insegnato presso alcune università. Tornato in Cile, ha fondato nel 1946 il Centro Studi Psicoanalitici, divenuto, tre anni più tardi, la Società Psicoanalitica Cilena. Trasferitosi a Roma nel 1966, è stato, fino alla morte, psicoanalista didatta presso la Società Psicoanalitica Italiana, nonché docente presso l'Istituto di Psicoanalisi.

² I. Matte Blanco. *L'inconscio come insiemi infiniti*. Torino, Einaudi, 2000, p. 43.

³ *Ivi*, p. 44.

Nell'ambito della logica classica è simmetrica quella relazione il cui inverso è identico alla relazione stessa. Producono relazioni simmetriche i concetti di uguale, diverso, identico, ecc. Ad esempio, "Giovanna è diversa da Sara" esprime una relazione simmetrica, poiché l'inverso, "Sara è diversa da Giovanna", è identico alla relazione originaria. Una relazione è, invece, definita asimmetrica, quando l'inverso non è identico alla relazione. Si basano su relazioni asimmetriche le nozioni di maggiore, minore, padre, madre, ecc. Ad esempio, "Maria è la madre di Lucia" esprime una relazione asimmetrica, poiché l'inverso, "Lucia è la figlia di Maria", non è identico alla relazione iniziale.

La logica classica o aristotelica si avvale sia di relazioni simmetriche, sia di relazioni asimmetriche, benché queste ultime siano più frequenti. Diversamente, la logica simmetrica, vale a dire il funzionamento mentale regolato dall'uso del principio di simmetria, conosce soltanto relazioni simmetriche, poiché considera l'inverso di qualsiasi relazione come identico alla relazione originaria. Il principio di simmetria, trattando come simmetriche relazioni asimmetriche, produce conseguenze inaccettabili per la logica classica: ad esempio, implica che se "Maria è la madre di Lucia" allora "Lucia è la madre di Maria".

In virtù del peculiare modo di procedere, il principio di simmetria risulta incompatibile con i concetti di spazio, tempo, movimento e con la distinzione fra la parte e il tutto. Per quel che concerne il tempo, infatti, l'applicazione del principio di simmetria fa sì che se "l'istante *a* precede l'istante *b*" allora "l'istante *b* precede l'istante *a*", cui consegue l'impossibilità di ordinare gli istanti e, dunque, un'assenza della dimensione temporale. Una considerazione analoga è valida per la nozione di spazio, in quanto l'applicazione del principio di simmetria comporta che se "il punto A precede il punto B" allora "il punto B precede il punto A", cui consegue l'impossibilità di determinare un ordine spaziale e, dunque, l'annullamento della nozione stessa di spazio. L'incompatibilità fra l'azione del principio di simmetria e i concetti di tempo e di spazio produce il venire meno delle nozioni di processo e movimento quali cambiamenti che si verificano nel tempo e nello spazio.

Il principio di simmetria determina, altresì, l'identità fra la parte e il tutto, poiché se "*a* è parte di *A*" allora "*A* è parte di *a*". Da ciò scaturisce che la parte possiede le caratteristiche e le potenzialità del tutto. Inoltre, se ciascuna parte è identica al tutto, è evidente anche l'identità fra le singole parti, per cui "*tutti i membri di un insieme o di una classe sono trattati come identici tra loro e identici all'insieme o classe*"⁴.

Le nozioni di principio di simmetria e di logica simmetrica sono uti-

⁴ *Ivi*, p. 45.

lizzate da Matte Blanco per descrivere quell'aspetto del funzionamento mentale che procede violando i principi su cui si fonda la logica classica. È necessario, infatti, precisare che nella prospettiva di Matte Blanco le due logiche (classica e simmetrica) non possiedono il medesimo statuto: mentre la logica classica è una logica a tutti gli effetti, la logica simmetrica è la descrizione, in termini logici, di un modo di procedere caratterizzato dalla sistematica trasgressione della logica bivalente. Per spiegare un modo di procedere in sé alieno da ogni logica, ci si avvale della logica stessa, forgiando i concetti di principio di simmetria e di logica simmetrica. In tal senso, Matte Blanco può affermare che il principio di simmetria costituisce "un modo logico esterno di descrivere qualcosa che in sé è completamente alieno alla logica"⁵.

Le caratteristiche dell'inconscio descritte da Freud ne *L'interpretazione dei sogni*⁶ vengono ampliate da Matte Blanco che ne rileva ulteriori otto: co-presenza di contraddittori; alternanza fra assenza e presenza di successione temporale; nesso logico riprodotto come simultaneità; causalità come successione; equivalenza-identità e congiunzione di alternative; somiglianza; co-presenza nei sogni di pensiero e non pensiero; profonda disorganizzazione della struttura del pensiero. Esse non derivano dal funzionamento puramente simmetrico della mente, bensì dal contemporaneo operare della logica simmetrica e della logica bivalente. Le due logiche, intrecciandosi, danno vita ad una serie di *strutture bi-logiche*, denominate *Alassi*, *Simassi*, *Tridim*, *Altalena epistemologica*, *Multidim*, *Molare*, *Molare invertita*, *Vettore simmetrizzato*, *Stratificata costitutiva*, *Stratificata corto-circuitata*⁷.

La struttura bi-logica *Alassi* (*alternanza asimmetria/simmetria*) si verifica quando, nel corso di un ragionamento conforme alla logica classica, s'introduce un passaggio che rispetta il principio di simmetria. In *Pensare, sentire, essere*⁸, Matte Blanco riferisce, quale esempio di struttura bi-logica *Alassi*, il ragionamento compiuto da un soggetto schizofrenico che, morso da un cane, si rivolge ad un dentista. Il ragionamento bi-logico è il seguente: a) un cane morde A. Per il principio di simmetria (PS): A morde il cane; b) se il cane è cattivo a causa di tale azione, allora anche A è cattivo (ragionamento classico basato sulla simmetrizzazione⁹ precedente); c) per il PS, se A è cattivo (moralmente) anche una sua parte (il dente) è cattiva (moralmente): la parte è considerata uguale al tutto; d) un dente cattivo moralmente è un membro della classe di tutti i denti cattivi, di cui un dente fisicamente

⁵ *Ivi*, p. 165.

⁶ S. Freud. "L'interpretazione dei sogni". In: *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 3, 1966.

⁷ I. Matte Blanco. *Pensare, Sentire ed Essere*. Torino: Einaudi, 1995.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Con il termine "simmetrizzazione" s'intende l'esito dell'applicazione del principio di simmetria, che rende simmetriche relazioni asimmetriche per la logica classica.

cattivo (cariato) è un altro elemento: ragionamento classico; e) per il PS, il dente moralmente cattivo e il dente fisicamente cattivo diventano identici; f) il dentista cura i denti cariati: logica classica.

La struttura bi-logica *Simassi* (*simultaneità asimmetria/simmetria*) è caratterizzata dal considerare un determinato aspetto della realtà contemporaneamente dal punto di vista della logica classica e dal punto di vista della logica simmetrica. L'esempio riferito dallo psicanalista cileno è quello di uno schizofrenico che, all'aprirsi di una porta, impaurito, asserì: "Gli animali mi stanno mangiando". L'affermazione appare l'esito delle seguenti simmetrizzazioni: a) per il principio di simmetria (PS), *Tieren* (animali) e *Thüren* (porte), avendo a livello di significanti una similarità fonetica, sono trattati come la medesima cosa; b) per il PS, la somiglianza fra il movimento rotatorio (orizzontale) della porta sui suoi cardini con la conseguente apertura e il movimento rotatorio (verticale) della mandibola nell'apertura della bocca viene trattata come identità fra la bocca e la porta che si apre; c) per il PS, l'identità fra la bocca e la porta che si apre diviene identità fra l'animale e la porta. Tuttavia, questo schizofrenico, oltre ad effettuare un ragionamento basato su alcune simmetrizzazioni, era perfettamente consapevole che la porta che vedeva aprirsi era una porta (logica classica). L'esempio mostra come logica simmetrica e logica classica possano essere simultaneamente e parallelamente applicate ad un medesimo aspetto della realtà, dando vita a una struttura bi-logica *Simassi*.

La struttura bi-logica *Tridim*, ovvero struttura *tridimensionalizzata* o *tridimensionalizzante*, si verifica quando entità di un numero superiore alle tre dimensioni spaziali vengono rappresentate in uno spazio tridimensionale. La tridimensionalizzazione di entità n -dimensionali comporta la moltiplicazione delle entità stesse, poiché ciò che è unitario in una data realtà n -dimensionale diviene più cose in una realtà di dimensioni inferiori. Rientrano nella struttura bi-logica *Tridim* i fenomeni di spostamento e condensazione descritti da Freud (1899; 1915a). Nello spostamento lo stesso individuo appare scisso in più individui, poiché l'aspetto spostato è in lui e in un altro. Si può ipotizzare che l'individuo in questione, isomorfo ad uno spazio di più di tre dimensioni, venendo rappresentato in uno spazio tridimensionale, appaia come due individui. Si tratta di una struttura bi-logica, poiché la logica simmetrica si manifesta trattando soggetti diversi come un'unica persona, mentre la logica classica è presente nella percezione di individui separati. Un discorso analogo è valido per la condensazione, la quale fa sì che, ad esempio, in un sogno una persona presenti le caratteristiche di più individui differenti, come nelle formazioni miste di cui ha parlato Freud. Anche in questo caso è ipotizzabile che un essere isomorfo ad uno spazio di più di tre dimensioni, venendo rappresentato come tridimensionale, finisca per raccogliere le caratteristiche di diversi soggetti tridimensionali.

La struttura bi-logica *Altalena epistemologica* è, invece, caratterizzata dall'alternanza fra logica classica e logica simmetrica. Nel corso di un ragionamento, i passaggi conformi alla logica classica e i passaggi dovuti alla logica simmetrica si avvicinano: prima viene l'uno e dopo l'altro. Si verifica, dunque, un altalenare fra asimmetria e simmetria.

La struttura bi-logica *Molare* si verifica quando un ragionamento, attraverso passaggi puramente asimmetrici, comunica, nel complesso, un senso di indivisione. Il fatto che anelli puramente asimmetrici trasmettano indivisione dipende da come sono fra loro connessi: *“Per esempio, sembra possibile parlare di un desiderio genitale (una cosa altamente asimmetrica) verso una donna con riferimenti a desideri orali (anche altamente asimmetrici) in maniera tale da comunicare, sotto sotto, la sensazione che avere un rapporto sessuale con questa donna è lo stesso che mangiare e quindi fondersi con lei, cioè uno stato di indivisione. In questo modo avremmo una struttura bi-logica molare formata da anelli puramente asimmetrici collegati in modo tale da suggerire indivisione”*¹⁰.

La struttura bi-logica *Molare invertita*, al contrario della *Molare*, si manifesta quando un prodotto, nell'insieme, appare conforme alla logica classica, mentre nei singoli passaggi è bi-logico. Questo tipo di struttura è stato desunto da Matte Blanco dall'analisi di un sogno narratogli da un ****** candidato in analisi. La struttura complessiva del sogno non evidenziava, infatti, nel suo contenuto manifesto la presenza della logica simmetrica. Tuttavia, un'analisi delle relazioni fra le diverse parti del sogno e un esame dettagliato delle libere associazioni mostrava la presenza della bi-logica.

La *Multidim*, ossia la struttura bi-logica *spazio-temporale Multidimensionalizzata*, è stata individuata da Matte Blanco analizzando il sogno di un paziente¹¹. La bi-logicità della struttura, precisa lo psicanalista cileno, è evincibile soltanto da una considerazione congiunta del sogno e delle libere associazioni, in quanto una valutazione isolata di ciascuno dei due fenomeni evidenzerebbe la presenza della sola logica bivalente. Dall'analisi effettuata, emerge un oggetto, il jumbo, il quale rappresenta, tutto insieme, il jumbo-pene-vagina, quale entità unica che possiede, nello stesso tempo, le proprietà di volare, penetrare ed essere penetrato. Così, *“possiamo dire che tutti gli oggetti sono catapultati l'uno nell'altro e lo stesso avviene per tutti gli istanti. È come se la vagina fosse anche il pene e nello stesso istante in cui è penetrata dal pene essa penetra il pene. In altri termini, tutte le relazioni spaziali e temporali sono catapultate l'una nell'altra in modo tale che ogni cosa e ogni avvenimento che il nostro intelletto riesce a cogliere sono anche ogni altra cosa e ogni altro avvenimento”*¹².

Si è in presenza, dunque, di una multidimensionalizzazione spazio-

¹⁰ *Ivi*, p. 178.

¹¹ *Ivi*, capitolo XIII, p. 285-303.

¹² *Ivi*, p. 301.

temporale, attraverso cui oggetti normalmente distinti a livello tridimensionale divengono un tutt'uno, passando ad una realtà di un numero superiore di dimensioni. Tale struttura bi-logica costituisce, pertanto, l'esatto contrario della struttura *Tridim*. Mentre in quest'ultima oggetti unitari in una realtà n -dimensionale risultano moltiplicati in una realtà tridimensionale, nella struttura *Multidim* vengono rappresentati come unitari oggetti normalmente distinti a livello tridimensionale.

La struttura bi-logica *Vettore simmetrizzato* contraddistingue, secondo Matte Blanco, il concetto kleiniano di identificazione proiettiva. Tale nozione racchiude, infatti, due fenomeni differenti: uno in cui vi è distinzione fra il bambino e la madre e un altro in cui vi è totale identità. Dunque, la nozione di *identificazione proiettiva* comprende entrambi i concetti di distinzione e di indivisione: "l'oggetto e il Sé sono la stessa cosa e sono diversi"¹³. Da ciò scaturisce il carattere bi-logico del fenomeno. Il particolare tipo di struttura bi-logica coinvolta, poiché contraddistinta dalla possibilità di essere rappresentata nei termini di grandezze vettoriali simmetrizzate, è detta *Simassi-Vettore simmetrizzato*.

La struttura *Stratificata costitutiva* rappresenta un fenomeno bi-logico particolarmente pregnante in quanto abbraccia, secondo Matte Blanco, l'intera vita psichica umana. In essa sono, infatti, racchiuse tutte le possibili modalità di funzionamento mentale dell'uomo, dalle più asimmetriche alle più simmetriche. La struttura *Stratificata costitutiva*, suddivisa in strati e livelli, comprende tutte le precedenti strutture bi-logiche o come componenti di uno specifico livello (ad esempio, l'atemporalità è presente nel terzo strato, mentre l'identità fra realtà psichica e realtà esterna compare nel quarto strato) oppure come l'esito delle relazioni normali (*Tridim*, *Molare*, *Multidim*, ecc.) o alterate fra strati. Agli estremi della struttura *Stratificata costitutiva* vi sono, da un lato, l'asimmetria pura (in cui ciascuna entità è chiaramente differenziata da ogni altra) e, dall'altro, l'indivisibilità (in cui ciascuna entità è ogni altra in un tutto indiviso). Gli strati intermedi, procedendo dall'asimmetria verso l'indivisibilità, presentano simmetrizzazioni progressivamente più estese.

Effetto di una relazione alterata fra strati è la struttura bi-logica *Stratificata corto-circuitata*, la quale emerge da un cortocircuito fra due livelli della struttura *Stratificata costitutiva*. Si differenzia dalle precedenti strutture bi-logiche, perché contraddistinta non dall'intreccio fra simmetria e asimmetria, bensì dalla loro fusione. Matte Blanco desume l'esistenza di un tale tipo di struttura bi-logica dall'analisi del caso *Schreber*, studiato inizialmente da Freud¹⁴.

¹³ *Ivi*, p. 168-169.

¹⁴ S. Freud. (1910b). "Osservazioni psicanalitiche su un caso di paranoia (dementia para-

Le strutture bi-logiche descritte informano non solo le caratteristiche dell'inconscio e il pensiero schizofrenico, ma anche le emozioni, il concetto matematico d'infinito (struttura bi-logica Simassi) e, in generale, il pensiero umano.

Esse, come si è detto, nascono dall'intreccio variabile fra logica classica e principio di simmetria. Logica classica e logica simmetrica sono, secondo Matte Blanco, l'espressione logica di un fatto ontologico: la compresenza nell'uomo di due modi di essere (asimmetrico o eterogenico e simmetrico o indivisibile). Infatti, lo psicanalista cileno concepisce l'essere umano come caratterizzato da un'antinomia fondamentale e insopprimibile, per cui: *"si può affermare che esiste nell'intima struttura dell'essere umano un'antinomia fondamentale risultante dalla co-presenza di due modi di essere che sono fra loro incompatibili e, tuttavia, co-esistono e appaiono insieme nello stesso soggetto, senza mai fondersi in un concetto unitario più ampio che li comprenda entrambi. In tal senso sono come l'azoto e l'ossigeno nell'aria: insieme e, tuttavia, separati e mai combinati a formare biossido di azoto"*¹⁵.

Oltre a riguardare gli esseri umani, l'antinomia fondamentale coinvolge anche il mondo. Ne sono espressione: il concetto matematico di infinito, i paradossi di Zenone, le scoperte della fisica atomica. Ad esempio, se ai fini della comprensione dei fenomeni naturali, l'uomo si avvale del calcolo infinitesimale (il quale si basa sul concetto matematico di infinito), significa che deve esservi una strutturazione analoga della matematica e della natura. Poiché per Matte Blanco il concetto matematico di infinito è una struttura bi-logica, anche la natura, che ad esso appare per certi versi isomorfa, sarà bi-logica.

L'antinomia fondamentale è, dunque, dovuta alla compresenza del modo di essere simmetrico o indivisibile, il quale non conosce differenziazioni (ogni cosa è ciascuna altra in una totalità indivisa), e del modo di essere asimmetrico o eterogenico, il quale concepisce le cose come chiaramente differenziate l'una dall'altra. Il modo di essere simmetrico o indivisibile si manifesta logicamente nei termini del principio di simmetria che annulla ogni differenza confondendo, mescolando, unificando. Il modo di essere asimmetrico o eterogenico si esprime, invece, attraverso le relazioni asimmetriche, garanti della diversità e della distinzione.

La compresenza dei due modi di essere, poiché irriducibile e onnipresente, definisce l'uomo come realtà bi-modale. Tale bi-modalità può manifestarsi in termini bi-logici o non bi-logici.

Si ha una bi-modalità bi-logica, quando è operante il principio di sim-

noides) descritto autobiograficamente (caso clinico del Presidente Schreber)". In: Opere. Torino: Boringhieri, vol. 6, 1974.

¹⁵ *Ivi*, p. 81.

metria, come nelle strutture bi-logiche descritte. È presente una bi-modalità non bi-logica (anche detta bi-modalità logico-bivalente), allorché i due modi di essere non sono accompagnati dal principio di simmetria. Sono esempi della bi-modalità non bi-logica i processi di astrazione e generalizzazione, i quali possono attuarsi solo se non interviene il principio di simmetria. Astrarre significa, infatti, scegliere, partendo dal riconoscimento della diversità degli oggetti considerati, fra le molteplici proprietà quelle che essi hanno in comune. Generalizzare significa definire, sulla base di alcuni esempi, una classe che comprende tutte le entità che condividono una o più caratteristiche.

Per realizzare i processi di astrazione e generalizzazione è necessario avere presente sia la diversità, sia l'uguaglianza delle entità considerate. Il riconoscimento di questo doppio statuto della realtà sarebbe annullato dall'intervento del principio di simmetria, il quale renderebbe identici, sotto ogni riguardo, gli elementi considerati. Dunque, per astrarre e generalizzare è necessaria una cooperazione fra il modo di essere indivisibile, che consente d'individuare le identità fra oggetti diversi, e il modo di essere eterogenico, che permette di prendere atto delle qualità distintive di ciascuna entità.

Modo di essere eterogenico e modo di essere indivisibile sostituiscono, nel sistema concettuale matteblanchiano, i concetti freudiani di conscio e inconscio. Matte Blanco sottolinea la distinzione, presente nel pensiero freudiano, fra inconscio contenutistico e inconscio strutturale. Mentre l'inconscio contenutistico è effetto della rimozione, l'inconscio strutturale, presente negli scritti freudiani ma non pensato compiutamente, non è dovuto a rimozione. A quest'ultimo inconscio fa riferimento lo psicanalista cileno quando descrive una logica diversa da quella aristotelica. Infatti, a differenza dei contenuti inconsci rimossi che, sollevata la rimozione, potrebbero entrare nella coscienza perché organizzati asimmetricamente, l'inconscio non rimosso non può accedere alla coscienza, a causa dei limiti di quest'ultima. Tale inconscio non rimosso è, per Matte Blanco, il modo di essere simmetrico o indivisibile.

Matte Blanco fornisce una spiegazione, in termini di dimensioni spaziali, del carattere inconscio del modo di essere simmetrico. Ipotizza che il modo di essere indivisibile, avvalendosi di un numero di dimensioni superiore alle quattro spazio-temporali con cui opera la coscienza, non possa essere da quest'ultima contenuto. In proposito, infatti, afferma: *“L'aspetto simmetrico delle strutture bi-logiche nel nostro inconscio opera o pensa in uno spazio con un numero di dimensioni maggiore di quello delle nostre percezioni e del nostro pensiero conscio. Per questa ragione non possiamo esserne consapevoli o, in altri termini, per questa ragione è per noi inconscio; il nostro pensiero che opera con un numero minore di dimensioni, non può coglierlo proprio come un vasoio*

dipinto non può essere un recipiente per delle mele reali. Se avessimo una coscienza capace di contenere processi di pensiero di un numero di dimensioni maggiore di quello richiesto per pensare in termini di logica classica, allora saremmo consapevoli non solo del nostro pensiero che opera nei termini di logica classica ma anche del nostro pensiero simmetrico. In tal caso, saremmo direttamente consapevoli o coscienti di ciò che chiamiamo il nostro inconscio. Questo fatto ci permette di capire che il nostro inconscio simmetrico è in sé una coscienza potenziale che opera con un numero di dimensioni maggiore di quello della nostra coscienza attuale”¹⁶.

Conscio e inconscio sono, pertanto, le qualità dei due modi di essere: l’asimmetrico¹⁷ o eterogenico e il simmetrico o indivisibile. Il modo eterogenico, di cui si è coscienti, è basato sulle quattro dimensioni spaziotemporali ed è regolato dalla logica bivalente. Il modo indivisibile, inconscio per via dei limiti costitutivi della coscienza, è *n*-dimensionale ed è governato dal principio di simmetria. Inconscio è l’operare del pensiero *n*-dimensionale, il quale non può essere contenuto dalla coscienza che si basa soltanto su quattro dimensioni ed è in grado di essere consapevole di un solo elemento alla volta. Pertanto, lo stato inconscio del modo di essere simmetrico *n*-dimensionale discende dai limiti costitutivi della coscienza.

2. Bi-modalità e bi-logica nei testi narrativi

La maggior parte degli studi psicoanalitici sull’arte e sulla letteratura sono stati condotti in chiave contenutistica e motivazionale. Le analisi effettuate sono state, infatti, finalizzate all’individuazione dei contenuti inconsci motivanti il prodotto artistico e da esso evincibili. Basti citare, a tale proposito, il saggio dedicato da S. Freud a Leonardo da Vinci (1910a); le considerazioni di K. Abraham su Giovanni Segantini (1911), di E. Jones sull’*Amleto* di Shakespeare (1949), di M. Bonaparte su Edgar Allan Poe (1953); la prospettiva metodologica sviluppata da C. Mauron (1963; 1970); l’applicazione, da parte di F. Orlando, del concetto freudiano di negazione al testo letterario (1971); le analisi su opere letterarie e pittoriche sviluppate da F. Fornari (1974; 1979).

Gli approcci psicoanalitici interessati prevalentemente al contenuto del testo artistico, considerato come una manifestazione di aspetti motivazionali inconsci, fanno riferimento al concetto di inconscio dinamico elaborato

¹⁶ *Ivi*, p. 105.

¹⁷ Cfr. F. Oneroso; P. Diotaiuti. “Il concetto di creatività artistica attraverso la prospettiva di Anton Ehrenzweig e la bi-logica di Ignacio Matte Blanco”. In: R. Tomassoni (a cura di). *La psicologia delle Arti Oggi*. Milano, Franco Angeli, 2002, p. 185; P. Diotaiuti. “Lessico e Strumenti per una misurazione infinita”. In: F. Oneroso; A. Gorrese. *Mente e Pensiero. Incontro con l’opera di Wilfred R. Bion*. Napoli, Liguori, p. 129-141.

da Freud (1915a; 1915b). Inconsci sono i contenuti assoggettati a rimozione per effetto della censura, che ne ostacola l'accesso alla coscienza. Tuttavia, gli elementi rimossi tendono a manifestarsi, seppure in maniera mascherata e deformata, non solo nel sogno, ma anche nel prodotto artistico.

Il pensiero di I. Matte Blanco, poiché basato su un ripensamento del concetto freudiano di inconscio e delle relative caratteristiche, consente di adottare un'ottica differente rispetto al prodotto artistico e, nel caso particolare, al testo narrativo.

Come si è visto nel precedente paragrafo, lo sforzo teoretico di Matte Blanco è consistito nell'evidenziare l'esistenza, accanto all'inconscio contenutistico, dell'inconscio strutturale, contraddistinto da una logica peculiare. Individuando e descrivendo quest'altra logica, lo psicanalista cileno ha potuto riformulare i concetti di inconscio e di coscienza nei termini di due distinti e irriducibili modi di essere: il modo di essere indivisibile e il modo di essere eterogenico. Inconscio è, all'interno di questa nuova prospettiva, il modo di essere simmetrico a causa dei limiti costitutivi della coscienza, che non ha la capacità di contenerlo. Il modo di essere indivisibile inconscio si esprime attraverso una logica, affatto differente da quella classica o bivalente, denominata logica simmetrica, la quale si basa sul principio di simmetria. Logica simmetrica, quale manifestazione della modalità indivisibile, e logica classica, quale espressione della modalità coscienziale asimmetrica, si intrecciano in modi variabili, dando vita ad una serie di strutture bi-logiche.

Un'analisi condotta all'interno della cornice teorica matteblanchiana consente di evidenziare il concorso dei due modi di essere (eterogenico e indivisibile) e delle diverse logiche (logica bivalente, logica simmetrica e, soprattutto, un intreccio di entrambe detto bi-logica¹⁸) nel testo narrativo. In base a queste considerazioni, si è proceduto all'analisi di alcuni testi narrativi di Italo Calvino¹⁹ (*Pesci grossi, pesci piccoli; Il barone rampante; La*

¹⁸ Cfr. F. Oneroso; P. Diotaiuti. "Il concetto di creatività artistica attraverso la prospettiva di Anton Ehrenzweig e la bi-logica di Ignacio Matte Blanco". Op. cit., p. 187.

¹⁹ Italo Calvino (1923-1985) nasce, da genitori italiani, a Santiago de las Vegas (Cuba). Nel 1925, la famiglia Calvino si trasferisce a San Remo. Italo, compiuti gli studi liceali, si iscrive alla Facoltà di Agraria dell'Università di Torino. In seguito, abbandona gli studi di Agraria per iscriversi alla Facoltà di Lettere, conseguendo la laurea nel 1947. Partecipa alla guerra partigiana e, dopo la liberazione, si impegna politicamente nel Partito Comunista Italiano sino al 1957, anno in cui si dimette a seguito dei fatti dell'Ungheria. Grande importanza, nella sua formazione umana e politica, ha la partecipazione alla guerra di resistenza, che ispira i suoi primi lavori: *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947) e *Ultimo viene il corvo* (1949). Collabora a numerose riviste e diviene, negli anni Cinquanta e Sessanta, dirigente della casa editrice Einaudi. Dirige, inoltre, negli anni 1959-1967, insieme a Elio Vittorini, la rivista letteraria *Menabò*. Nel 1964 sposa Esther Judith Singer, traduttrice argentina, e nel 1965 nasce la figlia, Giovanna. Nel 1967 si trasferisce a Parigi, dove rimane fino al 1980. Muore a Siena nel Settembre 1985, a causa di un'emorragia cerebrale. Fra le numerose opere di Italo Calvino sono da annoverare la raccolta *I nostri*

formica argentina) evidenziando i contributi della bi-modalità non bi-logica, intesa quale compresenza dei modi di essere eterogenico e indivisibile senza l'intervento del principio di simmetria, e della bi-modalità bi-logica, ossia le particolari forme di intreccio fra logica classica e principio di simmetria ovvero le strutture bi-logiche. L'analisi testuale ha riguardato sia l'articolazione e organizzazione complessiva del testo (l'intreccio, il *plot*), sia i singoli elementi della narrazione (i diversi passaggi narrativi, i personaggi, le metafore, le metonimie, le similitudini, ecc.).

3. Analisi del testo narrativo

3.1. Analisi di "Pesci grossi, pesci piccoli" di Italo Calvino

3.1.1. Riassunto dell'opera

Un ragazzo di nome Zeffirino, appassionato di pesca subacquea, trascorre le giornate in mare. Un giorno, durante un'immersione, s'imbatte in una donna adagiata su uno scoglio a prendere il sole. La donna, che piange ininterrottamente perché sfortunata in amore, viene invitata da Zeffirino a partecipare alla pesca. Fra gli animali catturati dal fanciullo c'è un polpo che improvvisamente si avvinghia al braccio della donna e le cinge la gola con un tentacolo. A salvare la sventurata giunge il padre di Zeffirino, che riesce a liberarla, uccidendo il mollusco. A seguito del pericolo scampato, la signorina De Magistris pone fine al suo pianto d'amore.

3.1.2. Analisi dell'opera: Bi-modalità bi-logica nella organizzazione complessiva del testo

Il racconto *Pesci grossi, pesci piccoli* si basa su due simmetrizzazioni fondamentali: quella fra la signorina De Magistris e i pesci e quella fra la stretta del polpo e la morsa delle pene d'amore.

La prima simmetrizzazione, evincibile dal titolo del testo di Calvino, fa sì che la signorina De Magistris e gli animali acquatici siano identificati sulla base di un elemento comune: l'acqua.

L'acqua è l'elemento in cui vivono i pesci ed è, sotto forma di pianto, l'elemento caratterizzante la signorina De Magistris. Quest'ultima e i pe-

antenati (1960) in cui confluiscano *Il visconte dimezzato* (1952), *Il barone rampante* (1957) e *Il cavaliere inesistente* (1959); *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* (1963); *Ti con zero* (1967); *Le città invisibili* (1972); *Il castello dei destini incrociati* (1973); *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979); *Cosmicomiche vecchie e nuove* (1984). Ricca di spunti è, inoltre, l'opera *Lezioni americane* (pubblicata postuma nel 1988), in cui sono raccolti i testi delle conferenze, sui valori della letteratura, che Calvino avrebbe dovuto tenere negli Stati Uniti, presso la Harvard University.

sci vivono nell'acqua, sebbene, la prima, nei termini di lacrime sgorganti ininterrottamente dai suoi occhi e, i secondi, nei termini di distesa marina. L'identificazione fra la donna e i pesci ha prodotto una struttura bi-logica *Alassi* mediante i seguenti passaggi:

la signorina De Magistris vive nell'acqua (delle lacrime);

i pesci vivono nell'acqua;

allora signorina De Magistris = pesci (si tratta dell'applicazione del principio di simmetria alla classe definita dalla funzione proposizionale "x vive nell'acqua", la quale include quali suoi membri sia la signorina De Magistris, sia i pesci).

Da tale tipo di ragionamento bi-logico diviene intelligibile il titolo dell'opera, per cui si può dire che vi sono pesci grossi (come la signorina De Magistris) e pesci piccoli (come gli abitanti abituali delle distese acquatiche).

La seconda simmetrizzazione, fondamentale nell'organizzazione complessiva del testo, si è realizzata fra la stretta del polpo e la sfortuna in amore. Anche in questo caso si è in presenza di una struttura bi-logica *Alassi*, in cui ragionamento classico e principio di simmetria appaiono intrecciarsi nel seguente modo:

la sfortuna in amore genera strazio;

la stretta del polpo genera strazio;

sfortuna in amore = stretta del polpo (eguaglianza derivante dall'applicazione del principio di simmetria che produce un'identificazione fra due elementi della classe definita dalla funzione proposizionale "x genera strazio");

se il polpo viene ucciso;

allora le pene d'amore svaniscono (conseguenza conforme alla logica classica).

L'identificazione fra la stretta del polpo e la sfortuna in amore si realizza attraverso il sentimento di "strazio" suscitato da entrambi. Infatti, se la stretta del polpo lacera, facendo sperimentare lo stesso dolore intenso e tormentoso arrecato dalla sfortuna in amore, in virtù dell'applicazione del principio di simmetria, la stretta del polpo e la sfortuna amorosa sono trattati come identici. Tale simmetrizzazione è seguita da un ragionamento conforme alla logica bivalente: se la morsa del mollusco è la sfortuna in amore, allora l'uccisione del polpo comporta lo sradicamento dello strazio provocato dalla sventura amorosa e, dunque, la cessazione delle lacrime.

3.1.3. *Analisi dell'opera: Bi-modalità non bi-logica nella organizzazione complessiva del testo*

Il racconto è anche espressione della bi-modalità non bi-logica in quanto genera una classe, quella degli "esseri feriti", che accomuna la grossa

donna ai piccoli abitanti acquatici. La bi-modalità fa sì che la proprietà di “essere ferito” determini una nuova classe di cui sono membri sia la signorina De Magistris, sia i pesci. La bi-modalità in questo caso opera in assenza del principio di simmetria, per cui gli animali e la donna rimangono distinti, pur possedendo una qualità comune in grado di produrre una classe definita dalla funzione proposizionale “x è ferito”.

3.1.4. *Analisi dell'opera: Bi-modalità bi-logica nei singoli elementi del testo*

In *Pesci grossi, pesci piccoli* il principio di simmetria compare anche a livello di singoli passaggi narrativi.

L'immagine alla base dell'espressione “[...] e in mano quell'arnese un po' lancia un po' fucile e un po' forchetta”²⁰ è frutto di un processo bi-logico, in quanto il fucile per la caccia subacquea oltre ad essere se stesso appare anche come altro da sé, ovvero una lancia e una forchetta. La struttura bi-logica coinvolta nella sua genesi è la *Simassi*, per cui simultaneamente il fucile è percepito come un fucile ed è percepito come fucile, una lancia e una forchetta insieme.

Anche l'espressione “*Disse alla grassa*”²¹ costituisce una manifestazione della bi-modalità bi-logica. La figura retorica della sineddoche si origina, infatti, da un processo bi-logico in cui la parte rappresenta il tutto. Nel caso particolare, una delle qualità di un essere umano (l'essere grasso) soppianta l'intera persona.

Manifestazione della bi-logica appare altresì il seguente passo: “*Ecco che allo sguardo di Zeffirino si facevano incontro paesaggi da lasciarsi smarrire*”²².

La bi-logicità dell'immagine (ossia l'immensità del paesaggio marino) da cui si è originato questo periodo è frutto di uno sguardo emotivamente orientato. Poiché l'emozione è una struttura bi-logica tendente all'infinitizzazione dello stimolo elicitante, le acque marine acquisiscono un'estensione smisurata in cui l'Io tende a perdersi.

Una struttura bi-logica di tipo *Simassi* caratterizza il seguente brano: “*Zeffirino non sapeva bene che pensare. Vedere una signorina che piangeva era una cosa che stringeva il cuore. Ma come si faceva ad essere tristi davanti a quel recinto marino colmo di tutte le varietà di pesci, che riempiva il cuore di gioia e di voglia? E a tuffarsi in quel verde e ad andare dietro ai pesci, come si faceva con vicino una persona grande tutta in lagrime? Nello stesso momento, nello stesso posto esistevano insieme due struggimenti così opposti e inconciliabili. Zeffirino non riusciva a pensarli entrambi insieme; né a lasciarsi andare all'uno o all'altro*”²³.

²⁰ I. Calvino. “Pesci grossi, pesci piccoli”. In: *I racconti*. Vol. I. Milano, Mondadori, I Meridiani, p. 984.

²¹ *Ivi*, p. 988.

²² *Ivi*, p. 988.

²³ *Ivi*, p. 987.

Questo passaggio narrativo trae vita da una struttura bi-logica di tipo *Simassi*, in cui sono simultaneamente presenti sia la logica classica con le sue relazioni asimmetriche, sia la logica simmetrica accompagnata dalle relazioni simmetriche.

La simmetria è presente nel vissuto ambivalente, mentre l'asimmetria si esprime nel pensiero impossibilitato a pensare gli opposti sentimenti congiuntamente. Ciò che a livello emozionale è vissuto come unità, a livello di pensiero è concepito come inconciliabile. Il brano verbalizza egregiamente la bi-modalità dell'uomo, in quanto contiene la modalità indivisibile, che si esprime nel vissuto di coesistenza di sentimenti opposti, e la modalità eterogenica, coscienziale, caratterizzata dalla possibilità di contenere, pensandolo, un solo elemento alla volta.

3.1.5. *Analisi dell'opera: Bi-modalità non bi-logica nei singoli elementi del testo*

La bi-modalità non bi-logica compare in diversi passaggi del testo di Italo Calvino. Ne è un esempio la seguente espressione: *"Ma intanto agli angoli degli occhi e sotto le palpebre era come si gonfiasse una bolla di lagrime e l'occhio subito ne traboccava"*²⁴.

Si è in presenza della bi-modalità non bi-logica, in quanto il passaggio narrativo citato nasce dall'individuazione di proprietà comuni (modo di essere indivisibile) a entità distinte (modo di essere eterogenico). La bi-modalità esprime una somiglianza fra gli occhi piangenti e un contenitore che, colmo, lascia traboccare il liquido che custodisce. Non c'è bi-logicità, in quanto non è operante il principio di simmetria, che produrrebbe un'identità. Nella similitudine, invece, gli occhi in lacrime non sono il recipiente traboccante, ma assomigliano a quest'ultimo poiché non riescono a contenere le lacrime proprio come un recipiente ormai saturo non è in grado di trattenere ulteriore liquido.

La bi-modalità non bi-logica è, altresì, alla base del seguente passaggio: *"Pare di berli, i paesaggi acquatici: si va si va e non si finirebbe mai. Il vetro della maschera è un enorme unico occhio per ingoiare le ombre e i colori"*²⁵.

Il brano è sorto dall'individuazione di un'analogia fra fenomeni distinti, quali la percezione visiva e l'atto di ingerire. Sia la visione, sia l'atto di ingoiare consentono di potare dentro di sé qualcosa: del cibo o delle forme e dei colori. Si tratta, dunque, di un paragone generatosi dalla bi-modalità, in cui la modalità indivisibile ha scorto l'unione fra fenomeni assai distanti fra loro (il cibarsi e il vedere), mentre la modalità eterogenica si è soffermata sulle differenze.

²⁴ *Ivi*, p. 986-987.

²⁵ *Ivi*, p. 984.

3.2. *Analisi de Il barone rampante di Italo Calvino*

Riassunto dell'opera

Il romanzo, ambientato tra la seconda metà del XVIII e gli inizi del XIX secolo, narra la storia del barone Cosimo Piovasco di Rondò il quale, dall'età di dodici anni, trascorre la vita sugli alberi. Egli vive distante dal mondo terrestre abitato dagli uomini, pur rimanendo in costante contatto con questi ultimi. Dagli alberi, infatti, partecipa alle vicende familiari, cittadine, culturali e storico-sociali del suo tempo.

Analisi dell'opera:

Bi-modalità bi-logica nella organizzazione complessiva del testo

Non è stata riscontrata la presenza della bi-modalità bi-logica nell'organizzazione complessiva del testo.

Analisi dell'opera:

Bi-modalità non bi-logica nella organizzazione complessiva del testo

La modalità asimmetrica è presente nell'organizzazione complessiva de *Il barone rampante* nei termini della strenua lotta compiuta da Cosimo Piovasco di Rondò per affermare la propria unicità attraverso una condotta di vita fondata sul rispetto di una regola auto-imposta, consistente nel divieto inderogabile di scendere, lungo l'intero arco della propria esistenza, dagli alberi.

Nella diversità dagli altri uomini, derivante dalla fedeltà ad un principio liberamente scelto, Cosimo afferma se stesso, la propria identità. La regola, eletta a norma esistenziale, diviene il modo attraverso cui allontanare il rischio della confusione e, dunque, del caos e dell'annullamento individuale.

Cosimo decide di esistere²⁶ e, per farlo, deve legiferare e sottomettersi alla norma che egli stesso ha deliberato. La fedeltà alla regola implica la disubbidienza alle consuetudini familiari e sociali vigenti. La norma di Cosimo soppianta la condotta di vita confacentesi, non solo ad una persona del suo rango, ma a qualsiasi essere umano.

L'eroicità della scelta esistenziale rivela, tuttavia, anche il modo di essere indivisibile nei termini di realtà di partenza, da cui è necessario distanziarsi con estrema tenacia, ostinazione, accanimento.

Se l'indivisione con il mondo non fosse il vissuto iniziale, non sarebbe necessario, al fine di affermarsi come individuo, creare una distanza insopprimibile con la terra. Cosimo non verrà meno alla regola né nei mo-

²⁶ A tal proposito si ricorda l'etimologia della parola "esistere", che deriva dal latino *ex sistere*, ovvero "porre fuori da".

menti in cui è la sua stessa sopravvivenza ad essere in pericolo, né quando, moribondo, scomparirà aggrappandosi ad una mongolfiera.

Egli incarna la lotta dell'uomo per asimmetrizzarsi, divenendo diverso dalla totalità degli altri uomini. A garanzia della diversità, c'è la norma da rispettare, la cui assurdità è solo apparente. È, infatti, necessario che salga sugli alberi, perché questa azione realizza quella distanza imprescindibile per esorcizzare il rischio di confusione.

Solo mantenendo la "giusta distanza" è possibile differenziarsi dagli altri e, mediante questa distinzione, conoscere e prendere parte alle vicende umane. In assenza della distanza è impossibile qualunque relazione, poiché quest'ultima nasce come tensione a connettere ciò che è distinto²⁷.

3.2.1. Analisi dell'opera: Bi-modalità bi-logica nei singoli elementi del testo

Il barone rampante è ricco di descrizioni che violano palesemente il principio di non contraddizione, attribuendo, ad esempio, qualità opposte al medesimo personaggio.

Così, l'abate Fauchelafleur, precettore di casa Rondò, appare contemporaneamente severo e permissivo, moralista e indifferente: *"Ma il carattere rigoroso che di lui solitamente tutti lodavano, la severità interiore che imponeva a sé e agli altri, cedevano continuamente a una sua fondamentale vocazione per l'indifferenza e il lasciar correre, come se le sue lunghe meditazioni a occhi fissi nel vuoto non avessero approdato che a una gran noia e svogliatezza, e in ogni difficoltà anche minima vedesse il segno di una fatalità cui non valeva opporsi"*²⁸.

Anche al barone e alla baronessa di Rondò si attribuiscono predicati contraddittori affermando che: *"furono degli ottimi genitori, ma talmente distretti che noi due potemmo venir su quasi abbandonati a noi stessi"*²⁹.

La compresenza di aspetti normalmente distinti emerge anche nel capitolo VI, allorché Cosimo rischia la propria vita, in quanto in lui si scontrano due istinti *"quello naturale di porsi in salvo e quello dell'ostinazione di non scendere a costo della vita"*³⁰.

Il superamento della logica aristotelica nella regione del sentimento è presente nella descrizione del particolare rapporto di Cosimo con la na-

²⁷ Riferendosi, in termini di logica proposizionale, al concetto di relazione Matte Blanco si esprime nel modo seguente: *"Ma l'introduzione del concetto di relazione tra i fatti di questo mondo già tanto diviso o doppiamente diviso (nei valori di p e q), rappresenta un modo di riunire insieme questi fatti, dal momento che ogni relazione stabilisce un legame fra due cose; e ciò è anche dimostrato dalla considerazione che se queste due cose non avessero nessuna relazione fra loro, sarebbero aliene l'una all'altra come se appartenessero non ad uno ma a due mondi che non hanno niente a che fare l'uno con l'altro. Così il concetto di relazione costituisce un tentativo di riunire i fatti del mondo che è diviso in fatti"*, in I. Matte Blanco. *L'inconscio come insieme infiniti*. Torino, Einaudi, 2000, p. 399.

²⁸ I. Calvino. "Il barone rampante". In: *I nostri antenati*. Milano, Mondadori, 2004, p. 88.

²⁹ *Ivi*, p. 91.

³⁰ *Ivi*, p. 135.

tura che abita: *“Insomma, l’amore per questo suo elemento arboreo seppe farlo diventare, com’è di tutti gli amori veri, anche spietato e doloroso, che ferisce e recide per far crescere e dar forma”*³¹. Questo passaggio appare particolarmente pregnante, in quanto è in accordo con le riflessioni di Matte Blanco sul processo d’individuazione, che dà vita alla prima forma di creatività³². Secondo lo psicanalista cileno, l’infante per affermarsi come individuo deve “uccidere” ciò che ama, ovvero il seno-madre, e sostituirsi a esso, auto-senificandosi e, a livello profondo, auto-deificandosi. Anche in questo caso, l’amore *per far crescere e dar forma* deve compiere un atto, seppure simbolico, crudele e spietato. La nascita dell’Io, primo prodotto creativo, passa attraverso un amore che è distruzione dell’unità originaria, che è perdita della simmetria priva di separazioni.

La compresenza a livello emozionale di stati contraddittori riemerge nella descrizione del sentimento provato dai nobili spagnoli verso il re che ne aveva decretato la condizione di esuli: *“Del Re che li aveva banditi parlavano con un accento che era insieme d’avversione fanatica e di devota reverenza [...] mescolavano i due opposti modi di considerazione in un solo slancio dell’animo”*³³.

Calvino descrive, dunque, il regno dell’emozione, evidenziando come in esso, e differentemente dall’ambito del pensiero, possano essere compresenti emozioni opposte relative al medesimo aspetto della realtà.

Un’interessante struttura bi-logica appare nell’episodio in cui Biagio Piovasco di Rondò (fratello di Cosimo) ritorna a Ombrosa dalla Francia, in quanto preoccupato per le precarie condizioni di salute della madre. All’arrivo, Biagio trova la donna accudita - seppure da un albero - da Cosimo, il quale: *“Mi fece un cenno che voleva dire tutt’insieme che la mamma era un*

³¹ *Ivi*, p. 187.

³² In *Creatività e ortodossia* (1975) Matte Blanco scorge la genesi della creatività umana nell’uccisione simbolica della madre e nella deificazione di se stessi. Lo psicoanalista cileno afferma: *“L’attività creativa, sia nei suoi aspetti di identificazione o in altri, è sentita in certi livelli inconsci profondi come un soppiantare, ed in ultimo termine distruggere, le immagini genitoriali parziali e totali. [...] La coscienza di se stesso come un essere diverso dalla madre comparirebbe dopo le prime frustrazioni, le loro corrispondenti reazioni fisiologiche intense (fame, freddo, dolore, ecc.), le quali risvegliano degli oscuri sentimenti di pericoli gravissimi, di abbandono, solitudine e rabbia. Sorge allora la tendenza ad eliminare la causa della frustrazione per mezzo del ricorso al meccanismo dell’identificazione, il quale permette, nella fantasia, il controllo della situazione: il bambino s’identifica con il seno-madre. [...] Questa prima autoaffermazione, come seno, del bambino lattante rappresenta il primo atto creativo della vita umana e sta alla base dell’atteggiamento davanti alla religione e ad ogni attività creativa ulteriore. È un atto di fede e di amore in se stesso, così come lo è anche verso la madre, poiché implica il riconoscerla come sorgente di ogni bene, come meta di ciò che si vuole essere. Contiene, però, più di tutto questo. Considerando il fatto che è nato nel mezzo della frustrazione, dell’angoscia e del dolore, è anche impregnato di aggressione: è ambivalente nella sua stessa essenza; quindi è, in conseguenza strutturalmente conflittivo. [...] Il risultato è che sopravvivenza personale ed uccisione del seno sono indissolubilmente collegati in una stessa azione”*.

³³ I. Calvino. “Il barone rampante”. In: *I nostri antenati*. Op. cit., p. 215.

po' sollevata, ma era sempre grave, e che salissi ma facessi piano"³⁴.

In questo passo, ad un solo cenno di Cosimo corrispondono ben tre comunicazioni. Si tratta della descrizione di una realtà in cui, a differenza di quella tridimensionale, cose diverse possono coesistere nel medesimo tempo e spazio. Il fatto che un unico gesto fornisca contemporaneamente ben tre distinte informazioni è effetto della struttura bi-logica *Multidim*, la quale produce una multidimensionalizzazione spazio-temporale. Matte Blanco ha identificato tale configurazione bi-logica, analizzando il sogno di un paziente, in cui un unico oggetto costituiva tutt'insieme un jumbo-pene-vagina, dotato simultaneamente delle proprietà di volare, penetrare ed essere penetrato.

Nella struttura *Multidim* entità normalmente distinte a livello tridimensionale, ivi compresi gli istanti e i punti, divengono un'unica entità, di modo che ogni cosa e ogni avvenimento sono contemporaneamente anche altre cose e altri avvenimenti. Analogamente, il gesto compiuto da Cosimo possiede simultaneamente le caratteristiche di tre distinte comunicazioni.

Aspetti denotanti l'identificazione di entità normalmente distinte emergono dall'analisi del capitolo XXI. Infatti, Cosimo, che vorrebbe richiamare l'attenzione di Viola, non riesce a utilizzare il linguaggio umano, emettendo esclusivamente versi animali: *"ma dalla gola gli uscì solo il verso della beccaccia e lei non si voltò"*³⁵; *"ma gli veniva alle labbra solo il fischio della pernice grigia e lei non gli prestava ascolto"*³⁶; *"ma dalle labbra non gli sortiva che un verso lungo e triste come quello del piviere"*³⁷; *"ma non vedeva lui, lui che cercava di chiamarla col tubare dell'upupa, col trillo della pispola, con suoni che si perdevano nel fitto cinguettio degli uccelli del giardino"*³⁸.

Questi passaggi narrativi suggeriscono, dunque, un'identificazione, seppur localizzata ad un solo aspetto (il linguaggio), fra Cosimo e gli animali.

Un ulteriore processo di avvicinamento fra Cosimo e gli uccelli si verifica nel capitolo XXIV come reazione alla partenza di Viola, per cui egli *"ora cominciò ad adornarsi la testa di penne, come gli aborigeni d'America, penne d'upupa o di verdone, dai colori vivaci, ed oltre che in testa ne portava sparse sui vestiti. Finì per farsi delle marsine tutte ricoperte di penne, e ad imitare le abitudini di vari uccelli, come il picchio, traendo dai tronchi lombrichi e larve e vantandoli come gran ricchezza. Pronunciava anche delle apologie degli uccelli, alla gente che si radunava a sentirlo e a motteggiarlo sotto gli alberi: e da cacciatore si fece avvo-*

³⁴ *Ivi*, p. 230.

³⁵ *Ivi*, p. 239.

³⁶ *Ivi*, p. 239.

³⁷ *Ivi*, p. 239.

³⁸ *Ivi*, p. 240.

*cato dei pennuti e si proclamava ora codibugnolo ora barbagianni ora pettirosso*³⁹.

3.2.2. *Analisi dell'opera: Bi-modalità non bi-logica nei singoli elementi del testo*

La bi-modalità non bi-logica è presente, innanzitutto, nell'atto che induce Cosimo a rifugiarsi sugli alberi come gesto di protesta "*contro la famiglia (o la società? o il mondo in genere?)*"⁴⁰.

Sono, dunque, le stesse parole di Calvino a suggerire che l'atto di ribellione sia compiuto nei confronti della famiglia quale simbolo di una realtà ben più vasta. Mediante un processo bi-modale conforme alla logica bivalente, l'autore può estrarre da una classe un membro (la famiglia) per significare l'intero insieme (il mondo).

La bi-modalità è presente, inoltre, nella convinzione (non suffragata da prove) del barone Arminio Piovasco di Rondò, padre di Cosimo, di essere il fratello naturale del cavalier Avvocato Enea Silvio Carrega. Nel XV capitolo si palesa che Carrega altri non è che un turco, impegnato in traffici con i pirati, privo di qualsiasi collegamento dinastico con i Rondò. L'irrazionalità della convinzione del barone Arminio cela l'indivisibile, affermando la fraternità fra un nobile uomo italiano e uno sciagurato turco. L'eventuale intenzionalità di Calvino di esprimere, mediante questo stratagemma narrativo, l'idea che esista una fraternità fra tutti gli uomini non falsifica l'ipotesi della presenza dell'indivisibile. Infatti, ideali quale quello della fratellanza universale, potendo essere concepiti come una razionalizzazione della tensione umana a superare le differenze realizzando l'unità, sono espressione dell'operare, seppure all'interno della logica asimmetrica, della modalità indivisibile.

La tensione verso l'indivisibile emerge, altresì, nel contatto profondo con la natura ricercato da Cosimo: "*Quel bisogno d'entrare in un elemento difficilmente possedibile che aveva spinto mio fratello a far sue le vie degli alberi, ora gli lavorava ancora dentro, malsoddisfatto, e gli comunicava la smania d'una penetrazione più minuta, d'un rapporto che lo legasse a ogni foglia e scaglia e piuma e frullo*"⁴¹.

Queste parole comunicano come all'allontanamento dalla terra (processo di asimmetrizzazione) corrisponda una volontà di avvicinamento al regno della natura (modalità indivisibile).

Il tentativo del modo eterogenico di cogliere l'indivisibile si esprime, secondo Matte Blanco, nel concetto di infinito. Poiché la coscienza, ancorata alle quattro dimensioni spazio-temporali, è incapace di contenere il

³⁹ *Ivi*, p. 265.

⁴⁰ *Ivi*, p. 91.

⁴¹ *Ivi*, p. 133-134.

modo di essere simmetrico n -dimensionale, lo pensa come infinitamente divisibile⁴². L'infinito fa breccia nel capitolo XVI quale aspirazione di Cosimo, e dello stesso Calvino⁴³, a narrare le proprie vicende rendendole interminabili, mediante una reiterata modifica delle versioni riferite: "Ormai Cosimo aveva un pubblico che stava a sentire a bocca aperta tutto quel che lui diceva. Prese il gusto di raccontare, e la sua vita sugli alberi, e le cacce, e il brigante Gian dei Brughi, e il cane Ottimo Massimo diventarono pretesti di racconti che non avevano più fine. [...] E lui, ogni volta, a tirar fuori un finale diverso"⁴⁴.

La narrazione interminabile può essere vista, infatti, come un tentativo asimmetrico di esprimere l'indivisibile. Il narratore estrae continuamente dall'essere simmetrico relazioni, attuando la funzione di traduzione o di dispiegamento⁴⁵, la quale non può mai essere assolta completamente. Da ciò scaturisce il carattere aperto delle narrazioni che, non avendo mai fine, si configurano come infinite.

Il modo di essere indivisibile è riscontrabile anche in una riflessione di Cosimo sulle donne: "Le ragazze ortolane o pescivendole passavano per la piazza d'Ombrosa, e le damigelle in carrozza, e Cosimo dall'albero gettava occhiate sommarie e ancora non aveva capito bene perché in tutte c'era qualcosa che lui cercava e che non era interamente in nessuna"⁴⁶.

In questo passaggio, attraverso le singole donne, si fa strada l'intera classe della donna. A quest'ultima anela inconsapevolmente il barone: la totalità del femminile che è e non è nei suoi singoli membri. Ogni fanciulla reca in sé aspetti della femminilità, ma nessuna di loro racchiude l'intera classe, coincidendo con la totalità cercata.

L'interazione fra modalità eterogenica e modalità indivisibile comprare

⁴² "Ebbene, si dà il caso che l'infinito è, secondo la mia ipotesi, il modo dividente di esprimere l'indivisibile". In: I. Matte Blanco. "Riflessioni sulla creazione artistica". *Film-critica*, (giu-lug. 1986), p. 264.

⁴³ È lo stesso Calvino, in una nota del 1960 (in *I nostri antenati*. Mondadori, 2004, p. 418), ad ammettere la sua immedesimazione con Cosimo Piovasco di Rondò: "Stava succedendo con questo personaggio qualcosa per me d'insolito: lo prendevo sul serio, ci credevo, m'identificavo con lui".

⁴⁴ I. Calvino, (1957), "Il barone rampante". In: *I nostri antenati*. Op. cit., p. 207-208.

⁴⁵ Si veda il capitolo VIII de *L'inconscio come insieme infiniti* (2000) in cui Matte Blanco definisce nel seguente modo la funzione di traduzione o di dispiegamento: "Se il pensiero asimmetrico "legge nel" (intelligere) essere simmetrico, trova un numero infinito di potenzialità discrete in ogni classe. La classe, in un'immagine concreta, si dispiega sotto l'analisi del pensiero asimmetrico. Di qui il nome di funzione di dispiegamento. Dev'essere, però, chiaro che l'essere simmetrico non è conscio e che, per la natura della coscienza umana non può diventare mai conscio. Se la coscienza fosse infinita l'essere simmetrico potrebbe diventare conscio nel senso che la coscienza diventerebbe direttamente conscia della sua natura; nello stesso modo la nostra coscienza diventa consapevole della natura di un contenuto asimmetrico. Stando così le cose, il massimo che la coscienza umana (che è per natura analitica) può fare è lasciare entrare al suo interno le infinite dimensioni dell'essere simmetrico successivamente". "Così, la funzione di traduzione è, per definizione, destinata al fallimento", p. 124.

⁴⁶ I. Calvino, (1957), "Il barone rampante". In *I nostri antenati*. Op. cit., p. 209.

nella narrazione anche nei termini di ritrovamento di qualcosa-qualcuno di conosciuto. Il desiderio del ritrovamento è connesso alla volontà di recuperare un'unità originaria che si è smarrita: *"A Cosimo cominciò a battere il cuore e lo prese la speranza che quell'amazzone si sarebbe avvicinata fino a poterla veder bene in viso, e che quel viso si sarebbe rivelato bellissimo. Ma oltre a questa attesa del suo avvicinarsi e della sua bellezza c'era una terza attesa, un terzo ramo di speranza che s'intrecciava agli altri due ed era il desiderio che questa sempre più luminosa bellezza rispondesse a un bisogno di riconoscere un'impressione nota e quasi dimenticata, un ricordo di cui è rimasta solo una linea, un colore e si vorrebbe far riemergere tutto il resto o meglio ritrovarlo in qualcosa di presente"*⁴⁷. Il passaggio narrativo non esprime soltanto il desiderio di trovare la bellezza, ma anche quello di riconoscere una bellezza già nota, dunque di annullare il tempo, ritrovando ciò che la temporalità aveva reso lontano.

La presenza nel testo di espressioni composte da vocaboli desunti da diverse lingue è, altresì, una manifestazione, in termini asimmetrici, della modalità indivisibile, volta a unificare e mescolare ciò che è, a livello coscienziale, ben differenziato. Ed è proprio l'amore, forza unificatrice per eccellenza, a manifestarsi attraverso la giustapposizione di parole appartenenti a lingue differenti: *"Yo quiero the most wonderful puellam de todo el mundo!"*⁴⁸. In generale, Cosimo si avvale di vocaboli appartenenti a diverse lingue per esprimere i suoi sentimenti: *"Zu dir, zu dir, gunàika, / Vo cercando il mio ben, / En la isla de Jamaica, / Du soir jusqu'au matin!"*⁴⁹; *"Il y a un pré where the grass grows toda de oro / Take me away, take me away, che io ci moro!"*⁵⁰; *"Que viva die schöne Venus posterior!"*⁵¹.

La manifestazione delle proprie emozioni attraverso un linguaggio composto da tante lingue testimonia un isomorfismo fra contenuto e forma. Come il regno dell'emozione è espressione del modo di essere indivisibile, così la forma che lo comunica annulla la distinzione fra le differenti lingue umane. L'indivisione, permea, dunque sia il messaggio trasmesso, sia il codice adoperato per veicolarlo.

Il modo di essere indivisibile è, altresì, alla base di immagini evocate da alcuni passaggi narrativi: *"Per tutte le vigne ci fu un muoversi di gente. Non si capiva più quel che era vendemmia e quel che era mischia: uomini uva donne tralci roncole pampini scarasse fucili corbe cavalli fil di ferro pugni calci di mulo stinchi mammelle"*⁵². A rafforzare il senso d'indivisione contribuisce la mancanza di punteggiatura, per cui i significanti vengono giustapposti come a

⁴⁷ *Ivi*, p. 237.

⁴⁸ *Ivi*, p. 249.

⁴⁹ *Ivi*, p. 250.

⁵⁰ *Ivi*, p. 250.

⁵¹ *Ivi*, p. 250.

⁵² *Ivi*, p. 282.

suggerirne la lettura nei termini di un'unica entità.

L'indivisione compare, inoltre, nell'assimilazione, seppur parziale, dei soldati alla natura, che si esprime nei seguenti brani: *"Era un plotone di usseri francesi. Impregnatosi di umidità durante la campagna invernale, tutto il loro pelo andava a primavera fiorendo di muffe e di muschio. [...] il tenente Papillon non voleva che i suoi soldati si scrollassero gli aghi di pino, i ricci di castagna, i rametti, le foglie, le lumache che s'attaccavano loro addosso nell'attraversare il bosco. E la pattuglia stava già tanto fondendosi con la natura circostante che ci voleva proprio il mio occhio esercitato per scorgerla"*⁵³; *"Muschi e licheni crescevano sulle divise dei soldati, e talvolta anche eriche e felci; in cima ai colbacchi facevano il nido gli scriccioli, o spuntavano e fiorivano piante di mughetto; gli stivali si saldavano col terriccio in uno zoccolo compatto: tutto il plotone stava per mettere radici. L'arrendevolezza verso la natura del tenente Agrippa Papillon faceva sprofondare quel manipolo di valorosi in un amalgama animale e vegetale"*⁵⁴.

In questi due brani si realizza una metamorfosi dei soldati francesi, i quali paiono fondersi progressivamente con la natura, animale e vegetale, circostante. Dunque, ciò che è nettamente differenziato (i singoli individui) va perdendo i propri contorni specifici per immergersi nella totalità. La tensione a connettere, mescolando e amalgamando entità diverse, è espressione del modo di essere indivisibile.

3.2.3. *Analisi de La formica argentina di Italo Calvino*

Riassunto dell'opera

Marito e moglie insieme al figlioletto decidono di stabilirsi in un paese all'apparenza ameno, dove prendono in affitto una casa con giardino. Durante la prima notte i coniugi apprendono che nella loro casa c'è una particolare specie di formica, la formica argentina, caratterizzata da minute dimensioni che la rendono quasi impalpabile. Decisi a liberarsene si accorgono gradualmente che l'intero paese è infestato dalla formica argentina, contro la quale tutti i tentativi di eliminazione, effettuati nel corso degli anni dagli abitanti del luogo, sono risultati sostanzialmente fallimentari.

3.2.4. *Analisi dell'opera: Bi-modalità bi-logica nella organizzazione complessiva del testo*

Il racconto *La formica argentina* si origina da una simmetrizzazione, sulla cui base si sviluppa la struttura complessiva del testo, tra lo stato d'animo di preoccupazione e il vissuto di pervasività di problemi anche minuti quali, ad esempio, la presenza di formiche.

⁵³ *Ivi*, p. 285-286.

⁵⁴ *Ivi*, p. 288.

Da questa simmetrizzazione scaturisce una struttura bi-logica di tipo *Alassi*, la quale si verifica quando, nel corso di un ragionamento conforme alla logica classica, s'inserisce un anello che rispetta il principio di simmetria. Nel caso in esame il ragionamento bi-logico è il seguente:

- stato emotivo di preoccupazione = vissuto di pervasività e smisuratezza dei problemi (passaggio conforme al principio di simmetria);
- emozione di preoccupazione;
- presenza della formica argentina;
- allora la formica argentina è onnipresente e innumerevole (conseguenza tratta nel rispetto della logica classica).

Al contrario, uno stato s'animo di serenità, per effetto di un analogo ragionamento bi-logico, conduce ad una conclusione diametralmente opposta:

- stato emotivo di serenità = vissuto di limitatezza e fronteggiabilità dei problemi (passaggio conforme al principio di simmetria)
- emozione di serenità
- presenza della formica argentina
- allora la formica argentina è un problema padroneggiabile che non impedisce lo svolgimento delle attività quotidiane (conseguenza tratta nel rispetto della logica classica).

La struttura del testo verte sui suddetti ragionamenti bi-logici in quanto collega: 1) la moglie del protagonista - descritta nel testo come costantemente tesa e preoccupata⁵⁵ - alla percezione di infinità, pervasività e invincibilità della formica argentina; 2) i signori Reginaudo - descritti come cordiali, affabili e di buon umore⁵⁶ - alla percezione di fronteggiabilità delle formiche (seppure mediante l'iscrizione degli insetti in una sorta di *gioco in cui [...] erano un elemento necessario*⁵⁷), le quali non interferiscono con le normali attività quotidiane; 3) il protagonista - descritto come di solito preoccupato⁵⁸ e in un'occasione sereno⁵⁹ - alla percezione di pervasività e invincibilità della formica nel primo caso (preoccupazione) e al vissuto di sostanziale innocuità dell'insetto nel secondo caso (serenità).

Una prova del fatto che la simmetrizzazione fra stato emotivo e inten-

⁵⁵ "Era tornata diffidente contro tutto e tirata in viso come suo solito". In: I. Calvino. *La formica argentina*. Vol. I. Milano, Mondadori, I Meridiani, 2005, p. 452.

⁵⁶ "D'avere dei vicini, e per di più gente affabile e cordiale, e poter discorrere così con gentilezza". *Ivi*, p. 450.

⁵⁷ *Ivi*, p. 458.

⁵⁸ "Tutte cose che anch'io avrei potuto apprezzare, fossi stato giovinotto e senza pensieri, oppure ben sistemato con tutta la famiglia. Ma così com'eravamo, col bambino appena guarito, il lavoro ancora da trovare". *Ivi*, p. 448.

⁵⁹ "A parlare con loro, io m'ero, volere o no, un po' rinfrancato: in fondo, non che le formiche fossero una cosa da ridere come loro mostravano d'intendere, ma non potevano essere neppure una cosa tanto grave, una cosa da perdersi d'animo"; "Eh, le formiche! - ora pensavo. - Ma che formiche? E che male ci fa un po' di formiche?". *Ivi*, p. 459.

sità dei problemi sia alla base del testo è fornita dai suggerimenti proposti dalla signora Mauro e dal signore nell'osteria per far fronte alle formiche. La signora Mauro afferma che l'unico rimedio contro le formiche sia il lavoro⁶⁰, mentre l'uomo incontrato nell'osteria ritiene che la soluzione consista nell'assumere bevande alcoliche, quali il vino⁶¹. Le bevande alcoliche e l'attività fisica sono solitamente considerate modalità, seppure profondamente differenti, attraverso cui allontanare le preoccupazioni e, in questo caso per effetto della simmetrizzazione, le formiche.

3.2.5. *Analisi dell'opera: Bi-modalità bi-logica nei singoli elementi del testo*

Il primo passaggio narrativo in cui è operante il principio di simmetria s'incontra, allorché il protagonista, per nominare gli insetti fastidiosi presenti nell'abitazione, afferma: *"Solo allora mi venne in mente il nome: le "formiche argentine", anzi "la formica argentina", così dicevano, certo dovevo averlo già sentito dire altra volta, che questo era un paese dove c'era "la formica argentina"*⁶².

Il principio di simmetria fa sì che si verifichi un'identificazione fra la parte (la fila di formiche che scendono dal muro) e il tutto (la classe "formica argentina"). Nelle particolari formiche il protagonista sente l'intera classe per effetto di una simmetrizzazione.

L'identificazione dei membri con l'insieme produce un'infinitizzazione, per cui gli specifici insetti nei quali, di volta in volta, i personaggi del racconto s'imbattono sono vissuti come portatori delle caratteristiche negative dell'intera classe cui appartengono. Si tratta di qualità come la pervasività, la fastidiosità, l'evanescenza, alle quali consegue il vissuto d'imbattibilità delle formiche. Queste ultime giungono a configurarsi come la somma negatività, il condensato di tutte le potenzialità negative della classe "formica argentina". Emblematici a tale proposito appaiono anche i seguenti passi:

*"[...] e ci alzammo presto, incalzati dal pensiero delle cose che dovevamo fare e anche dal fastidio di dover subito cominciare a batterci con quello struggente, impercettibile nemico che s'era impadronito della nostra casa"*⁶³;

*"Qui avevamo di fronte un nemico come la nebbia o la sabbia, contro cui la forza non vale"*⁶⁴;

"È formidabile... - dissi, - le sterminerete tutte, così... - No, - disse tranquillamente il capitano, - uccidere le formiche operaie non serve a niente. Ci sono

⁶⁰ *"Tener bene la casa e lavorare la terra. Non c'è altro rimedio. Il lavoro: solo il lavoro". Ivi, p. 477.*

⁶¹ *"Il veleno migliore per la formica, - disse uno seduto a un altro tavolo che, m'accorsi, era uno di quegli amici di zio Augusto con cui avevo parlato la sera prima, - è questo qui, - e alzò il bicchiere e lo bevve d'un fiato". Ivi, p. 468.*

⁶² *Ivi, p. 451.*

⁶³ *Ivi, p. 453.*

⁶⁴ *Ivi, p. 456.*

*formicai dappertutto con formiche regine che ne fanno nascere milioni d'altre*⁶⁵.

La percezione d'invincibilità delle formiche, conseguente a una simmetrizzazione fra la parte e il tutto, accompagnata dalla consapevolezza del carattere sostanzialmente innocuo degli insetti⁶⁶, testimonia la presenza di una struttura bi-logica di tipo *Simassi* (*simultaneità di asimmetria/simmetria*). Per cui, dal punto di vista della logica simmetrica, le formiche, condensando l'insieme delle potenzialità negative della classe, sono considerate come estremamente intrusive e pericolose, mentre, dalla prospettiva della logica bivalente, gli insetti vengono esperiti come sostanzialmente innocui, nient'altro che minuscoli esseri.

La simmetrizzazione fra la parte e il tutto è ciò che induce ad attribuire le qualità di infinità e onnipresenza alle formiche, anzi *alla* formica argentina. Le qualità di infinità e ubiquità della formica argentina si possono evincere, oltre che dal testo nel suo complesso, dai seguenti passaggi:

*"Ma a letto non ci riusciva più d'aver pace, con l'idea di quelle bestie dappertutto"*⁶⁷;

*"La prima cosa, per mia moglie, fu badare al bambino: vedere se quelle bestie l'avessero morso (per fortuna non pareva), vestirlo, fargli da mangiare, tutto questo muovendosi nella casa informicata. Io sapevo la forza che doveva fare a se stessa per non gettare un grido ogni volta, a vedere, per esempio, sulle tazze lasciate sull'acquaiò, le formiche torno torno all'orlo, e sul bavaglino del bambino, e sulla frutta"*⁶⁸;

*"Su questo appezzamento di terra [...] si stendeva un velo ininterrotto di quegli insetti, scaturiti certo da migliaia di formicai sotterranei [...] e dovunque guardassi [...] scorgevo una formica avvicinarsi e scoprivo che faceva parte d'un lungo corteo e che s'incontrava con altre [...] e in certi punti [...] c'era una corona di formiche assiegate"*⁶⁹;

*"Ma quando vidi [...] mia moglie cogli occhi vitrei e le fosse alle guance, e compresi la battaglia che doveva aver combattuto e la sua scoperta della quantità infinita di formiche che ci circondavano"*⁷⁰;

*"[...] e tutto sapevo ancora di formica"*⁷¹;

*"[...] in ogni orto, in ogni casa indovinavo le file di formiche che salivano sui muri, che coprivano gli alberi da frutto, che muovevano le antenne verso ogni cosa zuccherosa o grassa"*⁷²;

⁶⁵ *Ivi*, p. 463.

⁶⁶ *Ivi*, p. 459. Il protagonista si esprime nel seguente modo: "Eh, le formiche! – ora pensavo. – Ma che formiche? E che male ci fa un po' di formiche?".

⁶⁷ *Ivi*, p. 453.

⁶⁸ *Ivi*, p. 453.

⁶⁹ *Ivi*, p. 455.

⁷⁰ *Ivi*, p. 459.

⁷¹ *Ivi*, p. 465.

⁷² *Ivi*, p. 466.

*"[...] e ci sembrava che quel buio, quei pesanti arredi servissero a nascondere la presenza di fiumi di formiche che certo percorrevano la vecchia casa dalle fondamenta al tetto"*⁷³.

Conseguenza della simmetrizzazione fra le singole formiche e la classe "formica argentina" è anche la percezione di un'estensione smisurata del terreno. Infatti, un luogo limitato quale il giardino, in rapporto alle formiche che lo popolano, è percepito come infinito: *"Su questo appezzamento di terra - che ieri m'era sembrato tanto piccolo, ma ora guardandolo in rapporto alle formiche m'appariva grandissimo, - si estendeva un velo ininterrotto di quegli insetti"*⁷⁴; *"Io vedevo ancora i milioni di formiche da cui eravamo circondati in quel terreno che mi pareva ora smisurato"*⁷⁵.

Da questi brani emergono immagini incompatibili con la logica classica, in quanto ciò che è limitato (il terreno) diviene illimitato per effetto delle innumerevoli formiche che lo popolano. Si tratta, in realtà, della descrizione di una percezione alterata dallo scoramento provato dinanzi agli insetti. La percezione di smisuratezza è, dunque, effetto dell'emozione che produce sia un'infinitizzazione del nemico (vissuto come potentissimo), sia, come conseguenza logica, un'infinitizzazione del luogo che lo contiene.

L'emozione, in quanto struttura bi-logica, attribuisce all'oggetto che la suscita le intere proprietà della classe cui appartiene. L'emozione è descritta da Matte Blanco come un fenomeno psico-fisico, caratterizzato da due aspetti: la sensazione-sentimento e il pensiero. Il pensiero emozionale (ossia il pensiero quale componente dell'emozione) si differenzia dal pensiero ordinario, in quanto, identificando la parte con il tutto, assegna all'individuo le intere potenzialità della classe di cui è membro. Pertanto, la formica argentina, che in quel momento costituisce il nemico, è sentita come infinita, perché ha acquisito le potenzialità della classe di appartenenza. In conseguenza di ciò, anche l'ambiente che la contiene viene infinitizzato sino a divenire smisurato. Una struttura bi-logica *Simassi* è presente nel testo riguardo all'odore di melassa, percepito, allo stesso tempo, come diverso e come simile all'odore di formica: *"[...] lasciandosi dietro quelle tracce di melassa appiccicosa e rossiccia che spandevano uno sgradevole odorino dolciastro, completamente diverso da quello delle formiche ma, non saprei dir come, imparentato con esso"*⁷⁶.

Si è in presenza di un'affermazione che contraddice palesemente la logica classica, asserendo e negando, nel medesimo tempo e sotto lo stesso riguardo, una determinata proprietà di un oggetto (cioè la somiglianza).

⁷³ *Ivi*, p. 475.

⁷⁴ *Ivi*, p. 455.

⁷⁵ *Ivi*, p. 455.

⁷⁶ *Ivi*, p. 473-474.

3.2.6. *Analisi dell'opera: Bi-modalità non bi-logica nei singoli elementi del testo*

La bi-modalità non bi-logica è stata riscontrata in diversi elementi del testo. In particolare, la cooperazione fra i due modi di essere si manifesta nei nomi dei personaggi del racconto. Ciascun nome è diverso da ogni altro e designa individui differenti (modo di essere eterogenico), però tutti i nomi hanno in comune (modo di essere indivisibile) il gruppo fonetico *au*: Augusto, Claudia, Aglaura, Reginaudo, Brauni, Baudino, Mauro, Laureri. Per di più, se considerati in coppie, le identità fonetiche sono ancora maggiori come, ad esempio, fra i nomi Reginaudo e Baudino, in cui compaiono sei lettere uguali seppure in ordine diverso.

Espressione della bi-modalità non bi-logica sono, altresì, le associazioni fra oggetti differenti, realizzate a partire dall'individuazione di una caratteristica condivisa. Un passaggio narrativo basato su tale procedimento è il seguente: “[...] *si mise a muovere gli occhi sul muro come se leggesse e ci passò la punta delle dita e poi le mosse a pioggia come avesse toccato bagnato, o sabbia, o polvere*”⁷⁷.

Il brano citato è stato, infatti, elaborato da Calvino grazie all'individuazione di aspetti comuni a entità diverse. Le goccioline d'acqua, la polvere e la sabbia si trovano giustapposte e paragonate alle formiche in virtù del medesimo movimento che producono nel corpo umano al fine di liberarsene. Inoltre, le formiche, per il loro essere particelle minute, discrete e poste in sequenza sul muro, sono accomunate alle lettere dell'alfabeto, in virtù degli identici movimenti oculari suscitati in colui che le osserva. L'individuazione di aspetti comuni a oggetti tanto diversi testimonia la presenza, accanto al modo di essere eterogenico, del modo di essere indivisibile: dunque, la bi-modalità. Lo scrittore può elaborare passaggi così originali, avvalendosi della capacità di scorgere somiglianze nella diversità.

Ulteriori manifestazioni della bi-modalità sono i seguenti brani: “*A schiacciarle, le formiche diventavano puntini neri che cadevano come sabbia*”⁷⁸; “*Il capitano allargò la bocca del sacco, e dentro sembrava ci fosse terriccio o concime chimico, ma lui ci ficcò il braccio e tirò su una manciata come di posa di caffè e la fece colare nell'altra mano; erano formiche morte, una soffice sabbia nero-rossiccia di formiche morte tutte raggomitolate, ridotte a granelli in cui non si distingueva più né il capo né le zampe*”⁷⁹.

Anche in questo caso le immagini evocate dalla narrazione sono basate sull'individuazione di aspetti comuni a oggetti differenti (le formiche come la sabbia, il caffè, il terriccio, il concime). La modalità indivisibile interviene unendo ciò che normalmente è separato, seppure arrestando il

⁷⁷ *Ivi*, p. 448.

⁷⁸ *Ivi*, p. 451.

⁷⁹ *Ivi*, p. 463.

processo d'identificazione al livello di somiglianza.

La bi-modalità è, altresì, presente nelle seguenti descrizioni di Baudino:

*"Le palpebre semichiusate, il sorriso lievemente untuoso, una pigmentazione rossiccia intorno agli occhi e alle pinne del naso preannunciavano l'intonazione di voce chioccia [...]. Un movimento nervoso gli faceva pulsare le rughe agli angoli della bocca e del naso. [...] Così osservandolo mi venne in mente la ragione dell'impressione strana che m'aveva fatto a prima vista: assomigliava a una formica. Non so dire bene perché, ma ci assomigliava di certo: forse per il colore nero opaco della sua persona, forse per le proporzioni di quel suo corpicciattolo, oppure per il tremito agli angoli della bocca che corrispondeva al continuo vibrare d'antenne e zampine degli insetti"*⁸⁰;

*"[...] il signor Baudino senza smettere quel guasto sorriso faceva dei movimenti da animale selvatico"*⁸¹;

*"[...] girò su se stesso con mosse sempre più formichesche"*⁸².

Il signor Baudino, anche detto l'uomo della formica a causa del lavoro che svolge presso l'Ente per la lotta contro la formica argentina e del dubbio risultato che consegue con la sua operazione di spargimento della melassa avvelenata, viene associato all'insetto che "dovrebbe combattere" per peculiari caratteristiche e atteggiamenti fisici.

Come già rilevato, le similitudini sono espressione della bi-modalità non bi-logica in quanto, evidenziando l'unità nella differenza, appaiono l'esito del cooperare del modo indivisibile e del modo eterogenico. In esse non è operante il principio di simmetria, che condurrebbe all'identità in virtù della o delle proprietà comuni. Così, nel brano citato Baudino non è la formica, eppure appare fortemente imparentato con essa in virtù di tratti fisici e atteggiamenti analoghi.

La bi-modalità si palesa anche nell'epilogo del racconto, costituito da un'immagine rasserenante della famiglia seduta su una panchina del porto: *"Così arrivammo al porto e c'era il mare. C'era una fila di palme, e delle panche in pietra: io e mia moglie sedemmo e il bambino era quieto. Mia moglie disse: - Qui non c'è formiche -. Io dissi: - E c'è un bel fresco: si sta bene. Il mare andava su e giù contro gli scogli del molo [...]. L'acqua era calma, con appena uno scambiarsi continuo di colori, azzurro e nero, sempre più fitto quanto più lontano. Io pensavo alle distanze d'acqua così, agli infiniti granelli di sabbia sottile giù nel fondo, dove la corrente posa gusci bianchi di conchiglie pulite dalle onde"*⁸³.

La bi-modalità del brano è testimoniata dall'unione nella distinzione fra personaggi e paesaggio marino. La modalità indivisibile consente di accomunare le conchiglie pulite che beatamente giacciono sul fondo ma-

⁸⁰ *Ivi*, p. 471-472.

⁸¹ *Ivi*, p. 479.

⁸² *Ivi*, p. 480.

⁸³ *Ivi*, p. 482.

rino ai personaggi, i quali trovano un po' di pace in prossimità del mare, dove le loro sofferenze sono momentaneamente alleviate dall'assenza della formica.

Come le conchiglie riposano, pulite dalle onde, "sugli infiniti granelli di sabbia", così la famigliola, in riva al mare, può trovare un po' di sollievo, nonostante la sua esistenza si svolga in costante contatto con le formiche. Il mare pulisce e lenisce le une e l'altra, entrambe a contatto con granelli impalpabili (sabbia, formiche).

NARRAZIONE DEL SÉ
di Pierluigi Diotaiuti

*Mi sembra di vedere il mio
Io attraverso una lente che lo
rifrangano e moltiplichi; tutte
le figure che si agitano
intorno a me sono altrettanti
Io ed io mi adiro del loro
modo di agire...*

E. T. A. Hoffmann

1. L'autobiografia come forma di narrazione

Il racconto di Sé nell'antichità classica era legato prevalentemente al genere epistolare, assume nel corso dei secoli una maggior caratterizzazione, fino a diventare nel corso del Novecento una vera e propria pratica letteraria. Fra diari e autobiografie, la narrazione diventa un'indagine interiore e scoperta degli stati d'animo più intimi.

Secondo Bruner l'autobiografia non è il resoconto più o meno tendenzioso di una vita oggetto della narrazione ma è la vita stessa. Attraverso l'atto autobiografico noi ci rappresentiamo a noi stessi, e i cambiamenti della vita non sono riflessi, in quanto provocati da mutamenti di accento e di significato all'interno delle nostre narrazioni.

In questo senso la psicologia culturale è molto vicina all'approccio psicodinamico: un freudiano, Francesco Corrao, è in sintonia con l'approccio culturale quando afferma che «Ogni volta che si stabiliscono nuovi obiettivi esplicativi e che si sollevano nuove questioni si svilupperanno nuove versioni del passato. Ogni costruzione costituisce allora un testo narrativo che si sostituisce al precedente, trasformandolo attraverso variazioni interpretative che operano recisioni o riduzioni tematiche, ricontestualizzazioni, risignificazioni, rivalutazioni¹».

¹ F. Corrao. "Modelli psicoanalitici". In: *Mito, passione, memoria*. Bari, Laterza, 1992.

Naturalmente questo ruolo 'forte' non è attribuibile a tutti gli atti narrativi che hanno per argomento noi stessi.

L'autobiografia potrebbe apparire un atto solipsistico ma essa rappresenta la visione che ciascun autore ha di se stesso mediata da elementi interpersonali. Le parole, la scrittura attraverso cui l'autore narra se stesso sono un momento di questa mediazione: il modo con cui narra agli altri del suo passato viene interiorizzato, diventando così il modo con cui ne parla a se stesso².

Autoproiettarsi nelle proprie opere è un modo che consente all'artista di essere comunque presente dentro la sua opera al di là delle convenienze e delle convinzioni; un modo talvolta per firmare il proprio lavoro, imprimendovi un segno di appartenenza inoppugnabile, e un modo per testimoniare la propria presenza all'interno degli avvenimenti descritti.

L'autobiografia è una delle tematiche della ricerca contemporanea. Essa gode di grande attenzione a molti livelli e secondo molti aspetti in letteratura, in sociologia, nella psicologia, ma anche in antropologia e in pedagogia.

Attraverso l'autobiografia il soggetto è al centro della cultura, un soggetto che vive radicalmente la propria crisi. Nel cuore di questo processo si inserisce la pratica autobiografica come interrogazione sull'identità del soggetto, come travaglio individuale, come assunzione della "cura di Sé", come circolo ermeneutico, come decostruzione e ricostruzione di se stessi.

Narrare se stessi è, infatti, un modo di ri-costruirsi, radicandosi proprio nello statuto problematico del soggetto. Ma narrarsi è anche formarsi: farsi carico di Sé, delinearci nel tempo e attraverso il tempo, assumersi come esistenza in-itinere e assumersi la custodia del proprio io per dipanare un Sé possibile e forse più stabile, perché frutto di un'elaborazione.

Occuparsi dell'autobiografia dal punto di vista psicologico significa innanzitutto cercare di cogliere l'essenzialità, l'elementarità del gesto che presiede alla sua formazione.

Partiremo quindi dal grado zero di questo bisogno dell'uomo di lasciare scolpito attraverso il racconto l'immagine di Sé.

Naturalmente l'artista è un uomo come tanti altri, anzi forse è l'uomo che meglio interpreta certi bisogni che sono di tutti. L'uomo attraverso l'autobiografia intende certamente comunicare qualcosa. Tutto dipende da che cosa si intende per comunicazione. La parola è un veicolo privilegiato per esprimere la consapevolezza della complessità delle cose. Rappresentarsi attraverso le parole non è la stessa cosa che rappresentarsi attraverso le immagini, tanto più se lo scopo di questa rappresentazione è testimoniare

² R. Fivush; C.A. Haden. *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*, 1997.

e descrivere la molteplicità, la contraddittorietà e la continua metamorfosi del nostro Io³.

Infatti, se lo scopo è questo, la scrittura (dall'autobiografia vera e propria, al ritrovarsi in un personaggio di un proprio romanzo) è adatta, perché consente di descrivere nel dettaglio tale molteplicità e contraddittorietà, divenendo essa stessa nel suo fluire quasi l'espressione diretta⁴.

Ciò che caratterizza la scrittura è la dimensione della memoria: nel raccontare, o raccontarsi, si è costretti a servirsi del ricordo: infatti l'autobiografia è intessuta di ricordi di come si era e come si è diventati.

La scrittura consente dunque di comunicare il senso della durata. La memoria è ciò che da continuità alla nostra esistenza; e il sentimento e l'espressione di questa continuità sono uno degli elementi essenziali della scrittura autobiografica. A tal proposito il grande pittore Coubernet afferma: «*J'ai fait dans ma vie bien des portraits de moi, au fur et à mesure que je changeais de situation d'esprit: j'ai écrit ma vie en un mot*⁵».

Il racconto della propria storia di vita può essere considerato come la forma comunicativa che soggettivamente trasporta gli eventi vissuti in una relazione significativa con la struttura del corso temporale. L'utilizzo della forma e della strutturazione narrativa è lo strumento per formare, dalle disparate e molteplici esperienze contingenti del Sé, una connessione unitaria di comprensione⁶.

Il racconto rappresenta un mezzo importante per costruire l'identità come connessione tra gli stati personali del passato, del presente e del futuro, poiché esso costituisce una forma comunicativa che comprende e rappresenta linguisticamente le relazioni temporali. Nella struttura narrativa gli eventi e le azioni ricevono significato, dal momento che sono messe in relazione reciproca a temi o decorsi che si propagano nel tempo⁷. Colui che racconta ottiene a posteriori in qualità di regista/arrangiatore (e in un

³ H.F. Amiel. "Journal intime", cit. da B. Didier, in: *Corps écrit*, n. 5 (1983), p. 174. In esso Amiel scrive: «Mi sento camaleonte, caleidoscopio, proteo, in tutti i modi mutevole e polarizzabile, fluido, virtuale e perciò latente anche nelle mie manifestazioni, assente anche nella mia rappresentazione. Assisto per così dire al turbinio molecolare che si chiama vita individuale; ho percezione e coscienza di questa metamorfosi costante, di questa mutua irresistibile dell'esistenza che si fa io; sento fuggire, rinnovarsi, modificarsi ogni particella del mio essere, ogni goccia del mio fiume, ogni irraggiamento della mia forza unica».

⁴ Mentre nelle altre forme di narrazione (pittura, scultura o fotografia) il compito è invece più difficile, perché l'immagine, per quanto ricca e allusiva possa apparire, è di per se conclusa nella sua specificità e frammentarietà e non può dunque rispecchiare la molteplicità di piani attraverso cui si manifesta la nostra vita interiore.

⁵ Ne ho fatti di ritratti nella mia vita, mano a mano che cambiavo stati d'animo: in una parola ho scritto la mia vita.

⁶ D.E. Polkinghorne. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany (NY, USA), State University of New York Press, 1988, p. 102-105.

⁷ *Ivi*, p. 105.

certo qual modo, come autore) il controllo sulle proprie esperienze ed è in grado di costruire, attraverso la scelta e l'ordinamento, sia la continuità che la singolarità del vissuto.

L'identità potrebbe, dunque, essere considerata un racconto permanente, ricostruzione della storia personale autocomprensione dialogica. Alla fine noi "diventiamo" i racconti autobiografici che abbiamo costruito su noi stessi⁸. Le narrazioni rappresentano una porzione integrativa della coerenza della storia di vita e dell'autopresentazione; esse conseguono tale funzione attraverso le loro qualità linguistiche: la formazione della continuità temporale, della differenziazione dagli altri e della riflessività del Sé mediata linguisticamente⁹. Le concezioni dell'identità finora discusse sono prevalentemente orientate verso i concetti di continuità, coerenza e connessione significativa. A questa visione dell'identità se ne contrappone un'altra, orientata in senso de-costruttivo, frattale e polisemica: gli individui appaiono nomadi tra molteplici mondi sub-culturali, tra diverse connessioni di significato e di interpretazione; essi partecipano di volta in volta con diversi aspetti dell'identità, prendendo in prestito o appropriandosi di quegli elementi a partire dalle molteplici offerte di significato. Secondo questo approccio, il concetto di un'identità unica che sorge in maniera concreta, nonostante questo frazionamento, viene in diversa misura rispettivamente mantenuto o rifiutato. L'individuo deve tener conto della complementarità tra interesse alla continuità e quello alla discontinuità, alla molteplicità, all'eterogeneità e all'estraneità. Si sviluppa l'idea di un soggetto decentrato, in cui l'organizzazione del Sé è resa flessibile e più fluida attraverso la comunicazione; gli elementi disparati e non integrabili possono coesistere insieme, senza la costrizione ad una realizzazione dell'unitarietà.

Per la narrazione autobiografica ciò spinge a non assolutizzare la costruzione di un'identità narrativa unitaria. Nell'auto-tematizzazione narrativa si trovano tanto la costruzione di connessioni significative quanto la manifestazione di elementi non integrabili. Anche i vuoti e le non-identità rendono possibile una comprensione dell'uomo, per cui il fallimento della costruzione narrativa di un'identità, insieme alle fratture e alle discontinuità presenti, appare psicologicamente significativo; il concetto di identità non esclude il fatto che si possa partecipare contemporaneamente a diverse storie¹⁰.

⁸ J. Bruner. "Life as narrative". *Social Research*, n. 54 (1987), p. 11-32; C.K. Riessman. *Narrative analysis*. Newbury Park (CA; USA), Sage Publications, 1993, p. 122.

⁹ D. Carr. *Time, narrative, and history*. Bloomington (IN, USA), Indiana University Press, 1986, p. 65.

¹⁰ A.P. Kerby. *Narrative and self*. Bloomington (IN, USA), Indiana University Press, 1991, p. 51; G. Arciero. *Studi e dialoghi sull'identità personale*. Torino, Bollati Boringhieri, 2002,

L'autobiografia si configura spesso come una modalità privilegiata di introspezione e di autoanalisi: scrivo un'autobiografia per scavare al mio interno, per guardarmi dentro, per capire chi sono. Se poi si guarda l'autobiografia non dalla parte di chi scrive, ma dalla parte di chi ne fa un oggetto di studio, esso sarà non tanto o non solo l'espressione dell'autore, ma soprattutto della sua natura più profonda e autentica: in quanto rispecchia il suo animo, il suo carattere, la sua personalità, esso assumerà il valore di un documento, psicologico importante. Essa inoltre rappresenta il bisogno dell'uomo di mettere al sicuro dalla morte il suo essere più profondo, in quanto memoria.

Le funzioni dell'autobiografia partendo dal grado zero sono: lasciare una traccia; racchiudere nelle parole, il proprio essere, per dimostrare di esistere, per dare consistenza al proprio essere, per potersi analizzare attraverso le parole, per testimoniare innanzitutto a se stessi di esserci; esprimere attraverso le parole la propria psichicità o comunque un certo stato d'animo o un certo sentimento. In alcuni punti si è evidenziato un'esigenza di controllo di se stessi. Nell'intento dell'autobiografia c'è sempre la necessità di replicare in modo attivo i meccanismi di formazione dell'Io, come se dubitando della propria identità, l'uomo volesse riprendere la gestione di tutto il processo della sua costituzione psichica. In base all'ipotesi di controllo del proprio essere è altresì implicito, a partire da un dato momento, un bisogno sociale di comunicazione.

Le narrazioni autobiografiche non cercano solamente di realizzare una coerenza intra-biografica, ma anche di legare le possibili esperienze di vita in una connessione storica generale attraverso un principio esplicativo coerente. A tal proposito, determinati episodi fondamentali ricevono un particolare significato simbolico all'interno del sistema di spiegazione-narrazione: Hankiss parla di "ri-arrangiamento mitologico" degli eventi, per cui la trascrizione del presente assume un ruolo strumentale attraverso il legame con il passato¹¹. In definitiva, dietro una storia di vita personale può ritrovarsi un mito preformato e completo, cioè una struttura culturale della storia di vita prestabilita, la quale modella implicitamente e in modo esteso la narrazione della storia individuale¹².

p. 32.

¹¹ A. Hankiss. "On the mythological rearranging of one's life history". In: D. Bertaux. *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. Beverly Hills (CA, USA), Sage Publications, 1981, p. 101.

¹² Cfr. D.P. McAdams. *Personal myths and the making of the self*. New York, William Morrow, 1993, p. 68.

2. La rappresentazione pubblica del Sé

L'immagine di Sé è per ciascun individuo l'insieme di un'esperienza cognitiva, emotiva e visiva in una dimensione spazio-temporale.

Ciascun individuo, quando si trova di fronte agli altri, cerca di mostrare delle rappresentazioni coerenti di Sé, che prendono in considerazione ciò che gli altri si aspettano da lui.

Secondo Goffman, ciascun individuo cerca di costruire un'identità che gli permette di relazionarsi agli altri. Egli distingue l'identità personale da quella sociale. L'identità personale è il nucleo profondo della persona, che le dà il senso della propria unicità e della propria continuità nel tempo. Ma tale nucleo nelle situazioni sociali può celarsi dietro un ruolo pubblico che l'individuo è costretto ad assumere per una serie di circostanze.

Le persone possono costruirsi un *falso Sé*; l'aspetto più rilevante è la mancanza di autenticità nei rapporti con gli altri e con se stessi.

A tal fine si indossano delle maschere o si incarnano dei ruoli con cui, a seconda delle situazioni, si cerca di comunicare qualcosa che non si è e che si vorrebbe essere.

Si cerca di promuovere il proprio Sé sociale, di stabilire e salvaguardare le relazioni che si ritengono funzionali alle proprie esigenze.

Snyder¹³ definì "high self-monitor" un individuo che nasconde il suo vero Sé per un tornaconto personale o per evitare il confronto con gli altri.

L'individuo high self-monitor preoccupato di controllare in ogni momento i propri comportamenti verbali e non verbali, rischia, di costruire una rappresentazione di Sé non autentica. Secondo questo autore dietro ad una bugia, non può esserci soltanto la ricerca di un vantaggio, ma anche il desiderio di piacere agli altri.

3. Le narrazioni del corpo

Il corpo di ciascun individuo parla di lui: quelle rughe, quelle pieghe e quei nei narrano della sua storia, del suo passato e del suo essere.

Il tema della trasformazione del corpo coinvolge in maniera intima ogni persona che invecchia e che man mano sente cambiare le proprie possibilità corporee e la corrispettiva immagine di Sé, costantemente rielaborata e "aggiornata" attraverso il confronto con i modelli di corporeità diffusi e promossi nella comunità di riferimento. Potremmo in via preliminare definire l'immagine corporea come la rappresentazione del corpo che si forma

¹³ M. Snyder. *Public appearances, private realities: The psychology of self monitoring*. New York, Freeman, 1987.

nella mente, vale a dire il modo in cui il nostro corpo appare a noi stessi, ovvero l'immagine tridimensionale che ognuno ha di se stesso. Non designa soltanto un processo psichico con semplici qualità percettive, ma una modalità attraverso la quale l'organismo vive la propria base somatica.

L'immagine corporea costituisce un esempio paradigmatico di sistema complesso in cui natura e cultura si compenetrano a vicenda e le valutazioni soggettive e gli atteggiamenti rispetto al corpo percepito risultano difficilmente separabili dai fattori sociali che condizionano i modelli del corpo ideale interiorizzato e dal confronto della propria immagine corporea con quella degli altri. L'atteggiamento verso l'immagine corporea appare come concetto multidimensionale che include, dunque, elementi cognitivo-valutativi, emotivi e comportamentali intrecciati insieme.

La nozione di schema corporeo, poi modificata in immagine corporea, indica la consapevolezza del soggetto di occupare un luogo, di avere un certo orientamento spaziale, oltre alla coscienza oggettiva e soggettiva della localizzazione delle diverse parti del corpo. Lo schema corporeo potrebbe concepirsi come un'operazione di integrazione e di sintesi delle diverse informazioni visive, tattili e posturali e implica il concetto di sintesi percettiva polisensoriale. Lo schema corporeo è soprattutto una rappresentazione mentale del corpo come unità, è l'immagine tridimensionale di noi stessi che si sostanzia anche dei ricordi, delle esperienze precedenti, delle rappresentazioni e percezioni che contribuiscono a fornirci la coscienza della realtà oggettiva della nostra corporeità.

Lo schema corporeo non è dunque solo il risultato di sensazioni e percezioni, ma anche una costruzione che il soggetto si fa attraverso la rappresentazione che ha del proprio corpo, alla cui elaborazione concorrono le componenti libidiche e la sociologia delle immagini corporee. La componente libidica accentua, ad esempio, l'importanza delle zone erogene, traduce in sintomi corporei i processi psichici, si modifica in base alla presenza del dolore o del piacere, innesta processi di ipocondria, isteria, spersonalizzazione che modificano l'immagine del proprio corpo. La componente sociale concorre alla costruzione della propria immagine corporea attraverso i processi di identificazione e di imitazione, attraverso i modelli culturalmente proposti e il confronto tra la propria immagine corporea e le immagini corporee degli altri; pertanto vi è sempre una personalità che "sente" la percezione e il modello posturale del proprio corpo è una continua attività interna di autocostruzione e autodistruzione, continuando in tal modo a differenziarsi e integrarsi. Accanto alla tendenza che porta a unificare le parti del corpo in quella unità che l'immagine corporea esprime, si rileva anche la tendenza che porta a distruggere tale immagine, personificando le singole parti e proiettandole fuori di Sé come fantasmi. Ciò rappresenta l'esperienza della dissociazione/scissione nella

quale non è più possibile riconoscere la relazione tra le parti e la totalità del proprio corpo, annullando quella frontiera che delimita il nostro corpo, distinguendolo dal mondo.

Si potrebbe definire l'identità personale come corrispondenza tra l'immagine di se stessi e il se stesso concreto corporeo e relazionale, che è la fonte dell'immagine medesima; su questa corrispondenza si costruisce l'identità. Quindi una crisi di identità può essere interpretata come una crisi di corrispondenza tra autorappresentazione e le esperienze psicologiche e fisiologiche che la producono.

La corrispondenza si riferisce a diversi livelli funzionali, tanti quanti sono quelli che si trovano alla base della complessa "immagine di Sé".

L'immagine di Sé può essere considerata come una integrazione dell'immagine del corpo con altre rappresentazioni dell'Io. In tal modo l'autorappresentazione del corpo diventa (per progressivi livelli di sintesi) autorappresentazione del corpo nello spazio, ossia uno schema base che definisce le coordinate operative dell'individuo nell'ambiente esterno. Spesso l'immagine soggettiva del corpo risulta abbastanza lontana dalle sue specificità morfologiche, perché questa immagine è la rappresentazione in continua evoluzione della somma delle immagini corporee della comunità e dipende in larga misura dall'articolarsi dei nostri rapporti sociali.

L'agire del corpo nello spazio sociale è caratterizzato dalla estensività, in particolare quando usiamo il canale sensoriale-percettivo, attraverso il quale il corpo si espande al di là delle coordinate oggettive dello spazio occupato. Gli oggetti che sono in rapporto stabile con il corpo, ad esempio occhiali, protesi, ecc., vengono gradualmente assimilati all'immagine corporea; così come ciò che ha origine all'interno del corpo o promana da esso (feci, urina, sangue, saliva) può essere percepito come qualcosa che continua a farne parte.

L'immagine del corpo non è, dunque, simile a quella di uno specchio che riproduce immediatamente l'immagine di una struttura, ma è piuttosto una rappresentazione dell'attività di elaborazione delle molteplici informazioni utilizzate per costruire il "sentimento personale dell'esserci".

Lungo il percorso di sviluppo del corpo individuale possiamo distinguere due fasi particolarmente significative, a nostro avviso per molti aspetti simmetriche, la cui transizione impone al soggetto ardui compiti di elaborazione e adattamento psicologico: l'adolescenza e la senescenza. In entrambe il motivo conduttore è rappresentato dal concetto di "trasformazione" che comporta mutamenti a diversi livelli.

L'adolescenza comporta il congedo dal proprio corpo infantile e l'identificazione con il proprio ruolo sessuale su cui insistono le attese sociali. Ansie, tensioni, inibizioni e frustrazioni sono gli ingredienti di questa trasformazione che impone di trovare un nuovo senso del Sé nel mondo

e l'abbandono delle figure precedentemente interiorizzate sul piano affettivo e la loro sostituzione con figure nuove più rispondenti alla nuova situazione che si è venuta a creare con la comparsa della sessualità. Questo passaggio è caratterizzato da ansie abbandoniche, episodi di regressione e perdita di esperienze fusionali, superati dal bisogno di separazione dai precedenti oggetti d'amore. Nasce di qui il bisogno di isolamento, il rifiuto di un mondo che l'adolescente considera responsabile della perdita dell'identità precedente. Il corpo diviene un potenziale agente attivo delle fantasie, la cui rappresentazione corrisponde al compito di integrare il corpo sessuato nell'immagine del Sé e di reinvestire l'immagine corporea deformata dalla proiezione di sentimenti persecutori e dai sensi di colpa. Il corpo e la sua immagine mentale divengono palesemente il mezzo di espressione e rappresentazione di conflitti e desideri dell'adolescente.

Nelle persone che invecchiano, come negli adolescenti, il corpo si modifica e la percezione di Sé ne è turbata. Ora noi sappiamo come la perdita dell'immagine di Sé può essere all'origine dell'angoscia e della sensazione di vuoto. C'è tutto un lavoro di destrutturazione e poi di ristrutturazione psichica; in sostanza si deve realizzare una elaborazione di "lutto", un lutto della propria immagine. L'invecchiamento implica un lavoro psichico: vi è una elaborazione dell'invecchiamento, come vi è l'elaborazione del lutto, e non sono né il lutto né l'invecchiamento ad essere patologici, bensì l'arresto della elaborazione a causa del rifiuto o della repressione. Non si modifica solo l'immagine di Sé, ma viene meno il significato, l'ideale dell'Io, veicolato dal mito personale e collettivo. L'elaborazione del lutto, ovvero l'adattamento personale alle trasformazioni corporee può avvenire soltanto attraverso la simbolizzazione e la formazione di un nuovo linguaggio personale. Una prima linea di intervento dovrebbe sollecitare nell'anziano un'elaborazione verbale-narrativa, possibilmente anche simbolica, delle tematiche connesse alla propria corporeità, al fine di favorire un'accettazione cosciente delle attuali potenzialità corporee, superando le rimozioni e la stagnazione delle fantasie compensatorie. Ciò favorirebbe l'azione intesa come disponibilità alla ricerca e al mantenimento di rapporti interpersonali, che a loro volta possono influenzare positivamente il vissuto corporeo. I soggetti sono incoraggiati ad assumere attivamente comportamenti finalizzati alla cura di Sé (l'igiene personale, l'educazione alimentare, l'adesione alle prescrizioni mediche e farmacologiche) e della propria immagine esterna (la scelta dell'abbigliamento, trattamenti e cure estetiche). L'obiettivo è quello di favorire un reinvestimento corporeo come base contenitiva dei vissuti di estraniamento e disgregazione.

LA NARRAZIONE ATTRAVERSO L'ARTETERAPIA

di Vera Cavallaro

1. Arteterapia come spazio di narrazione

*Tutti i dolori sono sopportabili
se li si fa entrare in una storia
o se si può raccontare
una storia su di essi.*

Karen Blixen

L'arteterapia presuppone una visione olistica dell'individuo che permette di comprenderlo nella sua completezza, sia di organismo biologico che di soggetto psichico, nella sua complessità, dinamica e unitaria. Tale concezione nuova ha permesso la ricerca di nuovi strumenti d'intervento differenti dal linguaggio verbale, come il medium artistico quale agente di cura e quale strumento privilegiato per l'espressione sana e creativa dell'uomo.

Essa costituisce un terreno privilegiato della narrazione di sé, espressione del bisogno, sempre presente nell'uomo, di lasciare un'impronta, attraverso la quale poter riaffermare la propria individualità, il proprio sé.

Questa necessità di esprimersi, di "raccontarsi", anche se in forma inconscia, sia a parole che a gesti, potrebbe essere vista come necessità di creare uno spazio, una distanza tra l'irruenza delle emozioni e il Sé, un modo per attenuarne l'impatto o favorire un loro più pieno godimento.

Questo bisogno di concedersi degli spazi di espressione e di ascolto di sé è stato sempre espresso attraverso il rito e attualmente attraverso la psicoterapia, che come afferma Montinari: "*è una forma di rito moderno, individualizzata, razionalizzata e depurata di tutti gli aspetti scenografici e cruenti [...]. Il denominatore comune (tra rito e psicoterapia) è appunto la creazione, contingente e circoscritta, di un'area di gioco, in cui raccontarsi liberamente [...]*"¹

L'arteterapia si avvale di simboli e metafore, di attività che implicano un particolare impegno sensoriale e cinestesico (attività grafiche, plastiche, musicali, di danza ecc.) e l'arte si pone come mezzo attraverso il quale

¹ Cfr. G. Montinari. *Psicoterapia al limite: il colloquio con pazienti insufficienti mentali nelle istituzioni*. Milano, Franco Angeli, 2001.

la persona esprime i propri vissuti psicofisiologici ed intraprende un percorso trasformativo in un setting protetto.

Nietzsche affermando che *"L'arte ci è stata data per non morire di Verità"* pone l'accento sulla funzione riparatrice dell'arte.

Se per Freud l'arte ha una funzione di sublimazione, per Lacan l'arte ha una funzione di rimedio, in quanto rappresenta una sostituzione della *"Cosa"*, una ricerca dell'oggetto primo e perduto, nel tentativo di dare forma e sostanza a un vuoto.

Da una breve testimonianza di Meri Gorni: *"Mi chiedo spesso a cosa serve l'arte, cosa c'entra con la realtà e con la nostra vita. L'arte non è solo dare forma a figure invisibili, è mettere in atto tutti i nostri sensi, da quello assopito al sesto e oltre. Penso che nell'arte si vada oscuramente a cercare la misura di quanto umano gli uomini abbiano perduto e nella maggior parte dei casi, il rapporto è consolatorio e sostitutivo, e l'opera lenisce anziché inasprire il nostro senso di ciò che vuol dire essere vivi, nell'esperienza. Perciò io penso a un tessuto con fili che legano tanti gomitoli e vedo l'arte come medium, come strumento della comunicazione, per questo durante le mie mostre c'è sempre un momento performativo e il tentativo d'identificare il sentire al pensare".²*

Il campo primario sul quale si sviluppa il lavoro dell'Arteterapia è quello delle emozioni e attinge dall'arte gli strumenti di intervento atti ad offrire la possibilità di regredire senza timori o complessi ad uno stadio infantile nel quale riprende tono e significato un linguaggio primario. Alla base vi è un meccanismo di regressione psichica al servizio dell'Io: *"è la regressione psichica dell'individuo a quello stadio/modalità di pensiero definito 'processo primario' arcaico, per poi elaborare le intuizioni con il rigore del pensiero logico".³*

L'arte nasce come creazione di segni mai creati, si nutre del processo di astrazione necessariamente di tipo extra-quotidiano, utilizza la libertà nel rapporto con le cose, i luoghi, le emozioni, la storia personale e sociale. Sono queste le semplici istanze che ci guidano a migliorare la conoscenza di noi stessi. Ciascun individuo è un artista nella misura in cui riesce a transitare da una falsa identità ad una autentica, ad oltrepassare i confini individuali in un atto d'amore transpersonale e simbolico. Una consapevolezza che ci conduce per mano a rigenerare la vita, a conquistare nuovi spazi di comunicazione.⁴

Arte ed emozione sono legate tra loro, come afferma A. Schoenberg: *"L'arte è l'invocazione angosciata di coloro che vivono in sé il destino dell'uma-*

² Cfr: <http://www.undo.net/cgi-bin/openframe.pl?x=/cgi-bin/undo/magazines/magazines.pl%3Fid%3D943281991%26riv%3Djuliet%26home%3D>

³ E. Giusti. *Ri-Trovarsi*. Roma, Armando, 1987, p. 152.

⁴ W. Orioli. *La necessità di teatro sociale e terapeutico*. In: <http://www.teatroterapia.it/Walter%20Orioli%20-%20Genova%20-%20nov.%20%202006.doc>

nità. Che non se ne appagano, ma si misurano con esso. Che non servono passivi il motore chiamato "oscure potenze", ma si gettano nell'ingranaggio in moto per comprenderne la struttura. Che non distolgono gli occhi per mettersi al riparo da emozioni, ma li spalancano per affrontare ciò che va affrontato. E che però spesso chiudono gli occhi per percepire ciò che i sensi non trasmettono, per guardare al di dentro ciò che solo in apparenza avviene al di fuori. E dentro, in loro, è il moto del mondo; fuori non ne giunge che l'eco: l'opera d'arte."

Scopo dell'arteterapia non è la creazione di un prodotto preciso, bensì l'espressione di sé nella propria unicità e creatività, presupposto per favorire le condizioni di benessere e potenziare le proprie risorse.

L'arteterapia presuppone un'esperienza basata su una comunicazione, una relazione, un dialogo, all'interno del quale l'oggetto creato, diventa "scambio" cioè "quel qualcosa di cui si parla" e occasione per narrare il proprio quotidiano in un contesto che presuppone una circolarità di interessi, di esperienze, di vissuti, di pensieri, di elaborazioni immaginarie.

L'arteterapia tende a favorire, all'interno di un contesto interattivo, l'acquisizione di un linguaggio espressivo nuovo attraverso un lavoro sull'espressione simbolica delle emozioni⁵ che ha vari scopi: educativi, preventivi (finalità: cambiamento maturativo); riabilitativi (finalità: cambiamento esterno); terapeutici (finalità: cambiamento interno).

Essa attinge soprattutto al linguaggio analogico che deriva dall'attività dell'emisfero destro (non verbale) che sovrintende alla fantasia, alla creatività, all'intuizione, alla percezione visiva, olfattiva, alla comunicazione e ai segnali corporei. Offre così la possibilità di esprimere emozioni trattene, anche profonde, attraverso modalità di facilitazione, protomentali, precognitive attraverso un linguaggio immediato e semplice e di giungere ad una riflessione sull'esperienza che si avvale di un codice preciso, simbolico che permette di definire l'emozione precisa provata, di collocarla in una dimensione spazio-temporale, di mettere ordine nell'esperienza emozionale interna "⁶.

Ciò rende possibile lo snodarsi di possibilità narrative che presuppongono la coesistenza dell'ordine emotivo e dell'ordine simbolico.

Le artiterapie implicano diversi sistemi comunicativi, come afferma Ricci Bitti, si collocano lungo un *continuun* che va dalla polarità dell'immediatezza tipica del mondo emotivo, alla polarità della comunicazione

⁵ Cfr. P. Diotaiuti. I vissuti emozionali primari e la memoria affettiva nella prospettiva psicanalitica. In: F. Oneroso; A. Gorrese. (a cura di). *Le emozioni fra Cognitivismo e psicanalisi*. Napoli, Liguori, 2004.

⁶ Cfr. P.E. Ricci Bitti. "Arti Terapie e regolazione delle emozioni". In: N. Ciani; P.E. Ricci Bitti; V. Ruggieri; V. Bellia; P. Pistorio; G. Nava; E. Traverso; A. Tamino (a cura di). *Dove vanno le arti terapie*. Roma, T.R.E., 1998.

simbolica intenzionale, entrambe integrate dalla creatività.⁷

Un elemento fondamentale dell'arteterapia è il recupero dell'atto creativo il quale può generare strumenti e spazi di ascolto a sentimenti, stati d'animo, intuizioni e può dare nutrimento e risposte al vuoto interiore. Il *qui ed ora* dell'esperienza creativa in un setting arteterapeutico permette alla persona di essere completamente immersa in uno spazio-tempo altro, libero e svincolato da giudizi di valore.

Il processo creativo è anche "un fare" in grado di stimolare capacità latenti, tramite tecniche e materiali. Esso permette un percorso narrativo nel quale si intraprende un percorso trasformativo, in uno spazio che separa dalla realtà quotidiana, che contiene le trasformazioni della relazione ma che è anche lo spazio delle trasformazioni interiori. La creatività, come afferma Vygotski,⁸ è un momento integrante ed assolutamente indispensabile del pensiero realistico in quanto stimolo dell'immaginazione, ausilio per il raggiungimento di una corretta conoscenza della realtà ed occasione di nuove soluzioni di cambiamento.

L'arteterapia privilegia il gioco, metaforicamente teorizzato da Winnicott come "spazio transizionale", quale spazio di espressione, di ascolto, di condivisione di sé con l'altro, terreno privilegiato per la creatività e l'arte. Il gioco facilita e migliora nell'individuo una conoscenza più profonda di sé stesso, potenzia la sua autostima attraverso il "fare", facendogli riscoprire le sue risorse e le sue potenzialità.

L'individuo nello spazio ludico, in quanto spazio speciale di libertà, può attuare il processo riparatorio e evolutivo di individualizzazione, può immaginare e ricreare, può permettersi di esprimere e mostrare desideri e scaricare paure inesprese, può narrarsi e ri-narrarsi e creare così un nuovo sé che consente di re-inventarsi.

Nel percorso arteterapeutico si instaura con il conduttore un dialogo sia di comunicazione diretta che simbolica. Il conduttore deve possedere una buona capacità di ascolto ed una notevole sensibilità. Queste qualità consentono di costruire un ponte di fiducia e creare una relazione fatta di umanità, empatia, competenza e sostegno in una condizione di ascolto, di dialogo, a volte anche inconscio, che permette al conduttore di restituire l'emozione fruita e di mettere in condizione la persona di poter esprimere le proprie emozioni nel linguaggio artistico scelto. Secondo Edith Kramer: *"Gli arteterapeuti devono essere capaci di interessarsi non a introdurre artisti all'arte, ma persone capaci di accettare l'aborto, il bizzarro, il patologico senza perdersi..."*⁹

⁷ Cfr. P.E. Ricci Bitti. *Regolazione delle emozioni Arti-Terapie*. Roma, Carocci, 2002.

⁸ Cfr. L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma, Editori Riuniti, 1972.

⁹ "Perchè l'arteterapia? Arte terapia in campo clinico; Ruolo e funzione dell'arte tera-

2. La narrazione attraverso il corpo e la danza

*Quando l'emozione
diventa parola nasce la poesia,
quando l'emozione
diventa movimento
nasce la danza.
Ogni grande civiltà
reca ancora in sè la nozione
sacra che ogni movimento
soprannaturale
appartiene alla danza.*

Sachs

2.1. Corpo come luogo della narrazione

*Sono nato una seconda
volta quando
la mia anima e il mio corpo
si amarono
e si unirono in matrimonio.¹⁰*

Kahlil Gibran

Il corpo è il luogo dell'espressione e custode di ciascun esperienza psichico logica, cognitiva ed emozionale degli individui. Quando si parla del corpo non si può omettere l'antica separazione corpo-psiche che da due-mila anni ha contrapposto lo spirito alla materia: l'io al mondo, l'anima al corpo, scissione operata anche dal Cristianesimo.

La mortificazione del corpo inaugurata dal cristianesimo e dal platonismo ha trovato il suo proseguimento e la sua estremizzazione nel dualismo cartesiano, nella formulazione della separazione della *res cogitans*, l'esistenza come coscienza-pensiero, dalla *res extensa*, dall'esistenza come cosa-superficie e cosa visibile.¹¹

La filosofia contemporanea con l'orientamento fenomenologico attraverso autori come Friedrich Nietzsche, Maurice Merleau-Ponty, Roger Garaudy e Umberto Galimberti rivaluta la dimensione corporea come componente fondamentale della persona, ben riassunta nell'affermazione di

peuta". In: <http://www.artelieu.it/artelieu-psicopatologia-creativita/arteterapia-definizione.php>

¹⁰ Cfr. K. Gibran; I. Farinelli (a cura di). *Le parole dell'amore*. Roma, Paoline, 1997.

¹¹ Cfr. U. Galimberti. *Il corpo*. Milano, Feltrinelli, 1983.

Merleau-Ponty *"Il corpo è l'unico mezzo che io ho per andare al cuore delle cose"*.¹²

L'importanza del pensiero fenomenologico data all'esperienza e alla comunicazione sensoriale permette al corpo di verificare il possibile e di vivere l'impegno nel mondo. Ogni nostra conoscenza nasce dall'esperienza che è esperienza del corpo nel mondo. Il *Leib* (corpo) è visto in quest'ottica come un insieme di dimensioni corporee, psichiche e mentali, inserito nella vita, *Lebenswelt*.

In quest'ottica il corpo acquisisce una dimensione storica e la relazione verso il corpo cambia, come afferma L. Binswanger nella sua analisi antropologico-fenomenologica: *"L'uomo, non solo "ha" un corpo, ma "è" corpo"*.¹³

"Il nostro corpo è la nostra storia perché nel suo ricordo c'è il nostro passato e nella sua vitalità e dinamicità c'è il nostro futuro. In ogni ruga vi è la prova della *"storia incarnata"*.¹⁴

Il corpo è il nostro tramite con il mondo esterno, attraverso il quale realizziamo noi stessi, soddisfiamo i nostri desideri, manifestiamo le nostre passioni, i nostri bisogni, sentiamo noi stessi e gli altri.

Recenti correnti psicologiche quali la psicologia di W. Reich, la psicologia della Gestalt e la Bioenergetica focalizzano l'attenzione sulla centralità del corpo, fondamento primario dell'esperienza umana.

L'approccio arteterapeutico rilancia la centralità e l'imprescindibilità del corpo, dei sensi e dei linguaggi espressivi, in un'ottica polisemica e complessa del corpo, delle soggettività, della narrazione.

Il corpo diventa il mezzo importante per la comunicazione creativa, attraverso il quale è possibile recuperare e sviluppare la capacità d'ascolto di sé e del mondo: *"Il cervello isolato dal proprio corpo non ha ricordo"*, così afferma Israel Rosenfield.¹⁵

Considerare il corpo come luogo preminente della nostra identità, del nostro processo trasformativo, colloca il suo inserimento in una prospettiva relazionale, olistica, globale e dinamica, che lo vede non come oggetto ma come luogo del cambiamento, esperienza personale e collettiva. Ciò implica il disporsi ad un atteggiamento che privilegia il suo ascolto per decifrarne il linguaggio all'interno di una relazione che a tale livello è sempre autoriflessiva, circolare, dialogica.

Quando parliamo del linguaggio del corpo, anche narrativo, non possiamo prescindere dal considerare alcuni elementi attraverso i quali esso si esprime: i gesti, la postura, i segni iscritti in esso. I gesti dell'uomo, svinco-

¹² Cfr. M. Merleau-Ponty (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano, Il Saggiatore, 1965.

¹³ E. Borgna. *L'arcipelago delle emozioni*. Milano, Feltrinelli, 2007, p. 95-97.

¹⁴ C. Wittmann. "Danzamovimentoterapia con tossicodipendenti in una comunità terapeutica". In: A. Odorisio; M.E. Garcia (a cura di). *Danzamovimentoterapia – Modelli e Pratiche dell'esperienza Italiana*. Roma, Ma.Gi., 2004, p. 294.

¹⁵ I. Rosenfield. *Lo strano, il familiare, il dimenticato*. Milano, Rizzoli, 1992, p. 60.

landosi progressivamente dalla costrizione funzionale, sono divenuti gesti espressivi andando dunque oltre il rapporto stimolo-reazione nervosa.

Il gesto è il veicolo che permette alle intenzioni di collegare le cose che circondano l'uomo alle azioni che esse sollecitano. Esso è in sintesi strumento di narrazione del sé in quanto gli permette di esprimere la propria biografia, la propria relazione col mondo, il proprio stile, ciò che è il proprio mondo, negli aspetti educativi, sociali, psicologici, culturali. Si possono valorizzare gli aspetti autentici del Sé puntando sulla consapevolezza e presenza del proprio corpo, dando anche valore simbolico al gesto. Lo studioso che si è occupato dell'aspetto simbolico del gesto è F. Delsarte¹⁶, il quale sottolinea che il gesto è la risorsa più espressiva dell'uomo. Egli classificò il corpo in tre zone, corrispondenti a tre principi del nostro essere:

- la *mental zone* (zona mentale) a cui è associata la dimensione dell'intelletto che risiede nella testa.
- l'*emotional zone* (zona emotiva) a cui è associata la dimensione dell'anima che risiede nel torso.
- la *physical zone* (zona fisica) a cui è associata la dimensione della vita che risiede nell'addome e nei fianchi.

La qualità espressiva dipende dalla zona di partenza del movimento e del gesto, egli individua nel torso l'ambito più espressivo del corpo umano.¹⁷

I segni esibiti dal corpo a volte evidente raccontano attraverso un linguaggio analogico, un proprio vissuto e una propria storia, dove il corpo prende spesso il posto della parola diventando scenario privilegiato di esposizione.

2.2 Danza come strumento di narrazione

*La danza si rivolge
alla parte ancora sana
della natura umana,
presente in ogni essere,
per quanto malato
e confuso sia.*¹⁸

Trudi Schoop

La danza è uno strumento espressivo e comunicativo fondamentale per

¹⁶ Cfr. E. Randi (a cura di). *François Delsarte: le leggi del teatro. Il pensiero scenico del precursore della danza moderna*. Roma, Bulzoni, 1993.

¹⁷ G. Oliva. *Educazione alla teatralità e formazione*. Milano, LED, 2005, p. 43-45.

¹⁸ Cfr. T. Schoop. *Vuoi danzare con me? Il trattamento della psicosi attraverso la danzaterapia*. Tirrenia (Pi), Del Cerro, 2007.

l'uomo, l'uomo ha sempre danzato e la storia della danza è *"la storia del linguaggio del corpo e dell'impiego che l'uomo ne ha fatto nelle varie epoche, assegnandogli di volta in volta funzioni e collocazioni diverse nella struttura sociale."*¹⁹ Essa ci dà indicazione preziose del retroterra culturale e spirituale di un popolo. La danza è una realtà regolata da aspetti sociali e culturali ben definiti, è una manifestazione nel contempo del corpo singolo e di quello collettivo, riconosciuto come degno di attenzione e di interessi.

Per Sachs la danza è: *la madre delle arti* perché vive nel tempo e nello spazio. La parola arte, però, aggiunge l'autore, col suo significato attuale troppo ampio e nello stesso tempo limitato, non riesce a rendere compiutamente la pienezza di vita della danza.²⁰

La danza primitiva è danza guerriera, magica, sacra, della fertilità, è un'attività che ha sempre un carattere rituale, che nasce in quanto rappresentativa degli accadimenti della vita della tribù, o nei momenti critici come i riti di passaggio (da una condizione all'altra): nascita, pubertà, nozze, morte, passaggio da adolescente all'età matura o malattia essa infatti grazie al suo un valore apotropaico, permette all'individuo di esorcizzare attraverso il movimento le proprie paure ancestrali.

Nella società arcaica è essenziale la sua funzione di espressione della religiosità, il suo esistere come forma di contatto con l'ignoto, con le leggi sovrumane che regolano i cicli naturali; è il linguaggio usato dall'uomo primitivo per esprimere l'irrazionale, il trascendente.²¹

La danza aiuta ad entrare in contatto con le proprie emozioni, a riconoscerle, a nominarle, ad esprimerle e comunicarle attraverso un linguaggio non verbale e simbolico, essa può essere vista come un dramma, in cui il linguaggio del corpo sostituisce quello verbale.

La danza è sia comunicazione gestuale, sia movimento ritmico: il corpo umano che danza segue sempre un determinato ordine cinetico, che si svolge in rapporto al tempo e allo spazio, non ha finalità utilitaristiche e il gesto si trasforma in movimento come espressione fine a se stessa.

Essa, con la danza contemporanea ha recuperato la sua funzione narrativa e comunicativa, che viene espressa dal gesto e dal movimento in forma autentica, immediata e coerente.

Il movimento viene ad essere considerato come massima forma di espressione per comunicare le più profonde emozioni, come afferma M. Graham. *"l'unico discorso su cui non mentire, in esso tutto ciò che è falso o appre-*

¹⁹ Cfr. G. Calendoli. *Storia universale della danza*. Milano, Mondadori, 1985.

²⁰ L. Nicosia. *Danza, comunicazione e terapia*. In: <http://www.tesionline.com/intl/preview.jsp?id=19052>

²¹ *Ibidem*.

so in modo troppo meccanico, diviene chiaramente visibile”²².

Il coreografo spagnolo Pepe Ramis afferma che *“La danza nasce da un’espressione fisica immediata, ma la sua poetica è complessa, le manca la possibilità di dilatarsi nel tempo per poter essere maturata profondamente, andando oltre la superficie. Un’improvvisazione che nasce da una catena di decisioni di cui fanno parte le vicende vissute nella nostra vita, i sentimenti e le sensazioni e la possibilità di immaginare...”*²³

La nascita di ciascuna danza può essere ricondotta a motivi ben precisi che possono essere rintracciati in elementi di natura sociale, affettiva, religiosa, ognuna è riconducibile ad una determinata condizione umana, psicologicamente pregnante, bisognosa di tradursi in espressione motoria.

Non c’è movimento che non nasca da un’emozione e da un’intenzione, esso è il fondamento della danza. R. Laban *“considerava il movimento “un’arte dell’esperienza che permette di esprimere l’indicibile.”*²⁴

Egli scompose il movimento in quattro fattori: spazio, flusso, peso, tempo che collegò alle quattro funzioni dello spirito di Carl Gustav Jung: pensiero, percezione, sensibilità, intuizione, osservando come per ognuna di esse corrispondeva un fattore e come la personalità poteva essere compresa dal modo in cui si manifestavano i movimenti.

Successivamente è stato sviluppato il Metodo di Analisi del Movimento Laban/Bartenieff, attraverso il quale il movimento del corpo può essere esplorato sia dal punto di vista funzionale che espressivo. Esso si fonda sulla pratica dell’esplorazione dei quattro fattori rilevati da Laban, e dei fattori corpo e relazioni che indicano rispettivamente cosa muoviamo, come ci muoviamo, dove ci muoviamo e con chi ci muoviamo. In questo modo è possibile rilevare le parti del corpo bloccate, gli schemi motori prevalenti, l’uso dello spazio, l’ampiezza dei movimenti, la quantità di energia usata, il ritmo, ed individuare contraddizioni o risonanze tra emozioni e movimento.

Il movimento viene collegato da Laban a fattori ed istanze inconse e profonde dell’uomo e simboleggia la loro direzione e il loro ritmo. Esso può essere libero o bloccato, centrifugo o centripeto, verso l’alto o verso il basso, simmetrico o asimmetrico.²⁵

*“Scopriamo così che il corpo obeso “mangia” anche lo spazio attorno a sé, quello anoressico lo rifiuta sottraendovisi, quello frammentato della schizofrenia recupera la propria unità”*²⁶

²² Cfr. M. Graham. *Memoria di sangue*. Milano, Garzanti, 1992.

²³ P. Ramis. “Il corpo nella narrazione III”. In: <http://www.scheggedimediterraneo.it/danza6.asp>

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ P. De Vera D’Aragona. “Il senso simbolico della danza”. In: P. De Vera D’Aragona (a cura di). *Curarsi danzando*. Riza Scienze, n. 13 (Ott. 1986), p. 41-42.

²⁶ D. Malafante. “Sulle ali delle emozioni”. In: P. De Vera D’Aragona (a cura di). *Curarsi*

Dato che la danza, in quanto spazio intermedio tra sé e l'esterno, è uno "scenario transizionale", unica arte in cui prodotto e produttore, arte e artista coincidono, allora si può ritenere che il corpo diventi oggetto transizionale e quindi possa essere assunto non solo come mera osservazione semiotica ma come strumento/risorsa di cura.

3. Danzamovimentoterapia e narrazione

La danzamovimentoterapia (DMT) rappresenta uno spazio di relazione a mediazione corporea che agisce in un'interazione cinestetica.

La DMT rappresenta un intervento che permette al corpo di abilitare capacità di verbalizzazione di contenuti psichici disturbanti, favorendo l'espressione e l'elaborazione dell'elemento perturbante, soprattutto in tutte quelle situazioni in cui la comunicazione verbale è limitata, distorta, o addirittura interrotta dal disagio psichico.

La DMT permette all'immaginazione, al ricordo, all'emozione e al movimento di risuonare in immagini e parole, ed entrare in dialogo col corpo e con il terapeuta. In questo spazio l'atto-sintomo può trasformarsi in atto-creazione, in atto-danzante che contiene il "dentro" dell'emozione e il "fuori" dell'espressione.

La DMT utilizza la danza come *spazio e luogo* simbolico in cui l'individuo percepisce una realtà e una forza nella quale comprende che può disegnare e proiettare emozioni e sentimenti e utilizza il movimento per promuovere l'integrazione psichica, emozionale e relazionale dell'individuo.

Essa consente di far esprimere al corpo sensazioni di piacere e disinibisce dal punto di vista comunicativo ed affettivo-relazionale. In un'esperienza di DMT di gruppo favorisce il confronto e la condivisione.

L'espressione attraverso il corpo, il gesto, il movimento, il ritmo, la musica permette di sperimentare, di scoprire nuovi contesti comunicativi.

La DMT permette di riconnettere la parola al corpo e viceversa, di sperimentare diverse possibilità del "sentire" e del "comunicare", attraverso la ritualizzazione del tempo, dello spazio, della relazione fra i partecipanti e fra di loro e il conduttore, nello stile empatico dell'ascolto e del dialogo.

Il corpo in DMT è un corpo intersoggettivo, *sempre in relazione*, crocevia di scambi comunicativi, affettivi, simbolici e relazionali.

4. Un'esperienza di danzamentoterapia con i tossicodipendenti

4.1. *L'alexitimia nel tossicodipendente*

L'alexitimia è una difficoltà alla comprensione e comunicazione di stati emozionali, un disturbo specifico nelle funzioni affettive e simboliche, di conseguenza costituisce un ostacolo alla psicoterapia tradizionale verbale con i tossicodipendenti.

Un'alta diffusione dell'alexitimia è stata riscontrata tra persone tossicodipendenti, essa potrebbe essere sia la causa della loro dipendenza che la conseguenza della scissione praticata dalle droghe tra mente e corpo.

Il costrutto di *Alexithymia* è stato formulato da Nemiah, Freyberg e Sifneos sulla base di osservazioni cliniche condotte all'inizio su pazienti che soffrivano di disturbi psicosomatici.

L'analfabetismo emotivo porta i malati psicosomatici ad essere bloccati nel loro mondo *razionale* e ad utilizzare il *linguaggio senza parole*. Il termine deriva dal greco a-, lexis- (discorso-, parole), thymos (affetto, emozione) significa letteralmente "affetto senza parole", "emozione senza lessico"; "non avere parole per le emozioni", e definisce propriamente l'incapacità di esprimere verbalmente le emozioni.²⁷

Secondo diversi studi la tossicodipendente (tdp) è un sintomo asimbolico, da ricollegare ad un sé fragile, carente in specifiche aree (identità, sicurezza e separatezza del Sé) che non permette di simbolizzare ed elaborare il conflitto nevrotico. Tali carenze vanno ricollocate nell'area di scambio della relazione primaria del bambino con la madre, nello scambio psicocorporeo dell'epoca preverbale e sono da attribuire ad un'inadeguata funzione materna in relazione al contenimento e trasformazione degli stati mentali del bambino che sono per la loro natura somatopsichici.

Ciò spiega la comune componente asimbolica patogenetica della tossicodipendenza con la malattia psicosomatica che si manifesta nell'impossibilità di simbolizzare, quindi di esprimere un sintomo con un contenuto simbolico, e della comune componente alexitimica nella difficoltà del riconoscimento delle emozioni; che non potendo essere pensate, devono prendere altre vie, somatiche o comportamentali²⁸.

²⁷ Cfr. V. Caretti; D. La Barbera. *Alessitimia-Valutazione e trattamento*. Roma, Astrolabio, 2005.

²⁸ F. Marcolongo; C. Saccorotti. "Alexitimia e tossicodipendenza: verso un razionale utilizzo delle psicoterapie corporee". In: V. Bellia (a cura di). *Danzare le origini, Expression Primitive, oltre la danza terapia*. Catania, C.u.e.m., 1995, p. 149-159.

4.2. *Dallo spazio e luogo della parola allo spazio e luogo del corpo*

L'uso della droga porta ad un cambiamento del vissuto corporeo, cioè del sentire, del percepire, del vivere il corpo. Nella (tdp) si osserva spesso la perdita di sensibilità e di consapevolezza di sé e dei propri bisogni, fino ad una perdita di contatto col corpo o ad un vissuto di disorientamento.

La DMT ha l'obiettivo di offrire, attraverso un lavoro lento, graduale e continuativo, una possibile apertura di nuovi canali di comunicazione e una nuova modalità di interazione con la realtà. Essa inoltre può apportare modificazioni positive nella sfera della autoconsapevolezza sensoriale, emozionale, cognitiva e relazionale e facilitare i processi di cura.

C. Saccorotti C., V. Bellia, in una ricerca del 1995, hanno rilevato l'efficacia terapeutica della DMT in relazione al superamento di alcuni meccanismi di difesa e all'abilitazione di capacità di verbalizzazione di contenuti psichici disturbanti e all'espressione e all'elaborazione dell'elemento perturbante. Tale efficacia è riscontrabile soprattutto nei confronti dei disturbi del narcisismo e nello specifico sulla tossicodipendenza, dato che i disturbi dell'equilibrio narcisistico si sovrappongono bene alla struttura psicopatologica dei comportamenti di addiction. Utilizzando l'Expression Primitive, (una tecnica del corpo fondata dall'artista e studioso di antropologia Hernst Duplan e rivisitata in chiave più prettamente clinica dalla psicoanalista e danzaterapeuta France Schott-Billmann), Saccorotti e Bellia hanno creato una esperienza gruppale psichica e corporea che, utilizzando spesso la forma spaziale del gruppo in "cerchio" o "a specchio" rispetto al conduttore, rimanda ad elementi primari della relazione.

L'Expression Primitive si fonda sull'utilizzo di forme primitive di movimento, su gesti, rituali e forme di canto ripetitive che sono uguali in tutte le culture. Essa consente una esplorazione delle proprie strutture profonde, risveglia le sorgenti ritmiche delle nostre pulsioni, esibendole in modo simbolico, mobilitandole e canalizzandole.

Bellia ha teorizzato la DMT Espressivo Relazionale che permette di aprire l'accesso al mondo emotivo, immaginativo, simbolico e facilita lo sviluppo e l'integrazione tra mente-corpo-emozione in un contesto relazionale.

In tale modello teorico il corpo diventa:

- a) *punto di partenza per il riconoscimento dei propri bisogni: mezzo per esprimere il movimento verso l'ambiente, per comprendere il possibile di sé e dell'altro, per stabilire un contatto con l'altro.*
- b) *veicolo del mondo interno, espressione della dimensione emotiva e della personalità dell'individuo, linguaggio, presenza e testimonianza del proprio sé: sintesi dinamica della storia del proprio passato, luogo di impronte spesso portatrici di tracce di dolore, di disagio, di vergo-*

- gna in cui sono messe in scena sotto forma di blocchi, contratture, stereotipie, rigidità, arresti.
- c) *scenario di manifestazioni del Sé*: luogo dove si esprimono e prendono forma affetti, sofferenze dell'individuo. Luogo della soggettività, della storia dell'individuo e strumento di narrazione.
 - d) *corpo intersoggettivo, sempre in relazione*: crocevia di scambi comunicativi, affettivi, simbolici. Corpo visto nella sua presenza corporea del sé come luogo di presenza al mondo, in *relazione a sé e agli altri*.
 - e) *corpo abitato*: giocato in uno spazio che esprime la dimensione sia interpersonale che transpersonale.

4.3. La narrazione attraverso la Danzamovimentoterapia

Io stessa ho voluto utilizzare la DMT all'interno di una comunità di recupero per tossicodipendenti, la Comunità Exodus di Cassino (FR), concependola come occasione di *sfida e proposta alternativa*, in un intervento che utilizza il corpo del tossicodipendente in una visione nuova e più articolata dell'individuo in regime comunitario, all'interno di un setting particolare che prende in considerazione le variabili specifiche del contesto comunitario.

Il tema del corpo e quello delle emozioni in comunità sono problematiche molto concrete, vissute quotidianamente, fonte di sofferenze e di accese discussioni, nucleo di un percorso di crescita e di consapevolezza.

Al momento dell'ingresso in comunità e della disintossicazione riemergono nella persona tutte quelle percezioni, sensazioni ed emozioni che attraverso le sostanze erano state sedate e rimosse; riemergono con esse ricordi e pensieri dolorosi, il corpo con le sue patologie fisiche si fa risentire e la mente viene assalita da stati ansiosi e depressivi. Il tossicodipendente si trova esposto alla propria fragilità, in assenza della funzione di barriera artificiale svolta in precedenza dalla droga, della sua funzione di sostituzione delle funzioni dell'Io e di argine dalla paura e dal dolore.

Il corpo in comunità vive nuove emozioni ma ha anche bisogno di scaricarle, simbolicamente in quello spazio in cui si trova, inizia a percepire una realtà e una forza nella quale comprende che può disegnare e proiettare anche i suoi sentimenti. Avvalersi della DMT in questo contesto vuol dire dare spazio all'espressione di potenzialità creative, trasformative dell'individuo mobilitando attraverso il corpo parti del sé che dalla frammentazione, dal fallimento, dal dolore, dall'isolamento, dall'alienazione possono trovare forma e possibilità nuove, di sperimentazione all'interno del linguaggio danzato proposto.

Ho voluto così proporre una forma di cura alternativa, un approccio terapeutico non canonico, un tipo di intervento lontano dai setting più

consueti e tradizionali tipici delle varie tecniche di psicoterapia verbale. Il voler offrire un'esperienza di danzamovimentoterapia ad una tipologia specifica di disagio, come quella dei tossicodipendenti in regime di cura e recupero all'interno di un contesto residenziale comunitario risponde a precise esigenze, quali quelle di utilizzarlo come strumento capace di riconnettere la parola al corpo e il corpo alla parola, anche in considerazione della situazione alessitimica del tossicodipendente.

Quale migliore *location* di quella di una comunità di recupero per mettere in campo qualcosa di nuovo, e nel concetto di nuovo è legato l'idea di rischio, il rischio richiama al concetto di sfida, elemento che trasposto alla situazione esistenziale del tossicodipendente, fa pensare alla sfida come una delle matrici più importanti del suo agire, un agire che nel tossicodipendente prende forma come sfida della morte contro la vita, dove vita e morte sono spesso confuse e fuse, una sfida giocata contro le regole, le certezze, i limiti.

La comunità di recupero può essere vista come il luogo della sfida, un luogo dove inevitabilmente ogni tossicodipendente giunge percorrendo una sua propria storia, una sua propria strada, ognuno con proprio bagaglio di vuoto, di assenza, di oscurità, di caos. Se si scorre lungo le biografie dei tossicodipendenti si vedono delinearsi percorsi individuali diversi l'uno dall'altro anche se assimilati da un comune denominatore: la coercizione alla sfida. Quella sfida che porta il tossicodipendente ad un vissuto di obbligata sospensione tra il vuoto della vita col suo carico di drammatica incertezza, e il pieno della morte col suo carico di drammatica certezza.

Quale tipo di intervento di cambiamento si può pensare per un corpo dove la parola è diventata parola vuota, inascoltata, strumento di ripiegamento, di estrema ribellione o di cinica manipolazione, espressa in uno scenario di disperazione muta o urlata, in uno spazio dove l'agito sovrasta e prende il posto del parlato o dove la parola non è più usata per narrare di sé?

Cosa si può introdurre, al posto della parola, per raggiungere persone racchiuse in corpi usati spesso come palcoscenici di drammi, come teatri di rappresentazione dell'indicibile, dell'inenarrabile? Allora perché non provare ad usare strumenti che permettono di esprimersi al di là della parola, o del suo uso coatto, che permettono al corpo di dialogare con altri corpi in un contesto altro dal quotidiano, sconosciuto ma proprio per questo più interessante e stimolante, all'interno di in un setting predisposto a facilitare il contatto e la comunicazione?

Elementi quali: il tappeto musicale, la struttura ritmica, l'energia percussiva, la presenza contenitiva del conduttore, la cadenza degli incontri, la presenza rassicurante del gruppo, fanno del momento e dello spazio degli incontri di DMT, uno spazio e un tempo altro, che non è propriamen-

te quello della quotidianità, anche se non se ne distanzia completamente, ma neanche quello della straordinarietà, anche se, se ne avvicina in parte. È uno spazio dove si gioca il livello del possibile, nel tentativo di superarlo, dove ci si confronta con i confini e le regole, scoprendo all'interno di essi ampi spazi di possibilità.

La DMT può essere vista come uno spazio di espressione simbolica e spazio transizionale, che in quanto tale rende più fruibile l'accesso all'espressione emotiva dei propri vissuti in quei casi in cui, come si assiste nei tossicodipendenti, spesso la comunicazione verbale di tali vissuti risulta carente e problematica.

Il tossicodipendente va considerato tenendo presente la sua specifica dimensione interiore che racchiude un percorso e una storia che ricapitola una trama edificata su nodi esistenziali di ribellione, carenza, malessere, violazione, isolamento, fuga, dispersione, frantumazione, esplosione, implosione, umiliazione, lacerazione, disperazione. La DMT quindi potrebbe rappresentare in tale contesto uno spazio di narrazione dove il tossicodipendente può esprimersi e trovare possibilità di cambiamento del sé per un'evoluzione che lo ponga in una prospettiva di progressivo allontanamento da stili di vita e abitudini disfunzionali.

La DMT attraverso il corpo, il movimento e la relazione sviluppa l'ascolto empatico, permette il dialogo con l'altro e con il sé a vari livelli incidendo positivamente sulla capacità di esprimersi e di comunicare, aiuta a strutturare il proprio sé, sviluppa le proprie risorse espansive verso il mondo e gli altri aumentando le capacità di interrelazionarsi a più livelli. Accresce l'autostima e la fiducia in sé aumentando la capacità di affidarsi e abbandonarsi all'esperienza intimità nell'IO-TU.

Alcuni incontri di DMT erano centrati sulla danza dei sogni, articolati in due diverse proposte di seguito descritte.

Prima proposta:

In una seduta, dopo una preliminare fase di riscaldamento corporeo, iniziava la fase nella quale si invitava il gruppo a danzare un sogno, a disegnarlo col movimento, a proporre e sviluppare espressioni libere attraverso il corpo. Successivamente lo si invitava a compiere un percorso nello spazio, a tracciare un tragitto che poteva variare, sempre nel rispetto della stessa sequenza di posture immobili negli stessi punti dello spazio, a più riprese, ripercorrendo anche attraverso movimento gesto e posture le immagini evocate da tale esperienza. Poi lo si invitava ad aggiungere una parola o più parole al gesto o alla postura che sintetizzavano il vissuto di quel momento relativo all'azione, alla sensazione, all'immagine. Il corpo trovava così una sintesi nel gesto, che attraverso l'immobilità assumeva la massima intensità e testimoniava e rivelava ciò che dall'interno premeva

per essere rivelato. Spesso si assisteva con meraviglia all'esternazione di inedite produzioni metaforiche, di creazioni poetiche, di narrazioni che espresse e vissute prima nel movimento, nei gesti e nella danza, emergevano poi trasformate in parole che raggiungevano anche la qualità delle creazioni poetiche.

Seconda proposta:

Si invitavano i partecipanti a camminare liberi nello spazio e a far emergere pian piano le immagini tratte dai propri sogni e poi a danzare le immagini emerse. Il gruppo si disponeva a semicerchio in una parte della sala riservata alla platea, mentre un'altra parte della sala veniva adibita a spazio scenico, delimitato da due maschere neutre, poste una a destra e una a sinistra di esso. Una persona del gruppo/pubblico spettatore veniva invitata dal conduttore a riportare due immagini del proprio sogno, dopodiché due persone diverse dalla persona che aveva riferito le immagini, indossata la maschera neutra, si posizionavano immobili, e al suono dei cimbali iniziavano a danzare rispettivamente una delle due immagini riferite.

La maschera neutra escludendo il viso, quale mezzo privilegiato usato solitamente per esprimere emozioni e sensazioni, favoriva sia la canalizzazione dell'espressione sul corpo di tensioni, emozioni, che la consapevolezza del gesto, privilegiando il corpo come canale comunicativo a scapito dell'espressione mimica facciale. Inoltre la maschera, fungendo da elemento protettivo, aiutava chi la indossava a superare le inibizioni e a favorirne la spontaneità. La maschera neutra, condensando l'elemento protettore e quello attivatore, aiutava il soggetto e il gruppo a trovare nel corpo il luogo simbolico privilegiato dell'espressione e della narrazione, favorendo l'emergere di vissuti articolati su nodi del sé più critici. La consegna data era di danzare non in forma mimica ma in forma astratta, e si sviluppava come un dialogo tra i due danzatori. Il suono dei cimbali segnava l'inizio e la fine della danza, della durata di tre minuti, alla fine della quale i due danzatori si sedevano di fronte al pubblico nello spazio della platea. Il conduttore invitava a parlare per prima la persona che aveva enunciato le due immagini e che aveva svolto il ruolo di spettatore e poi invitava i due danzatori, nelle vesti di attori sulla scena, a parlare delle emozioni e di ciò che le danze avevano suscitato in loro.

In entrambe le proposte, durante la verbalizzazione finale, che aveva la funzione di concludere l'esperienza con l'obiettivo di arricchirla e di portarla maggiormente alla consapevolezza e alla condivisione, si assisteva spesso all'emergere di temi profondi, a volte duri da trattare, affioranti alla memoria o alla coscienza dei partecipanti. Ciò favoriva anche l'emergere dell'emozione corrispondente, che dal corpo, veicolata attraverso i gesti, le

posture, il movimento e la danza, giungeva più facilmente alla consapevolezza e all'espressione verbale come narrazione di un percorso interiore. Considerando inoltre la dimensione alexitimica quale peculiarità fondamentale del tossicomane, il dipanarsi del narrato, attraverso determinate riflessioni o insight che partivano dal corpo faceva emergere vissuti ed emozioni altrimenti difficilmente accessibili.

5. La poesia come narrazione

*Perchè la poesia ha questo
compito sublime:
di prendere tutto il dolore
che ci spumeggia e ci rimbalza nell'anima
e di placarlo, di trasfigurarlo
nella suprema calma dell'arte,
così come sfociano i fiumi
nella celeste vastità del mare.*

Antonia Pozzi²⁹

La poesia è uno degli strumenti più profondi e spontanei di narrazione usati dall'uomo sin da tempi remoti per dare libera espressione al suo mondo emotivo e per lasciare una traccia incancellabile nel tempo.

La narrazione rappresenta una delle forme di aiuto alla mente più naturale, uno stimolo ad utilizzare quella tipologia di pensiero narrativo che aiuta ad organizzare e riorganizzare le memorie, che permette di esprimere le emozioni conferendogli al contempo un senso e trasformandole da astratte, ignote e talvolta terrorizzanti sensazioni, innominabili e controllabili immagini mentali.³⁰

La parola attraverso la poesia diventa strumento di abreazione e di catarsi.

"Nella parola l'uomo trova un surrogato all'azione e con l'aiuto della parola l'affetto può essere abreagito in misura quasi uguale" affermava Freud nel 1895.³¹

"Ma la poesia è la parola dei sentimenti ed è cosa assai diversa dalla parola che ci spettiamo in un setting psicoterapico psicoanalitico, che è parola al servizio della ragione".³²

²⁹ Cfr. A. Pozzi. *Tutte le opere*. Milano, Garzanti, 1998.

³⁰ M. Monaco. "Psicopoetry e poesia-terapia" In: http://www.benessere.com/psicologia/arg00/poesia_terapia.htm

³¹ S. Freud. *Opere. Studi sull'Isteria e altri scritti*. A cura di C.L. Musatti. Torino, Boringhieri, 1980.

³² A. M. Meoni "Arteterapia". *Psychomedia*. In: <http://www.psychomedia.it/neuro->

“Il dare forma” alle emozioni dà all’individuo la possibilità di “portarle fuori da sé”, con funzione catartica, di “guardarle” e poi comunicarle, costituendo uno strumento di protezione e di contenimento del disagio psichico.

Grazie al riconoscimento della funzione catartica dell’arte del poetare è stata creata la poesia-terapia o psicopoetry che aiuta a descrivere, suscitare o sottolineare e *dare forma* attraverso la narrazione poetica alle emozioni, al proprio mondo interno, alle proprie difficoltà, per arrivare ad una profonda conoscenza di sé e del proprio inconscio, a ricostruire la propria identità. Le due modalità del nostro pensiero, spesso separate tra di loro: la digitale, regolata dall’emisfero sinistro, più freddo e intellettuale e l’analogica, regolata dall’emisfero destro, più immaginativo e sognatore, possono essere integrate grazie all’azione della poesioterapia che può facilitare il dialogo e l’interscambio tra le nostre due “menti”.³³

La poesia-terapia o psicopoetry si avvale dell’aiuto di altri strumenti, come la musica³⁴, le tecniche di rilassamento, la creazione artistica, il canto, la danza, l’uso di rituali e la cromoterapia, e possiamo trovarla sotto forma di varie tecniche³⁵ come: la scrittura poetica primitiva e la poesia folli, una sorta di narrazione di sé attraverso una ricostruzione poetica delle emozioni attuali partendo da alcuni stimoli di base, come una parola chiave o più parole; il sogno poetico, creazione poetica prodotta da uno stato di rilassamento indotto che favorisce la catarsi e l’ampliamento della consapevolezza del proprio mondo interno e degli atteggiamenti psicologici inconsci; la poesia simbolica che aiuta a superare delusioni o perdite o stati di dipendenza affettiva; la poesia immaginativa, che attraverso la lettura di poesie, favorisce la creazione di una rappresentazione di sé o l’affrontare questioni ansigene; la cronaca poetica, utile per chi non sa esprimere le proprie emozioni; la poesia biografica, che aiuta a ricostruire la propria identità o a migliorare i rapporti tra genitori e figli; la poesia dialogica che aiuta ad esprimere il sé attraverso una forma di conversazione poetica con un interlocutore simbolico.

La poesia è uno strumento con funzione maieutica in quanto avvia un processo di svelamento.

La poesia è uno strumento di recupero della memoria. Tale funzione rievocativa è fondamentale per i Poeti del CORIMBO i quali esprimono la ricerca

amp/99-00-sem/meoni.htm

³³ Cfr. I. Piombo. “Poetando, poetando, che bene mi fo”. *Noi donne*. Roma, 1999.

³⁴ Cfr. Diotaiuti, P., Mancone, S. The induction of emotions by musical performers. In: V. Kharuto; V. Petrov. *Information time Creativity*. Mockba, 2007, p.175-178.

³⁵ “Psicopoetry e poesia-terapia, nuovi orizzonti per il nostro benessere”. In: <http://www.saluteinternet.com/psicopoetry-e-poesia-terapia-nuovi-orizzonti-per-il-nostro-benessere/>

del tempo perduto, del *tempo interiore*, diverso dal tempo storico, l'unico vero tempo concesso alla nostra memoria. Il suo potere di svelamento ci fornisce strumenti di ricognizione che ci aiutano a capire meglio il nostro destino e a dare un senso alla vita. I fatti prendono il colore, l'atmosfera emotiva dello stato d'animo in cui sono stati vissuti, perdono il valore "fotografico" del vero: e attraverso la poesia possono diventare assoluto.³⁶

La poesia esprime e narra ciò che a volte è altrimenti inesprimibile e inenarrabile. Attraverso la poesia si concretizza e prende forma qualcosa che altrimenti rischierebbe di perdersi nei meandri dell'inconscio e nell'oblio della memoria. L'inconscio attraverso la poesia prende forma in un linguaggio che sta a metà strada tra il razionale e l'irrazionale, il logico e l'analogico.

La poesia è una testimonianza di presenza nel mondo. Rappresenta la possibilità di oltrepassare i confini del tempo e dello spazio tali da permettere all'individuo d'estendersi sino a raggiungere le corde della vibrazione emotiva e la profondità interiore altrui.

La poesia è una narrazione pittorica dei momenti cruciali della vita, realizzata più con tratti soggettivi impressionistici che oggettivi. Immagine riprodotta di se stessi in termini di tratti, ombre e luci che contrappongono in un gioco di sfumature le vicende ed i colori dell'anima.

La poesia è una forma d'individuazione, una possibilità di ritrovarsi e rivedersi in un confronto con la propria immagine anche attraverso il tempo, in una continuità esistenziale che non si può ignorare. Il passato e il presente, si uniscono nella poesia nel tentativo di non rinnegare il "come si era" per comprendere il "come si è".

La poesia dà la giusta dignità ai moti affettivi ed alle tempeste interiori. Attraverso la forma lirica, il lettore entra in una sorta di sintonia inconscia con il poeta, grazie al linguaggio immaginifico, metaforico e simbolico della poesia. Immagine, metafora e simbolo rendono così possibile la comunicazione ad un livello profondo di emozioni e di stati mentali di carattere universale. Attraverso le parole viene veicolato il senso esterno di qualcosa che è tutto interno. Linguaggio razionale ed irrazionale, logico ed analogico si prendono per mano in una danza dove l'uno fa spazio all'altro, coordinandosi ed abbracciandosi, in un'altalena di moti che permette al lettore di porsi contemporaneamente su due livelli d'ascolto. Le inquietudini e le passioni del poeta trovano percorsi espressivi che conducono alla creazione di qualcosa d'altro che è strettamente legato a ciò che lo ha generato. La necessità creatrice, esigenza imprescindibile dello spirito umano spiega l'ispirazione a superare attraverso le fantasie i limiti dell'esperienza contingente.

La poesia è un contenitore dell'incontenibile. L'uomo di fronte alle vicissitudini esistenziali ed alle tempeste dell'anima sente la necessità di dover

³⁶ Cfr. <http://www.genova2004.it/default.asp?id=1860&lingua=ENG>

trovare qualcosa che funga da argine alle inondazioni alle quali è esposto e che, nello stesso tempo, gli dia la possibilità d'abreagire per non essere sopraffatto e frantumato dalla passione e dal dolore. Questo bisogno, più o meno conscio, d'immunizzarsi dai contraccolpi emotivi devastanti dell'esistenza e di accettarli come propri, lo trascina alla ricerca di una possibilità espressiva. La poesia rappresenta un valido ausilio per l'uomo di fronte alle sue emozioni incontenibili.

La poesia è un paradosso dell'esistenza, come paradossale è l'esistenza stessa. Gabriel Garcia Marquez affermando: "Non ho mai capito la differenza fra la vita e la poesia", sembra voler sottolineare questo elemento. L'elemento paradossale dell'esistenza diventa comprensibile e comunicabile attraverso lo strumento metaforico, simbolico ed immaginifico, tipico del linguaggio poetico.

La poesia è un urlo dell'anima, un urlo che rompe il frastuono dell'esistenza, un urlo autogratificante per il poeta che, attraverso la sua lirica, riesce a superare i limiti angusti della propria esistenza e a crearsi l'illusione d'eternizzare se stesso.

6. Il teatro come narrazione

*Essenzialmente il teatro è la vita,
ma lo è in forma più concentrata,
più compressa nel tempo
e nello spazio.*

Brook

La valenza terapeutica del teatro è cosa nota da secoli, ancora prima che Aristotele riconoscesse gli effetti catartici dell'identificazione degli spettatori con i personaggi del dramma sulla scena. Assistere ad un evento scenico permette tanto un coinvolgimento al dramma quanto un distanziamento, rendendo possibile un'osservazione più consapevole.

La funzione catartica con i suoi effetti benefici, di cui parlava Aristotele, era di tipo passivo, e tale funzione non è la sola ad essere interessata nel rapporto individuo-teatro. Le tecniche teatrali vengono utilizzate in maniera attiva e a fini terapeutici nell'ambito dell'arteterapia.

Il teatro, attingendo alle matrici rituali e ludiche, elabora i vissuti di crisi attraverso i meccanismi della mimesi, della catarsi, della produzione simbolica. Infatti come afferma F. Taviani "Le tecniche dell'attore possono essere utilizzate come vie per una disciplina del sé, per ottenere una dilatazione della percezione e magari della coscienza. Da ciò l'apparente paradosso che le tecniche

dell'attore possono essere *fine a se stesse*".³⁷

Questa affermazione, implicante l'idea che la pratica teatrale nella vita degli individui è metodologia per l'autosviluppo e la trasformazione della coscienza, spiega come essa possa entrare a pieno titolo nei territori dell'arteterapia.

L'humus precorsivo della trasformazione culturale che vede nel teatro una risorsa per il benessere dell'individuo, lo si può trovare sia nella nascita di nuovi orientamenti psicologici e psicoterapeutici, che nei cambiamenti avvenuti nel mondo del teatro intorno agli anni '60.

Nasce infatti in quegli anni con Grotowski, Brook, Barba, il teatro di ricerca con la proposta di una visione antropologica nella pratica artistica.

Grotowski crea sia il *Teatro Laboratorio*, fondato su setting di ricerca e di sperimentazione in cui attori e regista lavorano insieme sul training e sulla preparazione dello spettacolo, che il *Teatro Povero*, la cui missione non è più di rispecchiare ma di trasformare e di rinnovare la società. Esso è fatto da gente esterna al teatro, da dilettanti che vivono ai margini del teatro accademico, giungendo sino ad agire in situazioni e in luoghi di marginalità sociale e di disagio.

Peter Brook, con *The empty space*, concepisce il teatro come esperienza liberatoria, di rinnovamento e di purificazione sia per l'attore, sia per il pubblico.³⁸ In questa nuova ottica il teatro viene visto come strumento di libertà che permette all'uomo di poter giocare con più copioni, di poter scegliere quelli che gli si adattano, di poter "cambiare copione" in sintonia con la crescita del suo sé, evitando così la costrizione, spesso imposta dalla società, di indossare un solo "copione", e di potersi così liberare da strutture che bloccano lo sviluppo della sua personalità.

Il setting teatrale diventa così uno spazio-tempo separato dalla quotidianità, all'interno del quale si sperimentano, si esplorano, si creano prassi alternative al pensare, al percepire, al muoversi, ma anche all'interagire, si ridefiniscono le regole delle interazioni sociali e comunicative.

Le nuove correnti nel mondo del teatro e della psicologia ad iniziare da Moreno, ideatore dello psicodramma, aprono la strada per lo sviluppo di una serie di approcci terapeutici nei più diversi ambiti di applicazione.

Nasce così la teatroterapia nelle forme del teatro terapeutico, della terapia a mediazione teatrale, della drammaterapia, dello psicodramma, tecniche che hanno in comune l'utilizzo della drammatizzazione quale principale strumento terapeutico.

Drammatizzare, e cioè tradurre in azione, favorisce un processo di

³⁷ F. Taviani. "Passaggi e sottopassaggi. Esercizi di terminologia". In: M. De Marinis (a cura di). *La drammaturgia dell'attore*. Bologna, I quaderni del Battello Ebbro, 1996, p. 145.

³⁸ Cfr. P. Brook (1993). "La porta aperta". In: P. Brook (1968). *"The empty space"*. Trad. it. *Lo spazio vuoto*, Roma, Bulzoni, 1998.

insight che permette alle emozioni di affiorare alla coscienza e di poter essere così rivissute e “capite” con la conseguente accettazione di aspetti precedentemente temuti della propria realtà psichica. Le tecniche teatrotterapeutiche, facilitando un accesso più diretto ai contenuti interni del soggetto, lo aiutano ad elaborare e a risolvere dei conflitti, ad esplorare e a renderli più facilmente modificabili i propri “fantasmi”, a sperimentarsi in situazioni nuove, accrescendo così le proprie competenze e la conoscenza di sé.

La tecnica della drammaterapia prevede l'utilizzo di storie da narrare, che possono essere attinte dalla propria autobiografia o dalla fiction come racconti, miti, fiabe e leggende. Le storie non sono considerate contenitori metaforici dell'esperienza, ma strumenti per potenziare la capacità di leggere, di reinventare la realtà.³⁹

L'esperienza teatrale può essere strutturata per porre al centro della crescita e del benessere dell'individuo la percezione di sé, la propria potenzialità creativa attraverso l'atto immaginativo, espressivo e comunicativo. Il teatro è uno dei più intensi e completi veicoli che oltre a rivestire un ruolo altamente strutturante per la crescita interiore, aiuta l'individuo a superare i propri confini psicofisici in un processo di consapevolizzazione di sé, della propria identità, dei propri limiti e dei propri confini, corporei, sociali e relazionali.

Il teatro è definito da E. Barba: “*Luogo dei possibili*”, luogo dove nel contempo c'è spazio per l'espressione del mondo interno ed intimo dell'individuo, cioè delle sue paure, dei suoi sogni, delle sue emozioni, e del mondo completamente esterno, della Realtà. È un territorio di mezzo che ne fa il luogo della possibilità, del gioco, dove si può fare esperienza di indagine della propria interiorità e della realtà esterna, liberi da pregiudizi e da stereotipi, dove si possono utilizzare situazioni e fenomeni dal mondo esterno ed usarli per esprimere se stessi attraverso la propria personalità. Il teatro rappresentando un luogo di libertà, anche se circoscritto entro i confini di un setting, è un contenitore, una zona protetta di rappresentazione delle parti più intime di sé, dove si può provare ad essere un altro rimanendo se stessi, dove è possibile entrare in contatto emotivo profondo con sé e con gli altri, e poter così accogliere parti rifiutate della propria storia o di se stessi che possono essere rimesse in scena e reintrodotte nel proprio mondo interno.

La relazione tra teatro e disagio è connaturata all'essenza stessa del fenomeno teatrale, disagio visto come l'insieme di percezioni, più o meno profonde e consapevoli, che accompagnano i vissuti di inadeguatezza, di bisogno che non trova risposta e che si mostra ineffabile, di incontro con la

³⁹ Cfr. A. Pitruzzella. *Manuale di teatro creativo*. Milano, Franco Angeli, 2004.

mancanza e con il dolore.

La pratica di scena è un'esperienza relazionale forte, attiva un vasto campo di espressione e comunicazione che rende innanzitutto sensibili e disponibili all'altro.

La diversità dall'altro, l'alterità riconosciuta si fa specchio in cui affermare la propria e l'altrui pluralità, nell'esperienza creativa del corpo espressivo e intenzionale. La gestualità, il rapporto con gli altri nello spazio scenico, con la parola studiata per la gestione delle relazioni, risveglia competenze e attitudini degli individui a porsi in maniera creativa nella rappresentazione della condizione umana, sociale e culturale.

Attraverso il teatro ci si può narrare e dare corpo e voce al proprio disagio agendolo. Infatti le situazioni teatrali più feconde in cui ci si fa carico del rapporto con il disagio sono quelle del teatro agito, in cui l'attenzione si orienta alle dinamiche di processo, piuttosto che alle istanze produttive, focalizzate al riconoscimento delle potenzialità espressive e comunicative della persona, con attenzione al vissuto corporeo, relazionale e al gioco dei ruoli possibili.

Il teatro è il luogo della maschera, con una connotazione opposta alla connotazione negativa che può avere nel linguaggio quotidiano dove è associato a qualcosa di inautentico, di camuffante, di ingannevole, di falso.

Il teatro è il territorio della rappresentazione e non dell'inganno, è il luogo che non appartiene né al vero né tantomeno al falso, è il luogo dove si può essere se stessi non essendo se stessi, dove si può essere autentici, rappresentando un altro, dove si ha la possibilità di produrre una realtà, un senso, un significato⁴⁰.

Il termine latino che in origine stava a indicare la maschera teatrale è *perso-na(m)*. *Per-sona*: suona-attraverso, lo strumento con cui risuonava la voce dell'attore. Tale termine assunse successivamente il significato di personaggio e poi d'individuo. *Suonare-attraverso* indica anche lo spirito, del personaggio, del Dio, dell'animale, che attraverso la maschera può manifestarsi.

Il termine "persona", deriva dalla parola etrusca *Pftersu*, che indica una natura situata fra la terra e il mondo sotterraneo, quindi starebbe ad indicare uno strumento di relazione tra il mondo degli umani con il mondo dei non umani che permette di avvicinarci a realtà ultrasensibili, che altrimenti non potrebbero apparire, essa non cela, ma al contrario rivela.

Indossare la maschera cambia qualcosa in chi la indossa, anche se dentro egli non muta, rimane sempre sé stesso, fa nascere una nuova percezione, una nuova rappresentazione su cosa ritiene gli altri vedano in lui. È lo sguardo dell'Altro su di sé ed è ciò che si "intravede" in esso che per-

⁴⁰ Cfr. C. Mustacchi. *Nel corpo e nello sguardo*. Milano, Unicopli, 2001.

mette l'autoosservazione. La maschera fissa una proprietà, la amplifica e la esaspera; quando si indossa una maschera si assume come propria questa proprietà. Il teatro rivela una condizione esistenziale umana: c'è bisogno degli altri per apparire a se stessi. Così come succede nella vita quotidiana dove una proprietà del soggetto si amplifica o si esaspera attraverso la rappresentazione degli sguardi, determinando così un sentimento di sé, un'identità privilegiata che farà da punto di riferimento per tutto il resto.

7. Esperienza di teatro e poesia con i tossicodipendenti. Progetto Bucaneve.

*Anche dal gelo
può nascere un fiore.*

Il progetto Bucaneve nasce con l'obiettivo di abbattere lo stigma del tossicodipendente, accendere una nuova sensibilità nei suoi confronti, e nel contempo offrire un'occasione di cambiamento per gli utenti tossicodipendenti, utilizzando degli strumenti elettivi ed incisivi di comunicazione, espressione e narrazione quali il linguaggio del teatro e il linguaggio della poesia. Tale progetto ha attraversato una serie di azioni articolate e complesse che lo hanno visto snodarsi su due binari: teatro e poesia, attraverso la realizzazione della performance teatrale "*Viaggio dal caos alla poesia*" e attraverso il concorso di poesie "Bucaneve", ambedue concretizzate e realizzate culminate nella manifestazione BUCANEVE del 4 Aprile 2002, sostenuta e patrocinata dal Dipartimento D3D della ASL di Frosinone.

Il progetto ha visto coinvolti utenti tossicodipendenti del Lazio nel concorso di poesia, mentre il teatro ha visto come protagonisti quattro categorie principali di soggetti attivi in un processo circolare di esperienza: il regista Giorgio Mennoia, gli attori del CUT (Centro Universitario Teatrale) di Cassino, me stessa nel triplice ruolo di psicologa del Ser.T e del Centro Diurno Exodus di Cassino, responsabile, coordinatrice e ideatrice del progetto e della sceneggiatura della performance, e dall'altro gli utenti tossicodipendenti del Centro Diurno Exodus di Cassino.

Il progetto si è avviato in una forma *in progress*, in una sorta di percorso di sperimentazione, prendendo le mosse da una mia iniziale idea di invitare gli utenti del Ser.T a scrivere poesie a tema libero. Emergeva in me da tempo l'esigenza di intervenire con strumenti di approccio comunicativo nuovi, di utilizzare traiettorie nuove e più vicine ai bisogni più intimi dei pazienti. Inoltre sentivo il bisogno di ridare dignità e voce a chi come il tossicodipendente purtroppo l'ha persa o l'ha usata solo per esprimere, con modalità poco efficienti, il proprio dissenso, la propria rabbia e il proprio

malessere nei confronti del mondo.

Successivamente, confortata dal successo inatteso dell'iniziativa, ho deciso di dare forma ad una proposta più strutturata indicando un concorso di poesia esteso a tutti gli utenti tossicodipendenti in cura e riabilitazione nelle varie strutture della Regione Lazio. Il tema della tossicodipendenza dal momento che evoca ed implica chiusura, separazione, esclusione, non avrebbe permesso agli utenti di superare un irrigidimento che tale tematica avrebbe presumibilmente innescato, attivando delle resistenze. La proposta del tema libero invece avrebbe permesso loro di spaziare in ogni direzione, di narrarsi, di raccontarsi o reinventarsi, di rileggersi o di proporsi in un ventaglio di possibilità che non richiamassero necessariamente e a priori vissuti e/o contenuti legati alla problematica della droga, agevolando pertanto un contatto più diretto e più immediato con le loro parti più sane, più libere, con le loro risorse e possibilità. La scelta del tema libero quindi era strategica, rappresentando una sorta di tentativo di detossicizzare il tossicodipendente da tematiche ridondanti e spesso inquinate.

Questa mia scelta voleva costituire un messaggio subliminale di apertura al mondo del tossicodipendente, spesso visto in una sola direzione, a causa dei condizionamenti e dei preconcetti di una cultura desoggettivizzante e astoricizzante, che lo omologa e lo uniforma nella categoria di malato o di paziente o di utente tossicodipendente, annullando ogni segno di presenza soggettiva e di diritto ad esprimerla al di là della propria dimensione "tossica" e del suo ruolo di malato.

Questo invito ad usufruire di uno spazio nuovo e insolito, lo spazio della poesia appunto, ancora più insolito se proposto in un contesto come il Ser.T, luogo dove tutto ciò, sia per tradizione che per consuetudine, è spesso inesistente e trascurato, avrebbe riportato il tossicodipendente ad uno spazio mentale capace di accogliere forme diverse del dire, del parlare, del proporre, del raccontarsi, lo avrebbe legittimato a dare libera espressione alla sua soggettività, riconoscendogli il diritto ad esprimersi con linguaggi diversi da quello usato nel contesto quotidiano, già previsto e consueto, o in quello istituzionale del Ser.T, a volte rifiutato o subito.

Questo coraggioso tentativo di "demedicalizzare" la tossicodipendenza, vede nell'arte poetica una profonda azione trasformatrice e terapeutica, volta alla ricerca del benessere e basata sulle capacità autogenerative di ogni individuo.

Gli autori di queste poesie erano per la maggior parte giovani, i cui incidenti di percorso spesso li hanno fatti sostare nel pianeta della tossicodipendenza, portandoli a consumare momenti, giorni, mesi e anni in questo *Limbo dell'esistenza* che ha a che fare con la perdita, col nulla e con la morte.

Proporre la poesia in questo contesto progettuale aveva i seguenti obiettivi:

- *Ridare voce* a chi l'ha trattenuta per troppo tempo prima di annegarla tra le lacrime o nell'ebbrezza artificiale di una sostanza, in uno scenario di vuoto fatto di inesorabile indifferenza e di tragica violenza;

- a chi crede di averla persa mentre osava urlare il proprio dolore. Ma l'urlo spesso mai giunto e la voce mai udita lo ha fatto dileguare all'interno di uno spazio desolato e sordo;

- a chi ha tentato di essere al mondo con la propria tragica esistenza anche attraverso scelte di comportamenti e gesti che lo hanno trascinato come marionetta impazzita su un palcoscenico di morte e di dolore;

- a chi ha la necessità di amplificare, per far emergere ciò che è stato ridotto, sminuito, annodato, contorto, imprigionato, offuscato, celato.

Raccogliere voci mai udite, appelli mai ascoltati di persone che vogliono trasmettere un bisogno di comunicare, forse mai espresso o espresso in modo deformato e poco decodificabile.

Contrastare le tendenze al silenzio, al vuoto, all'indifferenza, alla paura, al nulla.

Dare spazio alle parole, parole intese come tracce di presenze, come testimonianze di storie, come affermazioni di un "Esserci" contro un "Non esserci", parole come impronte lasciate da anime smarrite nel loro transito esistenziale.

Favorire l'emergere di una forma di espressione, di una forma di catarsi, di una forma di liberazione.

Favorire il riappropriarsi delle proprie emozioni, dei propri bisogni, dei propri sogni.

Trovare uno spazio dove far albergare i sentimenti di smarrimento, di amarezza, di depressione, di paura, di angoscia affinché possano trovare un luogo circoscritto ove esprimersi senza straripare e dare un senso alla propria esistenza.

Superare le barriere del silenzio tra sé e l'altro.

Creare una rete di individui costruita su parole che veicolano anche sogni, fantasie, speranze.

Accendere la speranza che la propria vita possa trovare uno slancio per uscire fuori da gabbie che imprigionano i sogni dando spazio ad essi ed impedire così che qualcuno li sottragga.

La performance, *Viaggio dal caos alla poesia*, portata in scena nella prima parte della manifestazione, si inseriva come parte integrante all'interno del progetto, in quanto aveva lo scopo di preparare il pubblico ad un ascolto più attento e partecipato delle poesie premiate del concorso Bucaneve, scritte da tossicodipendenti, che sarebbero state declamate durante la seconda parte della manifestazione stessa, dagli attori del C.U.T. o dagli autori stessi.

L'obiettivo della performance era triplice: da un lato osteggiare effica-

cemente il disagio in alcuni soggetti, dall'altro costituire una cultura diffusa dell'integrazione e inoltre offrire un'occasione educativa, attraverso un'esperienza di relazione umana e sociale qualificata. Un progetto che voleva focalizzarsi sulla valorizzazione esperienziale, sul confronto diretto tra il gruppo dei partecipanti del centro diurno e il gruppo di attori impegnati alla messa in scena della performance teatrale, ambedue i gruppi nel ruolo di protagonisti attivi. L'idea guida del progetto era che gli strumenti della poesia e del teatro potessero diventare luoghi di integrazione metaforica e reale, articolando e collegando il contenuto, materiale verbale, prevalentemente in forma di prosa, redatto dai tossicodipendenti del Ser.T e del Centro diurno e alla forma, nell'espressione teatrale, realizzata da attori e regista.

Partendo dalla riflessione che il teatro rappresenta uno strumento e un luogo elettivo per raggiungere l'altro, in quanto mezzo atto a permettere un'amplificazione delle voci e un ascolto più attento delle stesse, ho pensato che la performance avrebbe ben permesso al tossicodipendente di dare forma a qualcosa che è interno e spesso occultato per farlo assurgere a momento di condivisione e di comunicazione. A tal fine il laboratorio teatrale, preparatorio alla performance teatrale, pensato sin dall'inizio come spazio d'integrazione, avrebbe visto insieme tossicodipendenti attori del CUT, impegnati nella recitazione e in un continuo confronto, in un'esperienza di scambio e interazione, al fine di valorizzare le loro risorse espressive e comunicative, uno spazio elettivo ove parlare di loro, dei loro vissuti. Ma in seguito si è deciso escludere i tossicodipendenti dalla recitazione per la scarsa garanzia di presenza e di continuità alle prove teatrali sia reale che presunta, essendo essi spesso assorbiti da cristallizzate abitudini e da stili di vita che poco si accordavano ad un contesto di regole, continuità, puntualità e costanza. Un altro ostacolo era rappresentato dalla loro difficoltà ad andare in scena, sia per la paura di affrontare un pubblico che nelle loro aspettative non era scevro da etichette e pregiudizi nei loro confronti, sia per la necessità di preservare la loro privacy.

Si è deciso quindi in corso d'opera di puntare ad un duplice obiettivo: da un lato favorire l'integrazione e il confronto tra i due gruppi: tra attori e regista da una parte e tossicodipendenti dall'altra, che si è articolata sullo scambio di punti di vista sul problema della tossicodipendenza, sui contenuti e sulla forma dei messaggi da comunicare in relazione ai testi da redigere per la performance e sui suggerimenti di "tipo registico" che alcuni tossicodipendenti davano agli attori, integrando quelli del regista.

Attraverso questa performance volevo proporre la particolare condizione esistenziale del tossicodipendente, raccontandola attraverso le loro parole, rendendola visibile all'interno di un tragitto fatto di stanze, rappresentazioni metaforiche delle situazioni emotive più frequenti e tipiche

del suo vissuto. Tale tragitto ripercorreva uno spaccato dell'esistenza fatta di particolari contenuti ed emozioni spesso tenuti celati agli occhi di molti. Ho voluto così creare un'occasione per rappresentare un percorso non lineare che si snodasse lungo un viaggio segnato da momenti particolarmente intensi, attraverso una narrazione fatta di voci che davano vita a parole, lamenti, suoni, urla, e di corpi che si esprimevano con posture, gesti e movimenti, all'interno di stanze.

Ogni stanza voleva rappresentare simbolicamente un luogo dell'anima, dell'esistenza e del vissuto del tossicodipendente, luogo dove sia la parola che l'emozione potevano trovare spazio, non più relegate in zone d'ombra, ma finalmente libere di esprimersi, anche se nell'ambito non reale del teatro. Si dava così la possibilità attraverso l'elaborato scritto del tdp di narrare di sé, della propria storia, per poi vederla trasferita sulla scena e poterla così guardare dall'esterno e rielaborarla. Infatti il poter raccontare la propria storia, o il vederla rappresentata la propria narrazione, il farla assurgere a momento di condivisione teatrale, pur nel tragico gioco di percorsi accidentati e tragici, faceva sì che questa storia rivelasse qualcosa di più profondo e di più autentico offrendo all'autore stesso la possibilità di riappropriarsene.

Il filo conduttore era rappresentato dalla poesia, impersonata da una ballerina che annunciava le stanze, ergendo ogni tanto la sua voce per recitare alcuni versi che sottolineavano la drammaticità del momento, una sorta di accompagnatrice del viaggio, una testimone che alternava il silenzio alla voce, alla danza.

Le vicissitudini della trama della performance seguivano l'idea di un iniziale situazione di caos, simbolo della condizione di molte esistenze che sostano nei territori della droga, sospese in un universo informe dove voci diverse si susseguono e si accavallano in un insieme popolato da urla e suoni assordanti che sovrastano l'ascolto e favoriscono il sorgere dell'istinto. Ammasso di presenze, confusione di appelli, compresenza di voci o presenza di rumori, in un frastuono che non permette in un primo momento a queste persone né di sentire, né di essere ascoltate, sfavorendo l'emergere delle voci stesse. Nonostante il frastuono assordante della musica techno, si levavano voci di anime rabbiose con toni d'accusa per l'incomprensione dell'altro, rivolte alle persone del pubblico, che urlavano: "*Tu non mi capisci perché non vuoi!*", "*Tu non mi capisci perché non sai!*". Ma pian piano queste presenze trovavano un'iniziale possibilità di affiorare dal caos, si delineava un percorso dove ognuno trovava un luogo dove situarsi e raccontare di sé, pur con i toni drammatici della rabbia, della disperazione, della desolazione.

Iniziava così il viaggio attraverso le stanze, nelle quali si snodavano e prendevano forma i percorsi irregolari e frastagliati del tossicodipendente

amplificato da una sostanza o rinnegate o congelate da una razionalità che nega il sentire: *la stanza della paura, della timidezza, del dolore, dello sbalzo, della memoria, della malinconia, delle sabbie mobili, delle tarantelle, dell'autoinganno, dell'incontro, della preghiera e del silenzio*. Verso la fine del viaggio troviamo la *stanza dell'incontro*, rappresentazione dell'incontro quale momento importante e decisivo per il futuro sviluppo di una relazione di aiuto e che viene rappresentato da una danza. Nessuna parola è pronunciata in questa stanza, per sottolineare come l'incontro profondo e il tipo di relazione che nasce da esso con l'altro, costituisca un evento emotivo che passa attraverso il linguaggio del corpo, del gesto, del ritmo e del movimento. Nell'incontro con l'altro il linguaggio del corpo è un canale di contatto più puro, più diretto, più vero, più immediato, reso meno minaccioso dal canale simbolico della danza.

Il percorso prima di concludersi incontra la *stanza del silenzio* che simboleggia una situazione opposta alla situazione di caos iniziale, essa è posta dopo quella dell'incontro e rappresenta un momento di pausa e di riposo dove le esistenze sostano, assaporando uno stato di stasi, di sospensione. Si ritrovano così insieme nel silenzio esistenze stremate dal viaggio dopo un vagare lungo un tragitto difficile e penoso, rappresentate da corpi che giacciono a terra, spossati.

Finalmente alla fine del percorso arriva un invito, *un invito al viaggio*, la cui direzione è di segno opposto alla direzione del viaggio fatto fino a quel momento. Invito rivolto attraverso il tocco magico della poesia e sulle ali della danza, personificata dalla figura eterea di una ballerina che sfiora i corpi stremati, li scuote, trasmette loro un impulso che riesce a svegliare alcuni, mentre altri rimangono nell'immobilità, nella morte.

La poesia così rappresentata viene ad assumere il significato di un risveglio dell'anima, ritratto simbolico di una liberazione da uno stato precedente di sofferenza, vissuta in una condizione di *clandestinità*, di solitudine interiore, di vuoto, di follia, di alienazione. La poesia, con la forza che trasmette, rappresenta la possibilità di scioglimento e la speranza di una rinascita ad una vita nuova.

Ho illustrato in questo lavoro come l'arteterapia rappresenti uno strumento elettivo di narrazione e di decodifica del linguaggio emotivo, una sorta di specchio delle vicende interne e relazionali dell'individuo, un ausilio a far emergere l'immaginario e rendere comunicabili, esprimibili e riconoscibili quelle zone d'ombra che se restassero silenti e incomprese sarebbero fonti di disagio.

Ho mostrato quante preziose occasioni di narrazione l'arteterapia possa offrire all'individuo, ripercorrendo alcune esperienze personali nell'ambito della tossicodipendenza che si sono avvalse di strumenti artistici quali: il teatro, la danza, la poesia. Ho sottolineato le loro intrinseche proprietà

curative, sia dal punto di vista teorico che pratico-esperienziale, soffermandomi sui concetti chiave sui quali essi si fondano: *espressione, emozione* e quindi di *espressione delle emozioni*.

È nello strumento artistico, in quanto luogo di produzione simbolica e in quanto stimolo al rispecchiamento e all'identificazione, che la singolarità trova la propria espansione espressiva e agevola il contatto comunicativo, il dialogo, permettendo così al dolore psichico di essere trasformato in segno dell'umano, in simbolo di una soggettività collettiva, in cui ci si può rispecchiare.⁴¹

⁴¹ Cfr. "Opinione su Arteterapia". In: http://www.ciao.it/Arteterapia_Opinione_165557#fullreview

FIABAZIONE E LINGUAGGI DELLA NARRAZIONE
NELL'INTERVENTO CLINICO EVOLUTIVO

di *Marzia Fiorini*

1. Introduzione

La ricerca psicologica ha iniziato ad occuparsi della narrazione di storie da circa trent'anni: oggetto di indagine degli antropologi, dei semiologi e dei linguisti, il testo narrativo è negli anni '70 materia di ricerca anche tra gli psicologi¹. Da alcuni anni poi sempre più spesso si è parlato e si è scritto di "narrazione". Ritroviamo questo termine in scritti che spaziano dalla psicologia culturale², a quella clinica³, a quella dell'educazione.⁴

In ambito evolutivo, all'interno delle tematiche generali sulla comprensione e produzione dei testi, le narrazioni hanno goduto e godono di una rilevanza particolare. La ricerca sull'età evolutiva ha dedicato una notevole attenzione al testo narrativo, per la sua priorità psicologica e per il suo radicamento nell'oralità. Leggere insieme le storie o raccontarle, rappresenta una modalità di interazione con il bambino ricca di potenzialità; alimenta gli scambi comunicativi e permette un'efficace circolazione di informazioni, favorendo lo sviluppo del linguaggio orale, ma anche la crescita conoscitiva ed emotiva dell'individuo.

Quello della narrazione è un argomento vasto e complesso, che si presta ad essere esplorato e analizzato in modalità differenti. In particolare, l'importanza della familiarizzazione del bambino con le storie ed il materiale narrativo, devono essere analizzati in relazione alla componente cognitiva, alla costruzione dell'identità personale e culturale, alle particolari tecniche di fiabazione e immaginative, alle applicazioni in ambito clinico.

¹ A. Smorti. *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze, Giunti, 1994, p. 61-62.

² J. Bruner. "Acts of meanings". Cambridge (MA, USA), Harvard University Press, 1990. Trad. it. *La ricerca del significato*. Torino, Bollati Boringhieri, 1999, p. 161-162.

³ P. Di Blasio. "Abusi all'infanzia. Fattori di rischio e percorsi di intervento". *Ecologia della mente*, n. 2 (1999), p. 153-160.

⁴ C. Pontecorvo. *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna, Il Mulino, 1999.

2. L'importanza della narrazione: i bambini e le storie

Il contatto con il materiale narrativo e con i libri di storie, è un'esperienza sempre più precoce per il bambino che vive in società alfabetizzate. Fin dai primi anni di vita egli si trova immerso in un mondo di narrazioni: non solo fiabe, favole e storie più o meno canonizzate nella cultura in cui vive, ma anche fumetti, film, cartoni animati e quelle rielaborazioni di fatti quotidiani ed eventi autobiografici che gli adulti gli ripropongono in forma di racconto.

La lettura di fiabe con l'adulto e l'ascolto di storie narrate, rappresentano per il bambino "strumenti privilegiati per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo"⁵. Il bambino si appropria precocemente dello "strumento narrativo" e le prime forme testuali comprese, prodotte e scritte dai bambini, sono appunto le narrazioni. Tra le principali ragioni che motivano l'interesse privilegiato rivolto ai testi narrativi, ci sono poi i suoi stretti legami con l'alfabetizzazione.

Gli studi sui bambini di età prescolare hanno ampiamente sottolineato come la narrazione costituisca una strada privilegiata affinché il bambino possa entrare precocemente in contatto con la lingua scritta "e ricavarne insieme piacere e competenza". L'importanza dei testi narrativi non si esaurisce poi nell'età infantile: le favole vengono col tempo sostituite da forme narrative più complesse, come il teatro, il cinema e i romanzi d' autore. Le storie entrano spesso anche nelle relazioni interpersonali, sotto forma di resoconti, aneddoti, racconti autobiografici e la narrazione diventa una delle esperienze più frequenti della nostra esistenza, assumendo un ruolo rilevante nell'espressione dell'immaginazione e dei vissuti emotivi, nella sistematizzazione delle nostre conoscenze e credenze.⁶

Bruner riconosce alla narrazione un ruolo e un'importanza fondamentali, sia a livello individuale che culturale. Egli ipotizza l'esistenza di un pensiero narrativo, di una sorta di "attitudine o predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa".

Il pensiero narrativo rappresenterebbe una capacità psicologica propriamente umana, una modalità universale per organizzare l'esperienza e costruire significati condivisi. Esso è basato sui bisogni dell'essere umano di dare forma e senso alla realtà e al proprio agire, di comunicare agli altri i significati colti nell'esperienza, di mettere in relazione passato, presente e futuro e sulla nostra irriducibile tendenza a rappresentarci gli individui come soggettività dotate di scopi, progetti, emozioni, intenzionalità, valo-

⁵ M.C. Lavorato. *Le emozioni della lettura*. Bologna, Il Mulino, 2000.

⁶ *Ibidem*.

ri⁷. È infine da sottolineare che i processi di comprensione e produzione di testi (narrativi e non) vedono coinvolte numerose abilità e funzioni: il linguaggio, la memoria, il processamento dell'informazione, gli schemi di conoscenza, la metacognizione: un'area di indagine non chiusa e circoscritta ma ricca di interesse e soprattutto rappresentativa di un punto di incontro di settori significativi per la comprensione delle funzioni psichiche superiori.

Quella delle narrative è una categoria ampia e variegata. Numerose sono le sottospecificazioni in cui può essere articolata: fiabe, favole, racconti, miti, leggende, autobiografie, romanzi, etc. Questi diversi tipi di narrazione presentano tuttavia una serie di caratteristiche comuni e peculiari, che le rendono ben riconoscibili come tali e le differenziano dai testi argomentativi, descrittivi, scientifici, etc.

Ciò che fondamentalmente contraddistingue la narrazione è l'argomento: le narrative parlano generalmente di azioni e vicissitudini umane, sono sequenze di azioni umane ordinate temporalmente e connesse causalmente. Il protagonista (o i protagonisti), deve essere quindi umano o umanizzato, dotato di quella capacità di azione e reazione intenzionale che è il motore fondamentale della storia. Chiunque si accinga a leggere o ad ascoltare un racconto, ciò che si aspetta di trovare è la vita, non importa se di persone reali o di personaggi di finzione o di animali "umanizzati". Questa intima unione tra vita e narrazione ha un'importanza fondamentale in tutto il corso dello sviluppo.⁸

Dal punto di vista formale, il linguaggio non è tecnico o specialistico, ma si avvicina al linguaggio quotidiano. Ecco perché è più facilmente accessibile, comprensibile e memorabile di altri tipi di testo, le differenze tra chi lo comprende bene e chi lo comprende meno bene sono più piccole che per altri tipi di testo, non è necessaria una specifica istruzione.

Spesso, soprattutto nella narrativa per bambini o di fantasia, è presente una speciale formula d'apertura (*C'era una volta...*, *Tanto tempo fa in un paese lontano...*). Attraverso questa il fruitore è avvisato che gli eventi raccontati sono a-temporali, non collocabili in uno spazio e un tempo ben definiti e, osserva Eco⁹, è implicitamente invitato a non chiedersi se i fatti raccontati siano reali o immaginari. Anche Bruner afferma che una delle proprietà della narrazione è proprio il fatto che "essa può essere reale o immaginaria, senza che la sua forza come racconto abbia a soffrirne". Il criterio che guida la narrazione non è quello della verità ma quello della "verosomiglianza". Entra cioè in atto nel lettore una sorta di "sospensione dell'incredulità",

⁷ M.C. Lavorato; B. Nesi. "Imparare a comprendere e produrre testi". In: L. Campioni. *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna, Il Mulino, 2001.

⁸ *Ibidem*.

⁹ M. Jacobucci. "I nemici del dialogo". *Ragioni e Perversioni*. Roma, Armando editore, 2005.

ma un certo grado di plausibilità, senso e coerenza è richiesto anche in quei racconti di finzione che più si allontanano dalla nostra conoscenza condivisa del mondo.

La classe dei testi narrativi si caratterizza anche per una struttura testuale tipica e comune, piuttosto stabile. I racconti hanno una forte organizzazione temporale, una forte direzionalità, presentano un intreccio che ha un inizio, uno sviluppo e una fine. C'è un "prima" e un "dopo" e ciò che segue è connesso a ciò che precede come in una catena¹⁰.

Un filone molto consistente di indagine è rappresentato dagli studi che hanno cercato di individuare le regole di sviluppo di una storia ben formata e di identificare un'organizzazione particolare comune alle storie, una "sorta di macrosintassi" del testo narrativo.

La ragione di questo interesse da parte degli psicologi risiede nell'assunto che esista nella nostra mente una struttura di conoscenza corrispondente a tale grammatica e analoga ad essa, attraverso la quale le storie vengono prodotte e comprese. Questa struttura mentale è denominata "schema delle storie" ed è spontaneamente "costruita attraverso ripetute esposizioni alle storie"¹¹. Si tratta di una conoscenza schematica implicita, astratta e predittiva, che riguarda appunto le caratteristiche strutturali di questi testi.

Tra i primi a formulare un modello di struttura del testo narrativo ricordiamo senz'altro Rumelhart nel 1975. Di poco successive sono le altre grammatiche delle storie, di cui una buona schematizzazione è reperibile nei lavori della Lavorato.

Di particolare interesse è la grammatica di Stein e Glenn¹² che riprende e semplifica il modello di Rumelhart ed è stata più spesso applicata nelle ricerche sui bambini. Queste autrici individuano nelle storie varie "categorie", cioè strutture proposizionali che assolvono, all'interno del testo, a funzioni informative diverse e specifiche. Le categorie fondamentali di ogni storia, anche di storie molto semplici, sono l'ambiente e l'episodio. La categoria dell'ambiente, che costituisce il "setting", si trova all'inizio del testo e ha la funzione di introdurre il protagonista e il contesto fisico, sociale e spazio-temporale in cui l'episodio si colloca.

L'episodio consiste invece negli avvenimenti che riguardano il protagonista, rappresenta l'aspetto dinamico della storia e si articola a sua volta in una sequenza di cinque categorie:

¹⁰ M.C. Levorato; B. Nesi. "Imparare a comprendere e produrre testi". In: L. Camaioni (a cura di). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna, Il Mulino, 2001.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Stein, N. L., Glenn, C. G. "An analysis of story comprehension in elementary school children". In: R., Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ, Ablex, vol. 2, 1979.

- a) l'evento iniziale, descrive fatti o azioni che comportano un cambiamento nella situazione iniziale e danno il via allo svolgimento successivo;
- b) la risposta interna, consiste negli stati psicologici, cognitivi e emotivi che si innescano nel protagonista e negli scopi che esso si prefigge in seguito all'evento iniziale;
- c) la categoria dei tentativi, descrive gli sforzi, le azioni e le peripezie che il personaggio intraprende in vista della meta desiderata;
- d) le conseguenze, ci informano sui risultati ed esiti di tali tentativi, riusciti o meno;
- e) la reazione, chiude la storia esprimendo la risposta affettivo-cognitiva del protagonista rispetto all'esito.

Si tratta chiaramente di una struttura ideale, con cui non tutte le narrazioni combaciano perfettamente. Alcune categorie possono essere intrecciate, invertite, omesse (ad esempio la risposta interna), presentate in un ordine non canonico (come nei flashback), o ripetute in maniera ricorrente, come nel caso di storie complesse, costituite da più episodi.

In linea generale però, come sottolinea Camilla Gobbo¹³ viene meglio compresa e ricordata, a qualsiasi età, una storia "ben formata", che rispetti l'ordine naturale degli eventi e che includa almeno le tre categorie dell'evento iniziale, il tentativo e la conseguenza, dalle quali possono essere inferite le categorie mancanti.

Gli studi di Stein e Glenn¹⁴ hanno ampiamente mostrato l'influenza della struttura del testo nella sua comprensione e nel suo ricordo. Molte ricerche hanno indicato inoltre la precocità con cui viene acquisita una convenzionale organizzazione narrativa nei bambini. Le proprietà minime richieste perché si possa dire che un certo testo è una storia, sono che un personaggio principale, che si trova di fronte ad una situazione nuova, inattesa, problematica o non desiderata, metta in atto delle azioni per fronteggiarla e pervenga a uno stato di cose che può essere considerato una risoluzione del problema iniziale.

2.1 Il ruolo delle emozioni

Oltre che per gli aspetti esaminati, il genere narrativo si caratterizza per il fatto di coinvolgere fortemente la dimensione affettiva-emotiva del lettore o dell'ascoltatore. La narrazione non è un semplice resoconto o una lista di eventi.

Di solito nelle storie è presente un "paesaggio duplice": lo "scenario

¹³ C. Gobbo. (1984). *I bambini e le storie: Comprensione e ricordo*. Età Evolutiva, 18, 111-120.

¹⁴ N.L. Stein; C.G. Glenn. "An analysis of story comprehension in elementary school children". Op. cit.

dell'azione", cioè gli eventi e gli accadimenti, e quello della "coscienza", costituito dai vissuti emotivi e gli eventi mentali dei protagonisti. I due piani sono fortemente intrecciati e interconnessi.

Nelle narrative sono spesso presenti eventi inattesi, non ordinari, "inghippi", problemi o conflitti che devono essere ricomposti o riequilibrati. Questa problematicità, mette ancora più in rilievo i vissuti soggettivi dei personaggi (più o meno esplicitati ma sempre presenti in sottofondo) e cattura l'attenzione del lettore.

Nelle narrative la tonalità emotiva è dunque spesso molto forte. Il materiale narrativo innesca numerose emozioni: da quelle mentali, come la curiosità, l'interesse, il divertimento, la suspense, a quelle emotive, come la gioia, la tristezza, la paura, che nascono dal nostro coinvolgimento empatico con gli stati interiori e i punti di vista dei personaggi.¹⁵

Ciò contribuisce a far sì che la fruizione di storie e narrazioni sia un'attività ricercata spontaneamente fin da piccoli, capace di creare intenso coinvolgimento e dotata di forte valore edonico. Negli anni '90 si sono fatte strada ricerche che hanno studiato il modo in cui non solo i sistemi cognitivi superiori "partecipano alla lettura" o all'ascolto di una storia ma anche quelli più profondi e intimi.

Sono diversi i tipi di piacere che possono essere sollecitati e soddisfatti da storie e racconti:

- il piacere del riconoscimento di situazioni o strutture narrative familiari;
- il piacere di vivere situazioni serene e rassicuranti;
- il piacere dell'evasione in realtà fantastiche e dell'avventura;
- il piacere dell'identificazione empatica;
- il piacere dell'acquisizione di conoscenze e del funzionamento della mente;
- il piacere della ripetizione e della rilettura;
- il piacere di rievocare il tutto tramite l'immaginazione;

Per quanto riguarda le emozioni, nelle letture per i più piccoli vengono sollecitate essenzialmente emozioni semplici, primarie (paura, gioia...), esperite in maniera poco consapevole e poco controllata cognitivamente. Nelle letture "un po' più mature", buona parte delle emozioni che si provano sono legate all'empatia e all'identificazione con i personaggi. Si tratta di quelle risposte partecipatorie e di rispecchiamento negli stati emotivi dei personaggi che si innescano soprattutto se questi ultimi sono positivi e dotati di nobili scopi; consonanti con le nostre visioni del mondo; portatori di temi per noi rilevanti o più semplicemente affini a noi per età, sesso,

¹⁵ *Ibidem.*

situazioni di vita. L'empatia aumenta considerevolmente il piacere della lettura, la motivazione a proseguirla e migliora la comprensione del testo.

Riconoscendo e vivendo in modo vicario gli stati emotivi dei personaggi, il bambino acquisisce informazioni rilevanti sul mondo dell'interiorità e delle emozioni, non solo di quelle altrui ma anche delle proprie: comprende le particolari circostanze da cui sono innescate, dove e come possono essere esibite e comunicate, quando devono essere controllate, come affrontarle, migliorando la comprensione di certi atteggiamenti ecc.

Date queste caratteristiche, le forme costituiscono uno strumento potente per la comprensione della psiche umana e rappresentano una parte importante e significativa del materiale che tutti, non solo in età evolutiva, abbiamo a disposizione per una teoria della mente con competenza emotiva.

3. La funzione cognitiva della narrazione: la costruzione del senso di Sé

Un racconto produce conoscenza intorno agli eventi narrati: definisce, cioè, una particolare organizzazione delle informazioni, fissate in una struttura che ne indica un'ulteriore utilizzabilità. L'atto del narrare origina da precise cause e motivazioni interiori e si accompagna alla messa in essere di scopi, il cui conseguimento è mediato dalla narrazione, che offre quindi anche indicazioni sul substrato psicologico dal quale il contenuto narrativo ha tratto origine.¹⁶

Una storia crea un orizzonte di attesa, costituito da luoghi, vicende, personaggi e dalle reti di relazioni sottese a questi elementi. La storia produce un punto di vista sulla realtà che la organizza secondo scopi e intenzioni riconoscibili solo a partire da quel punto di vista: è la morale della favola, quella che emerge non tanto come commento conclusivo di una vicenda, ma proprio quale realizzazione dello scopo assumibile come possibile solo a partire dal punto di vista predefinito dalla storia stessa.

Una storia deve contenere un numero limitato di elementi, a loro volta ulteriormente aggregabili in unità di grado superiore, tutte derivate da alcune semplici funzioni narrative. Gli elementi di composizione di una storia a tale livello hanno natura principalmente contenutistica, articolabile in unità elementari non suscettibili di ulteriore elaborazione.

All'interno di una narrazione è possibile riconoscere alcuni elementi nucleari che ne costituiscono l'ossatura: trama, tema e motivo. La trama

¹⁶ A. Preti. "La Competenza narrativa: Il racconto come macchina cognitiva di costruzione del senso". *Journal of Clinical Psychology*, 2004.

rappresenta il contenuto della storia, una serie di eventi che hanno per protagonisti dei personaggi, il cui carattere principale è costituito dal trovarsi davanti a delle scelte, in relazione alle quali essi esprimono una decisione. La scelta compiuta, risultato della decisione formulata dal personaggio, conduce a degli esiti dai quali derivano altri eventi ed altre decisioni da intraprendere, sino a quella finale, che segna la conclusione.

Narrazioni differenti, siano esse miti, fiabe o leggende, o ancora romanzi o sceneggiature, possono esprimere uno o più temi comuni, e condividere anche molti motivi all'interno della propria specifica trama. Struttura ed intreccio, invece, tendono ad essere maggiormente specifici della singola narrazione. Ciò è dovuto al fatto che la trama di una narrazione non mette insieme solo una successione di eventi occorsi a dei personaggi, ma deve esprimere anche un particolare significato di quegli eventi. Il senso della narrazione emerge dalla particolare tessitura operata sugli elementi parziali che la compongono e risulta principalmente dalla struttura, cioè dalla disposizione dei singoli motivi all'interno dell'ordine narrativo, in funzione del modo in cui essi sono stati interconnessi. Il motivo rappresenta l'azione compiuta da un personaggio in un momento critico ed implica tre elementi: il personaggio che compie l'azione, l'azione compiuta, la scelta che è alla base dell'azione. Questa lista permette di vedere come l'intreccio di intenzioni, motivazioni e scopi, che articolano la volontà, costituisca elemento basilare nel prodursi delle narrazioni.¹⁷

Generalmente il *dove* e il *quando* degli eventi precedono il *cosa* ed il *come* un dato personaggio si sia mosso in una determinata scena. Secondo alcuni autori, la capacità di situare correttamente nel tempo e nello spazio le azioni, sarebbe a fondamento del senso di continuità che caratterizza la consapevolezza di sé, cioè la coscienza. In effetti, attraverso i meccanismi di *spazializzazione*, *temporalizzazione* e *personazione*, le narrazioni consentono di situare gli eventi in relazione con le azioni che i singoli compiono, offrendo un contesto esplicativo delle intenzioni, delle motivazioni e degli scopi.

Nel caso di narrazioni autobiografiche, in particolare, lo scopo è necessario per organizzare in un intreccio unitario episodi discontinui incentrati sul Sé. Studi condotti in bambini in età prescolare hanno dimostrato che la capacità di produrre storie ben organizzate contribuisce all'efficacia della competenza sociale personale. Tali ricerche favoriscono l'ipotesi secondo la quale le narrazioni costituiscono mappe cognitive per il riconoscimento delle contingenze che governano il prodursi degli eventi e la loro relazione. Per estensione, la consistenza delle narrazioni autobiografiche sarà funzione della capacità del soggetto di situare correttamente la pro-

¹⁷ *Ibidem.*

pria competenza ad agire nel contesto degli effetti delle proprie azioni. Narrazioni incoerenti o confuse dimostrano una difficoltà cognitiva di comprensione del ruolo delle proprie, ed altrui, azioni nel prodursi degli eventi: una difficoltà che coinvolge il riconoscimento della responsabilità personale nelle scelte, la selezione degli scopi e dei fini, il ruolo delle intenzioni e delle motivazioni.

Le più recenti ricerche hanno enfatizzato due funzioni narrative che contribuirebbero a definire il nostro concetto di Sé: il sentimento di agenzività (*self-agency*) e quello di padronanza (*self-ownership*). Il sentimento di *agenzia* riguarda la sensazione di essere la causa di un dato evento, inteso come esito di una personale azione. Il sentimento di padronanza invece riguarda la sensazione di essere coinvolti in prima persona in una data esperienza, anche involontariamente. Dal punto di vista soggettivo le due sensazioni sono solitamente inseparabili, mentre sono chiaramente distinguibili quando il punto di vista sia estraneo al soggetto: una persona può essere riconosciuta come coinvolta in un evento senza che il suo coinvolgimento discenda da una riconoscibile azione. La discrepanza è colta nel confronto tra narrazioni autobiografiche e narrazioni, formulate da terzi, aventi come protagonista, centrale o collaterale, il soggetto. L'integrazione delle narrazioni autobiografiche e quelle esterne al soggetto costituisce parte del processo che contribuisce alla conservazione della continuità esperenziale del Sé (Sé narrativo). La continuità esperenziale del Sé è assicurata, in particolare, dall'integrazione in un continuum incentrato sulla propria persona degli episodi di rottura della continuità esperenziale medesima.

Ogni narrazione consta di eventi ordinati secondo un ordine che corrisponde ad una successione temporale di azioni compiute da personaggi in base a scelte critiche: quelle che decidono delle alternative implicite in una vicenda. L'ordinamento in successione ha lo scopo di consentire la rappresentazione del tempo, un a priori nel quale siamo immersi sul piano dell'esperienza, ma anche di permettere l'espressione del cambiamento. Il cambiamento si caratterizza, infatti, come il trascorre di uno stato da un prima a un dopo, e necessariamente il suo prodursi deve essere espresso lungo la dimensione temporale. Il cambiamento che si annida nell'ordinamento in successione degli eventi incarna un principio fondamentale delle narrazioni: la trasformazione. Il cambiamento, infatti, implica il rendersi evidente della trasformabilità degli stati del mondo, suscettibili di inversione, negazione, rovesciamento e annichilazione. Sostanzialmente il principio della successione rende possibile la percezione della trasformazione, in quanto attualizza il cambiamento lungo la dimensione temporale del prima e del poi.

Una narrazione è sempre una storia raccontata da qualcuno a qualcun

altro. Necessariamente l'ascoltatore è definito dalle attribuzioni formulate dal narratore. Nel racconto autobiografico, in particolare, la sua struttura segnala l'intenzione di istituire un ascoltatore che tenga esplicitamente conto delle qualità del narratore. Poiché implica un maggior spazio temporale nel flusso conversazionale, l'introduzione di una narrazione autobiografica durante uno scambio comunicativo deve segnalare sia la disponibilità dell'interlocutore ad accettare una variazione dei turni di conversazione, sia introdurre l'attesa del contenuto del racconto in relazione a quanto è comunicato. La riportabilità di un evento è funzione del suo interesse informativo: quanto più infrequente l'evento, tanto maggiore l'informazione che l'ascoltatore può trarre dalla narrazione che lo illustra. Tanto maggiore l'interesse informativo dell'evento, tanto maggiore sarà la riportabilità della narrazione. Le narrazioni autobiografiche partecipano dei processi attraverso i quali è istituito, socialmente negoziato e pubblicamente mostrato il Sé del soggetto¹⁸. In fondo, ogni narrazione illustra una teoria intorno a chi fa cosa: raccontare una storia sempre implica l'ordinamento in sequenza di una serie di azioni, quale esito di una data interazione tra un soggetto ed un oggetto, in base ad attribuzioni di causalità (cosa fa cosa) e scomposizioni delle identità (chi è chi).

La funzione cognitiva delle narrazioni, ed il rilievo che la competenza narrativa riveste sul piano delle transazioni interpersonali, anticipano una prevedibile relazione della competenza narrativa con la psicopatologia. In effetti, un numero ampio di psicopatologie si segnalano per una gradazione variabile di difetti nella competenza narrativa.

Disturbi della coerenza e dell'organizzazione delle narrazioni sono frequentemente riportati nel caso delle psicosi. Una certa qual inconsistenza delle narrazioni è riconoscibile anche in molti disturbi d'ansia, in alcune forme di disturbo del comportamento alimentare, nel Disturbo Post-Traumatico da Stress, e nei disturbi caratterizzati da dissociazione. Non è dato di sapere, allo stato attuale delle conoscenze, se tale anomalia della competenza narrativa sia conseguenza del disturbo o ne costituisca, invece, fattore antecedente di predisposizione.

Un nucleo ristretto di studi ha indicato un effetto protettivo della competenza narrativa sul rischio di sviluppo di disturbi mentali a seguito di eventi stressanti, ed un effetto positivo sul recupero del benessere in diverse condizioni psicopatologiche. Alcuni autori hanno sostenuto che l'organizzazione in forma narrativa delle personali esperienze possiederebbe, per ciò stesso, un potere benefico sul piano della salute e del benessere.

¹⁸ M.C. Levorato; C. Cacciari. "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults". *Journal of Child Language*, n. 29 (2002), p. 127-150.

Lo sviluppo della competenza narrativa deve essere quindi riconosciuto come un fattore di crescita fondamentale nei processi maturativi, sia in quanto assicura un adeguato controllo di funzioni cognitive complesse, sia per il suo possibile ruolo protettivo nelle situazioni nella quali la continuità esistenziale del Sé è sotto minaccia, come accade a seguito di eventi catastrofici, traumatici o logoranti (abuso e maltrattamento, discriminazione).

3.1 *Identità personale e culturale: l'autobiografia*

Le narrazioni a cui siamo esposti a partire dall'infanzia contribuiscono alla costruzione della nostra identità personale e culturale. La fruizione della narrativa chiama infatti in causa non solo le conoscenze di base dell'individuo (relative al linguaggio, al mondo, alle azioni umane) ma anche le sue concezioni del mondo e del sé. Esse consistono nelle credenze, negli atteggiamenti, nei valori, nei modi di sentire, negli approcci alla realtà che sono propri di uno specifico individuo e contribuiscono a caratterizzarlo come tale.

Questi aspetti entrano in gioco in maniera rilevante soprattutto nei fenomeni di proiezione nel racconto dei propri significati e di identificazione empatica con i personaggi. Di fatto "i personaggi della narrazione sono dei tipi esemplari di identità: lo sono Ulisse, Anna Karenina, Cappuccetto Rosso, Biancaneve e tutti gli altri. Ognuno di essi rappresenta un tipo di individuo, una "soggettività peculiare."¹⁹

Spesso poi la stilizzazione e la caricatura che caratterizza i personaggi ne rende più facile il riconoscimento, dato che ne estrae e ne sottolinea i tratti più tipici e peculiari. Si tratta dunque di agenti significativi, con cui possiamo confrontarci e rispecchiarci, e su cui possiamo costruire una concezione della nostra identità e soggettività. Fino a pochi decenni fa, sono stati scarsi nella narrativa i modelli di identificazione e di riferimento per le bambine, se si eccettuano i personaggi delle piccole orfane (povere, perseguitate e oppresse) o delle principessine belle e buone, in attesa del principe da sposare. Importante invece è stato l'emergere nelle narrative per bambini e di figure femminili più "moderne" e diversificate (a partire da le "Piccole Donne" di Louisa May Alcott) che hanno stimolato il formarsi di una nuova e meno rigida identità²⁰ di genere.

La ricezione della narrativa implica dunque spesso una ricapitolazione e una riflessione sugli aspetti particolari e significativi della propria indi-

¹⁹ M.C. Levorato; B. Nesi; C. Cacciari. "Reading comprehension and understanding idiomatic expressions. A developmental study". *Brain & Language*.

²⁰ Cfr. P. Diotaiuti. La narrazione autobiografica e la ri-costruzione dell'identità. In: A. Fusco (a cura di). *Psicologia e comunicazione. Testo, linguaggio e discorso*. Cassino, Editrice Garigliano, 2004, p. 137-138.

vidualità. Per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà.

Anche l'autobiografia, cioè la forma tipica con cui strutturiamo le nostre esperienze e i nostri ricordi è, appunto, narrativa. Si tratta di una narrazione particolare, dove narratore e protagonista coincidono, e che diventa uno strumento importante di costruzione della propria identità. Attraverso di essa, il soggetto, raccontandosi, dà forma e significato alla propria vita, alle proprie esperienze, a se stesso.²¹ I racconti autobiografici, "quotidiani", sono indispensabili per la crescita dell'autoconsapevolezza del bambino; egli si conosce e riconosce sempre di più attraverso le narrazioni di cui è protagonista. Entrambe le forme di racconto, quelle condivise dalla comunità e quelle personali "quotidiane", sono dunque funzionali alla costruzione dell'identità. La cultura poi, trova nelle narrazioni uno dei suoi strumenti più potenti di coesione e di negoziazione sociale e uno dei mezzi privilegiati per esprimere e reiterare il suo sistema di norme, credenze e valori.

Storie, miti e fiabe, con la loro struttura ipercodificata, si prestano ad essere fedelmente trasferite da una generazione all'altra. Se la funzione del narrare è universale, le sue particolari realizzazioni, le forme e i contenuti che la narrazione assume, non sono a-storiche e a-culturali, ma culturalmente determinate.

I personaggi della narrazione, con le loro azioni indicano e incarnano i temi rilevanti della cultura, i suoi sistemi di valori, norme e credenze, i modi in cui è ritenuto accettabile comportarsi e perseguire i propri obiettivi, gli atteggiamenti puniti e biasimati, ecc. La narrazione è quindi uno degli strumenti di cui la cultura o il gruppo di appartenenza dispongono per formare le identità culturali degli individui e farli diventare, a pieno titolo, membri della comunità.

La capacità di fruire e produrre narrazioni è perciò una conquista fondamentale, non solo a livello cognitivo ma anche sociale: grazie al precoce contatto con il patrimonio narrativo impariamo la psicologia popolare della nostra cultura molto presto.

3.2 *Le storie e l'alfabetizzazione*

L'esposizione precoce e intensa dei bambini alle storie, sembra connettersi positivamente anche con le successive acquisizioni di lettura e scrittura. Il testo narrativo possiede infatti l'importante caratteristica di occupare

²¹ A. Smorti. *Cultura, memorie e formazione del Sé*. Firenze, Giunti editore, 2007.

una "posizione intermedia", un fecondo spazio di transizione tra il codice orale e quello scritto, proprio perché può essere sia raccontato che scritto, sia ascoltato che letto.²²

Grazie alla "frequentazione" orale col testo narrativo e con i libri di storie, il bambino incomincia a imparare termini, regole e caratteristiche organizzative della lingua scritta, assai prima dell'ingresso nella scuola e dell'inizio dell'alfabetizzazione "formalizzata". Ad esempio, durante la lettura di una storia, l'adulto propone al bambino vocaboli strettamente inerenti il codice scritto (quali "pagina", "capitolo"), formule tipiche del testo narrativo (quali "c'era una volta...", "e vissero felici e contenti") e ancora, lo mette in contatto con alcune regole convenzionali di organizzazione del materiale scritto (andamento destra-sinistra, alto-basso, ecc.).

Attraverso la lettura dei libri con l'adulto il bambino può fare un'importante "scoperta": le immagini e le parole scritte si riferiscono e rappresentano qualcos'altro che non è presente. Si tratta dell'inizio di un nuovo funzionamento cognitivo basato sulla differenziazione significativa-significato, cruciale per le future abilità legate al linguaggio scritto.

Inoltre, grazie alle ripetute esposizioni alle storie, i bambini costruiscono inconsapevolmente le loro prime conoscenze su aspetti importanti del testo: l'organizzazione strutturale ("la grammatica delle storie" sopra illustrata), la coerenza (cioè la comprensibilità e non contraddittorietà dei significati espressi), i nessi coesivi (cioè quelle congiunzioni e quegli elementi linguistici, più o meno sofisticati, che hanno la funzione di dare continuità al testo, mettendone in relazioni le varie parti). Le abilità narrative in età evolutiva sono quindi un elemento di particolare interesse, poiché rappresentano l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte. L'attenzione per queste tematiche è notevolmente aumentata negli ultimi anni. Molti studi riguardano l'età prescolare e in particolare la fascia di età dei 5 anni, significativa per lo sviluppo di tali abilità e per il passaggio alla padronanza delle forme scritte di linguaggio. È probabile che le abilità narrative e testuali intrattengano un rapporto di circolarità e reciproca influenza con l'apprendimento della lingua scritta: esse sono cioè un prerequisito all'alfabetizzazione e un ponte di grande importanza per la sua acquisizione, ma a loro volta sono incrementate dall'alfabetizzazione.

Mancano comunque conclusioni definitive che assegnino con sicurezza alle abilità narrative il ruolo di prerequisito alla capacità di scrittura, soprattutto per la carenza di ricerche di stampo longitudinale, le sole che permettono di seguirne la linea evolutiva nel corso degli anni e di sostenere l'idea di una connessione causale.

²² *Ibidem.*

Un'interessante ricerca longitudinale è quella realizzata da Pinto e Bigozzi²³ che hanno indagato la predittività delle abilità narrative (rilevate in età prescolare), per le diverse componenti dei processi di prima alfabetizzazione (misurate sui medesimi soggetti in prima elementare). Il nesso predittivo tra abilità narrative e le iniziali abilità di letto-scrittura sembra esistere solo per certi aspetti. La capacità di raccontare bene una storia a 5 anni non predice la capacità di acquisire e padroneggiare agevolmente il codice scritto nelle prime fasi di alfabetizzazione. Al contrario, saper costruire, anche solo oralmente, un testo narrativo completo e ben coeso, sembra facilitare l'acquisizione della capacità (una volta che si padroneggi sufficientemente bene il meccanismo della codifica dei suoni in segni) di comporre dei testi scritti efficaci dal punto di vista dell'organicità ed efficacia comunicativa, sia che si tratti di brevi storie che di descrizioni di catene di eventi. Scarso appare quindi il peso di questo tipo di abilità sulle fasi iniziali di apprendimento della lingua scritta (codifica e decodifica), mentre significativo è il loro effetto su fasi più avanzate del processo di elaborazione della lingua scritta.

Nonostante la necessità di ulteriori approfondimenti, la narrazione è ormai concordemente riconosciuta come una componente essenziale nel primo avvio del processo di alfabetizzazione (early literacy) in quanto contesto di uso e sviluppo di abilità linguistiche legate alla lingua scritta e occasione di familiarizzazione con le principali convenzioni strutturali, organizzative e lessico-grammaticali del testo scritto.

È opportuno però sottolineare quanto sia rilevante non solo la frequenza ma anche la qualità di tali esperienze, soprattutto nel più globale clima affettivo nel quale si situano.

La competenza narrativa (cioè la capacità di comprendere e produrre storie) è un'abilità evolutiva che si accresce e si affina nel corso degli anni, e conosce un grosso sviluppo soprattutto a partire dai tre-quattro anni di età. Fondamentale è dunque l'adeguatezza del materiale proposto all'età e al livello di sviluppo del singolo bambino.

Con i bambini più piccoli poi, l'adulto ha un importante ruolo tutoriale nella gestione delle attività connesse con il materiale narrativo (anche se il bambino è ben altro che un recettore passivo, e partecipa e coopera attivamente alla loro realizzazione). Negli ultimi anni vari contributi interessanti sono andati nella direzione di un'attenzione sempre più mirata alle caratteristiche del materiale, al contenuto delle interazioni adulto-bambino durante la lettura congiunta di un libro e alle modalità opportune di

²³ G. Pinto; L. Bigozzi (a cura di). *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*. Trento, Erickson, 2002.

conduzione di tale attività²⁴.

È importante comprendere che l'uso spontaneo della narrazione che gli adulti (genitori, educatori, nonni, maestri...) fanno con i bambini, deve essere accompagnato da una più matura e meditata consapevolezza delle molteplici valenze di questa esperienza e di questo "strumento".

3.3. *Le fiabe e le favole: racconti di popoli*

Occorre distinguere la favola dalla fiaba, anche se le due parole sono usate spesso impropriamente l'una per l'altra. Le favole sono storie, in prosa o in versi, generalmente molto brevi, che raccontano le vicende di animali, persone o cose; sono storie semplici, immediate che delineano situazioni più o meno critiche ma facilmente risolvibili. Il racconto arriva velocemente alla conclusione perché ciò che importa in realtà non la storia in sé ma la morale, cioè l'insegnamento che il lettore ricava dalla storia. Brevità e chiusura moralistica sono dunque gli aspetti caratteristici del testo favolistico e dopo il tessuto narrativo (la trama) si ribalta il clima fantastico e viene esplicitato il significato della storia. La fiaba è in prosa, ha come protagonista di solito l'uomo nelle cui vicende intervengono spiriti benefici o malefici, demoni, streghe, fate, ecc.. Il suo carattere è più dichiaratamente fantastico e non ha necessariamente fine morale o pedagogico; la sua origine è popolare e la sua diffusione avveniva per tradizione orale. Lo scopo delle fiabe era solo quello di divertire, parlavano spesso di cose irreali, tramandate di bocca in bocca attraverso i secoli, affascinando ovunque l'immaginazione dei più piccoli (ma probabilmente anche quella degli adulti). La fiaba rappresenta una forma di racconto diffusa in tutto il mondo. Certo, ci sono delle differenze tra gli usi e i costumi descritti nelle fiabe orientali e quelli presenti in quelle occidentali, ma il significato e l'atmosfera sono gli stessi.

Nelle fiabe il magico e il meraviglioso pervadono la vita di ogni giorno, mostrandoci che tutti possono vivere felici, che anche il povero può fare e che ognuno a di fronte a sé delle prove da superare per ottenere una vita migliore. È in questo senso che le fiabe trattano problemi reali e in esse è presente un significato profondo che bisogna saper cogliere per capire la natura umana e comprendere meglio le proprie storie individuali. Sebbene oggi viviamo in un ambiente profondamente diverso, il linguaggio delle fiabe è sempre vivo e ricco di significato, il messaggio di felicità, trasformazione e successo raggiunti per meriti propri, o per l'aiuto altrui, è universale.

²⁴ E. Catarsi. *Letture e narrazione all'asilo nido*. Bergamo, Junior, 2002.

4. La fiabazione come strumento conoscitivo nella relazione bambino-adulto

Scrissero una volta i fratelli Grimm: "Le fiabe sono capaci di cogliere i puri pensieri di un'osservazione infantile del mondo, in parte per il modo in cui sono divulgate, in parte per loro intrinseca natura; nutrono in modo immediato come il latte, leggere e gradevoli, o come il miele, dolci e nutrienti, senza pesantezza terrestre"²⁵.

Perché una storia riesca realmente a catturare l'attenzione del bambino, deve divertirlo e suscitare la sua curiosità, ma per poterne arricchire la vita, deve stimolare la sua immaginazione, sviluppare il suo intelletto, chiarire le sue emozioni, armonizzarsi con le sue ansie e aspirazioni mostrandogli le sue difficoltà e suggerendogli soluzioni ai problemi che incontra. La fiaba dovrebbe toccare tutti gli aspetti della personalità del bambino e questo senza mai sminuire la gravità delle difficoltà che lo affliggono, anzi, prendendone pienamente atto, dovrebbe promuovere la sua fiducia per il futuro. Uno degli aspetti più affascinanti del metodo della fiabazione è che permette di accedere ad "abissi di conoscenze sconosciute"²⁶. Inventando una fiaba diamo volto e anche voce a dei processi interiori profondi che nella vita quotidiana restano celati alla nostra coscienza. Attraverso i secoli, con le successive rielaborazioni, le fiabe sono diventate sempre più raffinate e hanno trasmesso significati palesi e velati, comunicando simultaneamente a tutti i livelli della personalità, toccando i vissuti sia dei bambini che degli adulti.

Facendo riferimento al modello psicoanalitico della personalità, si possono rintracciare nelle fiabe elementi in grado di fornire importanti messaggi alla nostra mente, a livello conscio, preconsciouso e inconscio, a prescindere da quale di questi tre livelli prevalga in quel dato momento. Per poter risolvere i problemi psicologici che inevitabilmente si presentano durante il processo di crescita, superando delusioni narcisistiche, dilemmi edipici, rivalità fraterne, abbandonando dipendenze infantili, conseguendo il senso della propria individualità e del proprio valore, un bambino deve comprendere quanto avviene a livello di coscienza in modo da poter affrontare anche quello che succede nel proprio inconscio. È qui che le fiabe hanno un valore senza pari: offrono nuove dimensioni all'immaginazione del bambino, dimensione che egli sarebbe nell'impossibilità di scoprire se fosse lasciato da solo. La forma e la struttura delle fiabe gli suggeriscono immagini attraverso le quali egli può strutturare i propri sogni ad occhi aperti e con essi dare una migliore direzione alle vita di tutti i giorni. Nel

²⁵ *Kinder und Hausmarchen*, 1812-1822.

²⁶ P. Santagostino. *Guarire con una fiaba*. Milano, Feltrinelli, 2006.

bambino, ma anche nell'adulto, l'inconscio è un potente determinante del comportamento: quando i contenuti inconsci vengono negati alla coscienza, perché troppo forti per essere accettati, a livello cosciente egli viene sopraffatto dai derivati degli elementi inconsci, oppure è costretto a mantenere su di essi un controllo rigido e coattivo, tanto che la sua personalità può risulterne gravemente paralizzata. Quando del materiale inconscio viene in qualche modo lasciato entrare nella coscienza e rielaborato nell'immaginazione la sua potenziale dannosità può essere molto ridotta. La convinzione prevalente dei genitori è tuttavia quella che un bambino deve essere distratto e tenuto lontano da tutto ciò che lo spaventa: le sue ansie informi e senza nome, le sue fantasie caotiche, colleriche e perfino violente. Molti genitori credono che al bambino debbano essere presentate solo immagini piacevoli o capaci di soddisfare i loro desideri, insomma, essere esposto solo al lato buono delle cose, alla parte bella del mondo, ma sappiamo benissimo che questo aspetto nutre la mente solo in modo unilaterale mentre la vita reale è ben altro. Infondo gran parte degli inconvenienti della vita sono dovuti alla nostra stessa natura, alla propensione di tutti gli uomini ad agire in modo aggressivo, asociale, egoistico, spinti dall'ira e dall'ansia. Anche i bambini sanno di non essere loro stessi buoni e a volte quando lo sono preferirebbero non esserlo! Freud sosteneva che soltanto lottando coraggiosamente contro quelle che sembrano difficoltà insuperabili l'uomo può riuscire a trovare un significato alla sua esistenza²⁷ ed è proprio questo il messaggio che le fiabe comunicano al bambino in molteplici modi: molte storie per esempio cominciano con la morte di una madre o di un padre e questo genera angoscia e dolore, così come essa, o la paura di essa, li crea nella vita reale. Si esprime così il dilemma esistenziale, ma in modo chiaro e conscio. Questo permette al bambino di afferrare il problema nella sua forma più essenziale: la fiaba semplifica tutte le situazioni, i suoi personaggi sono nettamente tratteggiati e risultano essere tipici, per alcune loro caratteristiche, piuttosto che unici.

5. Il linguaggio della fantasia: l'immaginario come campo di esperimento delle possibili soluzioni ai problemi nella psicoterapia dell'infanzia e dell'adolescenza

Nella letteratura che si occupa di psicoterapia in età evolutiva solo recentemente si assiste ad un incremento di contributi scientifici che cercano di affrontare il complesso rapporto tra teoria, tecnica e pratica clinica. L'in-

²⁷ S. Freud (1889). "L'interpretazione dei sogni". In: *Opere*. Vol. III. Torino, Boringhieri, 1966.

tervento infatti, ma questo non soltanto in ambito psicoterapeutico, deve tener conto, oltre che di aspetti specifici, che lo contraddistinguono dal lavoro con gli adulti, anche della complessità e della fragilità dell'assetto psichico infantile, nonché della responsabilità del conduttore nella sua funzione terapeutica con bambini e adolescenti.

A livello immaginario si possono inventare, provare e riprovare in maniera illimitata e del tutto innocua, infiniti percorsi, seguendoli fino alle loro estreme conseguenze, alla ricerca delle modalità più appropriate di gestione di una difficoltà, senza incorrere nei pericoli reali che la vera sperimentazione comporterebbe. Il linguaggio della fantasia è lo strumento migliore per sviluppare la consapevolezza e la creatività e può essere usato da chiunque. Il punto di partenza è imparare ad usarlo attingendo al nostro mondo immaginario, espandendo la funzione immaginativa, mantenendo attiva e viva quella parte creativa della nostra mente che tende ad atrofizzarsi se troppo trascurata a favore della sfera razionale.

Nella psicologia dello sviluppo ma soprattutto nella pratica psicoterapeutica, l'immagine, come il linguaggio del corpo e il gioco spontaneo, hanno una valenza narrativa. La narrazione del bambino avviene attraverso disegni e parole, talvolta con strutture piuttosto brevi ma indicative, le storie nascono dalla creazione personale del piccolo paziente, dalla sua libera scelta e dalla libertà offerta nella terapia. Per aiutarlo a dare un senso è necessario porsi al livello del bambino che è quello narrativo, sostenendo l'espressività, amplificando gli aspetti relazionali dell'immagine, senza valutarne il contenuto ma facendo emergere le risonanze emotive lasciando aperto il processo assimilativo alla propria esperienza personale.²⁸

Dickens, parlando di fiabe, affermava che la ricchezza di immagini delle fiabe aiuta i bambini meglio di qualunque altra cosa nel loro più difficile eppure più importante e soddisfacente compito: quello di raggiungere una coscienza più matura per civilizzare le pressioni caotiche del loro inconscio²⁹. In una fiaba i processi interiori sono esteriorizzati e diventano comprensibili così come sono rappresentati dai personaggi della storia e dai suoi eventi, ma l'importanza della fiaba per lo sviluppo del bambino risiede in qualcosa di diverso da insegnamenti sui modi corretti di comportarsi: le fiabe non pretendono di descrivere il mondo così com'è, né consigliano sul da farsi, perché se lo facessero il paziente sarebbe indotto a seguire un tipo di comportamento imposto il che non rappresenta sicuramente una buona terapia. La fiaba diventa terapeutica perché il paziente trova le sue proprie soluzioni meditando su quanto la storia sembra implicare nei suoi riguardi e circa i suoi conflitti interiori in quel particolare momento della sua vita.

²⁸ P. Santagostino, *Guarire con una fiaba*. Op. cit.

²⁹ B. Bettelheim. *Il mondo Incantato*. Milano, Feltrinelli, 1977.

Il contenuto della fiaba prescelta non ha a che fare con la vita esterna del paziente, ma con il suo mondo interiore, che sembra incomprensibile e che genera atteggiamenti problematici e apparentemente insolubili. Anche se può iniziare in maniera realistica e avere elementi della vita di tutti i giorni, la natura non realistica delle fiabe costituisce un importante espediente per evidenziare che il suo proposito non è quello di comunicare informazioni utili circa il mondo reale, esterno, ma di chiarire i processi interiori che alimentano i vissuti degli individui. In molti interessanti lavori svolti negli ultimi decenni sulla tecnica della fiabazione, spesso è il terapeuta colui che racconta la fiaba al paziente, come parte integrante del processo psicoterapeutico. In tal senso si è mossa ad esempio Alba Marcoli, psicologa clinica di formazione analitica, che ha raccolto una serie di fiabe con chiaro riferimento analitico ad alcune dinamiche interpersonali, utilizzando come protagonisti dei racconti gli animali, soprattutto cuccioli, alle prese con le difficoltà dei vari momenti della crescita, dalla separazione, al cambiamento, alla perdita.

Un altro metodo utilizzato in psicoterapia, per favorire il processo di crescita individuale e personale del paziente, è quello utilizzato da Paola Santagostino. Questa metodologia si svolge in maniera molto semplice chiedendo al paziente di inventare una fiaba. La struttura della fiaba viene tipicamente suddivisa in tre fasi: presentazione del problema, crisi, soluzione del problema. Già da questi tre elementi è possibile individuare l'utilità della fiaba come strumento di problem solving, una sorta di "stimolazione dell'intuizione" che produce effetti positivi sull'assetto psicologico e relazionale del soggetto. La fiaba inventata diventa uno strumento conoscitivo utilissimo al terapeuta, oltre che al paziente, in quanto permette di comprendere le dinamiche profonde del soggetto che la produce con rapidità e ricchezza di elementi essendo una rappresentazione completa in termini figurati e simbolici delle dinamiche interiori.

La struttura stessa della fiaba, la sua valenza metaforica, l'uso del "c'era una volta", il tempo passato ma indefinito e l'esplicitazione delle azioni ed intenzioni dei personaggi piuttosto che l'enfaticizzazione dei sentimenti e delle emozioni, permette una propria proiezione di senso. La possibilità di ri-raccontare la fiaba, permette al bambino di integrare diverse identificazioni con elementi diversi operate dai membri del gruppo di riferimento e di restituire una possibile costruzione di significati fino a quel momento non attribuiti e fonte di angoscia. All'interno della fiabazione la distribuzione dei ruoli implica la possibilità di rappresentare tutte le funzioni necessarie a dare un senso di unità al Sé. L'energia trasformativa non è insita nel contenuto del racconto ma nelle azioni dei personaggi che vengono caratterizzati emotivamente dalla personalità del bambino o del ragazzo. Il linguaggio metaforico, in particolare quello della fiaba, offre la

possibilità di creare uno spazio in cui entrambe le realtà, quella oggettiva e quella soggettiva, possono esprimersi e intrecciarsi. Educare i bambini, ma anche gli adulti, all'uso del linguaggio metaforico costituisce uno strumento prezioso di conoscenza sia del mondo esterno che di noi stessi, oltre che un'opportunità per affrontare meglio una situazione difficile.³⁰

Dietro ogni sintomo è possibile trovare una strada che porti al senso e al significato del sintomo stesso, sia per chi ne è il portatore, sia per chi gli sta vicino. È più o meno ciò che avviene in una psicoterapia che, lungi dal negare il sintomo, lo valorizza e lo lascia parlare affinché possa indicare la strada per riscoprirne il senso e coglierne la potenzialità eversiva di cambiamento. La chiave interpretativa restituisce il senso del sintomo e ci aiuta a capire un comportamento non fermandoci a scoprirne riduttivamente le cause ma la finalità che esso persegue che è a sua volta inserita in un processo dialettico di cambiamento. Dietro ogni bambino e ogni ragazzo esistono contemporaneamente almeno tre storie: la sua, quella di sua madre e quella di suo padre, come è oggi largamente accettato nella pratica clinica ed è solo a partire dalla loro ricostruzione che ci si può interrogare per arrivare ad una chiave di lettura di quello che ci porta la persona che abbiamo davanti con la consapevolezza che non tutto sia spiegabile e riducibile in termini di senso! Protagonisti della fiabazione sono i bambini, i ragazzi, ma anche i genitori e tutti gli adulti che si trovano nella loro vita, privata o professionale, al fianco di un bambino lungo il suo percorso di crescita.

Il bambino è individuo intenzionale e simbolico e la terapia rappresenta un processo che consente la scoperta o il recupero del senso da attribuire agli eventi. Se è vero che lo scenario scaturito dalla fantasia riproduce in maniera simbolica i processi fisici e psichici in atto, è ragionevole pensare che una modificazione della produzione immaginativa comporti degli effetti analoghi su tali processi.

6. Il piccolo paziente nella complessità delle emozioni: narrazione, immaginazione, simbolo e metafora

In ogni fiaba il bene e il male s'incarnano in certi personaggi, così come il bene e il male sono presenti nella vita di ogni persona e le inclinazioni verso l'uno o l'altro sono presenti in ogni uomo. Il male non è privo delle sue attrattive, simboleggiate dal potente mago, dal gigante o dal drago, e spesso ha temporaneamente la meglio. In certe fiabe il "cattivo" riesce per un certo periodo di tempo a prendere il posto che appartiene di diritto

³⁰ P. Santagostino. *Guarire con una fiaba*. Op. cit.

all'eroe. Non è il fatto che il "cattivo" venga punito alla fine della storia che fa dell'immergersi nell'immaginario fiabesco un'esperienza di educazione morale, anche se ne fa parte. In realtà, nelle fiabe, come nella vita, la punizione, o la paura della punizione, è un deterrente limitato per il crimine, mentre la convinzione che il delitto non paga è un deterrente molto più efficace. Ecco perché nelle fiabe il personaggio cattivo è sempre perdente.

I personaggi delle fiabe non sono ambivalenti, cioè non buoni e cattivi come siamo tutti noi nella realtà, e dato che la polarizzazione domina la mente del bambino, domina anche le fiabe: una persona è buona o cattiva e mai entrambe le cose.

Nel bambino l'immagine che affiora nel raccontare o anche nell'ascoltare una fiaba è immediata. Per l'adulto il discorso è differente perché gli viene chiesto un atto di volontà, quello di staccarsi da un modo consueto e razionale di leggere la realtà per entrare in un mondo in cui l'intuizione fantastica, le immagini, il simbolo sono elementi fondamentali.

Il lavoro con le immagini modifica il sentimento del Sé e permette di percepire che la vita può essere plasmata in modo creativo che la personalità non è immutabile ma in evoluzione. Questo è possibile grazie alla relazione che si instaura in seduta. È in questo contesto che il narratore della storia può avvicinarsi senza timore alle emozioni che sono racchiuse dalle immagini. Per esempio sperimentando la paura di essere di fronte ad un nemico, la rabbia di essere stato lasciato solo e la speranza di incontrare un alleato che riconosce il valore e non ricatta per avere amore. Nel processo immaginativo ci avviciniamo alle emozioni e se comprendiamo e accogliamo l'esatta natura delle nostre emozioni diventa accessibile la loro energia indispensabile per mobilitare cambiamenti. La fiaba non potrebbe esercitare il suo impatto psicologico sul bambino se non fosse in primo luogo un'opera d'arte e come avviene con tutta la grande arte, il significato più profondo della fiaba è diverso per ciascuna persona in momenti differenti della sua vita. Il bambino trae un significato diverso dalla stessa fiaba a seconda dei suoi interessi e bisogni del momento e se gliene viene data l'occasione egli ritorna alla stessa storia quando è pronto a elaborare vecchi significati o a sostituirli con significati nuovi. Importante per il benessere del bambino, oltre alla sensazione che i suoi genitori condividano le sue emozioni, è la sensazione che i suoi intimi pensieri rimangano ignoti finché egli non decida di rivelarli; spiegare ad un bambino perché una fiaba sia così appassionante per lui, distrugge l'incanto stesso della fiaba. Le interpretazioni degli adulti, per quanto pertinenti possano essere, privano il bambino della possibilità di pensare che quello che hanno affrontato, da soli e con successo, dopo aver più volte ascoltato e meditato sulla fiaba, possano utilizzarlo nelle difficoltà della vita di tutti i giorni.

Ma come si sviluppa il processo immaginativo? Secondo Bruner nel

corso dello sviluppo emergono in sequenza tre modi di rappresentazione: motoria, iconica (imagery) e simbolica-verbale³¹. Anche Piaget e Inhelder³² condividevano in parte questa distinzione tra le rappresentazioni immaginative e quelle verbali intermini del binomio concreto-astratto, ma sottolineavano come l'immagine sia essenziale per rappresentare la realtà in termini simbolici. Essa forma infatti la base degli schemi mentali su cui si fonda l'intero processo di costruzione della conoscenza, dalle forme più semplici a quelle più complesse di simbolizzazione. L'immaginazione ha dunque una valenza simbolica non più legata alla percezione. Essa può riprodurre o anticipare rappresentazioni della realtà esterna in rapporto allo sviluppo delle attività operatorie. In altre parole, contrapporre l'immagine (livello concreto) alla verbalizzazione (livello astratto) semplifica la complessità dinamica del rapporto tra queste due dimensioni. Il bambino privilegia l'immaginazione e la usa nei giochi che richiedono rappresentazioni mentali su base simbolica o visuo-spaziale (dal compagno immaginario ai videogames). La cultura in cui il bambino è inserito tende a farlo passare alla verbalizzazione, sostituendo le immagini mentali con il richiamo di concetti codificati verbalmente. Un problema inizialmente viene risolto dal bambino su base visiva, richiamando l'immagine pertinente. Ad esempio, alla domanda «I cani e le galline hanno lo stesso numero di zampe?», il bambino risponde associando l'immagine visiva dei due animali e più tardi apprenderà a registrare l'informazione in termini di proposizione verbale. Lo stesso avviene per altri tipi di problem solving, dove i bambini vengono addestrati a pensare in termini di proposizioni piuttosto che di immagini.³³ Alcuni autori di orientamento psicodinamico, sottolineano gli aspetti emotivo-affettivi del passaggio dalla percezione della realtà alla sua rappresentazione, prima in forma di immagine e poi di simbolo. L'oggetto transizionale costituisce una tappa importante di questo passaggio, formando quell'area intermedia tra realtà interna ed esterna tra la creatività primaria e la percezione oggettiva basata sul senso di realtà che il bambino piccolo può consentirsi.³⁴ In questo spazio transizionale l'immagine mentale gioca un ruolo fondamentale che verrà ripreso ogni volta che si stabiliranno esperienze transizionali in epoche successive, per esempio in percorsi educativi, interventi riabilitativi o psicoterapeutici. Da un punto di vista educativo, è importante distinguere ciò che il bambino considera immagine da lui stesso costruita e ciò che ritiene rispecchiare la

³¹ J. Bruner. *La fabbrica delle storie*. Roma, Laterza, 2006.

³² J. Piaget, B. Inhelder. (1941). *Lo sviluppo delle qualità fisiche del bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.

³³ S. M. Kosslyn. *Image and brain. The resolution of the Imagery debate*. Cambridge (MA; USA), The Mit Press, 1994.

³⁴ D. Winnicott. *Gioco e realtà*. Roma, Armando editore, 1996.

realtà esterna. È noto infatti che entità mentali e realtà vera e propria sono facilmente scambiate dal bambino piccolo, mentre nell'adulto ciò avviene solo in caso di particolari patologie, come nel caso di deliri e allucinazioni. I bambini di tre anni sono in grado di discriminare correttamente tra oggetti reali e rappresentazioni mentali, ma ancora a sei anni sospettano, al di là delle loro dichiarazioni verbali, che entità immaginate, come fantasmi e mostri, possano diventare realtà. Nel corso dello sviluppo funzioni di visualizzazione e di verbalizzazione tendono ad integrarsi e questo trova riscontro nella complessità del funzionamento cerebrale. La ricerca neuropsicologica ha ribadito che pensare mediante immagini richiede un'ampia attivazione cerebrale, a differenza del pensare puramente verbale che è maggiormente localizzato.

6.1 Il potere dell'immaginazione

Oggi, nella fiaba, è necessario tenere conto del salto e dello sviluppo che hanno avute le capacità di apprendimento dei bambini, oltre a tener presente che l'immaginario personale e collettivo, sia degli adulti che dei bambini, è mutato rispetto al passato; in particolare è necessario osservare come le immagini di cui è circondato oggi il bambino siano differenti da quelle di ieri, è questo è vero anche per le trasfigurazioni fantastiche e le paure.

Il linguaggio simbolico della fiaba, col suo andamento classico, aiuta da sempre il bambino ad affrontare le difficoltà che incontra nel suo cammino evolutivo. Di fronte a tanti problemi e a momenti di solitudine che la crescita sempre impone è impossibile non spaventarsi e sentirsi insicuri ma attraverso la fantasia e l'immaginazione esso impara a conoscere se stesso e la realtà circostante, a comprendere ed esprimere le emozioni, ad accettare le difficoltà e a cercare, attraverso l'identificazione con i vari personaggi, la soluzione più idonea per superarle. Si dice che le fiabe creano paure, ma i bambini di timori ne hanno tanti: di non essere amati, considerati, accettati, di essere abbandonati, rifiutati e le fiabe aiutano a oggettivare queste paure, a dare loro un volto, e indicano il modo per affrontarle. Bastano poche parole per essere trasportati lontano nel tempo e nello spazio, in un mondo dove tutto è possibile: gli animali parlano, i cavalli volano, le zucche diventano carrozze. È un mondo in cui personaggi ben definiti affrontano prove difficilissime, che i buoni superano con vittorie eclatanti mentre i cattivi subiscono sconfitte drammatiche; il tutto espresso attraverso un linguaggio congeniale con la psicologia infantile che utilizza un pensiero "intuitivo" e "magico-animistico" per cogliere la dinamica degli eventi che portano il protagonista, nel quale il bimbo si identifica, all'esito felice.

Possiamo considerare l'intera fiaba come un'unità in movimento, formata da più elementi che si aggregano e si scindono, si contrappongono e si sostengono. La fiaba inizia descrivendo una situazione, dichiarando le forze in campo e le loro relazioni. Questo stato iniziale arriva ben presto alla crisi, o perché l'equilibrio era già instabile o perché intervengono nuovi elementi che lo travolgono. A questo punto occorre trovare nuovi elementi che modifichino l'assetto delle forze in gioco. La fiaba procede attraverso altri passaggi e si conclude per definizione con "e vissero tutti felici e contenti". Questa formulazione rappresenta un percorso che parte da un determinato stato di cosa, ne presenta la crisi, ne ricerca le soluzioni e ne prospetta la conclusione più favorevole.

Come si colloca l'immaginario in questo contesto? L'immaginario inteso come forma creativa di un soggetto in un dato momento, fa parte di quella serie di eventi, che si verificano a vari livelli, mediante i quali il movimento esistenziale si realizza³⁵. La produzione immaginativa è frutto di una funzione mentale in stretto collegamento con l'emotività e con i processi corporei. Molte volte risulta più adatta alla verbalizzazione di uno stato d'animo un'immagine di fantasia piuttosto che un pensiero logico-razionale. Per esempio può essere difficile descrivere compiutamente a parole una certa sensazione gastrica, mentre per l'espressione per immagini "è come se ci fosse un macigno sul mio stomaco" oppure "è come se avessi un fuoco che brucia", rende bene l'idea del tipo di disturbo.

7. Fiaba, malattia e terapia

Potremmo definire la "malattia" come l'espressione di un disequilibrio: l'esperazione di alcune funzioni e l'insufficienza di altre. Il sintomo rappresenta in tal caso la forma specifica che può assumere la manifestazione esteriore di tale alterazione e l'intervento terapeutico può essere fatto in considerazione della direzione e dell'intensità di tale trasformazione.

Di seguito verrà presentato un caso clinico. Al di là del percorso terapeutico intrapreso dalla piccola paziente vogliamo mostrare l'utilizzo della fiaba sia come strumento conoscitivo sia come facilitatore nella relazione terapeuta-paziente.

LA STORIA DI B.

B. 11 anni al momento della consultazione. Arriva al primo colloquio accompagnata dalla madre. Sembra essere a suo agio, al contrario della ma-

³⁵ P. Santagostino. *Guarire con una fiaba*. Op. cit.

dre che appare nervosa e agitata. B. spiega che non è la prima volta che va da uno psicologo, anzi, ormai, dice lei, è abituata a vederli e a parlare con loro. La madre conferma, poi la interrompe ed inizia a raccontare la storia della figlia.

B. è seguita dall'età di 8 anni per un problema di dislessia da una psicologa e da una logopedista; dopo due anni di terapia smette dietro consiglio della psicologa perchè il problema di B., secondo la dottoressa, è ormai solo psicologico, visto che le tecniche per far fronte alle difficoltà dovute alla dislessia le ha ormai apprese, ma non riesce ad utilizzarle.

La dislessia crea a B. uno stato ansioso che la porta ad avere crisi di rabbia e pianto quando fallisce nelle prestazioni scolastiche o quando non riesce a stare al passo con i suoi compagni. L'ingresso nella scuola Media non è stato facile. L'andamento scolastico si mantiene in ogni modo sulla sufficienza e B. ha l'insegnante di sostegno quattro volte la settimana. Non ha legato con i compagni di classe perché, dice lei, la prendono in giro sul suo aspetto fisico e per come legge. Non ha frequentazioni al di fuori dell'ambiente scolastico. Passa la maggior parte del tempo a casa con i nonni materni perchè la madre è spesso fuori per lavoro. I genitori di B. si sono separati quando lei aveva due anni e B. trascorre con il padre due fine settimana al mese, a casa dei nonni paterni. I rapporti tra gli ex coniugi non sono molto buoni, si limitano a comunicarsi le cose per telefono ma molto spesso è B. che fa da tramite. Il padre di B., spiega la madre, ha avuto problemi psichiatrici ed è stato ricoverato due volte al DSM con la diagnosi di depressione bipolare. B. conosce i problemi del padre ma lei, dice, gli vuole bene così com'è anche se preferisce stare con sua madre e molte volte decide di non passare i week-end prestabiliti dal giudice con il padre.

B. da un anno a questa parte ha un problema di encopresi, spiega la madre, ma non sembra che la cosa le dia fastidio, al contrario della signora che vive questo problema come fortemente invalidante sia per la figlia che per se stessa. Un altro comportamento tipico di B. è quello di fare delle grandi abbuffate durante la notte, senza condotte di svuotamento, con una frequenza di circa due volte la settimana. Anche questo comportamento è insorto nell'arco dell'ultimo anno. Il menarca di B. è arrivato all'età di 10 anni, nonostante i segni di sviluppo puberale non siano ancora visibili. B. ha l'aspetto di una bambina, grassottella, con il viso tondo pieno di lentiggini e una cascata di ricci biondi. La madre riferisce di essere disperata per il modo sciatto e poco femminile in cui la figlia si veste, dei tentativi per farla dimagrire e di quanto questo le crei uno stato di ansia continua. B. non sembra interessata alle polemiche della madre e ogni volta che lei parla sembra essere altrove. Il rapporto con l'immagine di sé è abbastanza realistico ma l'aspetto fisico in realtà ha un'importanza straordinaria per la sua sicurezza e la stima di sé. Quando la madre esce e rimaniamo sole trascorriamo

parte del tempo in silenzio. B. non parla, mi guarda con rassegnazione e infinita tristezza. Poi verso la fine del colloquio B. mi dice: «...mia madre sa fare tutto, vorrei essere bella e in gamba come lei. Io non ho problemi, è che sono fatta così... come a nessuno piace».

Ci troviamo di fronte ad una situazione complessa dal punto di vista diagnostico. Prima di iniziare ogni intervento psicologico risulta indispensabile fare chiarezza sul tipo di problematica che ci viene presentata ma soprattutto, di fronte alle paure e alla diffidenza dei bambini in situazioni di disagio, non bisogna dimenticare che la domanda di aiuto non è così esplicita e viene formulata da parte dei genitori. Spesso il vissuto del bambino si nasconde dietro sintomi che gli adulti riescono a leggere ma ai quali non sono in grado di attribuire il reale significato. Al di là delle tecniche psicodiagnostiche e dei colloqui successivi effettuati con B. mi è sembrato utile già dal secondo incontro procedere così: ho scelto di leggere a B. una fiaba appositamente presa dal testo di Alba Marcoli «Il bambino nascosto». Il motivo della mia narrazione nasce dall'idea che B. fosse in quel momento in una situazione di impasse psicologico, marcata su tutti i fronti da adulti che non facevano altro che rimandarle un'immagine di sé totalmente inadeguata. Adulti percepiti come richiedenti e svalutanti, cosa mai poteva attrarla di quella "nuova dimensione"? Eppure lei stava cambiando, stava crescendo.

Le favole della Marcoli prendono spunto dal test psicologico delle Blacky Picture che racconta le avventure di un cucciolo di cane su cui possono essere proiettati i propri vissuti, permettendone così il riconoscimento. Il fatto di spostare le tematiche affettive su "qualcuno" o "qualcosa" di più accessibile, facilita in genere il racconto sulla propria affettività evitando l'intervento della censura inconscia che impedirebbe il riconoscimento di questi temi. Dietro ogni sintomo è possibile trovare una strada che porti al senso e al significato del sintomo stesso, sia per chi ne è il portatore, sia per chi gli sta vicino. È più o meno quello che avviene in una psicoterapia che, lungi dal negare il sintomo, lo valorizza e lo lascia parlare, affinché possa indicare il percorso per riscoprirne il senso e coglierne la potenzialità eversiva di cambiamento.³⁶

La favola che avevo scelto cercava di riprodurre la fatica di un preadolescente nell'abbandonare le sue vecchie sicurezze infantili per avviarsi verso l'adolescenza e alla successiva età adulta. Il tentativo del breve racconto era quello di riprodurre simbolicamente parte delle tempeste emotive che i bambini in genere devono affrontare nel passaggio all'adolescenza. Il bisogno di staccarsi dal genitore, cercando al di fuori del contesto familiare al-

³⁶ A. Marcoli. *Il bambino nascosto*. Milano, Mondadori, 2004.

tre figure di riferimento che in genere vengono rappresentate dal gruppo dei pari e, allo stesso tempo, il bisogno di mantenere certe sicurezze legate al mondo dell'infanzia. Si genera così quel conflitto tra la tensione naturale verso la crescita e l'angoscia di abbandonare il vecchio equilibrio che non risulta essere più adatto a fronteggiare la nuova realtà.

E questo è un po' quello che succede nel caso della nostra B. La perdita di punti di riferimento, il confronto con un'identità adulta (quella femminile) che è ancora tanto lontana dalla sua di bambina, le difficoltà nel fronteggiare il conflitto, nel tollerare la frustrazione, nel sentirsi inadeguata al contesto e il conseguente manifestarsi dei sintomi. L'encopresi rappresenta una chiara modalità regressiva, un tentativo inconsapevole di attirare su di sé quelle cure e quell'accudimento materno della prima infanzia. Il legame con la madre è un elemento centrale nella storia di B. La madre rappresenta un Ideale dell'Io desiderabile e irraggiungibile e allo stesso tempo il loro rapporto è simbiotico, inglobante e permette a B. di non vivere l'angoscia della separazione. C'è solo un modo che dà la possibilità a B. di conservare questo stato: non crescere. Le difficoltà infatti cominciano a presentarsi quando le richieste dall'esterno cominciano a cambiare. B. non è più una bambina e se la madre da una parte vuole vederla come tutte le ragazzine della sua età, dall'altra continua ad alimentare la sua dipendenza. L'appoggio che B. riceve però non è di tipo supportivo ma totalmente sostitutivo. Tutto quello che B. non riesce a fare viene fatto dalla madre. L'immagine di sé risulta fragile e frammentata e ogni slancio di autonomia viene annullato. Il senso di solitudine, di autosvalutazione, di inutilità, di non normalità, la voglia di restare bambina, il senso di colpa e la paura del proprio corpo, sono elementi che devono essere elaborati a cominciare dalle emozioni ad essi collegate. Non è facile riconoscere le proprie emozioni e soprattutto imparare a verbalizzarle, ma la narrazione permette a volte l'accesso ad un'emotività profonda e sconosciuta.

Dagli incontri successivi con B. venne fuori che in qualche modo quel tipo di narrazione e il suo contenuto fortemente emotivo avevano smosso qualcosa dentro di lei.

La chiusura di B. la sua rigidità emotiva e le difficoltà finora mostrate nell'avvicinarsi ai suoi bisogni profondi cominciavano a dispiegarsi tanto che fu lei a dirmi ad un certo punto di volermi raccontare una fiaba.

C'era una volta una principessa bellissima che viveva in un castello bellissimo. Anche i suoi genitori erano bellissimi e tutti sembravano molto felici. Un giorno arrivarono a palazzo dei viaggiatori che venivano da molto lontano. Portarono al Re e alla Regina moltissimi doni, oggetti strani che la principessa non aveva mai visto prima. C'erano perfino degli animali in delle gabbie grandissime tutte d'oro e i viaggiatori offrirono questi doni

in cambio dell'ospitalità. La Regina non era molto contenta di vedere nel suo palazzo questa gente così strana, che si vestiva strana e aveva anche un odore strano. Così ci volle un bel po' di tempo prima che il Re e la principessa riuscirono a convincere la Regina ad ospitare nel palazzo quei viaggiatori. La principessa era felicissima di vedere per una volta tanta gente nel suo palazzo perché aveva tutto, sì, ma era sempre sola e nessuno giocava mai con lei. Invece adesso c'erano tutte quelle persone che ballavano, cantavano e facevano fare anche gli spettacoli agli animali. Però un giorno successe una cosa triste. Tra tutti gli animali c'erano leoni, elefanti, scimmie ma c'era anche un animale piccolo che non si riusciva a capire che animale era. Tutti dicevano che era brutto e che non sapeva fare tutti i numeri che facevano gli altri animali, così lo tenevano chiuso dentro una gabbia, che era d'oro, sì, ma era sempre una gabbia! L'animaletto era sempre triste, non mangiava mai e stava sempre da solo. Nemmeno gli altri animali volevano stare con lui. La principessa rimase colpita da questo strano animaletto che non si capiva che animale era. Così prese coraggio e gli chiese: «Dimmi chi sei e come ti chiami?». Lo strano animaletto la guardò ma non rispose. Allora la principessa capì che doveva fare qualcosa per attirare la sua attenzione ma in quel momento non le veniva proprio nulla in mente. Poi pensò: «forse se entro nella gabbia e mi siedo vicino a lui capirà che non voglio fargli del male ma che sono sua amica». Così fece. Entrò nella gabbia e si mise accanto a lui ma l'animaletto si girò dall'altra parte. «Che fatica» pensò la principessa. A quel punto non c'era molto da fare se non provare ad aspettare. Così passarono i minuti, passarono le ore e passò tutta la notte. La principessa rimase lì ad aspettare. Si addormentò. Al mattino aprì gli occhi e trovò lo strano animaletto lì vicino a lei che la guardava. Lei sussultò ma subito capì che non c'era da aver paura. Si guardarono a lungo quei due come se ormai si conoscessero da tempo. Ad un tratto l'animaletto parlò: «Non so chi sono e nemmeno come mi chiamo. Nessuno parla con me e si avvicinano solo per darmi da bere e da mangiare. Non so nulla di me ma tutti mi dicono che sono brutto, che non riescono a darmi un nome perché non si capisce come sono fatto, che non mi fanno fare niente perché non sanno cosa so fare. Quindi se proprio vuoi una risposta l'unica che posso darti è questa, non sono niente». La principessa rimase a lungo a fissare quel "niente" e non riusciva a capire se si sentiva più triste o più confusa, perché a lei non sembrava che quello strano animaletto non fosse niente!. «Forse non sei niente perché non hai ancora deciso cosa vuoi essere». Disse la principessa. L'animaletto la guardò e poi le sorrise. Era la prima volta da quando era arrivato al castello che lo vedeva sorridere. Forse stavano diventando amici. Quel giorno però i viaggiatori decisero di ripartire e così anche lo strano animaletto sarebbe andato via. Ma dove lo avrebbero portato? Come si sarebbero comportati con lui? Avrebbero continuato a fare finta

che non esistesse? La principessa non poteva permettere che il suo nuovo amichetto fosse infelice per il resto della sua vita e così decise di chiedere alla Regina di poterlo tenere al castello. Ma la Regina disse di no e così lei provò a chiederle al Re. Ma il Re faceva tutto quello che diceva la Regina e così la Principessa non sapeva proprio che fare. Ci pensò a lungo e poi alla fine prese una decisione. Andò dal suo strano amico animaletto e gli disse. «Ho deciso di darti un nome, ti darò il mio nome, così saremo legati per sempre. E poi ho anche deciso di dirti chi sei... sei il mio migliore amico, così saprai un giorno dove tornare». Lo strano animaletto fu molto sorpreso ma si capiva che era felice. Per la prima volta qualcuno si era interessato a lui, anche se era brutto, anche se non si capiva che cosa era, anche se non sapeva fare niente. Lui adesso aveva un'amica e anche il suo stesso nome.

Questa fiaba a livello immaginario rievoca molti dei vissuti di B. Non è difficile cogliere i collegamenti con la sua storia personale, ma al di là delle interpretazioni più o meno corrette l'aspetto forse più affascinante è la trasposizione tra lo "strano animaletto" e la principessa. Una sorta di identificazione a tre livelli: la paziente, la principessa e l'animale. Una delle prime operazioni che B. fa è individuare "qualcuno" che sia allo stesso tempo l'ideale, una principessa bellissima e il reale, lo "strano animaletto" che nessuno guardava. Il passaggio realtà-simbolo-realtà è sottile e non può essere gestito sbrigativamente. I simboli contengono molti aspetti, sfaccettature, significati opposti e polarità compresenti. Una piena comprensione della fiaba è forse impossibile, ma dà la possibilità, in questo caso, non solo di avere una più chiara rappresentazione del vissuto emotivo della piccola paziente, ma anche la sua capacità di lasciar fluire le immagini in un percorso di autoconoscenza.

Da quanto detto sembra evidente che non si può usare il metodo della fiabazione applicato a dei problemi specifici come se fosse uno strumento di "pronto intervento", che deve avere un effetto predefinito in un tempo altrettanto predefinito. Il metodo della fiabazione necessita dei suoi tempi per produrre effetti e questi sono i tempi naturali di elaborazione di cui ciascun individuo ha bisogno.

LE PAROLE CHE GUARISCONO:
LA NARRAZIONE NEL COLLOQUIO

di *Giampiero Baronti*

1. Alcuni cenni storici

Il termine *colloquio* deriva etimologicamente dal verbo latino *cumloqui*, (= *parlare con, parlare insieme*) e presuppone, perciò, uno scambio comunicativo tra due o più persone.

Nella realtà quotidiana, ciascuno di noi è abituato ad intraprendere un colloquio con qualcuno, nel tentativo di dare e ricevere informazioni: in questo modo, *comuniciamo*. Sempre mediante il colloquio definiamo una *relazione* con l'altro: ossia quando intraprendiamo un colloquio, una conversazione con qualcuno, si sviluppa, oltre allo scambio d'informazioni, un *rapporto* che va oltre il semplice scambio verbale, ma che è fatto di gesti e di implicazioni rispetto alla natura stessa del colloquio. Pensiamo, ad esempio, quando chiediamo un'informazione ad un passante: se la persona che fermiamo si mostra disponibile e ci sembra attendibile, lo scambio comunicativo può essere piacevole e, molto probabilmente, siamo disposti a fidarci dell'informazione che otteniamo; ma se la persona in questione risulta schiva e magari stravagante, probabilmente fermeremo qualcun altro per sapere se l'informazione ottenuta è, o meno, attendibile.

Ciò è intuitivamente valido, per qualsiasi forma di colloquio. Nel caso in cui, però, ci rivolgessimo ad uno specialista per chiedere informazioni riguardo ad un particolare tipo di intervento, il nostro modo di porci sarebbe diverso ed anche il professionista, cui ci rivolgiamo, avrebbe un atteggiamento prevalentemente orientato a fornire risposte focalizzate sulla questione posta. Quanto descritto, acquista una valenza ancor più specifica e significativa nell'ambito di un intervento *psicologico*. Ed è questo il motivo che ha portato diversi autori a formulare differenti teorie riguardo il colloquio e le modalità mediante le quali condurlo, nel tentativo di sistematizzare una tecnica in grado di rendere un colloquio *efficace*.

Piaget, il padre dell'epistemologia genetica, fu tra i primi ad introdurre e a valutare il colloquio *clinico* come una particolare metodologia ed un adeguato strumento nelle mani dello psicologo, utile al fine di instaura-

re uno scambio verbale mirato a raccogliere informazioni sul soggetto. In particolare, Piaget sosteneva che durante un colloquio, lo psicologo clinico può “parlare col malato seguendolo anche nelle risposte (la sua nascita, razza, fortuna, i suoi titoli militari, politici, il suo talento, la sua vita mistica, ecc.) senza sapere dove affiorerà la sua idea [...], ma mantenendo costantemente la conversazione su un terreno fecondo. [...] il clinico si pone problemi, formula ipotesi, varia le condizioni e, infine controlla ogni ipotesi in base alle reazioni provocate dalla conversazione [...] pur dirigendo si lascia dirigere, e tiene conto di tutto il contesto mentale invece di cadere vittima di errori sistematici”¹.

Una definizione interessante di colloquio in ambito diagnostico e psicoterapeutico è quella fornita da Carli e Padovani²: questi due autori intendono il colloquio come un *test* in cui il processo di conoscenza si attua mediante la produzione di un *rapporto emotivo* tra psicologo e soggetto, nel quale lo psicologo sospende ogni atteggiamento valutativo al fine di far sentire a proprio agio il soggetto. In particolare, volendo fornire una definizione coerente del colloquio in psicologia, è possibile sostenere che “il colloquio è un processo interattivo che ha luogo tra almeno due persone, diverso dalla conversazione in quanto l’interazione è finalizzata al conseguimento di un obiettivo predeterminato”³.

Uno degli ambiti in cui il colloquio ha trovato una sua peculiare dimensione è quello del *counseling*, quell’area applicativa della psicologia clinica in cui il colloquio viene utilizzato come metodo per definire il problema psicologico del paziente, per ottenere informazioni sulla sua storia e sulla sua vita, al fine di progettare interventi. Nel 1993 Meyer e Davis pubblicarono un libro in cui venivano proposte quaranta regole pratiche su cosa fare o non fare per costruire un buon rapporto di aiuto⁴. Comunque, un fattore comune ai diversi approcci psicoterapeutici è proprio quello di ritenere il colloquio uno strumento molto efficace in ambito terapeutico. Nonostante ogni orientamento colori le finalità del colloquio di una sfumatura diversa, tutti concordano nel ritenere il colloquio indispensabile ai fini di costituire quella particolare relazione con il terapeuta, che permette al paziente di procedere ad una più adeguata comprensione e strutturazione del proprio problema, del proprio stato d’animo e della propria personalità.

¹ J. Piaget. *La representation du monde chez l’enfant*. Paris, Alcan, 1926. Trad. it. *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Torino, Boringhieri, 1966. Cit. in: A. Lis; P. Venuti; M.R. De Zordo. *Il colloquio come strumento psicologico*. Firenze, Giunti, 1995, p. 6.

² R. Carli, F. Padovani, G. Trentini. *La diagnosi psicologica*. Milano: Ètes Libri, 1972.

³ A.N. Wiens. “The assessment interview”. In: I. B.Weiner (Ed.). *Clinical methods in psychology*. New York, Plenum, 1983. Cit. in: F. Del Corno, M. Lang. *Modelli di colloquio in psicologia clinica*. Milano, Franco Angeli, 1995.

⁴ S.T. Meyer; S.R. Davis (1993). “The elements of counselling”, Pacific Groove (CA, USA), Brooks/Cole. Trad. it. *Guida al counseling*. Milano, Franco Angeli, 1994.

Esaminiamo ora quelli che sono gli aspetti peculiari della comunicazione umana che consentono di instaurare un colloquio efficace ai fini terapeutici.

2. Gli aspetti psicologici della comunicazione umana

Nel 1967 Watzlawick, Helmick Beavin e Jackson pubblicarono il libro *Pragmatica della comunicazione umana*, in cui definirono i cinque assiomi della comunicazione umana. La comunicazione veniva presentata come un processo di interazione fondamentale nello strutturare la personalità dell'individuo: in particolare, veniva sottolineata l'influenza della comunicazione sul comportamento. Tale concezione ispirò profondamente il modo in cui intendere ed instaurare un colloquio efficace in ambito terapeutico, fornendo importanti considerazioni e intuizioni alla pratica clinica⁵.

I cinque assiomi di cui sopra, possono essere schematizzati nel seguente modo:

Non si può non-comunicare: questo assioma parte dal presupposto che il comportamento sia comunicazione, ossia che ogni nostro gesto all'interno di un'interazione abbia valore di messaggio. Perciò l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio, hanno sempre un significato all'interno di un'interazione. Non parlare con il proprio vicino sull'autobus, non costituisce un'eccezione: stare seduti in silenzio e non guardare l'altro comunica che non si vuole essere disturbati; l'altro comprende tale messaggio e, solitamente, risponde in maniera adeguata, non rivolgendoci la parola.

Ogni comunicazione implica un aspetto di contenuto ed uno di relazione: durante una comunicazione vi è uno scambio di informazioni. La "notizia", l'informazione che riceviamo mediante un messaggio è l'aspetto di contenuto della comunicazione. Al tempo stesso, il modo ed il contesto in cui ci giunge la notizia influenza il nostro modo di considerarla: un'informazione può avere significati diversi e può essere accolta in modo diverso se a fornircela è il nostro direttore o semplicemente un nostro amico; e ancora possiamo considerare un'informazione attendibile considerando il tono con cui ci viene fornita. Questo definisce l'aspetto di relazione, che riguarda la comunicazione sulla comunicazione: ossia riguarda la metacomunicazione. È difficile che le relazioni siano definite deliberatamente e in piena consapevolezza dagli attori dello scambio comunicativo: comunque durante un colloquio terapeutico tale aspetto non deve mai essere perso di

⁵ P. Watzlawick; J. Helmick Beavin; D.D. Jackson (1967). "Pragmatic of Human communication". New York, W.W. Norton & Co. Inc. Trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio, 1971.

vista dallo psicologo.

In ogni scambio comunicativo è possibile individuare la punteggiatura della sequenza di eventi: sebbene durante un colloquio ci sembri di assistere ad una sequenza ininterrotta di scambi comunicativi, chi partecipa al colloquio definisce nell'interazione una *punteggiatura* nella sequenza degli scambi. La punteggiatura è, ad esempio, scandita nel porre la domanda e aspettare la risposta del proprio interlocutore, ma anche dal parlare senza aspettare che l'altro abbia finito di argomentare il proprio discorso, rendendo esplicito il fatto che non ci interessa ciò che ha da dire. In altre parole, le punteggiature organizzano le *sequenze interattive* tra comunicanti.

La comunicazione umana può essere di tipo numerico o analogico: quando si fa riferimento ad un oggetto all'interno della comunicazione, si ha la possibilità o di rappresentarlo con un'immagine o di definirlo con un nome. Di solito si ricorre alla parola, ed ogni parola è in un rapporto arbitrario con l'oggetto che definisce, seguendo le convezioni semantiche proprie della lingua in cui emettiamo il messaggio: ad esempio, in Italia chiamiamo *cane* un animale peloso che ci vuole bene; gli inglesi lo definiscono "*dog*", gli spagnoli "*perro*", i francesi "*chien*", i tedeschi "*Hund*"... e stanno parlando della stessa cosa! Le parole rappresentano la modalità numerica della comunicazione. Nella comunicazione analogica, ciò a cui ci riferiamo viene *rappresentato*: nel caso del cane, ci capiremmo con una persona che non parla la nostra lingua, ad esempio, indicandolo. Tale modalità riguarda in pratica ogni comunicazione che non sia verbale.

Ogni comunicazione prevede un'interazione che può essere complementare o simmetrica: ogni interazione può basarsi su un rapporto di simmetria o complementarietà tra i comunicanti, a seconda che i rapporti tra i due si basino rispettivamente sull'uguaglianza o sulla differenza. Ad esempio, quando parliamo ad un amico, il nostro rapporto è simmetrico perché siamo sullo stesso piano; quando parliamo ad un nostro superiore o ad uno specialista cui chiediamo consulenza, siamo in un rapporto complementare che prevede lui in una posizione *up* (superiore) e noi in un posizione *down* (inferiore).

Tornando al colloquio psicologico, inteso come peculiare metodologia di intervento, possiamo sottolineare come esso sia un mezzo di comunicazione tra psicologo e soggetto: perciò, come ogni comunicazione, prevede sia un aspetto di *scambio verbale* di informazioni, sia un *aspetto non verbale* di definizione della relazione tra i due.

Riguardo lo scambio verbale che si instaura, è possibile distinguere due particolari caratteristiche di un colloquio: la prima riguarda la *scelta di un linguaggio appropriato* con il quale esprimersi, che consideri l'età, il livello culturale e la personalità del soggetto, e che perciò risulti di facile comprensione; la seconda riguarda il *modo di porre le domande*, che è fonda-

mentale sia per sollecitare l'attenzione del soggetto, sia per facilitare l'emissione della risposta. A tal proposito, si distinguono tre tipi di domande:

dirette, che servono per esplorare aspetti di conoscenza e razionalità del soggetto; un esempio di domanda diretta, nel caso di un colloquio clinico, potrebbe essere il seguente: *Ha mai pensato a cosa può essere dovuto il suo disturbo?*

indirette, che vengono solitamente utilizzate per raccogliere informazioni che riguardano i sentimenti o le emozioni; per portare un semplice esempio, si potrebbe riconsiderare la precedente domanda e porla nei seguenti termini: *Secondo alcune persone le tensioni e le emozioni possono provocare vere e proprie malattie fisiche. Lei cosa ne pensa?*

proiettive, anch'esse rivolte a sondare aspetti emotivi, consistono nel chiedere al soggetto di immaginare come si comporterebbe in una situazione di fantasia; ad esempio: *Immagini che il suo direttore le dica che il lavoro svolto finora da lei sei stato insoddisfacente: come si sentirebbe?*

Quanto detto finora, riguarda lo scambio verbale che può avvenire durante un colloquio. Come abbiamo visto, in seguito ad alcuni accorgimenti, la componente verbale di una comunicazione può essere abbastanza "facile" da gestire all'interno di un colloquio, per entrambi i partecipanti allo scambio comunicativo. La comunicazione non verbale è invece più immediata, sfugge più facilmente al controllo e veicola con maggiore facilità emozioni e stati affettivi. Perciò, è possibile cogliere – attraverso i movimenti del corpo, le espressioni del volto, notando la postura, o ancora attraverso l'intonazione della voce – il significato più autentico di quello che si dice verbalmente.

Riprenderemo più avanti, e nel dettaglio, queste componenti comunicative che servono a gestire in maniera efficace un colloquio. Adesso è bene soffermarsi su i vari tipi di colloquio.

3. Le tipologie di colloquio

Solitamente, il colloquio viene utilizzato principalmente in ambito clinico, in ambito di orientamento ed in ambito di ricerca. In ognuno di questi ambiti, il colloquio acquisisce diverse peculiarità, che riguardano sia le modalità di conduzione sia le finalità del colloquio stesso.

3.1. Il colloquio clinico

Il colloquio clinico può essere definito come "l'incontro tra una persona che soffre e che cerca aiuto e una che si suppone capace non solo di fornire

l'aiuto richiesto, ma di offrire [...] una diagnosi ed un intervento in grado di ridurre il dolore"⁶. L'attenzione è rivolta in particolare agli aspetti del disagio psicologico, e si presuppone che chi conduca tale tipologia di colloquio abbia buone capacità come diagnosta e osservatore, oltre a possedere una vasta conoscenza dei diversi trattamenti possibili, in funzione del disagio riferito.

Alla base della riuscita di un colloquio clinico, è fondamentale stabilire un'alleanza diagnostica e terapeutica tra psicologo e paziente. Tale alleanza è il risultato di un processo intersoggettivo di costruzione del rapporto, e rappresenta una relazione emotiva particolare che implica sia una base comune su cui impostare il lavoro terapeutico, sia il rispetto empatico del conduttore nei confronti del soggetto. Va perseguita dal clinico con volontà, tenacia e competenza, tenendo conto delle particolari caratteristiche del soggetto.

Scopo del colloquio clinico è quello di identificare i bisogni del paziente, in modo da stabilire un intervento adeguato. Vanno perciò raccolte informazioni che possano essere utili in termini diagnostici, strutturando le domande in modo appropriato, sempre nel rispetto dei tempi, dell'età e della riservatezza dell'individuo. Solitamente, all'inizio si cerca di stabilire un quadro generale della situazione e del contesto in cui vive e si muove il soggetto e del percorso personale che lo ha portato a richiedere un colloquio con uno specialista.

Nel caso in cui il soggetto si presti volontariamente al colloquio, costruire un'alleanza sarà sicuramente più "facile": solitamente, infatti, la decisione di rivolgersi ad uno psicologo è l'esito finale di un lungo processo di riflessione personale, quindi la persona in questione è motivata ad affrontare il proprio problema e sarà più facile per lo psicologo instaurare un buon rapporto di fiducia, che permetta un colloquio efficace.

Discorso diverso vale nel caso in cui il soggetto *sia stato inviato* al colloquio da terzi, familiari o rappresentati istituzionali. In questo caso, è necessario analizzare le aspettative dei committenti, ossia i motivi che hanno portato a richiedere la consultazione di un esperto, per stabilire anzitutto la pertinenza stessa dell'intervento. Quando la richiesta si rivela valida, il problema diventa quello di verificare se il soggetto aderisce sinceramente all'invio, condividendone le motivazioni, o se subisce l'intervento dello psicologo come una volontà imposta. Stabilire un'alleanza terapeutica in una tale situazione sarà senz'altro più "difficile", ma non impossibile. L'importante è non cadere mai nel cercare di compiacere il soggetto o nel trasformare il colloquio stesso in una specie di indagine investigativa. È necessario cercare di motivare progressivamente il soggetto, esplicitando

⁶ P. Bastanioni; A. Simonelli. *Il colloquio psicologico*. Roma, Carocci, 2001, p. 57.

le condizioni che consentono di stabilire una relazione efficace tra le due parti, cercando, ad esempio, di lavorare anche sull'avversione che il soggetto riferisce riguardo all'intervento prospettato.

3.2. *Il colloquio di orientamento*

Il colloquio di orientamento rappresenta un intervento di consulenza, in ambito scolastico o professionale, in cui si cerca di sviluppare nell'individuo la capacità di progettare il proprio futuro in termini realistici. Un simile intervento presuppone il favorire la partecipazione attiva, la responsabilità e la maturazione di chi richiede o viene inviato alla consulenza.

Anche in questo caso la motivazione del soggetto assume un'importanza fondamentale e, come nel colloquio clinico, andrà verificato se il colloquio sia stato richiesto o imposto.

Le caratteristiche di un colloquio di orientamento, che ne determinano le linee guida, sono:

La *promozione*, ossia la capacità di promuovere nell'individuo un processo di consapevolezza che gli permetta di sollevarsi dallo stato di indecisione in cui si trova, consentendo di individuare un percorso verso una maturazione e/o una migliore realizzazione di sé;

La *dimensione temporale prospettica*, infatti una caratteristica essenziale del colloquio di orientamento è il fatto di essere deliberatamente orientato al *futuro* ed implicitamente al valutare le implicazioni delle scelte che ci si propone di compiere;

Il *realismo*, ossia il fatto che, in questo tipo di colloquio, l'attenzione viene posta sulla realtà personale e su quella ambientale del soggetto, in modo da valutare meglio le scelte da operare;

Il *sostegno emotivo*, dato che il colloquio di orientamento implica che il soggetto abbia difficoltà a compiere da solo le proprie scelte, come sottinteso nella richiesta di orientamento, necessita di poter contare su qualcuno che possa supportare la validità del percorso di cambiamento intrapreso.

Il conduttore del colloquio di orientamento dovrà essere molto attento nel cogliere le variabili che influenzano le scelte del soggetto, cercando di restituire alla persona un efficace metodo di autovalutazione del proprio grado di motivazione nel compiere una scelta. A questo si affianca il proposito del consulente di favorire la progressiva capacità di riconoscere il ruolo della motivazione nel perseguire determinati obiettivi: al centro del colloquio di orientamento vi è l'impegno personale del soggetto, la sua consapevolezza riguardo al controllo delle proprie azioni, e la sua capacità di pianificare il proprio futuro.

3.3. *Il colloquio di ricerca*

Il colloquio di ricerca si utilizza per raccogliere informazioni su specifici aspetti o aree della vita del soggetto al fine di approfondire la conoscenza di un determinato "oggetto di studio" che può riguardare diversi ambiti della psicologia. Per questo motivo, una delle differenze sostanziali che lo caratterizzano rispetto alle altre tipologie di colloquio presentate, è il fatto di non essere diretto ad intervenire sulla realtà del soggetto: essendo uno strumento essenzialmente conoscitivo, nel colloquio di ricerca si mira ad individuare idee ed opinioni che toccano il soggetto *solo* per quanto riguarda il suo sapere o i suoi pensieri rispetto ad esse. Inoltre, lo scopo di tale modalità di colloquio "prescinde dal singolo soggetto e si riferisce al progetto di ricerca che si serve del colloquio come metodologia di indagine"⁷: il fine ultimo è quello di raccogliere una notevole mole di informazioni da individui differenti, che possano essere utilizzate per *verificare* determinate ipotesi ed effettuare una *generalizzazione* dei dati.

Come è stato sottolineato in precedenza, la *motivazione* del soggetto è una caratteristica fondamentale ai fini della buona riuscita di ogni colloquio: va da sé che nel colloquio di ricerca il soggetto difficilmente è profondamente motivato a rispondere alle domande del ricercatore. Per questo, nel gestire un colloquio di questo tipo, è utile sollecitare la *curiosità* che normalmente caratterizza gli individui in una situazione nuova, cercando di rendere lo scambio comunicativo attivo e partecipativo. Infatti, le persone solitamente sono contente di poter esprimere le proprie opinioni riguardo un determinato oggetto; inoltre un colloquio adeguatamente condotto, può essere un'esperienza interessante per potersi confrontare, anche se solo in relazione ad un ambito particolare di conoscenza.

Indipendentemente dall'oggetto che la ricerca si propone di analizzare, il colloquio viene utilizzato principalmente in due momenti: la fase di *pre-ricerca* e la fase di *raccolta dei dati*. Nella fase di pre-ricerca si mettono a punto le ipotesi che guideranno la raccolta dati: in questa fase il colloquio si rivela uno strumento molto utile per "aggiustare il tiro" e definire meglio i termini in cui considerare un particolare argomento come oggetto di ricerca. Nella fase di raccolta dati, l'oggetto di studio prefissato viene approfondito: viene perciò scelto un adeguato *campione* di soggetti, ossia vengono individuate le persone che, per determinate caratteristiche (sesso, età, livello culturale, ecc.), sono maggiormente idonee a fornire informazioni sulle particolari tematiche da approfondire. Il colloquio sarà ben strutturato al fine di garantire la validità dei dati ottenuti.

⁷ A. Lis; P. Venuti; M.R. De Zordo. *Il colloquio come strumento psicologico*. Op. cit., p. 84

3.4. *Il colloquio in età evolutiva*

Nonostante i diversi ambiti di applicazione, clinico, di orientamento o di ricerca, in età evolutiva il colloquio merita una trattazione a parte. Ciò in funzione delle caratteristiche particolari sia dell'età del soggetto, sia del colloquio stesso. Infatti, nel momento in cui si interviene con un ragazzo, o addirittura un bambino, è necessario tener conto del fatto che la sua personalità non è ancora del tutto strutturata.

Ad esempio, considerando il colloquio con un bambino in ambito clinico, sarà necessario affiancare alle *classiche* domande, strumenti più idonei alle sue capacità cognitive e relazionali, quali l'espressione ludica e grafica, o l'osservazione comportamentale spontanea, lasciandogli spazi in cui possa esprimersi più liberamente e cercando di evitare richieste troppo intrusive, o che possano essere percepite come aggressive dal piccolo. Inoltre, il bambino arriva al colloquio *sempre* mediante l'intervento di terzi: per questo è necessario perseguire un'alleanza con lui, in cui gli si riconosca il diritto ad essere informato sulle ragioni della consultazione. È importante, ancora, infondere nel bambino sicurezza e senso di affidabilità, per evitare di rendere traumatico l'incontro con uno specialista.

Nel caso dell'adolescente, anche se la richiesta è dettata da una scelta propria, è necessario valutare la reale motivazione del ragazzo: va accolto empaticamente in tutte le manifestazioni del disagio comunicate al fine di stabilire con lui un'alleanza che possa consentire una progressiva accettazione della relatività e temporaneità di ciò che prova, in considerazione della sua particolare fascia d'età. Ricordiamo, infatti, che l'adolescenza comporta una molteplicità di trasformazioni e, per questo, porta sempre con sé dei *problemi*, talvolta anche una vera e propria crisi d'identità: è una crisi d'identità che rende l'adolescente incapace di sapere con esattezza chi è e che cosa rappresenta nel mondo; le modalità di rapportarsi a se stesso e agli altri, maturate nelle precedenti fasi di sviluppo non risultano più adeguate al "nuovo mondo" che lo circonda ed è per lui necessario adottare nuovi atteggiamenti e strategie, che caratterizzeranno in seguito la personalità dell'individuo adulto. È impossibile prescindere da queste considerazioni, volendo strutturare un colloquio in questa particolare fascia d'età.

Vediamo adesso, quali possono essere alcuni strumenti di base nella conduzione di un colloquio.

4. Le principali tecniche comunicative utilizzate

Quando uno psicologo si trova ad affrontare un colloquio, è necessario che impieghi alcune tecniche al fine di facilitare la buona riuscita del colloquio stesso.

Come abbiamo già accennato in precedenza, uno dei primi e fondamentali passi nel definire il colloquio è quello di *verificare il grado di motivazione* del soggetto ad entrare in relazione con chi ha di fronte, sia esso il terapeuta, il consulente o il ricercatore. Una volta che si è ottenuta la partecipazione attiva dell'individuo, sta al conduttore creare un ambiente favorevole allo scambio comunicativo, che rispetti modi e tempi sia dell'individuo sia della meta che ci si è prefissi. Per far questo, è essenziale che il conduttore del colloquio consideri come *comunicare efficacemente* con l'altro.

Il primo punto da non sottovalutare è che il *linguaggio* che si adopera durante il colloquio deve essere *calibrato* su quello che adopera il soggetto. Quindi è necessario osservare in che modo il soggetto adopera il proprio linguaggio, valutarne il vocabolario, la ricchezza del lessico, lo stile utilizzato e, inoltre, la cultura d'appartenenza. Rendere ciò possibile, significa creare le condizioni in cui un individuo possa usare liberamente il proprio linguaggio, e, sentendosi a suo agio con lo psicologo, possa sentirsi libero di far emergere i suoi nodi problematici.

È stata già sottolineata l'importanza del linguaggio non verbale: quindi, è bene tenere a mente che, così come si cerca di adoperare il linguaggio verbale del soggetto, è bene anche cercare di rispecchiare gli aspetti non verbali del suo modo di comunicare, effettuando un *ricalco* delle posture, del modo in cui si pone e del modo in cui parla. La tecnica del ricalco è una tecnica molto efficace per far sentire a proprio agio chi abbiamo di fronte e per garantire un buon grado di sintonia all'interno del colloquio.

Una volta instaurato un rapporto in cui intervistato ed intervistatore possano sentirsi in sintonia, è bene non perdere la complicità raggiunta.

Per prima cosa è importante considerare come formulare le domande: è spesso utile ricorrere a domande chiuse che forniscano un'illusione di alternative, anziché proporre domande aperte. Per fare un esempio, supponiamo di trovarci di fronte ad un individuo che venga in terapia per affrontare degli episodi in cui è colto da attacchi di panico: anziché chiedere "*Quando Lei ha il suo attacco di panico, cosa sente?*" (domanda *aperta*), è meglio proporre una domanda di questo tipo "*Quando Lei ha un attacco di panico sente la paura di morire o la paura di perdere il controllo?*" (domanda *chiusa*), in modo che la persona possa rispondere ad una delle due risposte pianificate e possa strutturare meglio anche il suo problema. Procedendo in questo modo si stringe il campo delle risposte, e come una sorta di imbuto, si crea una guida verso una migliore conoscenza del problema:

una scoperta cui giungono insieme paziente e terapeuta nel corso di un colloquio⁸. Le domande, pertanto, muovono inizialmente da interrogativi generali e poi, in base alle risposte che vengono ottenute, si stringono attorno a particolari situazioni e vissuti, adattandosi così alla particolare logica presentata dall'individuo che pone il suo problema. Sempre grazie a questo tipo di domande è possibile "mettere in crisi" la percezione che il soggetto ha delle cose e della vita, facendolo sentire artefice del proprio destino e ri-orientando il suo comportamento verso direzioni a lui più congeniali e funzionali.

Grazie alle domande si crea così un percorso di conoscenza: tale percorso non deve essere mai perso di vista dallo psicologo o dal terapeuta che conduce il colloquio. Ogni due o tre domande, è perciò utile utilizzare le risposte fornite dall'individuo per formulare una definizione del problema, una *parafrasi ristrutturante* di quanto sta emergendo, che permetta anche di verificare la corretta comprensione dello scambio comunicativo. In tal modo, il paziente si sente realmente ascoltato e protagonista di tale scambio.

Presentiamo, al proposito, alcuni passaggi tratti da *Il Dialogo Strategico*, Nardone & Salvini⁹:

Terapeuta – Qual è il problema che vi porta qui? (domanda generale)

Paziente – Sono io il problema! Da tredici anni soffro di attacchi di panico, questo è il problema, che si è evoluto in varie... vari tipi di attacchi...
[...] [riferisce di provare sensazioni di paura]

Terapeuta – La sua paura è paura che succeda qualcosa per cui muore di colpo, si sente male, oppure...

Paziente – Sì, proprio che posso morire!

Terapeuta – ...oppure la paura è paura di perdere il controllo ed impazzire, qual è la paura nel momento in cui lei ha gli attacchi di panico? (domanda chiusa)

Paziente – No, più che impazzire è paura che posso avere qualcosa, che posso...

Terapeuta – Morire.

Paziente – Morire

Terapeuta – Ok, molto bene. Bene, e... in queste fasi [...] prima di avere l'attacco, ok? Sono di solito situazioni che si possono prevedere o può accadere dovunque, in situazioni imprevedibili? (domanda chiusa)

Paziente – Mah... ultimamente mi accadono quando devo affrontare qualcosa!

Terapeuta – Uh... facciamo un esempio?

⁸ G. Nardone; A. Salvini. *Il dialogo strategico*. Milano, Ponte alle grazie, 2005.

⁹ *Ibidem*.

Paziente – Un esempio... [...] in ufficio: noi abbiamo un'agenzia di pratiche automobilistiche, la mattina bisogna andare alla motorizzazione, all'ufficio registri, a fare delle pratiche...

Terapeuta – Sì.

Paziente – Ultimamente non riesco ad andare in questi uffici perché mi viene una forte agitazione!

Terapeuta – In quel caso, se non vado errato, è la paura di esporsi? (domanda chiusa)

Paziente – Sì.

Terapeuta – Del confronto? O è la paura di essere un ufficio chiuso? Qual è la paura? (domanda chiusa)

Paziente – Paura... che mi posso sentire male!

Terapeuta – Ma in quel caso ciò che spaventa è il confronto con le persone o dover stare lì ad aspettare senza potersene andare... Qual'è? (domanda chiusa)

Paziente – Forse tutt'e due le cose!

Terapeuta – E tendenzialmente le cose che la spaventano, le situazioni che la spaventano, le evita o le affronta? (domanda chiusa)

Paziente – Ultimamente le sto evitando, però devo dire questo: tutte le volte che le ho affrontate e superate...

Terapeuta – Uh...?

Paziente – Sto una bellezza. Sto proprio bene!

Terapeuta – Ci credo!

Paziente – Mi vien voglia di andare nuovamente in quel posto, riaffrontarle...

Terapeuta – Però al tempo stesso le evita...

Paziente – Sì, ultimamente sì! Non riesco.

Terapeuta – Quindi – se non ho capito male – lei è una persona che ha questi attacchi che sono connotati dal terrore di avere una sorta di scarica elettrica che la fa morire. (Parafrasi ristrutturante)

Paziente – Sì.

Terapeuta – E avviene in determinate situazioni che lei scopre, e una volta che ha scoperto quelle situazioni tende ad evitarle... (Parafrasi ristrutturante)

Paziente – Sì.

Terapeuta – Anche se sa che se le affronta e ha successo, dopo... sta veramente bene. (Parafrasi ristrutturante)

Paziente – Sì.

[...]

Com'è possibile osservare, il terapeuta procede in una serie di domande "ad imbuto", costruendo insieme al paziente un percorso per approfondirne.

dire la conoscenza delle problematiche riportate nel corso del colloquio. Una volta acquisiti elementi utili, il terapeuta effettua poi una parafrasi, utilizza parole e concetti esposti dal paziente stesso, nel tentativo di definire in maniera corretta il problema, fornendo altresì al paziente un modo per “rispecchiarsi” nelle parole del terapeuta.

Una particolare attenzione deve essere attribuita al modo in cui porre le domande, onde evitare di *suggerire* le risposte: le domande devono essere poste nel modo più *neutro* possibile, senza cercare né di verificare forzatamente una propria ipotesi, né sottovalutando il fatto che il soggetto si trova comunque in una posizione *down* rispetto al conduttore e dunque potrebbe cercare di compiacerlo.

Tornando al precedente esempio, il terapeuta nel proporre domande chiuse non sollecita esattamente le risposte del paziente. In realtà si rifà alla propria precedente esperienza con altri pazienti che soffrivano di attacchi di panico e che presentano solitamente alcune caratteristiche ricorrenti. In particolare in questo passaggio:

Terapeuta – La sua paura è paura che succeda qualcosa per cui muore di colpo, si sente male, oppure...

Paziente – Sì, proprio che posso morire!

Terapeuta – ...oppure la paura è paura di perdere il controllo ed impazzire, qual è la paura nel momento in cui lei ha gli attacchi di panico?

Paziente – No, più che impazzire è paura che posso avere qualcosa, che posso...

Terapeuta – Morire.

Paziente – Morire [...]

È possibile riscontrare, da parte del terapeuta, una certa determinazione nel fornire alternative, ma non un tentativo di forzare la risposta del paziente. Infatti, com'è possibile notare, il terapeuta termina comunque di effettuare la propria domanda, nonostante il fatto che il paziente abbia già risposto affermativamente alla prima alternativa proposta.

Un'altra tecnica che può essere utilizzata durante un colloquio, abbastanza simile al parafrasare quanto si ottiene dal paziente mediante le domande, consiste nel *riformulare* quel che il soggetto esprime liberamente: per far questo, si prendono alcune parole chiave del suo discorso e si ripetono in forma interrogativa.

Nel corso di un colloquio di ricerca sull'atteggiamento che hanno i ragazzi nei confronti della droga, il soggetto potrebbe sostenere: “*In genere chi si droga, si droga per... qualche delusione, queste possono essere di tutti i tipi,*

da sentimentali a politiche, e perché non viene capito in famiglia". Lo psicologo potrebbe riformulare questa dichiarazione nel seguente modo: "quindi tu credi che i problemi che hanno i ragazzi che si drogano siano dei problemi che in qualche misura tutti i giovani devono affrontare?"

La riformulazione è una tecnica alquanto efficace, sia per verificare di aver capito bene quanto è stato detto, sia per permettere all'intervistato di rispecchiarsi nella persona che ha di fronte, di sentirsi compreso e sollevato nel comprendere che realmente si sta lavorando efficacemente insieme.

Può capitare che, nel momento in cui si riformula un concetto espresso dal soggetto, quest'ultimo esprima disaccordo con quanto esposto nella riformulazione: a questo punto, lo psicologo potrà sollecitare una riparazione di tale incomprensione, formulando nuovamente il concetto e cercando di risolvere il malinteso.

Considerando il precedente esempio di riformulazione, il soggetto potrebbe rispondere: "beh, forse chi si droga ha dei problemi maggiori..."; lo psicologo potrebbe allora riparare la precedente informazione sostenendo: "quindi credi che i ragazzi che si drogano abbiano dei problemi maggiori rispetto a quelli che comunque tutti i giovani devono affrontare?"

Parafrasi, riformulazioni e riparazioni sono tecniche valide nel garantire una comune comprensione ed interpretazione dei significati che emergono durante il colloquio.

Un'altra tecnica interessante è quella del *riflesso parziale*: in questo caso lo psicologo sceglie all'interno del discorso del soggetto, alcune tematiche che gli sembra necessario approfondire. Ciò consente di mettere a fuoco aspetti ancora inesplorati, in modo da orientare, senza forzare, il colloquio verso le tematiche più rilevanti, in relazione all'obiettivo che ci si è prefissi di raggiungere mediante il colloquio stesso.

Sempre considerando il precedente esempio, poniamo che lo psicologo chieda al soggetto: "chi è che smercia la droga?" la risposta potrebbe essere: "chi vende la droga? In genere sono già dei tossicodipendenti...mah, questi penso che siano...piuttosto...ciòè chi sta al vertice di questo commercio è diverso. Chi la vende procura solo del male agli altri e lo fa per soldi. Il drogato è... beh, non è da condannare come gli altri! Beh, ci sono naturalmente...i trafficanti, per mezzo anche di originari del luogo dove si produce, di nascosto, la trasportano attraverso le dogane per poi rifornire..." in questo caso, lo psicologo potrebbe utilizzare la tecnica del riflesso parziale sostenendo: "tu pensi quindi che ci sia una differenza tra chi vende la droga senza essere drogato e un tossicodipendente che appunto la vende?"¹⁰

¹⁰ Esempi tratti da A., Lis, P., Venuti, M. R., De Zordo, (1995), Op. cit.

Inoltre, è necessario sottolineare come anche il *silenzio* sia parte integrante di un colloquio: potrebbe identificare un momento di riflessione o di resistenza dell'individuo riguardo ad un determinato argomento emerso; per questo è importante che lo psicologo impari a gestire i momenti di silenzio all'interno dello scambio comunicativo, senza mai perdere di vista quelli che sono gli scopi e gli obiettivi che ci si è posti definendo il colloquio stesso. Ciò anche perché, specialmente in un colloquio clinico a scopo terapeutico, l'individuo può essere intenzionato a raccontare la propria storia e a far emergere i propri nodi problematici, ma non sempre vi riesce: sarà lo psicologo a cercare di esplicitare l'effetto che determinati contenuti sembrano avere sul paziente e ad individuare eventuali difficoltà nell'esternare sentimenti ed emozioni connessi a particolari episodi della sua vita.

Infine, è bene ricordare che nella comunicazione durante un colloquio, il conduttore deve evitare di avanzare considerazioni *in negativo* dei concetti da esprimere: questo sia per evitare di mettere sulla difensiva l'individuo che si presta ad un colloquio, sia per evitare di essere fraintesi. È importante durante un colloquio esprimersi in maniera chiara e semplice, evitando periodi troppo lunghi o di esplicitare considerazioni che non siano alla "portata" del soggetto, correndo il rischio di farlo sentire inadeguato. A tal proposito, si rivela spesso efficace utilizzare un linguaggio che evochi sensazioni. Dire ad una persona: "Potremmo definire il suo stato come quello di *una marionetta rotta con gli occhi rivolti verso l'interno*", evoca in una persona "attenta ai propri sintomi fisici, e per questo incapace di relazionarsi con il mondo esterno, una sensazione intensa di quanto tale modalità sia disfunzionale"¹¹. Per utilizzare il linguaggio evocativo si può ricorrere a qualsiasi figura retorica o forma poetica: ciò che più conta è entrare in empatia con le sensazioni che vive la persona che ci si trova davanti, facendola sentire a suo agio, compresa e permettendole di accettare altri punti di vista rispetto al *suo* problema. Spesso è più facile esprimersi mediante un aneddoto, un esempio, un aforisma o, ancora, una citazione: naturalmente ciò deve essere fatto dal terapeuta senza sembrare una forzatura, in accordo con il proprio stile di conduzione del colloquio.

5. Le fasi principali di un colloquio

Gli autori che si occupati di definire il colloquio come strumento efficace nelle mani dello psicologo concordano nel ritenere che le fasi principali di un colloquio siano tre: fase *iniziale*, fase *intermedia o centrale*, fase *finale*. Nel-

¹¹ G. Nardone; A. Salvini. *Il dialogo strategico*. Op. cit., p. 52.

la fase iniziale si cerca di introdurre il soggetto e l'esaminatore alle finalità del colloquio. In particolare, gli scopi perseguiti in questa prima fase sono il riconoscimento dei ruoli; l'esplicitazione della motivazione e dello scopo ultimo del colloquio; infine stabilire un accordo iniziale tra i partecipanti. Parte integrante di questa fase è la *presentazione reciproca* dei due attori del colloquio. Presentandosi, i due si *contestualizzano* all'interno dello spazio in cui avverrà lo scambio di informazioni. Una volta effettuata questa semplice presentazione, si può chiedere al soggetto di esporre brevemente perché si trova lì. In questo caso occorre che lo psicologo tenga presente, nonostante abbia sicuramente già qualche informazione preliminare, ciò che *sa* dell'altro rapportandolo a ciò che davvero l'altro è¹².

Ricordiamo che l'inizio del colloquio può essere accompagnato da momenti di ansia, più o meno intensi: si tratta di quella preoccupazione che si ha nei riguardi del colloquio in quanto situazione nuova. Solitamente tali preoccupazioni vanno dalla paura di non essere all'altezza della situazione, alla reazione opposta di voler mostrare di essere sempre "capace di cavarsela". Se l'accoglienza del conduttore si rivela realmente funzionale, tali ansie si appianano nello scorrere del colloquio, il soggetto si accorge di poter comunicare serenamente se stesso, con le sue ansie, le sue preoccupazioni e le sue motivazioni.

Nella fase centrale del colloquio, cominciano ad emergere le tematiche e/o i problemi che saranno oggetto di approfondimento. Questa fase si rivela molto delicata: questo il momento per lo psicologo di utilizzare a fondo le sue capacità di descrizione, tolleranza ed empatia, per cercare di facilitare il soggetto a parlare di sé. Talvolta, anche a questa fase si accompagnano momenti di ansia, questa volta relativi alla natura stessa dell'argomento trattato che può risultare delicato o difficile per l'individuo. L'ansia manifestata in questi casi deve essere gestita molto attentamente dallo psicologo, che deve accettarla, condividerla e contenerla, onde evitare che diventi troppo pervasiva e rischi di far sentire il soggetto in una situazione di minaccia che lo porterebbe a chiudersi, o almeno, a mettersi sulla difensiva.

La fase finale riguarda la conclusione del colloquio e prevede la *restituzione* di quanto emerso durante lo scambio in termini chiari ed espliciti. Ciò risulta di fondamentale importanza, dal momento che il soggetto "uscendo deve avere ricevuto almeno quanto ha dato".¹³ Perciò è importante gestire bene questa fase, "tirando le fila" del discorso, sottolineando i punti chiave emersi e salutandosi reciprocamente.

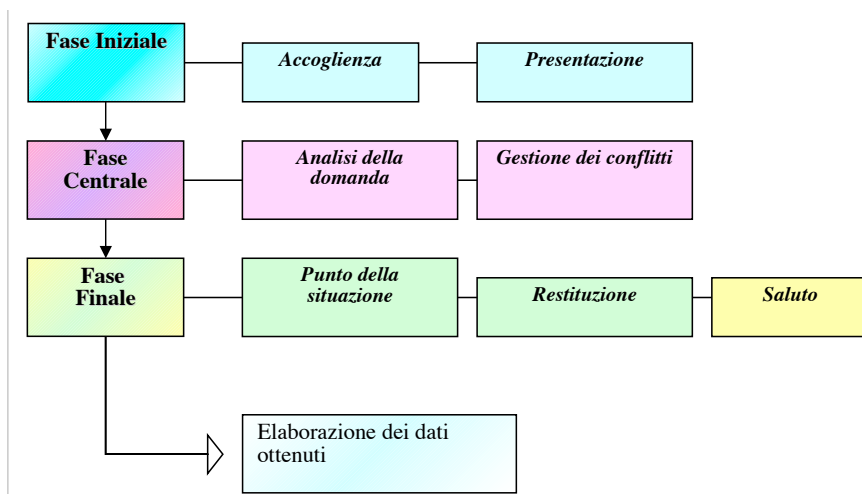
Una volta terminato il colloquio, il lavoro dello psicologo non si con-

¹² A. Semi. *Tecnica del colloquio*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 1985.

¹³ *Ivi*, p. 32.

clude: egli dovrà riconsiderare quanto emerso e le modalità relazionali evidenziate; inoltre sarà bene scrivere un resoconto del colloquio, che si rivelerà utile in qualsiasi ambito di applicazione, sia clinico, di orientamento o di ricerca.

Schematizzazione delle fasi di un colloquio:



6. I fattori che influenzano il colloquio

Nella conduzione di un colloquio è importante imparare a non sottovalutare alcuni aspetti che potrebbero influenzare lo svolgimento dello scambio comunicativo. Anzitutto è bene ricordare l'importanza del *setting*: il colloquio avviene in un luogo, e questo luogo deve essere adeguatamente strutturato per permettere un lavoro efficace. Per prima cosa è necessario disporre di una stanza accogliente, né troppo asettica né troppo stravagante, che faccia sentire a proprio agio la persona che si presenta al colloquio. È importante anche riuscire a non essere disturbati per l'intera durata del colloquio, onde evitare di interrompere importanti passaggi e di non distogliere l'attenzione dal lavoro che viene svolto all'interno dello spazio relazionale stabilito. Un altro fattore da non sottovalutare è la *situazione* in cui si trova il soggetto che si presenta ad un colloquio con lo psicologo. Ciò acquista particolare rilevanza in un colloquio clinico. In questi casi

è necessario valutare se la persona è sufficientemente attendibile; se è in grado di stabilire un rapporto autentico con chi ha di fronte; se è necessario l'intervento di qualche altro specialista¹⁴. Ancora, ricordiamo che nello stabilire i ruoli durante il colloquio è necessario che il conduttore *comunic*hi la sua professionalità e per far questo in maniera adeguata è necessario possedere una buona dose di competenza ed esperienza. Nel prossimo paragrafo vedremo quali sono le capacità che aiutano uno psicologo a gestire il proprio ruolo all'interno di un colloquio così da permettere che la persona che ha davanti si senta rassicurata nell'aver di fronte un professionista di cui possa fidarsi.

7. Capacità e requisiti per un colloquio efficace

Chi conduce il colloquio, psicologo o ricercatore, rappresenta una variabile importante nello stabilire l'efficacia di un colloquio: deve mostrarsi come "professionista capace di condurre una conversazione e di creare un ambiente tale da consentire lo svilupparsi di una situazione dinamica, tra conduttore e soggetto, che favorisca il processo di conoscenza"¹⁵. I compiti principali del conduttore di un colloquio sono: facilitare la conversazione; facilitare la relazione; e facilitare il processo di conoscenza. Le abilità necessarie per riuscire in questo intento devono essere apprese dallo specialista mediante l'approfondimento di uno schema di riferimento teorico ed uno specifico training formativo al colloquio, utili nel delineare più facilmente l'obiettivo generale del colloquio e le modalità di conduzione. In questa sede cercheremo, comunque, di esporre alcune considerazioni di base su capacità e requisiti necessari per stabilire un colloquio efficace.

7.1. *Facilitare la conversazione*

Facilitare la conversazione è un'operazione piuttosto complessa, richiede un lungo lavoro di apprendimento per quanto riguarda aspetti linguistici, grammaticali-sintattici e conversazionali. È necessario partire dal proprio modo di comunicare: ognuno possiede le proprie tendenze personali nell'intraprendere una conversazione ed è impossibile prescindere da queste nel considerare il proprio stile di conduzione di un colloquio. È fondamentale che oltre ad impostare precisi accorgimenti tecnici, il conduttore si *adatti* il più possibile all'individualità del soggetto che ha di fronte, mostrando una certa sensibilità nell'entrare in relazione con l'altro.

¹⁴ Tali considerazioni saranno approfondite nel paragrafo 8

¹⁵ A. Lis, P. Venuti, M. R. De Zordo (1995). Op. cit., p. 28.

È importante, quindi, che lo psicologo impari ad interrogarsi su come intende svolgere il colloquio, come presentare le domande sulla base di considerazioni relative ad uno schema teorico di riferimento. Si sa che la teoria è cosa ben diversa dalla pratica, ma proprio osservando e riflettendo sulle differenze tra teoria e pratica clinica si possono imparare molte cose anche sul proprio modo di strutturare un colloquio che si riveli efficace in funzione degli obiettivi che ci si è prefissi. Quindi un momento basilare, iniziale ed indispensabile durante un training formativo al colloquio, sarà quello di acquisire una buona capacità di autoriflessione.

In secondo luogo, sarà molto importante avvalersi di un osservatore esterno, un *supervisore*, dato che un individuo non può essere sempre consapevole di ogni comportamento che mette in atto. Anche la discussione in gruppo può risultare molto utile a tal proposito, con persone che abbiano magari più esperienza nel gestire un colloquio.

7.2. Facilitare la relazione

Facilitare la relazione richiede un training diverso a seconda del tipo di colloquio. In particolare, per quanto riguarda il colloquio di ricerca che è finalizzato al processo di conoscenza, è importante che le domande si adattino alle modalità relazionali del soggetto: lo psicologo deve cercare di rispettare i tempi di riflessione e di elaborazione dell'individuo nel rispondere alle domande; ciò consente uno scambio comunicativo più fluido e maggiormente efficace. Nel caso invece del colloquio di orientamento, ed ancor più nel colloquio clinico, facilitare la relazione richiede un training molto approfondito, prolungato e specifico, che consenta di acquisire gli strumenti da utilizzare su un piano teorico, ma che soprattutto consenta di apprendere le modalità pratiche più efficaci per entrare in relazione con l'altro. Infatti, è probabile che uno psicologo clinico sappia esattamente, *in teoria*, quel che dovrebbe o meno fare per facilitare una relazione, come ad esempio nel caso in cui un individuo si ponga sulla *difensiva*, non permettendo lo svolgimento fluido dello scambio comunicativo. Ma passare dalla teoria al riconoscimento *pratico* di alcune modalità relazionali dell'altro non è un compito facile: uno psicologo inesperto potrebbe rischiare di focalizzare la propria attenzione su ciò che deve o non deve fare durante un colloquio, "perdendo di vista" l'altro. Per questo è utile anche allo psicologo esperto discutere dei casi con altri colleghi e ottenere una supervisione per svolgere correttamente il proprio lavoro.

Un altro aspetto che non va sottovalutato riguarda la modalità e lo stile relazionale dello stesso psicologo. È necessario conoscere il proprio stile relazionale per gestire efficacemente il setting durante un colloquio, e questo vale specialmente nel colloquio clinico. Pertanto, per condurre un col-

loquio che abbia fini terapeutici è indispensabile che lo psicologo si presti anche ad una terapia personale.

7.3. *Facilitare il processo di conoscenza*

Anche facilitare il processo di conoscenza all'interno di un colloquio dipende in gran misura dal tipo di colloquio che si deve gestire. Riguardo al colloquio di ricerca o di orientamento, è importante aver ben chiara l'area di indagine da approfondire durante il colloquio. Nel colloquio di ricerca ciò sarà esplicitato dalla tematica inerente lo studio che si sta effettuando; nel colloquio di orientamento occorre stabilire assieme il *focus* principale cui rivolgere il lavoro. Questo perché l'accento è posto sulle *conoscenze* che appartengono al soggetto. Nel caso del colloquio clinico, più che sulle conoscenze, l'accento è posto sull'*individualità* del soggetto: occorre perciò stabilire gradualmente quelli che saranno gli obiettivi del colloquio, i cambiamenti che si possono o meno chiedere all'individuo e le aree su cui focalizzare, man a mano il lavoro. Anche in questo caso, si consiglia la supervisione di uno psicologo esperto.

8. I sentimenti, le emozioni e l'umore

Durante un colloquio è normale assistere, oltre che ad uno scambio verbale, ad un *vissuto* che può far emergere particolari stati d'animo. Riguardo allo psicologo, come già è stato sottolineato, è importante che esso impari a conoscere le manifestazioni dei propri stati d'animo per evitare sia che si rivelino disfunzionali all'interno di un contesto come quello del colloquio, ma soprattutto perché spesso le reazioni emotive che un individuo suscita nello psicologo durante un colloquio possono rivelarsi utili nel cercare di comprendere la complessità delle emozioni che lo stesso soggetto vive. Si ricorderà, infatti, che una dimensione essenziale all'interno del colloquio è quella *empatica*: lo psicologo, specie se terapeuta, entra in *risonanza emotiva* con i vissuti che il paziente gli pone, così da creare un quadro completo delle informazioni riportate. A scopo esemplificativo, poniamo un esempio relativo ad una situazione di colloquio terapeutico:

Il caso¹⁶ è quello di una coppia giunta in terapia a causa della frigidità di lei, problema che rischia di determinare la fine del loro matrimonio. Non sono stati riscontrati problemi organici dagli esami medici effettuati. Durante il primo colloquio, al quale entrambi sono presenti, il marito parla

¹⁶ Descritto in P., Casement, *Apprendere dal paziente*, Milano, Raffaele Cortina, 1989, p. 70.

poco ed è la moglie a raccontare la loro storia. Sono sposati da circa dieci anni, si conoscono da molto tempo prima del matrimonio e hanno avuto due figli, un maschio ed una femmina. Purtroppo sono entrambi morti in seguito ad una grave malattia cerebrale genetica. In seguito i medici hanno consigliato alla signora la sterilizzazione. Il terapeuta riferisce: *“durante il racconto di questa terribile sequenza di dolore e di perdite le cose che mi colpiscono di più sono la faccia e il tono della signora: rigidi, freddi, persino mentre descrive la malattia dei figli, il loro lento morire, non mostra alcun sentimento. Io invece sono sopraffatto dalle emozioni: nel mio intimo sto letteralmente piangendo”*; per questo *“una volta capita la mia reazione, posso farla notare alla signora T.; le dico che nel corso della seduta è accaduto qualcosa di piuttosto strano: mi ha raccontato fin nei particolari la propria esperienza con i figli, ma non ha espresso alcun sentimento. A me è venuto invece quasi da piangere, come al posto suo. Mi risponde che spesso sente il bisogno di parlare della morte dei propri bambini, ma le persone la pregano di non farlo: il racconto provoca in loro una reazione molto simile alla mia. Ha contato sulla mancanza di emozioni perché altrimenti sarebbe stato troppo doloroso; la sua vita è rimasta invece attiva, ha tenuto la mente occupata con altri pensieri.”* In seguito a questo riconoscimento emotivo, la terapia si è concentrata sul far emergere il dolore psichico della coppia, che fino ad allora era stato rimosso¹⁷, rendendoli in grado di intraprendere il processo di lutto a lungo rinviato. Man mano che la donna acquista consapevolezza del proprio dolore, i suoi problemi ginecologici cominciano a scemare e la coppia riesce così a riavvicinarsi.

Il caso riportato è un caso emblematico che dimostra come i sentimenti, le emozioni e l'umore che emergono nel corso di un colloquio meritino sicuramente particolare attenzione. Come abbiamo visto, la persona può nel corso di un colloquio arrivare a provare un'emozione o un sentimento specifico e a volte si rivela indispensabile un intervento dello psicologo atto a facilitare l'espressione di particolari vissuti emotivi. Può interferire molto, in modo più o meno manifesto all'interno del colloquio, il tono dell'umore di un individuo: uno psicologo dovrebbe possedere diversi strumenti per inferire dal comportamento o dalla conversazione spontanea del soggetto l'umore di quest'ultimo nel corso del colloquio.

Per comprendere l'importanza di sentimenti, emozioni ed umore è bene anzitutto definire come consideriamo tali termini:

Il termine *emozione* si riferisce a una reazione affettiva intensa, con insorgenza acuta e di breve durata, determinata da uno stimolo ambientale¹⁸.

¹⁷ Cfr. P. Diotaiuti. Sentieri Creativi e luoghi del rimosso. In: A. Fusco; R. Tomassoni (a cura di). *I processi creativi, artistici e letterari. Atti del Convegno Internazionale di Psicologia. Cassino 28-29 ottobre 2005*. Milano, Franco Angeli.

¹⁸ Cfr. P. Diotaiuti. "I vissuti emozionali primari e la memoria affettiva nella prospettiva psicanalitica". In: F. Oneroso; A. Gorrese (a cura di). *Le emozioni fra Cognitivismo e psica-*

Il termine *sentimento* si riferisce a una risonanza affettiva più duratura rispetto all'emozione, con cui il soggetto vive i propri stati soggettivi e gli aspetti del mondo esterno.

Il termine *umore*, infine, si riferisce ad un'emozione pervasiva e duratura, che influenza la percezione che si ha del mondo e delle cose. Riguarda il tono affettivo di base, la disposizione emotiva generale del soggetto.

È importante verificare in che modo i sentimenti e le emozioni espressi si "incastrino" con il vissuto del soggetto. In particolare, è opportuno verificare se essi siano correlati con il suo stato psicologico o psicopatologico; con eventi stressanti esterni (lutti, perdite, abbandoni...); con il livello di tolleranza/intolleranza nei confronti dell'attuale situazione di vita; con la difficoltà originatasi dal presentarsi ad un colloquio; con il tipo di relazione instaurata tra psicologo e individuo; con la fiducia o la diffidenza riguardo la figura dello psicologo; con le ansietà nei riguardi del proprio futuro o nei confronti del contesto familiare.

Lo psicologo deve allenare il proprio "occhio clinico" per saper gestire eventuali situazioni che possano inficiare la validità dell'intervento; avere bene in mente quali sono gli obiettivi da raggiungere, le domande da fare e come guidare la persona efficacemente in ogni fase del colloquio, senza che le proprie o le altrui valenze emotive attivate distraggano dallo scopo.

9. Raccontarsi per guarire

Il colloquio rappresenta uno strumento elettivo in ambito clinico perché permette uno scambio di informazioni e perché consente di stabilire un clima di fiducia tra lo psicologo e il paziente o cliente. Ma *perché* funziona? Rispondere a tale interrogativo significa considerare anzitutto l'importanza di un particolare tipo di pensiero: il *pensiero autobiografico*. Il pensiero autobiografico riguarda l'insieme dei ricordi della propria vita, di ciò che si è stati e si è fatto; accompagna un essere umano quasi tutta la vita, dal momento in cui è possibile accedere ai propri ricordi. Talvolta tale pensiero si presenta in modo silenzioso. Dare, invece, ad una persona l'occasione di raccontarsi, significa consentirgli di rielaborare il proprio vissuto ed anche l'immagine che ha di sé; cioè permette all'individuo di effettuare una riconciliazione con ciò che si è stati per affrontare con maggiore consapevolezza, tranquillità e trasparenza, la vita che ancora si ha da vivere. Infatti, mediante il racconto ciascuno di noi trasferisce i propri vissuti dal mondo del reale, al proprio mondo interno, elaborando in *simboli* le proprie esperienze: è questo passaggio simbolico a permettere un'implementazio-

ne delle proprie potenzialità adattive e comunicative, migliorando il grado di consapevolezza che si ha di se stessi e della propria realtà. In tal modo, il pensiero autobiografico *cura*: raccontare di sé rappresenta una forma di liberazione e di ricongiungimento, anche con parti di sé che magari si tenevano nascoste o delle quali, probabilmente, non si era mai sospettata l'esistenza. Certo è che affrontare la costruzione del racconto di una vita, richiede molto impegno e molto coraggio da parte di chi la attua ed è per questo che tra terapeuta e paziente deve instaurarsi anzitutto un clima di complicità e di fiducia, per permettere al paziente di aprirsi, di scoprirsi, di sentirsi a proprio agio anche nei momenti di difficoltà, o nei momenti in cui ciò che avrà da dire rappresenta punti ancora irrisolti del proprio vissuto che ha difficoltà a rivivere. L'accoglienza dello psicologo e la consapevolezza del proprio ruolo rappresentano allora un punto di forza per gestire efficacemente un colloquio terapeutico. Nel corso di un colloquio clinico, come abbiamo già sottolineato, la persona espone il proprio vissuto, si racconta: è il pensiero autobiografico ad essere protagonista. La persona si racconta, ripensa a se stessa in determinati episodi di vita e, in una qualche misura, riesce a distaccarsi da quei comportamenti attuati, come se fossero altro da sé, li racconta come se fosse stato uno spettatore. Ciò permette una maggior obiettività e, soprattutto, consente di apprendere che nel corso della vita è possibile cambiare, mutare atteggiamenti ed opinioni al fine di trovare quelli che maggiormente si rivelano efficaci in determinate occasioni, con la consapevolezza che è del tutto inutile andare alla ricerca di una modalità di pensare e agire che vada sempre bene, in qualsiasi occasione. Parlare di sé permette anche di *imparare* da se stessi, dai propri errori come dai propri successi, e consente un confronto con il presente: parlando del proprio passato, ci si rende conto di modalità ancora attuali e costantemente presenti nella propria vita. Ciò permette anche di guardare al futuro con maggiore consapevolezza e, perché no, anche con maggiore fiducia. Questo accade anche perché raccontando di sé, si scopre di aver classificato i ricordi ricomponendoli e distinguendoli in base ad alcuni criteri: non soltanto alcuni ricordi saranno più difficili da raggiungere rispetto ad altri, ma alcuni saranno ancora vivi e nitidi, nel bene o nel male. E allo stesso modo si scoprirà che nel corso della vita cambia il modo in cui si guarda alla vita stessa: ci si rivede giovani adolescenti che vivono il presente nell'attesa del futuro; ci si ritroverà adulti che guardano al passato cercando nuovi significati ad episodi che magari hanno portato con sé particolari vissuti emotivi. Facendo questo, si cerca di venire a patti con se stessi, con gli altri, con la vita stessa. L'adulto, che giunge in terapia a fronte di particolari situazioni dolorose e logoranti, viene nella speranza di trovare quiete, di segnare una tregua con tali sensazioni dolorose: poterne parlare, poter sperimentare nuove modalità per affrontare tali situazioni,

ma soprattutto, riuscire ad integrare tali vissuti con il suo Io, gli consente di accettare meglio sia se stesso che la propria vita. Parlare di sé ha un effetto benefico che consente ad un individuo di sentirsi autore e protagonista della propria vita. I “poteri” analgesici e ricostituenti del lavoro autobiografico sono almeno cinque¹⁹:

Dissolvenza – ossia la possibilità di provare piacere nel ricordare. Le immagini appaiono sbiadite, sfumate, quasi inconsistenti: richiamare alla memoria eventi già vissuti assume tonalità quasi oniriche, ove nulla si riesce a mettere esattamente “a fuoco”. Per questo tale potere prende il nome di *dissolvenza*: entrare con la mente nei propri ricordi, nelle proprie *dissolvenze*, è sintomo di disponibilità ad uscire dai propri “fastidi” quotidiani; inoltre permette di impegnare “la vita mentale” in un processo che consente di ristrutturare la propria esperienza, riuscendo ad apprezzare anche momenti della vita in cui non ci si è sentiti propriamente felici, ma che hanno profondamente segnato la personalità di un individuo per quanto concerne opinioni e credenze rispetto alla propria vita e al proprio modo di essere.

Convivenza – riguarda l’importanza di condividere tali ricordi evanescenti con altri. Spesso le frustrazioni provengono proprio dall’assenza di ascolto: il ricordare con altri le proprie esperienze di vita diventa parte di un rito che conferma la propria identità, il proprio esistere al mondo. In fondo, ciascun argomento che è possibile trattare all’interno di una conversazione, racconta agli altri una parte di noi stessi: svela ciò in cui crediamo, i nostri valori e, spesso, riguarda “frammenti” della propria biografia. Necessariamente, e per fortuna, affrontiamo le *convivenze* con gli altri quotidianamente: ciò impedisce di dimenticarci chi siamo, da dove proveniamo, e aiuta ad identificare meglio dove stiamo andando.

Ricomposizione – riguarda la possibilità di creare “reti” tra i ricordi, che consentono di sviluppare in sé un senso di “pienezza”: collegando tra loro ricordi di episodi accaduti in diverse fasi della propria vita, si dà senso alla propria stessa esistenza. Nella nostra memoria i ricordi seguono il corso delle nostre *libere associazioni* e non il reale scorrere del tempo: ciò permette di sperimentare il senso di libertà relativo alla costruzione di proprie catene di ricordi. La possibilità di sentirsi artefici di diverse dimensioni spazio-temporali che ci appartengono ci rende fautori della nostra “trama interiore” dei ricordi.

Invenzione – sentirsi artefice del proprio vissuto, permette inoltre di *inventare* creativamente nuove soluzioni da sperimentare nella propria quotidianità. È noto che qualsiasi pensiero autobiografico viene elaborato in

¹⁹ Per approfondire tali considerazioni si rimanda a: D. Duccio. *L’età adulta: teorie dell’identità e pedagogia dello sviluppo*. Roma, NIS, 1996.

base al *rapporto* che stabiliamo in un dato momento storico con i nostri ricordi. In diversi momenti della nostra vita daremo risalto a diversi particolari della nostra storia: sicuramente ci soffermeremo su particolari, che in *quel* dato momento, sono più importanti e significativi per noi. Possiamo dunque manipolare i nostri ricordi: grazie all'*immaginario autobiografico* possiamo vederci in un momento le persone migliori, peggiori o più mediocri del mondo. Ciò consente anche di vedersi in una luce nuova: "la realtà, quale essa sia (e ammesso che ce ne sia una) nel momento in cui viene trascritta, dipinta, fotografata, [...], assume un altro volto, che è quello della rappresentazione"²⁰. Raccontare, o scrivere, la propria autobiografia ci permette di sperimentarci in diversi ruoli, in diversi personaggi, che rappresentano solo una *parte* di noi stessi, bella o brutta che sia, che non si identifica pienamente in ciò che siamo, in ciò che siamo stati, ma, soprattutto, in ciò che potremmo essere domani.

Spersonalizzazione – l'ultimo "potere" che è possibile riconoscere al lavoro autobiografico riguarda la possibilità di creare un certo distacco tra ciò che siamo stati e ciò che siamo. Spesso parliamo di alcuni episodi particolarmente traumatici della nostra esistenza, nella consapevolezza di creare tra essi ed il nostro presente un certo distacco, che ci permette di affrontare meglio il nostro futuro. Raccontarsi, consente di guardarsi "dal di fuori" e di prendere le distanze dalle proprie esperienze, riuscendo a cogliere, magari, nuovi particolari che al tempo di una determinata esperienza erano risultati vaghi o di scarsa rilevanza.

Lo psicologo clinico può mettere in atto una serie di strategie per permettere un'esposizione tanto più naturale quanto più significativa dei vissuti del soggetto; tra le strategie possiamo annoverare la tecnica del *diario*. Quando ad una persona risulta difficile aprirsi e raccontare di sé, potrebbe essere interessante chiedergli di *scriversi*: di scrivere di sé, della propria situazione attuale, così come la vive ogni giorno, cercando di ritrovare nella sua memoria episodi in cui si sia sentito allo stesso modo o, ancora, episodi in cui si sia mostrato un abile solutore dei propri problemi, attivando vigorosamente le proprie risorse, riuscendo ad uscire da alcune situazioni di stallo. Ricostruire la propria storia personale, ricongiungere parti della propria vita che si percepivano come distanti, è già di per sé una tecnica efficace per sentirsi più vicini a se stessi. Scrivere di sé, aiuta a creare un quadro più completo della propria attuale situazione, che si rivela d'aiuto tanto al paziente, che si trova a dover fare i conti con se stesso, quanto allo psicologo, nel suo tentativo di cogliere aspetti della persona che ha di fronte, sia in termini di situazioni che di comportamenti.

²⁰ D. Duccio. *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Op. cit.

Dal diario di A.

“Quando scrivo, riscopro una parte di me stessa che temevo di aver perduto per sempre... quella parte di me che mi permette di sentirmi un tantino autentica di fronte alla maschera sociale che mi son costruita e che mi sta a pennello...”

Un'altra tecnica che è interessante presentare in questa sede, e che è possibile attuare quando il paziente abbia difficoltà nell'esprimere esplicitamente i propri vissuti, è quella della *fiabazione*. Tale tecnica consiste nel chiedere alla persona di raccontare una fiaba che abbia tre momenti fondamentali: *l'inizio*, nel quale vengono presentati i personaggi ed una situazione di equilibrio; *la crisi*, ossia la fase centrale, in cui si manifesta il problema e si mettono in atto tentativi di soluzione; *la conclusione*, il classico "e vissero felici e contenti" che raffigura il raggiungimento di un nuovo equilibrio più stabile e soddisfacente di quello iniziale. Tale metodo si rivela molto efficace dato che consente al soggetto di esprimere i propri vissuti mediante metafore e allegorie, magari senza neanche rendersene conto. Inoltre, nello strutturare delle storie che abbiano un lieto fine, si permette una ristrutturazione dei vissuti che ha un alto valore terapeutico. Produrre personalmente, in modo del tutto originale una storia consente al terapeuta di cogliere alcuni elementi simbolici del soggetto, le sue difficoltà, i suoi conflitti, i suoi punti di forza e le potenzialità latenti. Non sempre il raccontare una fiaba si rivela facile, anzi capita che la fiaba si interrompa in un momento drammatico e che non si riesca ad andare avanti verso il lieto fine. È questa l'occasione in cui il terapeuta può operare attraverso interventi di "facilitazione" come suggerire la comparsa di aiutanti, la possibilità di guardarsi intorno nello scenario immaginario alla ricerca di spunti, o ancora la possibilità di raccontare a ritroso la storia di qualche altro personaggio per proseguire comunque nella narrazione. Lo strumento della fiabazione si rivela efficace e utilizzabile dal clinico, in quanto è possibile ricondurre determinati personaggi o passaggi al vissuto di un individuo, facendogli sperimentare con la fantasia diversi tentativi di soluzione. Inventare una fiaba può favorire la soluzione di problemi sviluppando la creatività e insieme arricchendo la conoscenza di se stessi, dei propri bisogni, desideri e potenzialità. È importante cercare di non interpretare forzatamente gli elementi che emergono nella fiaba: talvolta per vedere la soluzione di un problema basta uscire dagli schemi mentali che si sono usati per cercare di risolverlo. La tecnica della fiabazione risulta molto efficace in sede di colloquio terapeutico, in quanto permette di "rompere gli schemi" fissi e rigidi della quotidianità, fornendo al clinico un ottimo strumento per ottenere preziosi spunti su cui lavorare poi con l'individuo; al tempo stesso tale tecnica permette all'individuo di

parlare di sé, fornendo spesso un'allegoria della propria vita, della propria attuale situazione, senza risultare troppo "invasiva" e permette inoltre di ristrutturare, in un certo qual modo, i propri atteggiamenti nei confronti della propria vita. In particolare Paola Santagostino²¹ ritiene che nell'inventare una fiaba è possibile trasporre eventi in immagini, riprodurre le modalità in cui li si vive, offrendo al tempo stesso la possibilità di trovare grazie alla fantasia nuove soluzioni alle proprie problematiche, sviluppando la creatività e arricchendo la conoscenza di se stessi.

Le due tecniche presentate, il diario e la fiabazione, sono soltanto due esempi di come sia di aiuto poter esprimere *veramente* se stessi, sperimentare la possibilità di essere flessibili, di accettarsi in tutte le sfumature della propria personalità, senza la necessità di mantenere un'exasperata coerenza con ciò che si è stati, con chi si è o si potrebbe diventare.

Appendice

Breve presentazione dei simboli che ricorrono più frequentemente nelle fiabe, con i relativi significati che è possibile attribuirvi:

LA CATTIVA MATRIGNA – rappresenta la *madre cattiva*: nelle fiabe la matrigna incarna gli aspetti negativi della vera madre che spesso per il bambino è intollerabile riscontrare nella realtà. In particolare, nei confronti della *figliastro*, la matrigna agisce nell'intento di vincere la competizione sessuale; in questi casi, la matrigna (pensiamo alla fiaba di *Biancaneve* o a quella di *Cenerentola*) cerca di svilire le potenzialità femminili della figliastro impedendole di realizzarsi come donna. Solitamente la matrigna tenta di valorizzare e di sostenere in ogni modo le proprie vere figlie; questo perché la mamma è per definizione *buona* con le proprie figlie: se si comporta in modo malevolo non può essere la vera madre! Quando la protagonista femminile riesce a sconfiggere la cattiva matrigna, il simbolismo di tale atto riguarda la possibilità di far emergere la propria femminilità e diventare finalmente madre di se stessa. Per quanto riguarda il *figliastro*, invece, solitamente la cattiva matrigna si limita ad allontanarlo dal contesto familiare prevedendone l'abbandono. In questo caso gli aspetti della distruttività femminile vengono solitamente incarnati da un'altra figura femminile, la *strega*.

LA STREGA – anche questa figura simbolizza il vissuto di una cattiva madre, una madre che crea dipendenza e che rappresenta una figura molto più potente della cattiva matrigna. Nelle fiabe una matrigna si limita a

²¹ P. Santagostino. *Guarire con una fiaba. Usare l'immaginario per curarsi*. Milano, Feltrinelli, 2006.

maltrattamenti nei confronti dei propri figliastri, mentre la strega accoglie i bambini nella propria casa per poi renderli prigionieri: li nutre, talvolta eccessivamente nell'intento di farli ingrassare e poi mangiarseli (pensiamo ad esempio alla fiaba di *Hansel e Grätel*)! La strega costituisce un pericolo molto imminente, di cui è difficile liberarsi a causa dei suoi poteri magici. La possibilità di accedere a tali poteri rappresenta, simbolicamente, anche la possibilità di accedere alle potenzialità dell'inconscio: cadere in balia di una strega rappresenta, perciò, anche il sentirsi vittima delle proprie pulsioni istintuali vissute come pericolose e sconosciute.

IL MOSTRO – come la strega, anche il mostro rappresenta simbolicamente il proprio inconscio, ciò che si rifà alla parte più profonda ed arcaica di se stessi. Ne rappresenta la parte oscura, primordiale, da cui, lottando strenuamente, emerge la coscienza. Proprio tale considerazione porta a considerare i due aspetti simbolici del mostro: da un lato il pericolo di essere risucchiati nel caos, nell'oblio; da un altro lato, il mostro rappresenta tuttavia la fonte primordiale di vita, l'elemento di trasformazione che permette una rinascita a se stessi. Nelle fiabe l'eroe viene divorato dal mostro per poi rinascere più forte di prima. Ciò richiama anche il raggiungimento di un'evoluzione personale e spirituale.

LA BUONA VECCHINA – tale figura rappresenta il vissuto della *madre buona* e del personaggio femminile positivo; in tal senso, si rivela l'opposto delle due figure negative precedentemente presentate, ossia la cattiva matrigna e la strega. Nel linguaggio simbolico, tipico delle fiabe, questo personaggio può inoltre colmare l'assenza di un vissuto positivo della propria madre. Nelle fiabe le buone vecchine intervengono in aiuto del protagonista, lo accolgono e gli permettono di ristorarsi per affrontare i personaggi negativi della storia. Sono di aiuto alla crescita personale, consentendo un lavoro interiore che porterà il protagonista alla risoluzione dei propri problemi.

LA FATA – simbolicamente tale figura rappresenta, come la buona vecchia, il vissuto di una figura femminile positiva; in questo caso più potente e idealizzata. Accade nelle fiabe che la protagonista venga aiutata dalle fate nella realizzazione della propria femminilità. Tornando all'esempio di Cenerentola, la cattiva matrigna le proibisce di andare al ballo e la chiude in casa, coperta di stracci; sarà la fata buona ad intervenire procurandole dei bei vestiti, il modo per giungere al castello in tempo, permettendole di conquistare il suo bel principe. La fata compare nel momento in cui la protagonista appare impotente nel risolvere da sola le difficoltà che deve affrontare: il senso del suo intervento è sempre ricostruttivo, risanatorio ed efficace. Ai protagonisti maschili la fata consente invece l'emancipazione da figure materne inglobanti, conferendo poteri attivi come la forza, il coraggio o capacità straordinarie che consentiranno il lieto fine della sto-

ria. In tal senso agiscono come figure capaci di stimolare le potenzialità. Anche la fata rappresenta in un certo qual modo l'inconscio con i suoi poteri magici e misteriosi, ma differentemente da quanto valeva per la strega, tale inconscio non è vissuto come terrificante ma come preziosa risorsa. La fata rappresenta un femminile rassicurante che non abbandona i propri protetti nei momenti difficili, ma che al tempo stesso non lega, non impone vincoli, permettendo la crescita personale.

L'ANGELO – tale figura si trova in stretta correlazione con quella del mostro, dato che anch'esso rappresenta l'inconscio; ma mentre il mostro raffigurava il polo più distruttivo, divorante delle potenze inconse, l'angelo ne rappresenta il polo più positivo, dotato di conoscenza. L'angelo arriva a svelare misteriosi segreti, ad annunciare importanti eventi; svolge le funzioni di equilibratore delle pulsioni istintuali e dei desideri più profondi e mostra la capacità di prendere consapevolezza, in modo costruttivo, delle proprie primarie esigenze.

LA PRINCIPESSA – tale personaggio, compare nelle fiabe o come protagonista femminile o come obiettivo delle ricerche dell'eroe. Solitamente la principessa nelle fiabe appare generosa, *buona* e bellissima; viene spesso osteggiata dalle rivali, come ad esempio le sorellastre della fiaba di Cenerentola, egoiste e competitive. Come nel caso della *madre buona* e della *matrigna cattiva*, la parte negativa dell'individuo viene rappresentata dalla figura antagonista. Un tema ricorrente nelle fiabe che hanno come protagonista una principessa è la scelta del *marito*: spesso gli spasimanti sono sottoposti ad una serie di difficilissime prove che esigono coraggio, forza e determinazione per essere superate e che hanno lo scopo, simbolico, di verificare la *virilità*, la componente maschile *attiva* del futuro consorte. Il principe combatte, la principessa lo aspetta. Simbolicamente è facile riscontrare la realtà di una donna succube del potere materno che la fa sentire dipendente; se invece è prigioniera di un potente stregone, è possibile che sia la fascinazione del padre a rendere difficile l'incontro con un partner. Talvolta capita, invece, che sia la principessa da sola a doversi destreggiare in una situazione di pericolo; in tali casi, questo simbolicamente riferisce la volontà di uscire da una situazione stressante per realizzare autonomamente i propri traguardi di donna adulta.

L'EROE – tale personaggio rappresenta il protagonista maschile della fiaba. È un personaggio molto più attivo rispetto a quello della principessa. Come abbiamo già potuto constatare, è all'eroe che spetta affrontare mirabili imprese per riuscire ad ottenere dei riconoscimenti: un regno, una sposa, la ricchezza e così via. Spesso in aiuto dell'eroe giungono creature fantastiche dotate di straordinari poteri. Grazie all'intervento della magia l'eroe riesce a portare a termine le sue imprese, proprio nel momento in cui tutto sembrava perduto. Il superamento di determinate prove rappresenta

simbolicamente il percorso di crescita personale, e l'intervento dei poteri fantastici rappresenta il riuscire ad entrare in contatto positivamente con le proprie risorse inconse.

IL RE – di solito, re e regina incarnano le figure genitoriali; difficilmente sono essi stessi i protagonisti della fiaba. In particolare, il re è colui che consegna il proprio regno al figlio, o all'eroe che salverà la figlia da chissà quale incombente pericolo. Tale *passaggio dei poteri* è l'aspetto più interessante di tale personaggio. Il vecchio re ormai stanco declina il proprio potere ad una figura giovane e tale evento preannuncia, inserita in una fiaba, la possibilità di una grande innovazione nella propria vita.

IL CATTIVO – rappresenta l'antagonista, il rivale dell'eroe. Anche in questo caso, agisce il processo di proiezione delle qualità negative in qualcuno che è altro da sé: come la matrigna rappresenta le qualità negative della madre buona, o la sorellastra quelle della principessa, allo stesso modo il cattivo incarna l'*ombra* dell'eroe. La sconfitta dell'antagonista da parte dell'eroe, rappresenta simbolicamente il superamento delle tendenze potenzialmente pericolose insite nell'animo umano.

IL PADRE – nelle fiabe tale figura può mostrarsi con caratteristiche positive o negative, ma quasi mai rappresenta un personaggio particolarmente rilevante; solitamente è più un personaggio di sfondo, utile nel definire il prologo alle gesta del protagonista. A livello simbolico rappresenta colui che *trasmette*: saggezza, conoscenza, possedimenti ed eredità in genere. Nella versione negativa, solitamente brilla per la sua *assenza*. Tornando alle fiabe classiche di Biancaneve e Cenerentola, il padre, rimasto vedovo, si sposa con donne che trattano male la figlia e appare lontano e distratto, tanto che non si cura più dei suoi bisogni, lasciandola in balia della cattiva matrigna.

LO STREGONE MALVAGIO – rappresenta simbolicamente la *figura paterna idealizzata* del padre cattivo; è il corrispondente maschile della strega. Esattamente come il suo corrispettivo femminile, è dotato di straordinari poteri magici che rappresentano il contatto con le forze dell'inconscio, che egli utilizza in modo perverso e distruttivo cercando di impedire al protagonista il "lieto fine". Rispetto alla strega, che come abbiamo visto rappresenta la madre che "ingloba" e crea dipendenza, lo stregone incarna una figura paterna aggressiva, importante e molto dominante. Quando il protagonista riesce a sconfiggere tale temibile antagonista, dimostra di essere in possesso di una grande quantità di risorse positive e "potenti" che gli permetteranno di emanciparsi e di trovare la felicità.

IL MAGO BUONO – all'opposto dello stregone malvagio, rappresenta simbolicamente la *figura maschile idealizzata*: è il corrispondente maschile della fata. Si rivela un prezioso alleato del protagonista, in quanto dispone di infiniti saperi e poteri; compaiono spesso all'improvviso con interventi

inaspettati e tempestivi. Simbolicamente rappresentano l'accesso alle proprie risorse sopite per il superamento di difficoltà che dapprima risultavano insormontabili. Oltre a tali personaggi, nella fiaba intervengono spesso anche figure di animali: tali creature rappresentano le parti più istintive, le *forze istintuali*, profonde e inconsce, in aiuto o in conflitto, che agiscono nella situazione che l'individuo sta vivendo in quel determinato momento storico.

NARRAZIONE E HANDICAP (DIVERS-ABILE)

di Annamaria Ponta

1. Analisi degli elementi necessari per un'integrazione didattica del diversamente abile

I profondi mutamenti sociali, economici ed inclusivi avvenuti nel corso degli ultimi decenni, hanno consentito un graduale adeguamento delle politiche istituzionali e della *governance* delle politiche d'istruzione. I processi di riforma introdotti conducono, dunque, verso nuove dinamiche adeguate alla sfida Europea.

La complessità di questo fenomeno è stato descritto, analizzato ed interpretato da moltissimi studiosi provenienti da ambiti disciplinari diversi. Si è rilevata, dunque, una rinnovata esigenza di approfondire, di ricerca-azione, per rispondere meglio alle specifiche esigenze di istruzione mettendo in atto strategie efficaci di integrazione socio-culturale delle diversità¹. La considerazione di queste dinamiche inclusive ha dato il via ad una intrinseca riconsiderazione dei meccanismi di funzionamento, orientamento, procedimento, dei sistemi di istruzione e ad un intenso scambio di intese a livello Europeo e internazionale proteso a identificare (i "punti deboli" e) le principali aree di crisi dei modelli.

Con il termine "Handicap" intendiamo indicare le modalità messe a punto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)² che ascrive

¹ Il tema dell'integrazione scolastica dei minori disabili costituisce una delle questioni che più hanno coinvolto il mondo dei servizi (scuola, aziende ULSS, enti locali, GLIP) negli ultimi decenni. Il GLIP (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale) è un organismo previsto dalla legge per promuovere e facilitare i raccordi tra i diversi enti che operano per l'integrazione. Esso è composto da rappresentanti dell'Amministrazione scolastica, degli Enti locali, dell'Azienda Sanitaria, delle Associazioni dei disabili, ha il compito di promuovere la conclusione e la verifica degli Accordi di Programma provinciali, nonché compiti di consulenza e proposta in ordine a qualunque attività che faciliti i percorsi di integrazione. "Per un'integrazione di qualità. Il contributo degli Accordi di Programma" Autori e curatori: Piero Pergolotti, Laura Gianferrari. Collana: Politiche e servizi sociali- Edizioni Franco Angeli - 2004.

² O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità. *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson, 2002. La definizione dell'han-

l'handicap a cause organiche, fisiologiche o neurologiche. Le politiche inclusive sono intrinsecamente legate alle realtà dei soggetti disabili, e dei diversi servizi ad essi pertinenti. Esse implicano un dialogo interdisciplinare costante e integrativo delle risorse, che a volte, ancora, esigono riformulazioni attente a non deformare i singoli apporti delle diverse istituzioni afferenti tale problematica.

Dunque, la questione più analizzata che impegna, a tutt'oggi l'istruzione e i vari settori della società ad essa collegata (enti, il settore di ricerca psicopedagogica, docenti, famiglie, operatori sociosanitari, ecc.), è quella relativa ai disturbi dell'apprendimento. Attraverso un approccio integrato e complessivo, è necessario garantire al disabile una specifica rieducazione che gli permetta di sfruttare al meglio le sue residue capacità, tale da raggiungere una nuova abilità.

Le condizioni di diversità, comunque esse si mostrino, sia dal punto di vista intellettuale, sia dal punto di vista sociale o affettivo, anche se non è sempre facile stabilirne le soglie, richiedono di essere affrontate nella giusta misura, in modo tale da essere in grado di prevedere gli adattamenti operativi più opportuni per una personalizzazione degli apprendimenti contestualizzata alla realtà di ogni singolo caso, e la predisposizione degli interventi riabilitativi e rieducativi più adeguati ai criteri sui quali la diagnosi di "anormalità" viene condotta.

Non vi è dubbio che nella interpretazione dei bisogni, della domanda, e nella organizzazione produttiva dei servizi si confrontano molteplici identità forti. In tali situazioni si tende a valorizzare e ad affermare il proprio punto di vista così che la comunicazione interpersonale, interistituzionale ed interorganizzativa può diventare complessa, e a volte rischia di interrompersi.

La legge di riforma propone, dunque, un impegnativo lavoro sociale in cui sono coinvolti moltissimi soggetti, ognuno dei quali è fortemente caratterizzato con riferimento alle proprie funzioni, ruoli, appartenenze.

In rapporto a queste problematiche riteniamo utile richiamare una delle tre "forme di scambio sociale" proposte negli studi di Karl Polanyi: "reciprocità", basata su scambi intersoggettivi fra gruppi, tipica delle varie forme con cui si esprime³.

L'esperienza di lavoro insegna che le diverse modalità di scambio si

dicap comunemente accettata si deve all'OMS, che nel 1980 pubblicò la "Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Svantaggi Esistenziali".

³ G. Cella. *Le tre forme di scambio: reciprocità, politica, mercato a partire da Karl Polanyi*. Bologna, Il Mulino, 1997. "Si assiste oggi ad un rinnovato interesse per il pensiero filosofico, economico, antropologico e sociologico di Karl Polanyi. A lui si rivolgono molti studiosi delle fenomenologie sociali contemporanee, quali la globalizzazione e le sue conseguenze. L'interesse per Karl Polanyi è centrale in genere per coloro che non ritengono l'economia un'attività separabile ed isolabile dal resto delle attività umane."

presentano costantemente nell'attività di produzione dei servizi. Le politiche non sono solo azioni in rapporto ad obiettivi, risultati attesi e risorse, ma sono anche linguaggi e modi di ordinare e scambiarsi le informazioni.

Sono strumenti identificativi per elaborare obiettivi comuni, nonostante le varie differenze che si presentano nelle varie istituzioni⁴.

La condizione necessaria per la progettazione dei Piani educativi personalizzati è di curarne gli snodi metodologici ed anche tecnici.

L'aspetto comunicativo, e il pluralismo degli attori che sono coinvolti nella formazione del diversamente abile, rendono indispensabile trovare accordi continui che si utilizzano nei rapporti intersoggettivi, anche su i vari procedimenti operativi come: individuazione, contenimento, rimozione, implementazione.

Tali attività sistemiche hanno l'obiettivo di supportare l'individuo in stato di bisogno, con problemi di disabilità condizionanti l'apprendimento. Nel sistema dei servizi educativi si è estesa l'area dell'offerta coinvolgendo soggetti pluriminorati con patologie spesso molto gravi, per questo motivo ed in presenza di una progressiva diversificazione del sistema d'offerta, è indispensabile elaborare una cultura delle persone che si trovano in difficoltà⁵.

L'integrazione scolastica della diversità è un processo estremamente complesso, mutabile e alla ricerca continua di soluzioni operative, a cui concorrono una pluralità di soggetti e una molteplicità di funzioni e competenze.

Il pluralismo dei soggetti implicati nella riforma dei servizi di istruzione, e di cui si è parlato all'inizio, conduce dunque alla necessaria ricerca di "strategie di convergenza su obiettivi comuni", nonostante le differenze di ruolo, funzioni, e competenze degli enti pubblici e privati⁶. Ma possiamo

⁴ Nelle istituzioni d'istruzione è il Piano dell'offerta formativa, che individua obiettivi strategici, priorità di intervento, (modalità organizzative dei servizi, risorse finanziarie, impegni professionali, requisiti di qualità, attività di rilevazione dei dati, forme di collaborazione ed integrazione, con particolare riferimento alla strategia di relazione fra i vari enti). Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) ed il Piano Educativo Individualizzato (PEI) sono invece importanti strumenti per la programmazione dei servizi alla persona disabile. Essi hanno diversi obiettivi che a volte tendono a sovrapporsi e ad interferire l'uno con l'altro: devono essere molto curati poiché non sono solo "rapporti", ma anche atti amministrativi"; inoltre diventano necessariamente un mezzo di comunicazione fra gli operatori per una gestione organizzata del servizio da prestare. D. Ianes; F. Celi; S. Cramerotti. *Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita, Guida 2003-2005*. Trento, Erickson, 2003.

⁵ I servizi di istruzione sono oggi a elevata integrazione e caratterizzate da particolare rilevanza e frequenza della componente. Attengono prevalentemente alle aree: handicap; handicap con patologie aggiuntive; inabilità o disabilità conseguenti a patologie talvolta anche cronico degenerative.

⁶ In questi anni il legislatore ha opportunamente distinto i livelli di integrazione: *integrazione istituzionale*: necessità di promuovere collaborazioni fra istituzioni diverse

dire che è proprio questa pluralità di voci a rappresentare una ricchezza e una risorsa, ed è nel loro scontro/incontro che possono nascere i possibili percorsi praticabili.

L'importanza, il valore sociale dell'apprendimento e della didattica "speciale" è a tutt'oggi un tema complesso nella scuola dei mutamenti e la presenza nei contesti scolastici, di ogni ordine e grado, di allievi in situazione in handicap o di plurihandicap è divenuta una realtà costante che impone riflessioni sulle strategie da adottare e su come progettare percorsi speciali individualizzati, flessibili e soprattutto integrati all'interno delle programmazioni disciplinari⁷.

L'inserimento e l'integrazione sociale della diversità nel contesto "istruzione" rappresenta il fattore diversificante e qualificante della didattica speciale, dando rilevanza alla dimensione sociale dell'apprendimento, in quanto imparare in contesti e in situazioni "normali" fa sentire l'allievo in situazione di diversità uguale agli altri, offrendogli maggiori possibilità di sviluppo cognitivo e sociale.

Attivare un buon processo didattico vuol dire riuscire a coinvolgere l'allievo con bisogni speciali in attività che lo gratifichino, e che lo rendano protagonista del proprio apprendimento all'interno del processo didattico che egli compie insieme a tutti i suoi compagni.

Spesso l'elemento motivante può non essere collegato direttamente alla disciplina ma all'utilizzo degli strumenti necessari allo svolgimento di una determinata attività disciplinare come ad esempio il video, o le registrazioni audio, Lim (Lavagna interattivi Multimediali); queste possono creare un contesto di apprendimento positivo o un contesto accogliente e rassicurante, dove l'allievo portatore di handicap può stabilire relazioni sociali, elemento fondamentale per la crescita e lo sviluppo delle potenzialità e/o capacità dello stesso.

Negli ultimi trenta anni, nell'ambito della ricerca educativa nazionale e internazionale, si è affermata con evidenza, nel quadro degli orientamenti di ricerca di impostazione costruttivista, un significativo incremento di attenzione ai processi di costruzione della conoscenza e all'uso di tali processi nei contesti formativi e professionali.

All'interno di questo scenario è venuto progressivamente a svilupparsi un settore di ricerca relativo alle epistemologie professionali.

(aziende sanitarie, amministrazioni comunali, ecc.) *integrazione gestionale* a livello di struttura operativa con particolare riferimento alle istituzioni scolastiche; *integrazione professionale*: dipendente dagli orientamenti del lavoro professionale.

⁷ Nella programmazione ed organizzazione è importante elaborare e sviluppare nuovi orientamenti. Non solo le offerte formative ma soprattutto "quali" e "come" utilizzarle. È qui che il "servizio" esprime il suo più profondo significato la "Qualità e valutazione dei servizi".

In primo luogo, perché gli educatori sono chiamati a gestire una serie di funzioni professionali in cui enorme importanza rivestono le credenze, le rappresentazioni, le teorie implicite, ingenuie, di senso comune che essi condividono sull'esperienza educativa.

In secondo luogo, nell'agire degli insegnanti, così come in altre professioni, si possono riconoscere teorie implicite e tacite costruite attraverso forme di razionalità di tipo riflessivo e narrativo.

Il sapere professionale risente di tutta una serie di elementi: rappresentazioni, conoscenze personali, teorie provenienti da una formazione professionale precedentemente acquisita. Esso si presenta come una forma di conoscenza incarnata nelle azioni e in quanto tale appare di natura volubile, inafferrabile.

La conoscenza tacita è un esempio emblematico di proprietà attribuibile alla dimensione conoscitiva. Descritta già da Polanyi⁸, come un sapere acquisito e depositato nella pratica, la conoscenza tacita è un sapere in grado di supportare le capacità e le abilità dei professionisti, superando le conoscenze codificate e imparate dai libri di testo.

2. La narrazione come metodo di apprendimento per il diversamente abile

L'istinto narrativo è antico in noi quanto il desiderio di conoscenza, è il modo privilegiato per attribuire significati⁹. Questa definizione di narrazione è molto estesa e, serve a rendere l'idea della molteplicità delle sue manifestazioni nella vita quotidiana. Raccontare storie, su sé stessi e sugli altri, a sé stessi e agli altri, è infatti - dice Jerome Bruner "il nostro modo più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza"¹⁰. Non si vede infatti, come possa esistere una realtà fisicamente data, che sia insensibile all'immaginazione, alla memoria, al racconto. Per il grande pedagogista e caposcuola della moderna psicologia cognitiva, per lo scienziato americano che ha dato un notevole contributo agli studi sui processi conoscitivi, narrare serve proprio a questo: a costituire la realtà.

La narrazione è dunque un elemento chiave, per riuscire a stabilire un collegamento motivazionale con le attività previste per il percorso individualizzato e integrante del diversamente abile, sia come strategia nell'in-

⁸ M. Polanyi. *La conoscenza inespresa*, Bari, Armando, 1979; J. Bruner. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

⁹ A. Smorti. *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti, Firenze, 1994.

¹⁰ J. Bruner. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. Campi del sapere*. Milano, Feltrinelli, 1998.

tervento psicopedagogico della riduzione-superamento della diversità. L'imprescindibile valore formativo della narrazione come strategia rilevante, feconda di versatilità con i suoi significati, è di indubbio valore. La descrizione del contenuto, che sia esso del racconto autobiografico, della fiaba, del mito, conduce il ragazzo all'interno dei diversi percorsi narrati e indicandone le parti di cui si articola egli scopre e rileva similitudini, metafore, variazioni, intonazioni dell'argomentazione trattata esposta sinteticamente e corredata di illustrazioni contribuiscono positivamente alla crescita del fanciullo. La Narrazione e lo stile discorsivo nelle interazioni socio educative ha un duplice ruolo di "trasmissione esterna e rappresentazione interna" da una parte, narrando trasmettono significati e, dall'altra, per mezzo della narrazione organizzano questi significati per loro stessi in memorie e non solo. È importante questo processo circolare e continuo, in cui ci sono adulti che narrano le proprie rappresentazioni e bambini che attraverso la narrazione imparano a costruirsi rappresentazioni personali.

I modi diversi di organizzare l'esperienza influiscono sulle modalità di rappresentazione e narrative infantili.

Le ipotesi di ricerca di quest'area traggono spunto da questi interrogativi per cercare di studiare il processo narrativo in termini di apprendimento sia sociale che cognitivo, a partire dall'analisi delle narrative dirette dagli adulti ai bambini e dai bambini agli adulti e ai pari nelle interazioni educative in classe.

Il rapporto educativo è anche relazione di "cura", inteso nell'accezione ampia del saper creare condizioni di benessere cogliendo significativi stimoli per trasformarli in positivi "oggetti mediatori" che facilitino l'accoglienza, l'incontro e l'ascolto dell'altro anche all'interno del gruppo.

Prestare attenzione agli interessi, esigenze dei ragazzi, affinché diventino narrazioni adatte a creare relazioni formative importanti, con il preciso intento di ritrovare modi di fare formazione che privilegino "l'identità" degli allievi.

Le riflessioni che ci poniamo sul rapporto tra formazione e approccio narrativo, in presenza di disabilità, tuttavia, evocano molteplici considerazioni che vanno dalla valutazione dell'efficacia della narrazione alla prevedibilità dei risultati nel momento in cui si vanno a modulare percorsi diversificati in considerazione, delle diverse disabilità, dei diversi stili cognitivi di rielaborazione e interiorizzazione di ciascuno.

Dal punto di vista pedagogico e didattico significa recuperare e utilizzare proficuamente il valore del "racconto" nelle sue diverse forme: orali, scritte, filmiche, di simulazione, oggettuali (scenografie, audio-libri..).

Narrare dunque in tutti i modi, con tutti gli strumenti possibili, trovando le soluzioni giuste per i diversi contesti di apprendimento, creando ambienti di simulazione, esperienze concrete volte a impiegare strumenti

narrativi anche digitali, che uniscano tali potenzialità con il contatto attraverso attività manuali.

La narrazione, dunque, vista in una prospettiva di strategie pedagogiche, in ambito formativo, evidenzia come attraverso tale approccio di formazione-intervento, vi possano essere possibilità per il recupero di abilità nelle particolari situazioni di svantaggio-diversità.

La predisposizione di particolari percorsi, è senza dubbio laboriosa e per la loro attuazione occorre l'accordo fra i Servizi che seguono normalmente il disabile.

Tale analisi in sostanza evidenzia un'azione di intervento didattico idoneo a motivare gli alunni e a creare condizioni adeguate all'apprendimento; atteggiamenti e comportamenti idonei a creare un clima relazionale positivo; una congrua capacità di gestione dal punto di vista socializzante e di coesistenza con il diversamente abile. I disabili percepiscono il mondo esterno come insicuro, instabile, e minaccioso, esito di un disorientamento emotivo interiore e di impossibilità concreta di affrontare con fiducia le difficoltà della vita quotidiana, fino a nutrire sgomenti ansie che generano apatia, passività, demotivazione inibendone la possibilità di esprimersi in libertà e impedendone il superamento e la normalizzazione.

È importante una presenza rassicurante, e stimolante che accompagna i bambini in un mondo diverso, dove ritrovare serenità, accoglienza, e allo stesso tempo spazi di sperimentazione creativa, luoghi in cui liberare fantasia e immaginazione, esprimere le proprie emozioni e ritrovare il proprio Sé autentico.

All'interno di un percorso educativo è di aiuto il racconto di favole che con il loro valore narrativo- terapeutico fanno emergere emozioni nascoste.

La narrazione di favole, all'interno di una relazione empatica, aiuta il disabile a riconoscere e gestire meglio le sue emozioni, soprattutto quelle negative, come la paura, la solitudine, l'ansia, il senso di esclusione, la mancanza di autostima e autosufficienza.

La narrazione, dunque, rappresenta un indubbio elemento chiave per riuscire a stabilire un collegamento motivazionale con le attività previste per il loro percorso individualizzato e integrante della diversità.

La narrazione è sempre stata lo strumento portante di una cultura, dai piccoli eventi della vita quotidiana alle vicende storiche, fino alla letteratura e al mito. Non dovrebbe quindi sorprendere che questo tema ricorra con sempre più insistenza negli scritti e nei discorsi di psicologi e psichiatri. Già ad una prima sommaria ricerca bibliografica emergono due dati interessanti: la crescita esponenziale delle pubblicazioni che si richiamano alla narrazione, a partire dagli anni ottanta, e la costante doppia funzione di tale concetto, sia come ponte verso teorie filosofiche e discipline umanistiche che come efficace strumento della pratica quotidiana.

L'interesse per la narrazione è dunque vasto, diversificato, presente lungo un continuum che va dalla riflessione teorica alle applicazioni terapeutiche, dalla filosofia della mente alle psicoterapie. Che cos'è dunque una narrazione, cosa la rende tanto importante per la conoscenza della psiche e per la cura del disagio?

Proviamo a darne una definizione. La più semplice potrebbe essere "una rappresentazione di eventi in una sequenza temporale". Per la nostra prospettiva, non è certo sufficiente oltre che incompleta sul piano narratologico.

Aggiungiamo allora che una narrazione è una rappresentazione che organizza l'esperienza secondo un significato proprio, ordinando gli eventi in una gerarchia coerente. La narrazione è dunque connettiva. Connette il sé con il mondo, il passato e il futuro con il qui e ora, il pensiero con l'emozione, la memoria con l'invenzione.

"La narrazione è inoltre una forma della memoria, un modo per contenere e archiviare l'esperienza, ma nello stesso tempo è uno strumento cognitivo e formale del discorso che presiede alla costruzione del significato della realtà"¹¹. A questo punto appare chiara la centralità della competenza narrativa tra le funzioni psichiche.

E non è difficile immaginare quanto possa essere coinvolta nei processi patologici della mente. Raccontare è un'attività che dà coerenza e significato all'esperienza sia individuale che condivisa, contribuendo così alla costruzione dell'identità. Mediante l'analisi di narrazioni autobiografiche e non, scritte e orali, i saggi che compongono il testo ci guidano in un viaggio attraverso le dimensioni della memoria, della temporalità, della verosimiglianza, della negoziazione, esplorando anche le modalità non verbale della narrazione.

"Le potenzialità formative, "terapeutiche" possedute dall'uso della narrazione, concepita come interazione di ascolto tra persone e contesti, nei particolari ambiti, della pedagogia speciale e della didattica, dell'integrazione delle diversità intese in chiave euristica, fenomenologico-ermeneutica ed ecologico-sistemica ove le storie di vita dei soggetti diversamente abili o in situazioni di marginalità contribuiscono per i soggetti diversamente abili alla ricostruzione della loro identità storico-civile e personale".

Raccontare la propria disabilità, il proprio disagio, dunque, rappresenta di per sé un processo squisitamente formativo, in quanto implica l'adozione di un innovativo progetto generatore di senso e di significato, realizzato mediante un itinerario che permette di riqualificare le personali esistenze

¹¹ La narrazione è inoltre una forma della memoria, un modo per contenere e archiviare l'esperienza, ma nello stesso tempo è uno strumento cognitivo e formale del discorso che presiede alla costruzione del significato della realtà.

uscendo dal silenzio della solitudine e dell'emarginazione. Con l'ausilio delle pratiche narrative autobiografiche ogni persona impara ad accettare i propri punti-forza e debolezza: le complesse situazioni esistenziali legate al deficit, al dolore, all'emarginazione, riescono ad uscire dall'oscurità.

L'incontro con la narrazione, qualunque siano le modalità di approccio narrativo, trova risposte al disagio dell'handicap. Certe volte affrontare una situazione attraverso il linguaggio metaforico è il modo più veloce per aiutare il cambiamento diretto e inconscio, senza razionalizzazione o ricerca di motivi e spiegazioni. Può bastare una metafora per cambiare lo stato di una persona e magari la sua stessa storia¹². "È nel linguaggio che possediamo lo strumento tangibile reale e storico dell'evoluzione e della conservazione del significato pratico. Il linguaggio fornisce una testimonianza pertinente e adduce la prova della concordanza fra il giudizio sociale e quello personale. Attraverso il linguaggio, il significato sinnomico, giudicato appropriato, diviene sociale e, come tale, viene generalizzato e riconosciuto¹³.

Poiché, come afferma Bateson¹⁴ gli esseri umani pensano generalmente "per storie", all'interno di queste la metafora diventa continuata, cioè una metafora si collega ad un'altra nell'insieme di intere strutture narrative e discorsive. È quanto constatiamo nelle fiabe, nei racconti, nella poesia, nei drammi, nei sogni, nei modelli scientifici, nelle narrazioni dei pazienti in psicoterapia. Il paziente narra, racconta, ma anche il terapeuta narra e racconta.

¹² Metafora, dal greco "trasporto", cioè la metafora aiuta il trasporto di significato da una cosa all'altra. (termine composto col prefisso *antropo-*, dal greco *άνθρωπος* *ánthropos* = "uomo" più il suffisso *-logia*, dal greco *λόγος*, *lògos* = "parola, discorso").

¹³ L'uso della metafora è essenziale al linguaggio umano in quanto consente di trasmettere pensieri e concetti altrimenti difficili da comunicare. Lo stato d'animo di un paziente depresso si visualizza in metafore comuni quali: "sono giù"; "il mio morale è basso"; "mi sento a terra" ecc. La metafora è nata, come elemento di studio, di approfondimento e d'uso, all'interno della Retorica, l'arte antica del bel parlare e della capacità di persuadere. Il suo uso, inizialmente poetico e persuasivo, si è esteso, nel tempo, a tutte le discipline, da quelle filosofiche a quelle politiche, da queste a quelle scientifiche, all'arte poetica, alla Religione, all'arte dell'insegnamento ed all'uso più o meno sistematico nella cura dei disturbi psichiatrici. Hanno contribuito a consolidare queste nuove acquisizioni, Lakoff, Johnson, Davidson, intorno agli anni ottanta. Ricoeur, dal canto suo, sottolinea l'importanza dell'apporto immaginativo e di quello emozionale connessi al grado di interazione del Tema e del Foro. Varela, a sua volta, si sofferma sulle operazioni cognitive sottostanti ai processi mentali metaforici. Le metafore aprono nuove possibilità alla conoscenza, esse non solo aderiscono alla realtà - e pertanto non sono prive di senso - ma ne dilatano gli orizzonti, permettendo di accedere a nuovi significati, dove la parola non è più dominata, ma ci domina. J.M. Baldwin. *Thought and Things. A Study of the Development and Meaning of Thought od Genetic Logic*. Vol II. London, 1906, p. 260.

¹⁴ G. Bateson. *Perceval's Narrative. A Patient's Account of his Psychosis*. Stanford (UK), Stanford University Press, 1961.

Spence¹⁵ sostiene che il paziente si avvale del Sé narratore per organizzare la propria visione del mondo e la propria esperienza umana mentre è trattato psicoterapeuticamente. I maestri orientali hanno educato i loro allievi principalmente attraverso la narrazione metaforica.

Essi, invece di utilizzare il pensiero logico che spesso attiva le difese o risulta insufficiente a sollecitare emozioni adeguate, preferivano ricorrere alla favola e alle storie.

La “terapia con la narrazione” necessita una precisa preparazione da parte degli operatori. Tale preparazione deve riguardare non solo le patologie su cui intervenire e le peculiarità psicopedagogiche degli utenti, ma anche un’approfondita conoscenza con cui si intende svolgere l’intervento. Inoltre, un metodo mirato richiede che siano individuati obiettivi di applicazione definiti e calibrati sul singolo soggetto. Per rendere meno gravoso l’handicap dalla menomazione e dallo svantaggio stesso, è necessario orientarsi con quali modalità poter dare, nel limite del possibile, ad ognuno le migliori possibilità di crescita, realizzando ambienti e situazioni in considerazione dei bisogni specifici delle persone svantaggiate.

Se vi sono problemi cognitivi gravi o con deficit medio-grave è necessario rilevare il modo con cui l’individuo affronta dei compiti cognitivi e mettere in luce le strategie elaborate per avere risposte valide alle richieste dei vari item. Rilevare in che misura i diversi livelli di compromissione intellettiva incidano sulle reali possibilità, di attività, di livello formativo e quali possibilità vicarianti residue vi siano al fine di comprendere meglio il rapporto tra livello reale di efficienza cognitiva e strategie da adeguare, in modo che il pensiero venga a costituire immagini evocative da una breve sequenza narrativa che compone un racconto, una storia, una favola.

Lo specifico intervento attuato consente di lavorare sul piano cognitivo ridefinendo l’esperienza sul piano emotivo, vuol dire riempire dei vuoti, quel senso di vuoto causato dalla minorazione. È come esplorare e trovare nuove strade per superare le difficoltà, valorizzando, rimodellando e restituendo nuovo senso per cominciare a esprimersi dando un nuovo significato a tutto ciò con cui si entra in rapporto.

Bisogna valutare il processo di ragionamento logico-verbale con materiale narrativo, in particolare – per quanto concerne le strategie cognitive – il modo con cui il soggetto prova a combinare le immagini mentali al fine di trovare una sequenza verosimile e coerente.

La rilevanza della prassi narrativa e sulle sue attuazioni in campo educativo con i ragazzi con plurihandicap, come strategia educativa può fungere da stimolo e consentire una ricomposizione e ricostruzione del pen-

¹⁵ D.P. Spence (1982). *Narrative Truth and Historical Truth*. New York, Norton. Trad. it., Verità narrativa e verità storica. Firenze, Martinelli, 1987.

siero, di frammenti, parti slegate o assenti, offrendo un valido aiuto alla ricostruzione del sé nei soggetti con deficit specifici e con bisogni educativi speciali. Numerose sono state le riflessioni e gli studi condotti in merito al concetto "Narrazione".

Come sostiene Bruner, "La vita stessa è narrazione in quanto storia"¹⁶. Nel fanciullo, in particolare, essa ha un ruolo prioritario per lo sviluppo di tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi, sociali e soprattutto è presente in modo pervasivo nella sua vita. Per giungere ad una definizione esaustiva e chiara del concetto di narrazione è indispensabile prendere in considerazione diversi aspetti.

Una narrazione è caratterizzata da una storia e da un narratore che la racconta. La narrazione è vista come un'organizzazione temporale di eventi. Riprendendo gli studi di Stein e Glenn¹⁷ si può dire che tutte le narrazioni presentano una comune "grammatica", un'organizzazione temporale simile che prevede diverse categorie legate tra loro da nessi temporali e causali. Il racconto scaturirebbe così da un evento iniziale, che determina il cambiamento della situazione, che farebbe nascere nel protagonista una risposta interna, a livello emotivo e cognitivo. A questo punto il soggetto metterebbe in atto tentativi, cioè azioni concrete per raggiungere il suo scopo, i quali porterebbero a conseguenze, positive o negative in relazione al raggiungimento o meno dell'obiettivo, e ad una reazione emotiva del protagonista, formulata in termini di pensieri ed emozioni.

La narrazione in tal modo funge da facilitatore della comunicazione di vissuti, emozioni, esperienze. Valorizza le "diversità" in contesti formativi diversi migliorando il clima relazionale ed inclusivo. Nell'ascolto e comprensione degli elementi essenziali, individua l'unicità della persona nella molteplicità delle sue manifestazioni.

La partecipazione e il "raccontare" inoltre, aiuta i fanciulli a cogliere la realtà in modo multiprospettico, li stimola alla sensibilità, a riconoscere le proprie e altrui emozioni, all'empatia verso l'altro, a condividere vissuti e li incoraggia a trovare soluzioni creative, propositive e adattive ai problemi.

Il racconto, infatti, mette in comunicazione con se stessi, oltre che con gli altri e all'interno di un contesto relazionale che ne facilita l'esecuzione, il soggetto viene guidato nel ripercorrere le tappe più significative del proprio percorso, rivivendo e riflettendo sulle esperienze fatte, imparando quindi a conoscersi ed accettarsi.

Attraverso il racconto, il soggetto scopre che la propria esistenza ha un senso e un valore unici. In ultima analisi, si può mettere in rilievo come il

¹⁶ J. Bruner. *La mente a più dimensioni*. Bari, Laterza, 1988.

¹⁷ N.L. Stein; C.G. Glenn. "An analysis of story comprehension in elementary school children". In: R. Freedle. *New directions in discourse processing*. Norwood (NJ,USA), 1979, vol. II. p. 53-120.

raccontarsi possa rappresentare, oltre che una forma di cura capace di liberarsi dalle tensioni, anche un modo per rielaborare l'esperienza dolorosa, trasformando la scrittura di sé in vera e propria scrittura autoanalitica.

La narrazione si caratterizza non solo per un certo spessore culturale e scientifico ma anche come metodologia nell'approccio innovativo ai problemi educativi posti dalla diversità, quella categoria intesa come realtà concretamente vissuta da soggetti con deficit specifici e con bisogni educativi definiti speciali.

Si distingue quindi per finalità, obiettivi e contenuti di natura educativa; è un approccio costruttivo "della complessità e della diversità", finalizzata all'integrazione di soggetti diversi, rapportati con il loro particolare vissuto e i personali bisogni educativi.

In che modo si può narrare il problema? Dal punto di vista didattico e di apprendimento si può dire che il problema non esiste. Infatti si può narrare in tutti i modi, con tutti gli strumenti possibili, trovando le soluzioni giuste per i diversi contesti, poiché si tratta di esperienze concrete volte a impiegare strumenti narrativi non soltanto digitali, ma che uniscano le potenzialità digitali con il contatto e la resistenza dei materiali, attraverso attività manuali.

Il concetto di narrazione è molto ampio e oltrepassa i confini del racconto orale e/o letterario; la narrazione è riferibile al mito, alla leggenda, alla fiaba, alla novella popolare, all'epica, alla storia, alla tragedia, al dramma, alla commedia, al mimo, alla pittura, al cinema, al teatro, ai fumetti, alla conversazione.

Quando parliamo di narrazione non ci limitiamo alla sola narrazione di tipo verbale. L'operazione narrativa, infatti, può avvenire attraverso vari canali: dal linguaggio parlato, alla scrittura, all'immagine video.

Narrare rappresenta l'unico modo che l'essere umano possiede per far conoscere un accaduto o la propria storia. Non è possibile, infatti, presentarsi al mondo se non narrandosi.

L'uso e la presenza costante della scrittura negli ultimi cinquemila anni di storia dell'uomo dimostra lo straordinario potere psicologico, oltre che comunicativo, di questo mezzo. Lo stesso metodo di distinzione tra storia e preistoria mette in evidenza l'importanza della scrittura nella rilettura della cultura umana: è storico tutto ciò che avviene dopo che l'uomo ha iniziato ad lasciare documenti scritti.

L'handicap come concetto, o meglio "una situazione" di difficoltà sociale, a volte evoca atteggiamenti ostili e comportamenti errati, quali ad es. la medicalizzazione di un problema spesso squisitamente relazionale e pedagogico. È invece necessario rivolgere l'attenzione sulle conseguenze delle patologie e sulle loro interdipendenze, per focalizzarsi su un recupero mirato e individuale delle potenzialità esistenti, al fine proprio di miti-

gare la conseguente "difficoltà sociale".

Attraverso un approccio integrato e complessivo, è necessario garantire al disabile una specifica rieducazione che gli permetta di sfruttare al meglio le sue residue capacità tale da raggiungere una nuova abilità.

"Narrare" è realizzare una comunicazione che attende risposte. Il ragazzo disabile con problemi gravi ascolta volentieri, con stupore ma non risponde. Egli è lì, ascolta con piacere, e questo piacere lo si percepisce dall'espressione del suo volto; quando poi arrivano le risposte anche semplici attraverso il mormorio sibillante anche di una sola parola è una grande conquista.

Bisogna considerare, dunque, l'atto del Narrare come trasmissione di significati per stimolare la mente del ragazzo disabile non solo ad un ascolto passivo ma come mezzo affinché egli impari a trasmettere le sue emozioni, impari a parlare e rispondere attivando il pensiero che altrimenti non manifesterebbe.

In quest'ottica la narrazione deve essere significativamente coerente con i messaggi da trasferire e formalmente corretta, tale da poter essere registrata, dal punto di vista della cura della persona disabile, in una narrazione di senso, di significato.

La narrazione è linguaggio costruito con le parole, probabilmente il più antico, anteriore alla narrazione stessa, intesa come narrazione di sole parole. Le prime parole, le prime frasi dette dal un bambino sono una "narrazione" anche se non hanno al loro interno la precisione, della struttura linguistica. La narrazione come espediente in un certo senso si "estrinseca" come una voce fuori campo ed il suo contenuto, modulato dalla voce diventa suono e può rappresentare uno dei "linguaggi specifici" in ambito laboratoriale che può venire usato allo stesso modo dei materiali, come il disegno, la scultura, la parola detta, scritta, la musica il teatro, ecc.

Il testo opportunamente sintetizzato ed adattato alle singole esigenze, ove necessario, e accompagnato da musica può aiutare il disabile che ascolta con un certo piacere, ciò significa che egli non è del tutto indifferente alle parole narrate ed ai suoni, come il rumore dell'acqua, della pioggia, in tal modo può comprendere meglio e interiorizzare il significato della narrazione nelle sue sfumature, perché ne esalta il significato, la comunicazione, facendo affiorare parole mai espresse prima.

Dunque, possiamo dire, che c'è una risposta allo stimolo da parte del ragazzo, che ha bisogno di significati, di sentire la configurazione di quella narrazione. La narrazione curata nella forma con l'integrazione di suoni, cioè "incrementata" in modo da esaltare, entusiasmare, dare enfasi, efficacia e rendere più persuasivo il significato senza invalidarlo. Il significato della narrazione è la struttura stessa, lo stile, il linguaggio, l'imprinting.

Ciò che viene comunicato-narrato è anzitutto la forma intesa come

struttura narrativa, quindi la comunicazione del significato. La differenza di organizzazione formale fra il testo narrato e il testo modulato dalla voce, da suoni musicali è tale, che non può non essere colto almeno come segnale.

Letologia, insegna che già gli animali sono sensibilissimi alla forma, alle organizzazioni formali, ottiche, acustiche, tattili, olfattive, mobili che sono appunto segnali sessuali, di pericolo, ecc. Queste organizzazioni formali sono state definite da Konrad Lorenz "dispositivi di scatto", in quanto determinano movimenti automatici di risposta istintivi innati.

Ci sono dunque i segnali intesi come organizzazioni formali che valgono anche per gli umani. Ma il narrare in questione è ben più di un segnale di qualcosa. Esso ha una valenza che vale di per sé, e per se stesso viene definito: bello ma è anche coinvolgente. Ciò vuol dire che funziona, come dispositivo di scatto. Vuol dire che per tutti gli uomini universalmente ha una qualità che funziona come minimo comun denominatore che lo differenzia da un rumore, da un parlato, da un fruscio di foglie, da un tuono, ecc. e lo rende riconoscibile come canto umano.

La risposta istintuale a un segnale non è automatica, per cui fra il bisogno indotto dal segnale e il suo adempimento c'è uno spazio che l'intelletto usa per una risposta più raffinata e complessa. In questo deficit di adempimento che rappresenta l'intervallo fra pulsione e soddisfazione, la spinta pulsionale non soddisfatta si trasforma in immaginazione e creazione, in invenzione della cultura che è la seconda natura dell'uomo (poiché nella prima natura, come animale fra gli altri, non potrebbe sopravvivere). In cosa consistono le trasformazioni interne della struttura istintuale che corrispondono a questa trasformazione degli stimoli da stimoli conformi allo scopo? La nostra prima tesi è antropologica in senso generale. Non c'è dubbio che l'uomo sia poverissimo di movimenti istintuali genuini, mentre sono all'opposto sviluppate le sue prestazioni intellettuali. Le due funzioni sembrano stare in un rapporto di esclusione. Si potrà perciò considerare la povertà istintuale dell'essere umano come un lento *decorso di riduzione* filogenetico, come afferma anche Lorenz, e nel corso del quale, si è spezzato il saldo vincolo del repertorio istintuale con stimoli ambientali specifici, mentre nello "iato" così insorto, che ha separato da allora in poi i bisogni dai loro adempimenti esteriori, il sistema agevolato di occhio, mano e linguaggio apriva per la prassi intelligente dell'uomo un campo di esperienza non più chiudibile". Commenta Umberto Galimberti "L'intervallo, o come dice Gehlen, lo iato tra pulsione e soddisfazione, è il principio della libertà dell'uomo che, a differenza dell'animale, può procrastinare la soddisfazione della spinta pulsionale e così regolare l'azione in vista del futuro e delle nuove e mutate circostanze che si possono incontrare"¹⁸.

¹⁸ U. Galimberti. *Psiche e Techne*. Milano, Feltrinelli, 1999, p. 168.

Il bisogno di narrare non sono dunque peculiarità di una certa cultura, ma un bisogno antropologico universale. Ovviamente il ragazzo prova piacere ad ascoltare non solo, ma questo piacere può essere prolungato o ripetuto nel tempo, visto che non è richiesta alcuna immediata risposta automatica. Questa possibilità di prolungarsi nel tempo per se stessa, senza che avvenga automaticamente qualcosa, dà un valore di rinforzo in sé, che subentra al valore della funzione cui il segnale era prima finalizzato ad altri interessi, quali il cibo, il pericolo, la contingenza climatica o altro, e allora l'ascolto diventa ora l'appagamento di un bisogno, un fine in sé, un piacere, una pulsione innata universale nella evoluzione per la sopravvivenza della specie, per lo sviluppo dell'Io e del suo mondo culturale. Per cui va riprodotta: si devono cioè inventare sempre altri modi narrativi.

Ascoltare una storia narrata è un'esperienza di percezione¹⁹. Dunque: un dispositivo di imput che spinge a un atto di risposta anche se non immediato. Poi ci sono tutte le costanti antropologiche di cui si occupa la Psicologia della forma (gestalt-esperienza). A un livello superiore una forma può ancora piacere a tutti universalmente perché è un simbolo di qualcosa di appetibile per tutti. Per ogni intervento corretto si dovrebbe dire "riuscita" o "non riuscita" a seconda che assolva o meno la funzione per cui è stata ideata. Al di là c'è una funzione prima antropologica (l'antropologia è la scienza che studia l'uomo dal punto di vista sociale, culturale, fisico e dei suoi comportamenti nella società,) quella comunicativa è da ricercare in uno speciale uso del linguaggio. Per questo si parla qui di *narrazione*.

Una narrazione è una affermazione di qualcosa, non può non avere un preciso significato. Una figura, una melodia, un testo, un verso, una danza, un brano musicale, una sequenza cinematografica, ecc., significano qualcosa. Un sistema di narrazioni "dice" sempre qualcosa.

Questo qualcosa che si dice, cioè il significato, che rappresenta il contenuto di qualsiasi comunicazione, è qualcosa da capire. Poiché dire qualcosa con la narrazione non può non avere ovviamente anche una sua forma, una narrazione è un sistema di significato e forma. Quindi è facile: di una narrazione si capisce il significato e si considera, contempla la forma, separatamente.

Ma con il disabile non è così facile, perché è una narrazione dove significato e forma coincidono. È infatti prerogativa di una narrazione è che il significato è stato trasformato in forma. Per cui, essendo il significato la forma stessa, questa narrazione così come un'opera d'arte è una narrazione da contemplare, da ascoltare, che fa riflettere e la forma si chiama forma con senso. Il concetto di narrazione implica dunque la sintesi in una sola di due operazioni che erano diverse: ascoltare e capire il signifi-

¹⁹ Dal greco: *aisthanomai*, sentire.

cato in *sintetico*.

Ma a quale scopo una tale complicazione del linguaggio? Per fare parlare l'inconscio attraverso il piacere dell'ascolto? Per permettere all'inconscio di "dire cose", far sentire cose, comunicare cose che il linguaggio conscio della razionalità non riesce a "dire"? Per conciliare nel pensiero simbolico in un simbolo sintetico la contraddizione inconciliabile nel pensiero razionale di tempo, significato e perennità (eternità). Certamente la narrazione è comune a tutte le culture da circa 40.000 anni, l'età dell'*homo sapiens sapiens*. Essa produce un intenso piacere intellettuale, la narrazione può essere intesa come la forma decorativa del linguaggio o anche la forma che assume un significato analitico o dell'allegoria. Essa genera anche un forte senso di identità, una forte gratificazione dell'Io: la narrazione è un bisogno fondamentale antropologico, parte della evoluzione darwiniana.

La narrazione è il risultato di una lunghissima evoluzione del linguaggio. Per questo l'esperienza non è una cosa semplice ma qualcosa che si impara.

C'è nell'*homo sapiens* un'innata grammatica universale del linguaggio innata, che i bambini usano poi nell'imparare a praticare le diverse lingue della cultura cui appartengono (Chomsky). In modo simile c'è una grammatica universale innata della prassi artistica, che gli autori usano per produrre le diversissime opere, e i fruitori usano per imparare a recepire l'artisticità di quelle opere. Possiamo fare un'analogia con il linguaggio: l'apprendere a parlare è una predisposizione innata universale per tutti i bambini anche se ogni singolo bambino apprende la lingua della popolazione in seno alla quale viene allevato. Analogamente, l'arte del narrare può essere considerata come una propensione naturale, generale che si manifesta in modi specifici culturalmente appresi quali danze, canti, interpretazioni, spettacoli visivi, linguaggi poetici. Tutte le società conosciute praticano per lo meno una di quelle che noi in Occidente chiamiamo "arti" e per molti gruppi l'impegno nelle arti viene considerato fra le imprese più importanti.

Questa universalità nel fare e godere dell'arte suggerisce immediatamente che si tratta dell'espressione di un importante appetito o bisogno. Ci si potrebbe aspettare che osservatori in campo biologico informati sul comportamento umano, etologi o antropologi biocomportamentali, per esempio, si fossero accorti e avessero tentato di spiegare questa predisposizione, ma essi sembrano quasi del tutto inconsapevoli dell'importanza innata e caratterizzante dell'arte, come coloro che la considerano solo come un prodotto della cultura.

C'è dunque un bisogno innato di fare o narrare e godere della forma artistica narrativa come mezzo privilegiato di comunicazione dell'inconscio.

L'inconscio comunica messaggi con operazioni che è pressoché im-

possibile tradurre e spiegare nel linguaggio verbale conscio, cioè razionale. “Queste operazioni del cuore, o, come si dice, dell’inconscio, sono, tuttavia, codificati e organizzati in modo affatto diverso dalle operazioni del linguaggio. E poiché una gran parte del pensiero conscio è strutturata nei termini della logica del linguaggio, le operazioni dell’inconscio sono doppiamente inaccessibili. Non si tratta solo del fatto che la mente cosciente ha difficile accesso a questa materia, ma anche che quando questo accesso è ottenuto, ad esempio nei sogni, nell’arte, nella poesia, nella religione, nell’ebbrezza e simili, resta ancora un formidabile problema di traduzione”²⁰.

Tuttavia la narrazione è il punto di incontro più felice fra inconscio e conscio. Le narrazioni sono dunque racconti che una speciale cura della forma ha trasformato in narrazioni artistiche. Ora, il “dire qualcosa” di una narrazione normale obbedisce alla logica del linguaggio conscio, chiamato processo secondario secondo Freud. La cura della forma appartiene invece in massima parte al linguaggio inconscio, cioè al processo primario. Per cui, più in una narrazione è preponderante, determinante la cura della forma come nella narrazione artistica, più il messaggio di questa narrazione è un messaggio dell’inconscio.

Nella cura della forma di una narrazione l’autore svela tutto di sé: non può mentire. Lo si scopre subito. Da ciò si intuisce l’importanza immensa che ha nell’equilibrio della psiche, e un suo ruolo nella evoluzione della specie.

La narrazione (artistica) è tale se nella sua perfezione “va bene così com’è” e nulla vi può essere aggiunto o corretto. Essa è allora veramente “un mondo altro in concorrenza con la natura”, la quale è appunto sempre “solo così come è”, e non è mai “da correggere”.

Pertanto nel suo stile, in questo mondo “altro” creato dall’autore, l’opera narrativa non è affatto una intenzionale copia della realtà, non è mimesis come copia, come si è ancora soliti dire. È sempre stata mimesis come narrazione, racconto di una realtà “altra”. Per essere racconto si avvale di contenuti argomentati, trame, assunti, di fatti, come la letteratura, di temi sonori, ecc. ripresi dalla realtà, ma che non sono copie, ma sono stilizzazioni, cioè *invenzioni* in uno stile che in natura non esiste.

Si tratta di una narrazione proprio come invenzione di un mondo “altro”. Perché se importa comunicare importa però anzitutto comunicare il proprio “mondo”, il proprio inconscio.

Inventare un mondo altro, in concorrenza con la natura, vuol dire dunque fare una narrazione (un sistema di narrazioni) perfetta. Dove la cura di una forma che è anche significato (ha uno stile) dipende in gran parte

²⁰ G. Bateson. *Verso una ecologia della mente*. Milano, Adelphi, 2002, p. 178.

dall'inconscio, e la razionalità conscia ha solo un ruolo ausiliario. Il processo di formazione fino alla riuscita dell'opera è imprevedibile, non dipende che in piccola parte dalla volontà e dalla razionalità conscia. Non che l'autore sia incosciente di quello che fa al contrario egli è assolutamente presente: ma ha il talento di saper obbedire e seguire l'opera nel suo farsi da se stessa.

Una volta che, con l'aiuto anche della razionalità conscia, l'opera è stata ben impostata progettualmente, senza errori, il talento dell'autore sta nell'obbedire alle leggi che l'opera stessa si dà nel suo farsi.

Dunque, l'autore del suo scritto narrativo è "condotto per mano dall'Altro, quello che si chiama inconscio".

Possiamo concludere affermando che la narrazione è uno strumento di apprendimento che coinvolge l'area affettivo – relazionale e promuove l'espressione e l'auto – ascolto delle proprie emozioni, sensazione e creatività.

Alcune premesse costituiscono un terreno favorevole per la realizzazione di buone pratiche nella scuola. In quanto, opportunamente attivate, possono contribuire a porre il problema della qualità alle scuole non solo nel momento in cui le esperienze sono concluse, ma soprattutto a monte, come elemento costituente la progettazione di esperienze e la riflessione su di esse.

UN ITINERARIO NEI LABIRINTI DELLA MENTE

di Giuseppe Ionta

*Nasciamo tutti dai simboli
e ci ammaliano quando non
li mettiamo in scena*

1. Lasciare una traccia: i valori dell'espressività

Dopo la notte dei tempi l'uomo, incide, traccia, disegna. La preistoria fornisce una vibrante testimonianza di tutto ciò: sono quelle mani, quegli animali, quelle scene di caccia che illuminano per sempre le caverne dei nostri antenati e le loro tombe. Funzione di comunicazione, di esorcismo, di trascendenza dell'invisibile, dove ancora tutto semplicemente scoperto e provato da oggetti di scrittura con i quali quegli uomini dai primi istanti dell'umanità cercano di ripartire un percorso creativo elementare ed esprimere una funzione creatrice. L'uomo è un essere d'eccezione e a lui solo è attribuito "portare e produrre" l'arte. Molto presto le società primitive attribuiscono all'arte delle proprietà curative e ciò si ritrova nelle società tradizionali, dove l'arte della maschera e degli oggetti si integrano a dei riti. Quindi fin dalle ere più antiche, lasciare una traccia è l'impulso che ha contraddistinto gli esseri umani. Ciò è testimoniato dai graffiti, dalle prime forme di alfabeto, dall'elaborazione peculiare di utensili e di armi. Infatti sono svariate le forme in cui si rivela l'espressività umana per giungere alla fine alla nostra storia, quella dei nostri giorni, intrisi di velocità e simultaneità. Certamente, l'uomo d'oggi ha mezzi d'espressione più raffinati e teleguidati per raggiungere l'altro. Negli ultimi due secoli, dalla sua introduzione ad oggi, l'incremento del traffico telefonico è stato esponenziale. Bisogna notare il contributo in tale direzione offerto dai telefonini negli ultimi venti-trenta anni. È solo un effimero *flatus vocis*?

Inizialmente, però, si parlava della necessità di lasciare una traccia. Tale necessità ha finito con l'incrociare l'arte. Il messaggio scritto ha subito l'evoluzione necessaria a divenire poesia attraverso un *labor limae* che ha avuto importanti riflessi sul mondo interiore, sulle coscienze.

La propensione ad esprimersi può essere "naturale" come il talento di

taluni attori o pittori. Spesso, però, si tratta del frutto di una più o meno intensa e fruttuosa ricerca, che può rendere il poeta/l'artista «come un tizzone vicino a spegnersi». La strada percorsa dall'artista appare analoga a quello di una persona comune che stia cercando di uscire dal tunnel della propria sofferenza.

Ma, la condizione umorale che appare più orientata alla riflessione (concentrazione, ispirazione) è quella depressiva, e precisamente laddove la scarica produttiva (pensiamo a Pollock¹) sembra rivestirsi di una tonalità maniacale.

Lo stesso Pollock afferma: « Non dipingo sul cavalletto. Preferisco fissare le tele sul muro o sul pavimento. Ho bisogno dell'opposizione che mi dà una superficie dura. Sul pavimento mi trovo più a mio agio. Mi sento più vicino al dipinto, quasi come fossi parte di lui, perché in questo modo posso camminarci attorno, lavorarci da tutti e quattro i lati ed essere letteralmente "dentro" al dipinto. Questo modo di procedere è simile a quello dei "Sand painters" Indiani dell'ovest».

Inoltre come afferma Joyce: «Il poeta costruisce una diga di ordine ed eleganza contro le sordide maree della vita esterna». La ricerca, l'eccitazione, l'uscire dagli schemi, l'innovazione ed anche un certo ritiro sociale paiono elementi comuni sia alla persona dell'artista che al malato di mente.

Sia l'artista che la persona sofferente di quello che è definito disturbo mentale operano trasformazioni più o meno profonde nel loro mondo interno ed esse sono correlate ad altre che incidono sulla realtà esterna.

Entrambi paiono ricorrere ad un medesimo statuto epistemologico: quello della creazione, di un primato del mentale, dello psichico tout court. Ancora, sullo stesso piano (analogia) ci pare da considerare la necessità di produrre e/o invocare uno hiatus, una cesura con le rappresentazioni prevalenti, i riti, i miti, le tradizioni, le convenzioni.

Se c'è un'arte che provoca, c'è prima un pensiero che agisce in quella direzione e "il pensiero è come il mare, non lo puoi fermare".

Secondo il senso comune, un'altra fondamentale vicinanza tra l'artista e la persona sofferente è rappresentata dalla sensibilità. Analogamente ad una pellicola fotografica ad elevata sensibilità, gli artisti ed i malati psichici si lasciano "impressionare" anche da dettagli scarsamente evidenti. Di conseguenza, possono andare incontro a reazioni esasperate ed a primo acchito incomprensibili.

L'arte e la malattia mentale, oltre ad essere vicine, conducono ad un

¹ Jackson Pollock è un pittore statunitense, considerato uno dei maggiori esponenti dell'espressionismo astratto. Lottò durante tutto l'arco della sua vita contro l'alcool ma la sua vita e la sua carriera furono tragicamente stroncate da un incidente stradale.

altro punto importante. Esse sono portatrici di una lunga serie di interrogativi irrisolti che mettono in crisi le nostre certezze e ci invitano ad assumere nuove posizioni intellettuali ed operative.

Un esempio di ciò possiamo riprenderlo dal pensiero guida della riforma psichiatrica (la famosa legge 180 del 1978): "La libertà è terapeutica". Questo invito, che condensava l'energia necessaria a "liberare" le persone dalle catene reali e simboliche del manicomio e della società, ha trascinata necessariamente nel mondo dell'arte. Ciò che finisce in un'opera d'arte è un evento e talvolta un gesto di liberazione dai valori - politici, estetici e morali.

L'arte, ad esempio la fotografia ne ha dato una propria rappresentazione con Cerati, Berengo Gardin ed altri.

La contaminazione passa, quindi, dagli artisti, alle persone sofferenti per raggiungere la gente comune ed accrescere la sensibilità verso l'altro, ciò che vive ed esprime. Il termine sensibilità dovrebbe comprendere tolleranza e superamento dei pregiudizi. Al contrario, è lo stigma che spesso non consente di "lasciare una traccia" adeguata di Sé nell'esprimersi e nel vivere sociale.

Le riflessioni sulla relazione tra creatività e psicopatologia rappresentano un campo di costante e fervido interesse nell'ambito delle neuroscienze. Esse si articolano in varie direzioni, a partire da Aristotele (*Problemata* XXX). Nell'ottocento Lombroso, psichiatra ed antropologo, è stato un fervente assertore del legame tra genio e follia. Tralasciando, le varie risultanze degli studi (spesso contrastanti), citiamo Havelock Ellis (1904) che dimostrò un chiaro collegamento tra buona salute mentale e creatività nell'ambito di personaggi illustri di nazionalità inglese. D'altro canto, altri studi successivi riportano una conferma della compresenza di talento artistico e disturbi psicopatologici (in particolare riguardo all'umore, come nel disturbo bipolare).

La Jamison², autrice di una ricerca che copre l'arco di tre secoli, ha riportato risultati simili relativamente a poeti e scrittori. Essi mostravano tassi più elevati nella psicopatologia che comprendevano anche abuso di alcol e suicidi.

Vi sono varie correlazioni tra gli aspetti psicopatologici maniaco-depressivi e le espressioni creative. Ad esempio, le fasi euforiche con la loro accresciuta energia possono favorire la produttività artistica. Inoltre, il corso del pensiero e la modalità associativa accelerata nota come "fuga delle idee" consentono un incremento delle informazioni processate e del-

² K.R. Jamison. *Una mente inquieta*. New York, Alfred A. Knopf, 1995; K.R. Jamison. *Touched with fire: Manic depressive illness and the artistic temperament*. New York, Free Press; K.R. Jamison. *Toccato con il fuoco: malattia maniaco depressiva e il temperamento artistico*. New York, Free Press.

la produzione ideica, favorendo associazioni o idee inusuali ed originali. Spesso, sono accentuate attenzione e concentrazione che incrementano il potenziale creativo.

La riduzione delle inibizioni consente espressioni non convenzionali, al di là degli schemi e delle regole prestabiliti. Tali persone risultano più inclini ad assumere rischi e si mostrano più assertive rispetto alla media. Pure le fasi depressive possono contribuire incrementando determinate abilità.

Gli episodi di questa polarità conducono in misura maggiore alla scoperta del mondo interiore ed a considerazioni profonde sulla vita e la morte. L'elaborazione di tali sentimenti può offrire materiale creativo in vari campi, innanzitutto in letteratura come viene dimostrato dall'elevata prevalenza dei disturbi depressivi tra scrittori e poeti.

2. Creatività: Utilizzo dell'arte nelle terapie per i malati di mente

La creatività è un fattore che si attiene a ciascun individuo ma per far sì che abbia un valore terapeutico è opportuno osservare non solo il prodotto artistico ma soprattutto il percorso del paziente che ha portato a quel risultato. Il prodotto artistico, nella relazione terapeutica può essere utilizzato come una espressione oggettiva di cui si può discutere, sulla quale si può lavorare e mediante la quale si può conoscere e apprendere. Ciò fa dell'attività espressiva uno strumento che si oppone ai meccanismi cronicizzati della malattia e che attraverso lo specifico utilizzo di tecniche e metodologie consente di inserire l'espressività libera all'interno di un progetto terapeutico riabilitativo.

Ogni applicazione tecnica in campo riabilitativo non può prescindere dalla relazione in cui lo scambio e la reciprocità sono un "valore" indispensabile ed irrinunciabile. Quindi non solo il caso oggettivo, ma il caso incontrato nella sua realtà singola, individuale ed irripetibile.

Gli studi sulla valenza espressiva nella produzione grafica iniziarono nell'800 e furono incentrati inizialmente solo al fine di creare corrispondenze tra le manifestazioni psicopatologiche e le caratteristiche formali dei disegni. Quindi la ricerca era di tipo nosografico e diagnostica.

Ed una prima classificazione che si attiene a ciò, fu fatta nel 1876 attribuendo valore clinico e significato diagnostico alle opere di malati mentali, infatti gli studiosi mettevano in relazione forme, stili espressivi e caratteristiche patologiche, attribuendo alle produzioni dei malati di mente il valore di documenti patografici.

Tale approccio fu criticato dallo psichiatra tedesco Hans Prinzhorn che

con il suo saggio “Bildneri des Geisteskranken”³, invitò sia la Psichiatria che le belle arti a riconsiderare sia la nozione di malattia che di arte, partecipando ad orientare l’osservazione sul mondo interno, sulla necessità interiore di esprimere, sulla corrispondenza tra sintomo e affetti e non più tra sintomo e forma.

Egli nelle opere dei suoi pazienti, legge il potenziale creativo e non si sofferma sulla dimensione patologica unica che fino a quel momento era considerata nella tradizione psichiatrica. Lo studioso afferma che l’opera del paziente non può essere considerata come il prodotto della malattia di quest’ultimo ma è invece l’insieme della sua personalità.

La visione dell’arte intesa come possibile spiraglio comunicativo con il mondo interno del malato, non definisce l’arte ancora come una possibile cura, ma ne costituisce la premessa fondamentale.

La produzione artistica del malato psichico, il disegno infantile, l’arte primitiva, sono intese quali espressione di istanze profonde e ricche di simbologia e significato, modelli ancestrali di produzione artistica. Il disegno del malato quindi non viene considerato solo da un punto di vista diagnostico ma incomincia ad essere valutato quale documento di una evoluzione patologica.

Il XIX secolo, volge uno sguardo sulle espressioni creative dei folli, nel 1950 infatti, sono riportate al I Congresso Mondiale di Psichiatria le esperienze di cura attraverso l’arte, esperienze presenti negli Stati Uniti già dal 1939.

L’atto creativo favorisce il nascere di una nuova situazione di stabilità, anche se ancora incerta e precaria. L’arte come terapia è intesa come un processo parallelo tra dimensione creativa e dimensione terapeutica, essa inoltre può diventare fonte di vissuti e oggetto transizionale, nel tentativo dell’individuo di ricollegarsi al mondo.

Infatti per il malato mentale l’esperienza artistica, può costituire, naturalmente entro certi limiti un “fenomeno transizionale” la cui opera si rivela assolutamente necessaria nel momento in cui il soggetto è in fase depressiva, o quando l’atto creativo diventa l’unico elemento o l’elemento più significativo di connessione con la realtà esterna.

L’arte può costituire un mezzo che si avvale dei sensi e degli elementi propri della comunicazione non verbale per riedificare una distanza e impostare un nuovo percorso di interpretazione e definizione del Sé. Inoltre è diffusa l’opinione che tra il prodotto artistico del paziente e le esperienze primarie vi sia un legame stretto, cosicché il processo rappresentativo non è fine a se stesso, ma è una costante ripresentazione rielaborata del proprio vissuto e dei relativi elementi problematizzanti.

³ H. Prinzhorn. *Bildneri der Geisteskranken*. Berlin, Springer, 1922.

Ritorna alla mente il concetto di narrazione di Bruner e specificatamente quando parla di una continua interpretazione della realtà in essere al posto di una semplice riproposizione del contenuto reale. In questo caso la narrazione assolve un ruolo centrale dal punto di vista terapeutico: una sorta di impegno autobiografico proiettato sui propri vissuti, di modo che i materiali e i mezzi usati rappresentano altrettanti chiavi di lettura proprio all'interno del dialogo terapeutico. Inoltre anche l'opera del malato può assumere funzioni diverse, da quelle dedotte verbalmente a quelle forme simboliche e metaforiche.

Il setting artistico rappresenta per lo psichiatra un campo di esperienza importante, infatti questo campo relazionale prefigura altri punti di vista e scenari aperti ad esperienze, libere da condizionamenti direttivi, indirizzati alla scoperta e alla sperimentazione. Il momento liberatorio diviene un ritorno alla matrice dell'identità primitiva, fino a perdersi nell'azione rappresentata.

3. La dimensione simbolica e il laboratorio di scrittura creativa

La parola è il luogo della risignificazione dei fondamenti della vita, essa diventa aiuto quasi medicamento. La parola è un mediatore terapeutico, nei confronti di coloro che soffrono, nelle difficoltà della quotidianità, nell'inefficienza a realizzare i propri compiti nella solitudine dei propri affollatissimi ambienti di vita. La parola come elemento fondante della realtà umana assume una rilevanza notevole anche nella scrittura.

Scrivere ci guida verso una molteplicità di direzioni: da quello di espletare un compito che ci è stato attribuito, dalla necessità di circoscrivere nel tempo momenti della nostra vita, dalla possibilità di creare un capolavoro, dal bisogno di comunicare, di esprimere i propri sentimenti e le proprie emozioni, dal rompere il silenzio con noi stessi e il mondo fino ad arrivare al bisogno di ridarsi un nome, una necessità di ricostruzione simbolica e di un'altra identità attraverso l'atto dello scrivere. Di conseguenza la scrittura non è solo una traccia, ma è la rappresentazione di contenuti latenti che non si concretizzano nella forma ma nella sua decifrazione simbolica. Infatti, è noto che la malattia mentale compromette sia l'adattamento socio - relazionale, sia l'attitudine stessa di organizzare la comunicazione tra mondo interno e realtà esterna. La scrittura creativa in qualche modo ripristina in qualche modo la capacità comunicativa in quanto attinge alla dimensione simbolica dei vissuti interni, guidandone l'espressione all'interno dei limiti formali che sono propri della scrittura. Ed è proprio l'unione attraverso la dimensione simbolica e i limiti imposti dalla tecnica che dà origine o permette il ripristino del potenziale di comunicazione che la

malattia mentale potrebbe aver interrotto. Il simbolo si costituisce come parte dell'oggetto che rinvia ad una sua interezza, persa in quanto irrimediabilmente frammentata, e che l'incontro con l'altro può essere l'occasione di ricongiunzione. La scrittura diviene un'opportunità di ricongiungimento di parti frammentate del Sé nell'incontro con l'altro da Sé.

Quindi la scrittura nasconde e manifesta al tempo stesso la condizione del malato.

4. L'espressività: Premio Psyche Yes I know my way

L'espressività è in questa sede esaminata da un angolo di osservazione concreto: una selezione di elaborati che sono stati presentati ad un Premio per l'espressività dedicato a persone o gruppi che hanno compiuto (o stanno compiendo) un percorso psico-socio-terapeutico. Intendiamo far riferimento alla terapia nel senso più ampio del termine. Infatti, il Premio Psyche Yes I know my way è aperto a tutti, ma soprattutto a persone che abbiano sofferto in modo particolare nella mente e nell'anima.

Quando pensiamo al percorso (ai percorsi), facendo eco all'attualità, ci viene in mente il migrante. In fondo, siamo tutti migranti, a vario titolo, in tempi e spazi diversi. Alcuni luoghi della migrazione non sono neppure individuabili: quali quelli al di là dell'alfa e dell'omega della vita. Migriamo tra le diverse età, gruppi, relazioni, vittorie, sconfitte, credenze, dubbi.

E la migrazione nell'anima ha trovato luogo nelle attività del premio. Dal 2004 sono state raccolte varie centinaia di opere scritte e ciascuna è portatrice di una scintilla creativa.

Possiamo passare in rassegna scritti brevi, racconti, poesie, canzoni ed anche qualche testo più lungo (romanzo breve).

I nostri utenti scrivono sulla base di una formazione (scolastica o meno), sull'onda del percorso psicoterapeutico o di quello riabilitativo⁴. I livelli di istruzione di partenza sono molto diversificati. In prevalenza, però, essi si attestano a livelli medio-bassi.

La fonte di ispirazione è la più varia. Si va dal quartiere in cui si risiede (ad esempio, San Bartolomeo a Cassino) alle invenzioni di pura fantasia. Scrivere è sempre un'occasione per parlare di sé. Un caso particolare è rappresentato dal dialogo ideale coi lettori.

"Ebbene: possiedo una biblioteca tutta mia. Un luogo dove sono archiviati testi originali e per tutti i gusti, appunti di storie ideate o abbozzate; un luogo che custodisco con molta cura. E soprattutto è in luogo dove non

⁴ È il caso dei laboratori di scrittura creativa nei Centri diurni e nelle Comunità terapeutiche.

ho mai fatto entrare nessuno. Tante righe rigorosamente inedite; ovviamente, non per questo di qualche valore letterario, ma che tutelano una potenzialità narrativa, se sviluppate dalla mente giusta. Penso di avere iniziato a catalogare idee per romanzi, racconti e film fin dall'infanzia. Nella mia biblioteca si possono trovare anche diverse sequenze di cortometraggi, un numero notevole di idee per la pubblicità e poesie per motivetti da me composti. Testi scritti e riscritti, elaborati, alcuni persino illustrati in bianco e nero e altri perfino a colori. Testi di cui l'epilogo è in continuo mutamento, di cui la storia segue il flusso delle mie esperienze. Spunti, sprazzi di novelle, dettagli, immagini, energie. Tutto visibile o udibile solo da me, poiché tutto è stipato nella mia mente, la quale così, poverina, è sovraccaricata di un esasperato peso pseudo-narrativo. Nella realtà, però, non c'è niente di tutto questo. Se non qualche piccolo indizio cartaceo. Eppure vi confesso che il mio sogno è fare la scrittrice. Quando mi metto a scrivere, però, tutto sfuma lasciandomi sola a confrontarmi con il vuoto."

Al di là delle capacità personali (indubbiamente presenti), va sottolineata l'occasione di apertura che la scrittura porta con sé. Afferma la necessità di analizzare vissuti interiori e sistemi valoriali. La carta, lo scritto diviene allora uno specchio che ci aiuta a "riflettere" attraverso la fiction letteraria, ma in maniera veritiera

Un altro elemento saliente appare l'evoluzione dei temi presentati dallo stesso autore. Una persona che ha esordito parlando subito del suo problema di dipendenza, si è rivolta poi al genere comico. In seguito, ci ha affidato una lettera aperta a delle figure chiave della sua vita (padre e madre). È possibile ipotizzare che l'istituzione-Premio e la sua dimensione gruppale si prestino dunque a delle dinamiche transferali di notevole presa sulle persone coinvolte.

TRA SACRALE E GROTTESCO. IL CORPO DEL DIVO GIULIO

di Giovanni Curtis

Il corpo “sacralizzato” del politico si presta dunque a letture psicologiche “blasfeme”, a forme di alterazioni nei gesti e nei corpi più o meno giustificate dallo svolgersi della narrazione. Scelte comunicative che possono avvenire alla luce del sole soltanto in un regime liberale e democratico, in cui il potente può essere deriso, e il cui potere – un po’ come accade durante il carnevale – accentua la sua natura ridicola e, se vogliamo, più “bassa”, quella corporea. Si rende così il leader umano e assimilato nell’organismo a quello del cittadino, come se fosse indispensabile riaffermare che si tratti di una relazione tra entità niente affatto differenti. La democrazia, del resto, si afferma solo se non pone tra potere e cittadino la stessa distanza che intercorre tra un re e un semplice suddito.

Spesso il ruolo del politico è letto – al di là del comportamento opportunamente pragmatico che egli è costretto talvolta ad assumere (la cosiddetta *realpolitik*) – come portatore di atteggiamenti cinici e, al tempo stesso, spregiudicati. Questo ne fa, insieme alla sua più o meno diffusa popolarità, un personaggio che per eccellenza è da temere e al tempo stesso, proprio per ragioni di “equità”, da irridere. Un’irrisione che può limitarsi alla leggera ironia, e che finisce per essere sostanzialmente uno “sfogo”, ma che conferma i ruoli sociali in essere, oppure una satira che mette in discussione, con la durezza e il sarcasmo, le qualità umane di chi la subisce. Questo fa in modo che si aprano squarci nella gestione del potere e sulle persone che lo gestiscono. Narrare in questo senso del potere significa capirne fino in fondo certi atteggiamenti, e ciò richiede talvolta il ricorso a un’analisi interiore e psicologica del personaggio che poi potrà essere esibita, criticata o perfino ridicolizzata.

La sua costruzione psicologica – rientrando in buona parte nella sfera intima, personale se non addirittura inconscia, è fatta oggetto d’indagine soprattutto per quei momenti in cui lo si osserva nei gesti intimi e apparentemente informali. I mezzi di comunicazione scelgono e suggeriscono allo spettatore quali siano questi “momenti” in cui affiora la vera personalità dell’uomo politico in questione, ma anche in questo caso, come si può immaginare, nascono ugualmente dei dubbi sull’oggettività e legittimità di tali osservazioni. Spesso avviene attraverso le immagini fotografiche,

quelle che sono maggiormente in grado di fissare un gesto ridicolo, uno sguardo ambiguo o un momento di debolezza. Altra cosa quando bisogna cercar di fissare questi momenti meno "controllati" in un flusso continuo di immagini. Qui la ricostruzione richiede la conoscenza certa delle abitudini personali del potente, c'è un maggior bisogno di "narrativizzare" le immagini o, come accade nei *biopic*, renderle biografiche. Ritratti umani che proprio perché complessi sono più semplici da realizzare *post mortem*, in cui gli episodi sfuggono al controllo del *fu* potente, in cui i fatti e le interpretazioni si storicizzano e dunque si fissano e in cui nuovi episodi, quelli più intimi e oscuri, riaffiorano più facilmente dal passato.

Dunque nella narrazione documentaristica e filmica la messa in forma di questi aspetti risulta molto più articolata e complessa. Vedremo, in un paio di esempi cinematografici, come sia possibile superare le difficoltà legate al dover mostrare e narrare, quando lo scopo è farlo in maniera piuttosto polemica, di leader politici che all'epoca della realizzazione dei film erano ancora viventi. *Todo Modo*, girato e sceneggiato da Elio Petri nel 1976, è un film ispirato all'omonimo romanzo di Leonardo Sciascia¹ che ha come personaggio-fulcro un politico democristiano che sembra l'alter ego di Aldo Moro. Nello stesso partito milita un altro personaggio politico dalla cui storia muove Paolo Sorrentino, il quale ne *Il Divo* (2008) narra di un particolare periodo storico della vita di Giulio Andreotti.

Il cinema, rappresentando le vite dei personaggi ha spesso tentato di oltrepassare il dato più strettamente biografico e ha cercato d'indagare le motivazioni e lo spirito più profondi che animano i personaggi. Lo ha fatto sia per le figure di leader totalmente di finzione – si pensi ai tanti film hollywoodiani che hanno messo in scena immaginari presidenti degli Stati Uniti – sia mettendo in scena personaggi realmente esistiti. Osservando infatti le diverse opere si possono trovare gradi differenti di attenzione per gli aspetti più privati e legati ai segreti e vicende familiari dei personaggi, oppure è possibile notare un'altrettanto ampia varietà di film che, nei confronti dei politici, sono strettamente agiografici. Spesso le critiche per l'operato o il comportamento tenuto dal personaggio sono al centro della rappresentazione, mentre, in altri casi, predomina nell'opera fiction l'interesse per la ricerca di ipotesi sulla personalità: la parte più intima e psicologica del politico rappresentato. Crediamo che *Il Divo*, film di Paolo Sorrentino del 2008, sia interessante da analizzare proprio da quest'ultima prospettiva.

Nel *biopic* dedicato ad Andreotti si lascia intendere che anche questo «presidente», come in quello di *Todo Modo* (alias Aldo Moro), al di là della sua tempra e dell'apparente tranquillità esibita, abbia delle angosce che

¹ L. Sciascia. *Todo Modo*. Torino, Einaudi, 1974.

trovino sfogo per il suo malessere attraverso altre vie d'uscita. Il testo pare suggerire, ad esempio, che i frequenti mal di testa di cui il politico soffre siano il frutto di questa inquietudine sotterranea, al pari di quando in lui si manifestano le visioni del suo compagno di partito scomparso Moro. Questa del resto ci pare siano gli indizi e il *leitmotiv* che guida tutto il film di Sorrentino.

La rottura in questo film di una linearità narrativa rigida – a causa dei frequenti flashback e soprattutto per la presenza di scene che si configurano come aperture di senso e “rilievi” visivi – servono a raccontare la vita di un personaggio politico attraverso un metodo di ricomposizione di episodi che hanno, al tempo stesso, lo scopo di ricostruire una fase storico-politica e dei personaggi che quest'epoca l'hanno vissuta divenendone protagonisti. Si parla in particolare della corrente andreottiana della DC, del suo leader – Giulio Andreotti (Toni Servillo) – e delle figure maggiori di cui era costituita. Si vedrà come questa frammentazione narrativa sia funzionale a un'opera che deve parlare attraverso metafore visive con la predilezione per uno sguardo grottesco. Vedremo inoltre come sia utile costruire la figura perno attraverso l'interazione con altri personaggi che operano per delinearne, talvolta per contrasto, come nel caso dei politici Paolo Cirino Pomicino e Franco Evangelisti, il carattere: sorta di “spalla” dell'attante principale del film.

Proveremo a seguire questo percorso e lo faremo ponendo in risalto i numerosi elementi che fanno pensare a una cosciente contrapposizione tra la quasi sacralità con cui è mostrato il corpo del protagonista e quella più mondana di chi lo affianca. Tutto ciò serve a definire una rilettura del corpo, soprattutto quello di un leader politico attraverso un punto di vista particolare. Per verificarla ci sembra opportuno andare per gradi e prendere a riferimento lo studio che Gilles Deleuze aveva compiuto in relazione al trattamento operato sui corpi nel teatro di Antonin Artaud e nella pittura di Francis Bacon². Prospettiva che richiama a una sorta di antitesi tra corpo “inorganico” e corpo “organico”. Del resto un'opera che abbia subito, almeno in parte, un processo di digitalizzazione, favorisce l'affiorare in presenza di influenze di natura pittorica o, per dirla in maniera più generale, “compositiva”. È interessante notare come tale discorso sia funzionale all'analisi del film che ci apprestiamo a fare³. La rimediazione operata soprattutto attraverso il digitale – sempre più è in grado di “incorporare” con

² G. Deleuze. *Francis Bacon. Logica della sensazione*. Macerata, Quodlibet, 1995. Con questo testo l'autore compie un'analisi dei dipinti di Bacon, soffermandosi in particolare sul trattamento a cui viene sottoposta la Figura e sul senso da essa assunto nelle opere in relazione con il resto dell'immagine.

³ Si è andati in questa direzione anche quando si è parlato (Curtis, 2008) dell'influenza della pittura in opere cinematografiche di autori come David Lynch e Matteo Garrone.

la sua azione altri media e forme mutate da altri linguaggi – s’inserisce perfettamente, seppur circoscritta al tema di fondo della nostra ricerca, al discorso sull’opera di Sorrentino

Ne *Il Divo*, infatti, ci sono diversi e innovativi modi di costruire la sintassi dell’opera: le scritte sovrimpresse, quasi ologrammi descrittivi di avvenimenti e personaggi; il primeggiare di una colonna musicale tanto esplicativa da assumere quasi un ruolo di attante; la suddivisione del film in segmenti facilmente distinguibili; gli innesti e i disinnesti dal registro realistico in direzione di quello grottesco⁴ e visionario; un’opera che fluttua con leggerezza tra il grottesco, il realistico, il simbolico, il dadaista e il surrealistico (si pensi alla scena di presentazioni degli andreottiani in cui udiamo uno strano fischietto che richiama il loro sguardo in macchina, uno sguardo a sua volta “interpellante” lo spettatore); la riflessione metalinguistica sul fenomeno televisivo; una sintassi fatta di aperture e di ellissi tra scene che dettano un cambio accentuato di ritmo, di musica e di ambienti, linee e forme (si pensi alle scenografie e al barocchismo di certe architetture contrapposte ad altre fortemente geometriche e razionaliste – come nella scena dell’uccisione del giornalista Pecorelli⁵).

1. C’è storia e Storia - Tra fiction e Storia

Il divo ambienta la narrazione all’inizio degli anni ’90, un periodo particolare tanto della vita nazionale, quanto di quella del protagonista Giulio Andreotti. Le vicende hanno inizio nell’aprile 1991 con la nascita del VII governo Andreotti e narrano la fase storica successiva alla caduta dei regimi comunisti dell’Est, l’epoca delle bombe di mafia, di Tangentopoli e dei grandi attentati a Giovanni Falcone e Paolo Borsellino, degli arresti e suicidi eccellenti e del trapasso tra le cosiddette Prima e Seconda Repubblica. In tutto questo s’inseriscono le vicende politiche e umane di Andreotti, i processi per mafia, quelli legati alla morte di Pecorelli e direttamente associati alla sua presunta partecipazione alla loggia P2.

Fatti nazionali e fatti privati si confondono nel parlare di un personaggio che, come l’allora presidente del consiglio, conosce come nessun

⁴ Uno stridio di sguardi tra loro contrastanti ma che, come accade per il surrealismo, è fondamentale per il concetto che guida le scelte alla base dell’opera.

⁵ E sappiamo come la costruzione del paesaggio si rivesta spesso di connotazioni di carattere etico e dunque leggibile anche da una prospettiva politica e del resto, come afferma Sandro Bernardi, l’ambiente è «un vero e proprio personaggio, un interlocutore, molte volte uno spietato antagonista nei confronti dei personaggi [...] una soglia appunto in cui s’intravedono i limiti della cultura e della conoscenza» (S. Bernardi. *Il paesaggio nel cinema italiano*. Venezia, Marsilio, 2002, p. 18). Ciò sarebbe tanto più interessante da indagare se si riflette al complesso delle opere di Sorrentino.

altro, le questioni che hanno segnato la storia della Repubblica dal secondo dopoguerra all'epoca descritta dal film. L'opera sceglie di rappresentare pubblico e privato di Andreotti riletto soprattutto attraverso il ricorso e l'evocazione della vicenda che, si tratta dell'ipotesi principale esposta dal film, ha segnato più interiormente l'uomo politico: il rapimento e l'omicidio di Aldo Moro. Si evocano, in particolare, le lunghe fasi convulse della segregazione dello statista democristiano, i forse "troppo tiepidi" tentativi fatti per salvarlo e l'ascolto di brani di una lettera, tra le tante scritte durante la prigionia e che diverranno il suo testamento.

La storia che ci viene raccontata del personaggio Andreotti è quella di un uomo che è passato attraverso tutte queste vicende ma che sembra, almeno così appare, non averne subito gli effetti e non essere stato, per usare un suo noto motto, "logorato dal potere". L'opera, che oscilla in modo ambivalente tra storia pubblica e privata, mostra la mediocrità del personaggio attraverso la metodicità e la ripetitività dei gesti quotidiani, lasciando trasparire una cultura piccolo borghese⁶. Si osservano così il pasto frugale, l'abitudine d'iniziare la giornata prestissimo e sempre con una visita presso la sua parrocchia, l'isotopia del ricorrere di alcune azioni come quella di prendere un farmaco effervescente, la prossemica corporea e dei suoi gesti (si pensi alla scena in cui la sua segretaria spiega i significati attribuiti ai movimenti delle dita e delle mani), la sua fredda inespressività ecc. La figura di Andreotti si presta in pieno allo "studio" che Sorrentino compie sull'uomo e sul suo convivere con le passioni a cui - forse per il suo *understatement* e la sua freddezza⁷, da cui oggi quasi tutti politici paiono fuggire - egli perfettamente risponde. Il Belzebù (uno dei soprannomi a lui affibbiati) che pare il portatore di segreti politici indicibili e che tutti vorrebbero conoscere, ma che l'autore tralascia per indagare le passioni più intime e renderle spettacolari.

E il tema dello "spettacolare" e quello del "sacro", si condensano perfettamente già nel titolo completo del film: *Il Divo. La spettacolare vita di Giulio Andreotti*. Il termine «divo» ha la sua origine dal latino *divus*, traducibile con *divino*. Erano divo o, al femminile, diva anche le figure che si ponevano tra il mondo terreno e quello sacro, soprattutto le figure di potere o, più in generale, gli uomini di particolare importanza. Essi, dopo la morte, erano riconosciuti come divinità e pertanto tributari di culti come, ad esempio, gli imperatori Augusto o Giulio Cesare, il "divo Giulio": un altro degli appellativi andreottiani.

⁶ Vi riconosciamo una strategia non troppo dissimile a quella messa in atto da Hannah Arendt che parla della "banalità del male" nel suo omonimo libro.

⁷ Nel film viene attribuita a Moro la frase secondo cui Andreotti è «un regista freddo e impenetrabile, senza dubbi, senza palpiti, senza un momento di pietà umana»

Tutto questo avviene in un film che si presta particolarmente, proprio per la sua struttura a episodi, a una lettura per “segmenti”, dunque ad una rimodulazione dell’intreccio attraverso rimandi e “ritorni” continui ai temi che ne strutturano il senso. Inoltre ci troviamo di fronte a un’opera che si costituisce, per usare i termini di De Vincenti, come «cinema espressivo ed emozionale [che] passa per la negazione delle spettacolarità consuete»⁸. Ne *Il Divo*, che analizzeremo solo per la parte strettamente legata al discorso sull’interpretazione del corpo del potere, si assiste a continui rimandi alla costruzione del corpo politico come a una contrapposizione tra sacro e profano o, per usare un dualismo già delineato, tra corpo organico e inorganico.

2. Il monologo del divo

C’è una scena in particolare che attrae immediatamente l’attenzione, quella del monologo in cui A., con le mani giunte sul grembo, è seduto su uno scranno di foggia antica⁹ in una stanza che sembra un soggiorno: probabilmente quello della sua casa (min. 71). Il personaggio inizia parlando con il suo usuale tono di voce basso, ma man mano che prosegue nel suo monologo-confessione aumenta la voce fino a quando giunge a urlare ma senza muovere o scomporre minimamente il suo corpo. È il punto di massima tensione, il punto in cui espone il suo discorso sulla pericolosità insita in chiunque cerchi la verità, per cui afferma che:

Roberto, Michele, Giorgio, Carlo Alberto, Giovanni, Mino, il caro Aldo per vocazione o per necessità, ma tutti irriducibili amanti della verità, tutte bombe pronte ad esplodere, che sono state disinnescate col silenzio finale, tutti a pensare che la verità sia una cosa giusta, invece è la fine del mondo e noi non possiamo consentire la fine del mondo.

Principio quello della pericolosità della “verità” che assume valenza metaforica, soprattutto se la si accosta alle diverse tematiche riguardanti da vicino, e per vari motivi, il personaggio del film: la morte, la politica, la giustizia e la religione. Alla fine il tono di voce torna di nuovo alla calma, la tensione è come svanita e Andreotti si mostra nuovamente nel suo abituale stato emotivo controllato. Il monologo sulla verità, che appare ridondante nella costruzione diegetica è, paradossalmente, particolarmente interessante da analizzare. La sequenza infatti, proprio perchè inessenzia-

⁸ G. De Vincenti. *Il concetto di modernità nel cinema*. Parma, Pratiche, p. 42.

⁹ Sedia in legno con braccioli e un’alta spalliera.

le allo sviluppo dell'intreccio, assume valore di sottolineatura, quella di una *messa in rilievo* (§...).

Restando al piano plastico è un'immagine in cui la figura, escluso il volto parlante, risulta piuttosto statica. C'è un costante movimento di macchina (o zoom?) in avanti che porta dall'inquadratura a *figura intera* fino al *primo piano*, per poi allontanarsi di nuovo e tornare al *mezzobusto*. La staticità del corpo è data dal fatto che il personaggio sia seduto sopra uno scranno, e questo è uno dei fattori che fanno pensare che l'autore, per la realizzazione di questa scena, si sia ispirato dal noto ritratto che Diego Velázquez realizzò nel 1650 per papa Innocenzo X.

Questa è una delle sequenze che nel film assumono un significato di rottura rispetto al fluire della narrazione. Per meglio dire, essa sollecita a un percorso interpretativo ancora più particolare e interessante, se si riflette sul fatto che ad un certo punto il personaggio arriva ad alterarsi fino all'urlo: praticamente l'interpretazione che dà Francis Bacon del dipinto di Velázquez¹⁰.

E se non può avvenire, come in Bacon, che ci sia l'eliminazione, attraverso la *defigurazione*, di qualsiasi elemento di carattere figurativo, illustrativo e narrativo¹¹, di certo si ha come risultato quello di allontanare lo spettatore dai classici modi descrittivi del cinema e indirizzarlo verso uno stimolo – per citare Deleuze nella sua analisi del pittore anglo-irlandese – maggiormente rivolta alla “sensazione”, ai sensi e all'istinto e meno alla parte razionale del discorso che pure, inevitabilmente, trapela dal monologo.

Del resto anche lo sfondo assolutamente simmetrico e in leggera penombra, accentra fortemente lo sguardo direttamente sul corpo del personaggio. Osservando, tra l'altro, con attenzione l'immagine, si scopre che la simmetria è costruita attraverso elementi che riportano decisamente all'idea di corpo sacro (fig.). A causa infatti dei due grandi termosifoni, dei due dipinti e dei due piedistalli per le statuette ai lati del personaggio, con alle spalle quello che sembra un pendolo in legno con cassa a terra, c'è un richiamo immediato a una composizione d'altare e dunque al paragone del personaggio a una figura cristologica che, per come è posizionata, fa proprio pensare a una croce. Un “Cristo” che però non ha le braccia aperte della crocifissione, per accogliere su di sé, secondo la teologia, i peccati dell'uomo ma, come si osserva in tutto il film, un corpo richiuso in sé, con le mani giunte: una personalità che attua un forte controllo sul proprio organismo.

¹⁰ Sono diversi i dipinti e gli studio che Bacon fa che sono ispirati all'opera di Velázquez.

¹¹ Per una definizione e spiegazione più ampia del concetto di defigurazione mi permetto di rimandare a G. Curtis. *Identità defigurate. Il corpo rilevante*. In: A. Ottai (a cura). *Passages. Drammaturgie di confine*. Roma, Bulzoni, 2008.

Una corrispondenza simmetrica che, a conferma di quanto detto, ritroviamo in diversi punti del film¹² e che consolida la natura polisemica dell'opera: una specie di altare, ma anche una scenografia che irride ai gusti mediocrementemente piccolo borghesi che si attribuiscono al personaggio e, infine, all'idea che dietro quella composizione e razionalizzazione degli spazi ci sia il tentativo di controllare ogni dissimmetria intesa come qualunque elemento irrazionale e imprevedibile. Tale proporzione visiva nasce dalla consapevolezza che in tal modo si ottiene fin dagli elementi scenici, con il supporto di un'inquadratura perfettamente centrata e frontale, un consapevole effetto ritmico e dunque una rima visiva che rispecchia la natura e l'aspirazione che l'opera, evidentemente, attribuisce al personaggio: quella cioè di avere il controllo di tutto, dove sia bandita qualsiasi casualità. Un ulteriore richiamo a un Dio "pantocrator".

La luce che appare dall'alto alla fine del monologo è come una luce divina che illumina i contorni in leggera controluce, ma che al tempo stesso lascia tutto il resto sotto un'inquietante ombra d'oscurità. È una nuova riprova dell'interpretazione cristologica che diamo alla scena. Del resto c'è una frase di Andreotti che torna nel film che afferma come il caso non esista, ma esista *solo in volere di Dio*.

Questa scena mostra anche un altro elemento d'interesse, A. che parla e urla guardando poco più in alto rispetto al classico sguardo in macchina, ma non c'è dubbio che si tratta, al tempo stesso, di un discorso interiore e di un mettere il pubblico, come in un *a parte* teatrale, a conoscenza delle proprie convinzioni, attraverso un intimo momento introspettivo. In questo monologo è come se il personaggio agisse su di un palcoscenico, con spazi ben delimitati e stabiliti, in un'immagine che costituisce un luogo liminale, tanto da prefigurare una dimensione temporale e spaziale *altra*.

3. Rilievi nel corpo del testo

Il monologo richiama l'attenzione proprio perché diviene un "rilievo", un fattore di rottura rispetto al normale fluire della narrazione, un elemento di modernità per la sua capacità di esplorare le possibilità del cinema attraverso immagini talvolta più *disnarrative* (Vanoye, 1989, 199-202) di quanto sembri a un primo sguardo. Ne esce un *surplus*, una precisazione che – se ci si limitasse al testo del monologo – apparirebbe quasi ridondante, ma che invece lavora molto sulla voce, su una *phoné* in grado di attivare una comunicazione più diretta tra "l'interno" del personaggio e quello dello spettatore e non nel senso di una mera immedesimazione. Lo spettatore

¹² Si pensi alla scena del bacio con Riina (min. 65' 50").

sembra quasi indotto ad abbandonare il fluire dei significanti a favore di una voce-parola che perde in parte il suo valore di testo trasmissibile. È una scena che, proprio per la sua marcata inverosimiglianza profilmica, appare ingiustificata sul piano diegetico.

Immagini appunto "visionarie", che si configurano come "rilevante" generando un *effetto di straniamento*, pari a quello di un qualsiasi testo (pittoresco, teatrale, letterario ecc.) che sveli la sua natura di enunciato finzionale e, in tal modo, inibisca qualsiasi identificazione, rendendo palese la natura artistica e fittizia dell'opera per cui lo spettatore mantiene, anzi potenzia, la sua funzione di osservatore critico di quel che percepisce.

Ricordando ancora l'uso della figura nell'opera di Bacon, anche quella di Andreotti è una *forma a riposo* in cui, piuttosto che un corpo in movimento, agisce sul volto una specie di deformazione, un'energia che opera interiormente, ed è leggibile più come un processo inconscio che, proprio per questa sua natura, il personaggio non riesce a controllare. È un corpo che in apparenza si scompone tra parti controllate e altre che lo sono meno, in una scena che ha l'ambizione – per dirlo ancora con le parole del pittore – di rendere percepibile il *grido anziché l'orrore* del malessere che agisce nel suo profondo. Un effetto assolutamente simile a ciò che Bacon vedeva affiorare dal ritratto di Innocenzo X e che, per restare sull'asse Artaud-Deleuze, è «un corpo che fugge, ossia fuoriesce dell'organismo [...] Fugge dalla bocca aperta ad O», ossia passa per l'organo che «diventa punto di fuga del soggetto attraverso il grido».

L'urlo della scena del monologo esprime visivamente lo sforzo che il leader politico compie per contrastare i propri sconvolgimenti interiori. Questo può essere considerato uno dei modi con cui il cinema – e ancor prima la pittura e il teatro – ha rappresentato l'inconscio. Tale percorso porta alla rimodulazione di ciò che conosciamo dell'identità dei soggetti rappresentati. Lo scopo di Sorrentino è quello di ricostruire le pulsioni che agiscono sul corpo del personaggio. Si configura dunque come un'ipotesi in cui s'immagina che un corpo non possa contenere e gestire senza ripercussioni, e con tanta freddezza, tali sentimenti. Fossero anche quelli procurati dalla sola passione che è incontrovertibile che il personaggio provi: quella politica e, marginalmente, perché appena accennata, quella delle corse ippiche. Egli stesso afferma come ci sia «solo la politica» e sottolinea come abbia pianto per la morte della madre e lo abbia fatto solo in altro paio di occasioni «quando morì De Gasperi e la prima volta che fui nominato sottosegretario».

Il controllo delle proprie reazioni è uno dei grandi temi che emergono dal film e si vede anche dall'imperturbabilità del volto e del corpo nelle altre scene, in cui le passioni sono relegate a un livello di confidenza – come

nella scena "interiore" del monologo o della faticosa rivelazione di una vecchia passione per Mary Gassman – o, più semplicemente, pulsioni da reprimere: si pensi all'elogio che Vittorio Sbardella (Massimo Popolizio) fa del suo ex capo-corrente quando, a un collega di partito, fa notare l'impassibilità con cui reagisce alla sconfitta alla corsa presidenziale «guarda e impara come si sta al mondo».

Il film però suggerisce immediatamente che quest'opera di repressione degli istinti deve comportare, in chi la compie, non pochi problemi. Non è casuale infatti che la scena iniziale del film sia quella in cui il protagonista ha conficcato sulla fronte degli aghi nel tentativo di combattere il mal di testa. La composizione di questa scena afferma fin da subito un parallelo tra Andreotti e l'immagine dell'iconografia del Messia¹³: come Cristo con la sua corona di spine. Anzi dal momento che siamo all'inizio del film, è facile immaginare che lo spettatore non conosca affatto il disturbo di cui soffre abitualmente. Questo a conferma dell'immediato parallelo tra lui e il corpo sacro per eccellenza.

L'immagine che più di tutte crea il parallelo tra Andreotti e Cristo è però quella della cena che segna la sua candidatura al Quirinale (min. 38) in cui, come nell'*Ultima cena* di Leonardo, sono tutti seduti allo stesso lato del tavolo, il punto di vista dello spettatore è dalla parte opposta e A., al centro, è affiancato dagli "apostoli" della sua corrente. Assente solo il "giuda" Sbardella (passato alla corrente "dorotea"), ma con la fidata presenza dell'"Evangelisti" (Flavio Bucci) che afferma che la corrente è «un impero teocratico» con un solo capo-divinità: Giulio Andreotti. Le parole attribuite all'ex ministro Rino Formica in coda al film (min. 96) servono a confermare tale idea e a condensare un po' tutte le peculiarità che il film attribuisce all'uomo: «*Andreotti è un extraterreno, non avevamo colto la sua appartenenza a un filone di pensiero che ha reso immortale la storia della chiesa. In lui convivono duemila anni di storia, c'è il sacrificio di Cristo, la papessa Giovanna, l'inquisizione, i Borgia e la diplomazia*».

4. Le conseguenze della passione

Si è detto che la dicotomia che emerge più forte dal film sia quella tra organismo umano e negazione di ogni elemento di organicità. Questa opposizione porta con sé una delle riflessioni più proficue tra quelle avviate nel nostro studio, come quella tra corpo sacralizzato del potere e corpo laico e "umano".

¹³ Termine che deriva dall'ebraico "*mašiah*" che significa "unto", ossia il "prescelto" del signore.

Il corpo e il volto sono il luogo di quel trattamento che Deleuze chiama *defigurazione*, e la loro "umanità" è messa a dura prova perché spinta all'estremo, fino alla negazione o sottrazione delle sue componenti organiche. Il corpo è visto come qualcosa che si deforma, oggetto in divenire, in grado di modificarsi anche per mezzo di "protuberanze ed orifizi" come afferma, similmente ad Artaud e Bacon, Gianni Canova il quale aggiunge: «che corpi siffatti non desiderino più, e siano del tutto incapaci di godere è quasi un banale e straziante corollario»¹⁴. In tal senso l'inconfondibile sagoma¹⁵ e l'impassibilità di Andreotti, anche se non sono definibili come defigurate, spingono fatalmente a riflessioni di questo tipo.

Oltre a quanto detto in precedenza, sono molteplici gli esempi che nel film istaurano il dualismo tra sacro e mondano. C'è la scena dell'incontro del protagonista con la moglie dell'ambasciatore francese (Fanny Ardant), che si conclude con la strana richiesta della donna di abbracciare e baciare (min. 25) quel corpo imbolsito, imbarazzato – forse perché frena la sua attrazione per la donna – e quasi da rigida marionetta del presidente. Come detto in relazione al corpo del potere, in particolare il corpo del tiranno sempre fissato e reso mitico dagli strumenti di riproduzione visiva, è un corpo che notoriamente suscita il desiderio di toccarlo e abbracciarlo. Una voglia resa impossibile da ovvie ragioni di sicurezza e di opportunità e che quindi lo trasforma in un corpo "intangibile". La scena dell'abbraccio assume soprattutto questo significato: la desacralizzazione del potere che ritorna a una dimensione privata, passionale, addirittura carnale.

Resta l'incapacità di comprendere fino in fondo cosa passa davvero in testa a un uomo tanto enigmatico: poco prima, infatti, era stato consigliato alla donna di "interpretare" i movimenti delle mani per comprenderne e scoprirne l'umore. Trapela dalle battute del politico, il desiderio di "limitare" la sua natura umana, come quando afferma di non avere "vizi minori", oppure quando sostiene «non ho mai baciato mia madre, mai», o ancora, nell'impassibilità impacciata che esibisce nella scena, a metà strada tra il realistico e il visionario, dell'ipotetico bacio con il boss Riina.

Il film però ci mostra anche scene che ne rivelano la natura umana e talvolta perfino grottesca, natura intima che il personaggio non riesce a nascondere, ad esempio, nella scena in cui, preoccupato per l'incombente processo di mafia, cammina con passo svelto, quasi accelerato e al buio (min. 73) facendo su e giù nei corridoi della sua casa. Oppure nella scena con l'Idrolitina e davanti a un piatto di amatriciana. O la scena che lo ri-

¹⁴ G. Canova. *L'alieno e il pipistrello. La crisi della forma nel cinema contemporaneo*. Milano, Bompiani, 2000, p. 147.

¹⁵ Deleuze parlerebbe della conformazione della sua schiena di A. come di una pulsione che imprime la sua forza in un punto ben preciso, anche se, a differenza di come avviene con le figure di Bacon, non variabile del suo corpo.

prende nei luoghi d'intimità (e per eccellenza baconiani) del bagno o nella camera da letto. È all'interno di quelle sfere d'intimità rappresentate dai luoghi meno accessibili della sua casa, che il personaggio svela maggiormente se stesso e le proprie angosce.

È proprio nella scena del bagno che Andreotti vede infatti riflesso sul suo specchio (min. 89) – in una immagine doppia della coscienza – l'immagine di Moro seduto a terra. Si tratta della scena fondamentale tra quelle, almeno sei volte in tutto il film, che evocano lo statista democristiano e che dunque lo configurano, nella raffigurazione psichica del protagonista come una presenza costante e inquietante. L'immagine riflessa crea un leggero effetto che, freudianamente, possiamo definire "perturbante". La figura di Moro in più occasioni è raffigurata attraverso il ricordo delle immagini più dolorose che vengono in mente: seduto in terra e con alle spalle la stella brigatista a cinque punte durante i cinquantacinque giorni di prigionia e la scena dell'esecuzione finale nel portabagagli della Renault rossa. Moro serve, infatti, a dar voce soprattutto a una lettura particolare dell'uomo Andreotti, che viene descritto dalla vittima con queste parole particolarmente dure e significative:

Si può essere grigi ma onesti, si può essere grigi ma buoni, grigi ma pieni di fervore, ebbene on. Andreotti, è proprio questo che le manca, quell'insieme di bontà, saggezza, flessibilità, limpidezza senza riserve, che fanno i pochi democratici che ci sono al mondo. Durerà un po' più, un po' meno, ma lei passerà senza lasciare traccia.

È proprio il rapimento di Moro che suscita in lui una delle poche reazioni incontrollate che il personaggio ricordi (min. 29): «Ebbi dei conati di vomito, una reazione incontrollabile. Ci imbarazzano le reazioni incontrollate, ma in fondo ci rassicurano, perché ci dicono che siamo vivi e umani».

Lo stato di malessere è uno stato trasmissibile sinestesicamente, lo spettatore prova sul proprio corpo le sensazioni psichiche di ciò che il personaggio mostra di sentire. Il film di Sorrentino riproduce preferibilmente attraverso i gesti quotidiani, il malessere che suppone abbia il protagonista. Si attiva, inoltre, quella che in termini psicologici è chiamata *capacità riflessiva* con cui, pur senza dare definizioni univoche, in linea di massima s'intende «la capacità di un individuo di rappresentare e ipotizzare il funzionamento mentale altrui, di rappresentarsi la possibilità che gli altri possano fare ipotesi sul proprio e altrui funzionamento mentale»¹⁶. Si tratta insomma di un film che produce un continuo gioco tra visionario e realistico, che in parte corrisponde alla dicotomia tra straniamento e im-

¹⁶ A. Imbasciati; M. Margiotta. *Compendio di psicologia*. Padova, Ed. Piccin, 2004, p. 170.

medesimazione "riflessiva".

Il pericolo principale per il personaggio è rappresentato da quelle che, per dirla con il titolo di un altro film di Sorrentino, sono "le conseguenze dell'amore". Questo è ben evidenziato dalla rivelazione a Cossiga, già accennata, della sua giovanile e dirompente infatuazione per una donna (min. 92):

Francesco, io devo proprio confessarti qualcosa che non ho osato mai dire a nessuno, neppure a me stesso [...] ma deve restare tra di noi. Io ho sempre avuto un segreto, una passione, una passione per Mary Gassman, mi toglieva il sonno, mi toglieva il respiro. Al Liceo non facevo che pensare a lei, poi mi sono sposato e l'ho dimenticata.

È una scena che può essere letta in maniera quanto meno duplice, da una parte un'interpretazione, certamente corretta, è sortita da più parti, secondo cui il massimo segreto rivelabile da Andreotti sia quello di un ingenuo sentimento giovanile; dall'altra una lettura che a noi sembra altrettanto giustificata e forse, addirittura preferibile, certamente meno scontata. Facendo infatti riferimento a quanto già troviamo nelle opere precedenti di Sorrentino, la scena parla di una tentazione, del rischio evitato a fatica di cedere alle "corruzioni" insite in una passione amorosa vera. Il personaggio è consapevole e vive quella sua passione come un segreto, un cedimento al suo comportamento assolutamente sorvegliato, un "errore giovanile" che poteva avere della "conseguenze" incontrollabili. L'idea di fondo che muove il personaggio è che l'uomo viva di equilibri fragili che una passione può facilmente e irrimediabilmente alterare.

La sig.ra Enea (Anna Bonaiuto), la segretaria, pare sia la figura che meglio ha compreso la personalità del suo capo, tanto da divenire quasi una sacerdotessa dei suoi segreti e da distoglierlo da tentazioni pericolose. Ciò si evince perfettamente nella sequenza in cui distrugge le lettere d'amore che il suo capo aveva ricevuto nel corso degli anni, ma che aveva sempre nascosto e conservato, «io a lui non gliele ho fatte mai vedere».

Il personaggio è e vuole rimanere un corpo intangibile e se vogliamo "sacro", nell'accezione di un organismo che limita, anche se con qualche cedimento, gli aspetti passionali, deboli, umani. La sua inviolabilità è nel film messa alla prova dall'abbraccio, di cui si è detto, da parte della moglie dell'ambasciatore, così come nella vita sono le accuse di mafia pendenti su di lui a toglierne l'aura di intoccabilità. Allo stesso modo è osservandolo nella sua quotidianità più banale (il bagno, l'amatriciana, l'idrolitina, il gelato ecc.) che l'opera ne mette in dubbio lo spessore umano e culturale. Il film però attenua in apparenza ogni giudizio e lo fa in quei punti in cui ricorre all'ironia. Questa è usata, a esempio, nella scena del bacio e in quella

poco successiva in cui si evoca la caccia a cui, secondo le testimonianze di alcuni pentiti, il politico avrebbe partecipato. S'irride alla sua incapacità di tenere in mano un fucile, è così se ne svela il lato antierooico e decisamente comico con lo sguardo in macchina finale, come per chiedere aiuto a chi lo osserva. Il suo corpo in questi casi assume dei comportamenti grotteschi, simili ai modi in cui veniva rappresentato il "presidente" di *Todo modo* dietro cui si scorge la figura di Moro.

Tanto *Il divo* quanto *Todo modo*, sono film che sembrano partire dalla rappresentazione analogica, ma per smentirla come "semplice" *traccia del reale*, e lo fanno attraverso un'immagine che, filtrata dal grottesco, torna a essere nuovamente una riflessione sullo strumento cinematografico. Opere che potrebbero essere accusate di scegliere talvolta la via della caricatura ma che, al di là di ogni uso facilmente ironico, prediligono soprattutto un certo sarcasmo.

5. Il divo e il fanciullo Pomicino

Il dualismo tra corpo sacro e corpo grottesco è perfettamente evidenziato dal rapporto che lega A. a un altro personaggio che ritorna diverse volte nel corso degli intrecci: Paolo Cirino Pomicino (Carlo Buccirosso).

Questo personaggio, bambinesco fin dal nome, si presenta come tale in diverse scene. Innanzi tutto è per eccellenza un corpo organico fin dalla prima scena: la sua apparizione avviene tra due donne, le sue segretarie. Egli nello scendere dall'auto le saluta pizzicandole sulla guancia, il gesto dà alla relazione una connotazione di confidenza che va al di là del semplice rapporto professionale. Si riconosce in lui, molto basso tra donne belle e alte, un'ambivalenza tra paternalismo e fare bambinesco, ma in un modo tale da non cancellare quanto di carnale è insito in certi gesti e atteggiamenti¹⁷. Ulteriore dimostrazione di questo è la scena della festa (min. 18) in cui la contrapposizione tra il corpo inorganico di Andreotti e quello estremamente organico di Pomicino emerge con tutta la sua forza. Da una parte il presidente seduto, quasi immobile, che riceve una fila interminabile di "questuanti", dall'altra Pomicino che, dopo averlo salutato e ringraziato, si scatena in una danza frenetica, comprensiva di abbracci e baci alle molte donne da cui è circondato.

Sono corpi di potere, ma in opposizione tra loro, anche perché, come si è compreso nel tempo, non devono essere per forza corpi tendenti al sa-

¹⁷ In psicanalisi, come nel cinema, queste connotazioni non sono per nulla in contrasto. L'esempio cinematografico più lampante che ci viene in mente è il ruolo che teneva Harpo Marx, il "fanciullo" biondo dei fratelli Marx.

crale e tali da annullare completamente i propri bassi istinti. Anche nella scena della cena "leonardesca", Pomicino è colui che porta al tavolo una enorme mozzarella di bufala campana, «la ragazza obesa», ma Andreotti ha davanti a sé soltanto un bicchiere con soluzione effervescente per il suo proverbiale mal di testa.

L'istintuale, la debolezza del desiderio in un *corpo fanciullesco* come quello di Pomicino, traspare anche nella scena in cui improvvisamente si mette a correre in uno dei corridoi del parlamento (min. 42). Un istinto improvviso, ma anche un'affermazione di potere, che lo porta a correre così come farebbe un bambino, a prendere velocità e scivolare urlando in quello spazio vuoto (a parte un commesso parlamentare). Subito dopo si ferma, si sistema la cravatta e torna al ruolo sociale che richiede autocontrollo. È un'ulteriore scena di messa in "rilievo", apparentemente fuori dal contesto narrativo, ma che apre a una molteplicità di letture, operando liberamente sulle metafore e sul piano degli istinti legati al gioco, sia pure di "potere".

Il personaggio di Pomicino dunque, per il suo dar sfogo ai desideri e agli istinti, è il "sodale" ideale del suo molto più sorvegliato capo. L'opera, come spesso accade, mette in risalto il contrasto tra la natura delle due figure, trasformando il ministro campano in una sorta di perfetta "spalla" del personaggio principale.

Tutto ciò è perfettamente funzionale a un film che prova a rompere con i *clichè* di chi in passato ha cercato di rappresentare la politica o, ancor meglio, le sue logiche interne. Sorrentino ci mostra come un pattino a rotelle che percorre improvvisamente il corridoio parlamentare, sconvolgendone gli equilibri politici – compreso quello che avrebbe dovuto portare Andreotti alla presidenza della repubblica – sia una metafora dell'attentato a Falcone che porterà, nel maggio del 1992, all'elezione di Oscar Luigi Scalfaro. È ancora una trovata visiva attraverso cui il film mostra, come se si trattasse di un gioco fanciullesco o dadaista, la possibilità di alterare una situazione già indirizzata. Si tratta, al di là dell'ulteriore nota grottesca, di un traslato dell'instabilità propria di ciò che è umano e che il potere cerca di sconfiggere attraverso l'illusione di un controllo, che riporti tutto al pre-stabilito, a una scelta compiuta a tavolino. È contro-politica perché opposta a chi si sforza di dar sempre l'impressione di gestire ogni situazione, di far credere che un qualsiasi avvenimento sia immancabilmente preordinato.

In un testo che rompe i *clichè*, strutturandosi in dimensioni spaziali e temporali instabili – anche per mezzo di quelle *messe in rilievo* a cui si faceva cenno – l'elemento dell'inatteso diviene funzionale all'assunto, solo in parte fantastico e visionario, che l'intreccio narrativo si è dato.

NARRAZIONE E COMUNICAZIONE PITTORICA

di *Luciano D'Agostino*

1. La narrazione

Tre sono le parole chiave alla base della narrazione: parola – comunicazione – scrittura, ed è per mezzo di queste che essa avviene. La comunicazione è e rappresenta uno dei bisogni fondamentali dell'uomo da quando ha fatto la sua comparsa sulla terra. Presso i latini la parola comunicazione stava ad indicare quell'atto reciprocamente obbligante che si viene ad instaurare nella relazione esistenziale, il legame che ci tiene tutti uniti su questo piccolo globo e che sottolinea quanto siano importanti nel comportamento umano le relazioni. Molti dei nostri bisogni più importanti, come l'amicizia, l'amore, l'affetto, possono essere soddisfatti solo tramite l'interazione con gli altri. Da quanto detto emerge in maniera chiara che la comunicazione è il perno su cui sono fondate e si reggono tutte le società, siano esse animali o umane. L'uomo a differenza del mondo animale non è solo essere ma anche essere storico-sociale avendo egli la prerogativa di parlare e quindi di produrre il linguaggio. Se la comunicazione è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo il saper comunicare gli permette di elevarsi al di sopra di ogni altro essere. Dotato di un'area del linguaggio collocata nell'emisfero sinistro, nel corso dei millenni questa prerogativa gli permetterà di produrre una lingua parlata. La parola diventerà un'arma potente di conoscenza alimentata dalla memoria, gli permetterà di inventarsi nuovi mondi, il mondo delle cose e degli uomini, di svolgere e avvolgere il gomito della vita e del tempo, di penetrare i segreti dell'universo e di scendere negli abissi della mente. Di penetrare laddove tutte le cose sono al buio e di illuminarle con la narrazione, con l'arte del narrare come accadeva nell'antica Grecia con l'aedo, il cantore. Capace dal buio della sua cecità, come vuole la tradizione, non di vedere le cose come sono o come appaiono ma di sentirle, di entrare al loro interno per conoscerne i segreti e i significati, come fosse egli a diretto contatto con il mistero, il sacro, la divinità. La narrazione pertanto è momento creativo unico ed irripetibile capace di condurre l'ascoltatore in mondi sconosciuti in una dimensione temporale fuori dal quotidiano e nel luogo del mito. Tra narratore ed ascoltatore si stabilisce un forte contatto già nella loro disposizione nello spazio.

Gli ascoltatori si pongono in cerchio e nel mezzo vi è il narratore. Se pensiamo ad un anfiteatro è facile ricostruire il cerchio magico nel quale avviene la narrazione: in uno dei semicerchi gli spettatori, nell'altro l'attore con la maestria della sua voce a ricamare l'incanto e l'arte del narrare che in passato rivestiva un ruolo fondamentale nella vita sociale e culturale di ogni comunità. L'aedo in Grecia, i Filid in Irlanda, il Mugambi in alcune tribù dell'Africa, personaggio, quest'ultimo, che incarna la figura dell'uomo saggio al quale tutti si rivolgono per dirimere conflitti, profondo conoscitore dell'arte del comunicare. Questi personaggi con la loro voce, con la loro arte del narrare, con la poesia, riportano alla luce le radici profonde delle rispettive origini, il messaggio oscuro, il primo vagito della loro civiltà. Già Vico ne è *"Principi di una scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni"* pubblicato nel 1744 afferma: *"Il più sublime lavoro della poesia è alle cose insensate dare senso e passione; ed è proprietà de' fanciulli di prendere cose inanimate tra mani e, trastullandosi, favellarvi come se fossero quelle persone vive. Questa dignità ci prova che gli uomini del mondo fanciullo, per natura, furono sublimi poeti – Ne' fanciulli è vigorosissima la memoria; quindi vivida all'eccesso la fantasia, ch'altro non è che memoria dilatata o composita"* e che dà origine a mostri marini, a ninfe, a giganti, a stelle, un tempo uomini vissuti sulla terra. La fantasia dice il Vico: *"tanto è più robusta quanto è più debole il raziocinio"*. L'età della fantasia, che è quella della creazione collettiva e inconsapevole dei miti, non è, sempre secondo il Vico, quella dell'infanzia dell'umanità, quando l'uomo era *"tutto e solo senso"*, come il bimbo neonato, capace solo di avvertire gli stimoli della fame della sete e del sonno, ma quella della fanciullezza del genere umano, a cui seguirà l'era della ragione, cioè della riflessione e della civiltà. L'età della fantasia, della fanciullezza fantastica creatrice dei miti sarebbe dunque la seconda delle tre fasi della vita dell'umanità che il Vico definì le età degli Dei, degli Eroi, degli Uomini. Il termine *"mito"* dal greco *mythos* significa parola, discorso e solo in seguito andrà ad indicare una narrazione intorno a divinità ed eroi. Platone userà in seguito il vocabolo *mytologhìa* - raccolta di miti che non appartiene solo ed esclusivamente al mondo greco ma in tempi diversi si svilupperà in tutte le latitudini: Egitto, Asia Occidentale, India, Giappone, Africa, Oceania e Americhe. E in tutte si può osservare il tentativo da parte dei primi uomini di interpretare i fenomeni naturali e tradurli inconsciamente in idee morali e contemporaneamente in pensiero religioso; la mitologia è infatti in stretto contatto con la religione e con la nascita e la storia delle religioni. Questa è una delle prerogative della mitologia ma, se guardiamo ad essa come una scienza, – ed è esattamente ciò che è avvenuto in tempi recenti – possiamo trovarvi attinenze con la psicologia che mira a conoscere le modalità generali dell'anima umana, basti pensare a Freud con la sua psicanalisi. Ma la mitologia, il racconto, è anche filologia, etnografia e affonda le sue

radici nella parola che si tramanda nel tempo, la parola "fertile" come si ritrova in alcuni testi del primo periodo sumerico trascritti in epoca più tarda e forniti di versione accadica. Un canto che festeggia la risurrezione di Tammuz nome babilonese-assiro del sumero accadico Dumuzi, dio della vegetazione: *"L'occhio ha di nuovo aperto, / la bocca ha di nuovo schiusa! / La sua parola riporta la fertilità!"*. La parola che attraverso millenni si farà scrittura sotto forma di segni pittografici incisi su tavolette d'argilla ad opera dei Sumeri prima e degli Egizi subito dopo, dei cinesi. Pittogrammi che diventeranno ideogrammi fino ad arrivare al primo alfabeto quello dei fenici ed in ultimo al greco a cui tutti hanno attinto. Ma la comunicazione o meglio il bisogno di comunicare dell'uomo non si riduce solo alla parola e alla scrittura, egli infatti conserva ancora la capacità di comunicare attraverso una comunicazione non verbale che rappresenta *"il mezzo principale per esprimere e comunicare le emozioni perché frequentemente le informazioni verbali sulle emozioni incontrano alcune limitazioni sia per il fatto che non è sempre agevole riconoscere e dare un nome appropriato ai propri sentimenti, sia per il fatto che in molti casi l'espressione delle emozioni richiede un grado di immediatezza espressiva che la comunicazione verbale non permette"*¹.

2. La narrazione pittorica

La comunicazione non verbale comprende tutti gli eventi comunicativi personali che non sono la parola parlata o scritta e consente di avere una visione globale per creare ipotesi sul vissuto inespresso verbalmente dal soggetto. Quando una persona è nell'impossibilità di tradurre ciò che sente, ciò che prova attraverso la parola o la scrittura ma avverte l'urgenza di esprimere un qualcosa che gli nasce dentro fa ricorso alla comunicazione non verbale. E allora la parola e con essa la narrazione assume le sembianze dell'arte, si fa musica, danza, scultura, pittura. E la pittura, più di ogni altra forma espressiva, spesso prende in prestito il linguaggio simbolico per farsi narrazione e dietro un'immagine, una forma oggettiva nasconde un significato più profondo dove si celano i pensieri e i sentimenti dell'artista che, l'osservatore, in relazione al proprio vissuto può a volte raggiungere. Forse non sapremo mai se il nostro sentire si avvicina al sentire dell'artista, se in questo viaggio nelle profondità dell'opera troveremo una verità o l'urlo taciuto. La narrazione attraverso il colore e la forma ci raccontano del mondo interiore dell'artista e della relazione con il mondo esterno di cui egli si fa interprete, il suo narrare mai estraneo al suo tempo penetra il reale raggiungendo profondità ad altri ignote. Nella pastosità

¹ P.E. Ricci Bitti; B. Zani. *La comunicazione come processo sociale*. Bologna, Il Mulino, 1983.

del colore sensazioni ed emozioni fluiscono come magma, nel colore e nella forma l'artista fa scorrere il suo pensiero, fissa il sigillo del sé, la mappa del proprio io e nello stesso tempo ci racconta e ci regala una visione tutta personale del mondo. All'osservatore il compito di avvicinarsi all'opera.

3. Leonardo e la narrazione pittorica

Immaginiamo di passare attraverso i tagli sulle tele del Fontana ed entrare in quel mondo misterioso che è al di là dell'opera, al di là delle figure che osserviamo, per andare a sentire come un dietro le quinte la voce narrante di un genio più che di un artista, la sua irripetibile narrazione pittorica. Mi riferisco a Leonardo al suo silenzioso tormento che si annida in tutto ciò che è natura e alla profonda solitudine del suo quotidiano vivere. Tormento e solitudine che attraverso una immaginaria macchina del tempo lo conduce fino a noi e quasi lo fa contemporaneo per la complessità psicologica manifesta. Leonardo con le sue opere non vuole mostrarci la sua impareggiabile maestria ma vuole affrancarci dall'essere osservatori passivi e con la grazia delle forme e la levità del colore ci attrae, ci fa prigionieri e partecipi delle verità che scaturiscono dal profondo della sua anima attraverso il continuo sperimentare e conoscere i segreti della natura e il continuo suo indagare le leggi del tempo. *"Se sarai solo sarai tutto tuo"* scriveva Leonardo non senza amarezza, una denuncia per il profondo disagio di chi ha la piena consapevolezza di dover esprimere il proprio genio racchiuso nei domini dei potenti del tempo: Lorenzo il Magnifico – Ludovico il Moro – Carlo d'Amboise – che per quanto amanti del bello mai potranno cogliere il senso di libertà che si sprigiona in un'opera. Leonardo si accosta alla pittura da uomo di scienza e nel riprodurre la natura non la imita la penetra *"la pittura rappresenta al senso, con più verità e certezza, le opere di natura"*. Questo stretto legame con la continua osservazione della natura e dei suoi fenomeni non ci conduce verso un'opera fredda in quanto imitazione di ciò che l'occhio vede ma piuttosto verso un'opera che sprigiona un'energia vitale, un calore frutto di ciò che l'occhio sente in quanto propaggine dell'anima e per Leonardo l'occhio è *"finestra dell'anima"*. E allora le sue opere si permeano di una carica emozionale che non può sfuggire all'osservatore. Nel presentare l'opera di Leonardo, Mario Pomilio nel capitolo *"La finestra dell'anima"* scrive: *L'essenza più segreta della modernità di Leonardo consiste nel fatto d'averla trasformata in un evento emozionale del quale anche tu sei protagonista nella misura in cui non te ne esclude, al contrario ti ci attira dentro e te ne rende parte attiva, facendoti quasi sentire che esso aspetta di completarsi nel tuo occhio – e nel tuo animo. Ed è forse qui, nel nuovo ruolo attribuito allo spettatore, la ragione primaria di quella specie di rivoluzione coper-*

nicana che l'apparizione di Leonardo significò nella pittura e dei colloqui sommessi e altissimi nei quali ci coinvolge e dello stesso margine di mistero che siamo soliti attribuirgli e che nasce in realtà, più che da residui simbologici, dal suo offrirsi all'intervento del nostro spirito interpretante secondo un tessuto sempre mutevole e suscettibile di nuove impressioni. Quello di Leonardo non è un universo fermo, ed è invece sempre sorpreso in movimento, o nell'atto di modificarsi, e vi incombe il sentimento che l'essere è nel tempo, ed è un farsi sempre mutevole e un divenire irripetibile. "Guarda il lume" egli dice "e considera la sua bellezza. Batti l'occhio e riguardalo: ciò che di lui tu vedi, prima non era, e ciò che di lui era più non è". E si capisce, da questo innesto del concetto di tempo nel tradizionale concetto pittorico di spazio e dalla nozione d'una natura dove tutto scorre e si diversifica ("L'acqua che tocchi de' fiumi è l'ultima di quella che andò e la prima di quella che viene: così il tempo presente"), l'importanza assunta presso Leonardo dal tema della "mutazione", dell'instabile, dell'indeciso, del cangiante, di ciò che "si va trasmutando" e quant'altro fa sì che presso la sua pittura l'essere paia come sciogliersi in una epifania del divenire, reso com'è per attimi d'altissima sospensione, ma attimi, istanti perfetti, ma ai quali incombe la coscienza della qualità effimera del reale, momenti bellissimi fermati sul punto in cui il volgere dell'ora li avvia al deperire, presenti armoniosissimi, ma come incrinati dal sentimento della loro irripetibilità. "O meravigliosa scienza" dice Leonardo della pittura "tu riservi in vita le caduche bellezze... le quali al continuo sono variate dal tempo". L'intera pittura di Leonardo è mossa in effetti dalla coscienza della mutevolezza della realtà fenomenica, analoga a quella che lo scienziato ebbe fortissima, della mutevolezza della realtà fisica. E come appunto lo scienziato intuisce che i fiumi, rodendo le valli, mutano di continuo il paesaggio, o che la natura piglia piacere "nel fare continue vite e forme", così il pittore risulta sensibilissimo all'infinità varietà che l'intervento del tempo importa nelle parvenze del reale. E proprio in questa chiave d'una visione sospesa e come librata tra due battiti di ciglia e già pronta a logorarsi capita a me d'avvicinarmi più di frequente alla pittura di Leonardo e meglio sentire dell'inafferrabile fuggevolezza d'espressione dei suoi volti, dello sfumato e non finito dei suoi paesaggi, delle sue esplorazioni d'ombra, del suo interesse per il gesto e lo stato d'animo che già nel manifestarsi sembrano vicini a dileguare, come pure della sua predilezione per le luci crepuscolari e gli sfondi voltati all'azzurro e i momenti in cui l'atmosfera si fa più indecisa e impalpabile e più evidente l'essenza sfuggente della "bellezza del mondo" e la qualità insieme altissima e caduca della gioia che ne riceviamo: quasi che, nel fissare in un assoluto espressivo la perfezione d'un'ora che sta lì lì per incrinarsi, egli avesse voluto preservarla dall'insidia del tempo, questo "veloce predatore delle cose umane", che presto l'avrà "disfatta"².

Questa mirabile presentazione di Mario Pomilio ci conduce al pensiero

² L. Da Vinci (1452-1519). *L'opera completa di Leonardo pittore*. Milano, Rizzoli, 1967. Presentazione di Mario Pomilio.

di Leonardo che si esprime attraverso l'opera pittorica, ma ci lascia sulla porta del suo io laddove, a mio avviso, ha inizio la narrazione pittorica, il luogo dove poter ascoltare la sua voce. E come i suoi velati colori, così è la voce che si alza di tono nelle figure maschili e torna ad essere lieve quando egli ci mostra la donna nel ruolo di madre. E non sai o forse già nel pensiero è la risposta, che quelle madri non sono solo le madri di Gesù ma la personificazione stessa della natura che al loro cospetto mostra la propria bellezza. Leonardo ci dice più d'ogni altro, che la grazia, la tenerezza, come vedremo nelle sue opere più significative, non può esistere se non nell'armonia che l'essere raggiunge con la natura. Uomo e donna vengono posti su due diversi livelli, tormento e solitudine nell'uomo, serenità e grazia nella donna nella condizione di madre. Nell'Adorazione dei Magi, laddove tutti rivolgono lo sguardo al Bambino, quasi in disparte egli guarda altrove o forse con il suo pensiero torna alla sua nascita, al suo stato di figlio "illegittimo". Tema e condizione che si ritrova nei suoi aforismi:

Uno rimproverò a uno omo da bene che non era legittimo. Al quale esso rispose esser legittimo nelli ordini della spezie umana e nella legge di natura, ma che lui nell'una era bastardo, perch'egli avea più costumi di bestia che d'omo, e nella legge delli omini non avea certezza d'esser legittimo (Madrid II 65 r.).

La risposta ci fa comprendere di quanto Leonardo, consapevole del suo stato, trovi rifugio nella febbrile, continua indagine della natura e del genere umano. Non crescerà con sua madre, forse non ne conoscerà mai il sorriso, non ne ascolterà mai la voce e allora sarà la natura con i suoi segreti a fargli da madre, per tutta la vita egli la interrogherà. Tormento e solitudine che ci viene raccontata anche nella rielaborazione di Pieter Paul Rubens nel particolare della Battaglia di Anghiari – *La lotta per lo stendardo* – dove egli di nuovo appare solo e sembra fuggire la ferocia del momento riparandosi con lo scudo. Nelle figure femminili più significative quali *La Vergine delle rocce* o *La Vergine, il Bimbo e S. Anna* e ancora nella *Madonna Benois* e nella *Madonna Dreyfus* è il racconto di un'assenza che accompagnerà Leonardo per tutta la vita e che svelerà la sua idea della madre desiderata. La madre che protegge e che sola conosce il mistero della vita. *"Io dipingo e il mio pensiero si perde in te madre di tutte le madri in quell'alba di sorriso che è un sussurro appena e pure per tua figlia potente elisir che cancella il doloroso pensiero di quel che sarà, di quel che è già scritto. Questo è l'attimo irripetibile che ti è concesso, a me la magia di perdermi nello sguardo materno come fossi io il Bambino"*³. Ecco il trionfo, il racconto della tenerezza

³ *Ibidem.*

desiderata e mai vissuta il Bambino - Leonardo tra la madre e l'agnello. Gli sguardi mostrano una ellisse affettiva dove i personaggi dell'opera sono legati tra loro. E grande madre è la figura della Vergine delle rocce, l'angelo-Leonardo rivolgendo lo sguardo verso di noi sembra suggerirci: "ecco la madre nell'antro che con gesto lieve avvolge i piccoli a difesa del buio, "non abbiate paura". Se possibile oserei dire che Leonardo ci invita più che ad osservare la scena ad ascoltare i respiri che si liberano nell'antro che contiene e protegge i personaggi come un utero. Ancora una volta la natura che si fa madre. Nei ritratti non a tema religioso, l'elemento femminile non è raccontato da Leonardo con quella tenerezza presente nelle Vergini. Ecco le donne di corte, ecco le donne dei potenti con le loro preziose vesti, con i loro gioielli, ecco Cecilia (Gallerani) che non ha da dirvi nulla, ella guarda altrove e con la sua mano, se pure delicata, come un artiglio trattiene il proprio uomo (Ludovico il Moro) nella sua metamorfosi di ermellino. Leonardo allo stesso animale sembra far confermare che è proprio il Moro, la zampa dell'animale poggia su una emme ricavata tra le pieghe della preziosa stoffa. Ed ancora torna a parlare di solitudine e tormento nel Cenacolo: pur nella presenza a tavola dei tuoi apostoli tu Gesù sei solo, solo con i tuoi pensieri e le tue angosce, lo dicono le tue palpebre che invano nascondono il tumulto dell'anima e gli apostoli, nei loro gesti e nelle loro parole appena sussurrate. Anche loro sono anime in tumulto e onde che si agitano e che nel terrore di infrangersi sul sacro scoglio se ne allontanano. Anch'io sono solo e come un S. Giovanni abbraccio la tua croce per salire un giorno laddove tutto ebbe inizio. A voi che restate, lascio il mio racconto di colori e l'idea sorridente di quella madre che più non ricordo se vidi mai. Il volto della madre da sempre desiderato, sognato. Ella mi accompagnò nel mio continuo peregrinare perché non mi sentissi solo; non indossa preziose vesti ma nel suo sguardo io mi perdo e nell'attesa dell'incontro mi abbandono: dicono misterioso il suo sorriso, per me traccia luminosa di un lontano incontro.

4. Vincent Van Gogh

Nel 1881 Van Gogh scrive al fratello Theo: "Devo poter esprimere attraverso il disegno e la pittura quello che ho dentro la mente e il cuore". È con questa frase che Van Gogh scaverà un profondo solco con il passato o forse si illuderà di farlo. Fino ad allora, i suoi molteplici tentativi di ritagliarsi un ruolo nella società falliscono miseramente. In un'altra delle innumerevoli lettere al fratello egli scrive: "Cosa sono io agli occhi della gran parte della gente? Una nullità, un uomo eccentrico o sgradevole - qualcuno che non ha posizione sociale né potrà mai averne una; in breve, l'infimo degli infimi.

Ebbene, anche se ciò fosse vero, vorrei sempre che le mie opere mostrassero cosa c'è nel cuore di questo eccentrico, di questo nessuno". E un altro solco lo scaverà per allontanare da sé e per sempre le delusioni d'amore patite, prima per Ursula Loyer e successivamente per la cugina Kate Vos (Kee), di sette anni più anziana di lui, da poco rimasta vedova e con un figlio di quattro anni. Abbandono, tormento, solitudine, dolore, sarà il fardello che porterà con sé per tutta la vita e che dalla sua tavolozza trasferirà sulle tele con una tale forza e una tale immediatezza, da fare delle sue opere, un irripetibile ed autentico racconto che attraverso l'alfabeto del colore svelerà la mappa della sua anima più di quanto possano svelare le 668 lettere che scriverà al fratello Theo nel corso della sua breve vita. *I portatori del fardello* (1881), *Donne che trasportano sacchi di carbone* (1882), *Alle porte dell'eternità* (1882), *I mangiatori di patate* (1885) raccontano il buio dell'anima e la consapevolezza di una vita vissuta ai confini del mondo, è egli stesso protagonista tra loro: e vanno le donne nel silenzio e nel gelo, non una parola, non un sguardo, il passo incerto, in questa processione dove il peso della croce è un sacco di carbone, mille sacchi di carbone, i corpi ripiegati in una smorfia di vita e gli occhi, orfani del cielo e della luce, che vagano nel buio delle miniere dell'anima già condannata ancor prima di giungere "alle porte dell'eternità" come la mia giovane Sien, novella Eva che siede nuda sulla nuda terra e piange la cacciata dal paradiso. Era lì, sola, seduta fuori dalla porta che conduce alla luce, rifiutata, abbandonata, il suo dolore era il mio dolore (*Sorrow* 1882). L'ho portata con me nell'illusione che l'incontro accendesse un lume capace di rischiarare il buio della solitudine e il mio eterno pensiero di abbandono, sempre lì "in piedi sulla scalinata vicino al signor Provily, a guardare la nostra vettura allontanarsi sulla strada bagnata". Ma chi ha dentro di sé il demone della solitudine, dell'abbandono e del rifiuto, nel guardare negli occhi dell'altro vede se stesso e allora non c'è altro rimedio se non la fuga, il rifiuto, quello stesso rifiuto che vissi un giorno sulla mia pelle, nella fredda e gelida Londra: lei si chiamava Ursula. Ora non è che un'ombra come mia cugina Kee come i "minatori di carbone che vanno ai pozzi, al mattino, nella neve, ombre che passano, vagamente distinguibili nel crepuscolo" e che ogni giorno vengono inghiottiti dal buio della terra. Solo nel giorno consacrato al Signore potranno godere della luce del sole e allora si uniranno in preghiera per ringraziarlo di avergli dato in dono la domenica, dimenticando per un attimo, la loro misera vita e il loro misero cibo strappato alla terra dalle mani dei contadini che zappano, piantano patate (*Due contadini che piantano patate*, 1885), vangano (*Due contadine che vangano*, 1883), seminano (*Il seminatore, studio da Millet*, 1881), filano la lana (*Contadina all'arcolio*, 1885). Li ritraggo così come sono, con i loro vestiti rozzi; va ricordato che Van Gogh era un appassionato lettore dello storico vittoriano inglese Carlyle, il quale predi-

cava una “filosofia degli abiti usati”: i camuffamenti folcloristici e i vestiti della domenica erano inautentici, mentre gli abiti realmente usati, vissuti, conservavano dolore, felicità, passioni, “chi preferisce i contadini col vestito della domenica faccia pure come vuole. Personalmente sono convinto che i risultati migliori si ottengano dipingendoli in tutta la loro rozzezza, piuttosto che dando loro un aspetto convenzionalmente aggraziato” (lettera a Theo, 1885) e per quanto possa sforzarmi e dargli un po’ di luce i loro occhi, sono occhi spenti che raccontano le periferie del mondo, le loro facce, i solchi che scavano nei giorni sempre uguali, le labbra serrate, una ferita tra i solchi. L’immediatezza del tratto che cattura la realtà, più che l’impasto dei colori, fa emergere con forza l’impasto dell’anima e le sue passioni. Se in un primo tempo la sua tavolozza è ricolma di colori “scuri” “polverosi” al fine di accentuare lo stato dei soggetti che ritrae, pur arricchendosi di colore, il suo raccontare non cambia, è sempre il suo animo, che indaga e penetra la realtà manifestando una sensibilità non comune. L’animo tormentato lo spingerà a trovare nuovi luoghi per esprimersi con un nuovo alfabeto di colori, Nuenen prima, Anversa e Parigi che non è più la Parigi che aveva conosciuto dieci anni prima quando erano ancora in vita i suoi maestri: Millet soprattutto, Courbet e Daumier. È ora, la Parigi di una nuova generazione di artisti, gli impressionisti, che trionferanno con la forza della luce nonostante la prima forte opposizione della critica ufficiale. In un primo tempo, il movimento non susciterà entusiasmo in Van Gogh, ancora legato ai suoi vecchi maestri, solo in seguito e attraverso l’incontro con gli artisti: Pissarro, Renoir, Monet, Guillaumin e le continue discussioni teoriche sull’uso della luce intrattenute con loro, lo spingeranno all’uso di una tavolozza più luminosa e ricca di colori. Cambiano i luoghi, cambiano i colori non cambia nell’animo dell’artista il sentimento profondo di solitudine, di abbandono e miseria. Eccola, vedete ha pareti rosse la solitudine e un cielo verde, “velenoso”, bicchieri e bottiglie vuote sui tavoli, nell’angolo in fondo spiccioli di vita e passioni da consumare lontani dagli sguardi, sedie abbandonate come abbandonati alla vita appaiono i pochi avventori rimasti (*Il caffè di notte*, 1888). Il colore, per quanto acceso, non impedirà a Van Gogh di continuare il suo racconto di solitudine e tormento, al contrario, gli permetterà di renderlo ancora più intenso se non drammatico, come nei suoi numerosi autoritratti, dove gli occhi denunciano il suo urlo taciuto, la sua depressione e il continuo tentativo di allontanarsene attraverso la tela, dove ancora si illude di poter tracciare con i pennelli, la strada per la fuga (*Autoritratto da pittore*, 1888). E la trova la strada, è quella che lo porterà nel sud della Francia, in Provenza. Arles, gli offre la coppa di luce dalla quale dissetarsi, il sole dove scaldare l’anima, lontano dal buio cielo del nord: “con l’atmosfera limpida e gli effetti di gai colori. L’acqua mette nel paesaggio grandi macchie di un bellissimo smeraldo e di

un ricco turchino [...] Sotto i raggi del sole, di un pallido arancione, la terra sembra azzurra [...]. Le donne hanno graziosi costumi e la domenica si vedono per la strada semplici e felici composizioni di colori" (*lettera ad Emile Bernard*). Sembrò rinascere, la sua tavolozza catturò la luce, la primavera prepotente e luminosa, ed ecco i girasoli (*Natura morta con girasoli* – 1889), la donna, la madre, unico rifugio dove sentirsi al sicuro, le mani che trattengono il cordone di una culla e lo sguardo perso a inseguire forse il futuro di quella creatura (*La Berceuse*, 1889) e ancora distese di campi di papaveri e campi di grano dove l'uomo non piega il suo corpo in una smorfia di vita, ma con il suo passo sicuro e il braccio forte che trattiene la falce è ora padrone della natura, ricca e generosa (*Campo di grano con mietitore*, 1889). Ma troppa luce bevve dalla coppa, fino ad ubriacarsi di sogni e quando su di lui scese il buio e i sogni si diradarono, la sua mente lo colpì con una lama di rasoio. Saint-Rémy, l'istituto di cura per alienati di Saint-Paul - de - Mausole, un nuovo drammatico approdo che lo fa prigioniero (*La ronda dei carcerati*, 1890). In questa opera la figura al centro, senza cappello è lo stesso VanGogh con la stessa espressione che ritroviamo nell'autoritratto del settembre del 1889 dove si ritrae per la prima volta senza l'orecchio sinistro. In questa opera, il volto sembra quasi prigioniero del colore in una dominanza di verdi che rimanda a - La ronda dei carcerati. Pur in questa estrema condizione non abbandona l'unica compagna della sua vita: la pittura. In dono ci offre ancora paesaggi di luce, notti stellate, iris e ancora mandorli in fiore per celebrare la vita, fino a giungere ad Auvers-sur-Oise l'ultimo approdo, dove lo attende il dottor Gachet e dove, dopo un'apparente ripresa, scriverà con i colori il suo ultimo capitolo (*Campo di grano con corvi*, 1890). Sembra quasi di osservare nell'opera il volto di Van Gogh, un autoritratto che si fa natura: sotto un cielo cupo e minaccioso gli occhi, prossimi alla morte, due orbite velate di un pallido verde-giallino, la faccia, il giallo del grano devastato dal vento e la bocca, verde e marrone, distorta in una smorfia di dolore nel vedere i suoi pensieri di morte in volo, come corvi che si perdono nel cielo.



Fig. 3. Leonardo Da Vinci, *La lotta per lo stendardo*.



Fig. 4. Leonardo Da Vinci, *La vergine delle Rocce*.



Fig. 5. Vincent Van Gogh, *I portatori del fardello*, 1881.



Fig. 6. Vincent Van Gogh, *Donne che trasportano sacchi di carbone*, 1882.



Fig. 7. Vincent Van Gogh, *I mangiatori di patate*, 1882.



Fig. 9. Vincent Van Gogh, *Due contadine che vangano*, 1883.



Fig. 8. Vincent Van Gogh, *I contadini che piantano patate*, 1885.



Fig. 10. Vincent Van Gogh, *Il seminatore*, studio da Millet, 1881.



Fig. 11. Vincent Van Gogh, *Contadina all'arcolaio*, 1885.



Fig. 13. Vincent Van Gogh, *Autoritratto da pittore*, 1888.



Fig. 15. Vincent Van Gogh, *La Berceuse*, 1889.

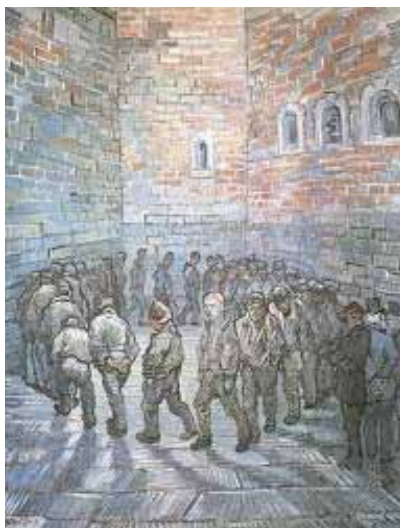


Fig. 17. Vincent Van Gogh, *La ronda dei carcerati*, 1890.



Fig. 12. Vincent Van Gogh, *Il caffè di notte*, 1888.



Fig. 14. Vincent Van Gogh, *Natura morta con girasoli*, 1889.



Fig. 19. Vincent Van Gogh, *Campo di grano con corvi*, 1890.



Fig. 16. Vincent Van Gogh, *Campo di grano con mietitore*, 1889.



Fig. 18. Vincent Van Gogh, *Alle porte dell'eternità*, 1882.

METAFISICA SENSUALE DELLA MASCHERA:
LE SUPERFICI ARCHITETTONICHE COME RACCONTI

di *Fabio Iannotta*

1. Forma e struttura: mille racconti tra essere ed apparire

Le narrazioni si sviluppano tra essere ed apparire, le architetture non fanno eccezione ma in questo tipo di racconti tali aspetti possono prendere il nome di struttura e forma, dove per struttura si considera quella spaziale oltre che quella costruttiva, mentre per forma si intende il limite fisico del suo manifestarsi.

Osservando le architetture prodotte dall'uomo a partire dai primi ripari essenziali fino a giungere alle espressioni tardo rinascimentali e barocche, risulta evidente un rapporto strettissimo tra forma e struttura, nel quale la forma causata dalla struttura ne manifesta i caratteri, raccontando con chiarezza lo spazio e la materia che lo definisce. In questi casi non esiste soluzione di continuità tra la struttura portante e spaziale interna e l'immagine della forma esterna; lo stesso può dirsi considerando la forma dall'interno e la sua coerenza estetica, il legame profondo con l'aspetto spaziale e costruttivo.

Il rapporto più stretto e semplice tra forma e struttura è espresso nell'archetipo universale della capanna che è sintesi di altri due archetipi più semplici, quello del 'recinto' e quello del 'riparo'¹.

Nel racconto dello spazio da parte della forma della capanna², tutto

¹ Oltre questi due archetipi legati all'esistenza dell'architettura, per una compiuta definizione si dovrà considerare anche, 'l'uomo', che costituisce l'essenza dell'architettura, concetto sviluppato in F. Iannotta. "Comunicazione e rappresentazione architettonica: tra percezione e conoscenza, ideazione ed espressione". In: P. Diotaiuti (a cura di). *Interazioni, psicologia e organizzazione nei contesti della comunicazione*. San Donato Val di Comino (Fr), Psiche e Aurora editore, 2007.

² Lo studio della capanna primitiva, come ricerca sulle radici dell'abitare e del costruire, è stato un argomento fondamentale per la ricerca teorica dell'architettura, in particolare M.A. Laugier (1713-1769), ne individuava la forma originaria nei quattro pali verticali e nei quattro tronchi orizzontali ad essi raccordati, che ne costituivano la struttura portante a forma di parallelepipedo e sui quali venivano collegati pali inclinati per formare il tetto. Dalla sua evoluzione Laugier faceva derivare tutta l'architettura. Per Viollet-le-Duc (1814-1879) invece, il processo costruttivo della capanna primitiva derivava dalla

è immediatamente dato, lo spazio all'interno è il riflesso della sua forma essenziale. Le forme costruttive sono immediatamente visibili nell'immagine complessiva di questo tipo di architettura; le qualità interne dello spazio, i rapporti proporzionali tra altezze e larghezze, la quantità di luce e ombra disponibile all'interno sono narrate dalle trame formali del suo apparire: già dall'esterno lo sguardo dell'uomo riesce a coglierne tutti gli aspetti fisici immediatamente, traducendoli in impressioni semplici e univocamente determinate, tutte legate all'abitare. In tal modo le forme racchiudono lo spazio e al tempo stesso lo rivelano. In una logica architettonica di questo tipo, "ogni bellezza risiede soltanto nelle parti essenziali, mentre quelle dettate dal bisogno rappresentano tutte le licenze, ed in quelle aggiunte per capriccio consistono tutti difetti"³.

Superando l'archetipo della capanna ed entrando nell'epoca del dominio della muratura, pur perdendosi l'immediatezza elementare che unisce e vincola strettamente la forma alla struttura regalándole una bellezza ingenua, resta invariata la loro potente capacità narrativa nel descriversi vicendevolmente.

Ciò emerge ad esempio dalle mura ciclopiche che costituivano il sistema di fortificazione della rocca di Micene risalenti al 1300 a.C. circa, caratterizzate da grandi blocchi di pietra che attraverso la loro manifestazione di peso e dimensioni esprimono tutta la loro potenza visiva; in particolare, nella monumentale entrata della Porta dei Leoni, con la sua forma arretrata rispetto ai bastioni murari, si riconosce attraverso l'idea di soglia, il concetto di riparo che si estremizza in quello di difesa.

Anche nella più alta espressione dell'architettura greca dell'età classica, il Partenone, perfetta combinazione tra monumentalità e delicatezza dovuta alla fusione tra la perfezione geometrica della struttura architettonica e la bellezza dell'apparato scultoreo, struttura spaziale e costruttiva si esprimono completamente attraverso la forma.

In particolare la forma piega la struttura alla rivelazione del suo essere usando accorgimenti ottici per eliminare gli inganni percettivi, attraverso raffinati e impercettibili variazioni delle sue proporzioni, vere e proprie maschere portatrici di verità strutturale.

Nella volontà di rappresentazione della perfezione, associata all'immu-

scolta di opportuni rami che venivano poi piantati nel terreno, curvati e uniti al centro, per cui la forma generata e dunque gli elementi costitutivi essenziali risultavano differenti. Per entrambi la capanna primitiva costituiva una metafora per indicare principi e regole del buon costruire. Cfr. G. Strappa. *Unità dell'organismo architettonico*. Dedalo, Bari 1995, p. 15-16. Una tesi contrapposta alla capanna primitiva di Laugier fu introdotta da G. Semper (1803-1879) attraverso un modello più articolato che prevedeva: un focolare, un basamento, un'intelaiatura/tetto, una membrana di delimitazione dello spazio.

³ M.A. Laugier (1753-55). "Essai sur l'architecture". Trad. it. *Saggio sull'architettura*. Palermo, Aesthetica, 1987, p. 48

tabilità che esclude ogni movimento e divenire, per cui l'eleganza si fonde con la stabilità, emerge dunque la peculiarità dell'arte greca, caratterizzata cioè "da un'assoluta spazialità che esclude ogni temporalità, (che) doveva rappresentare l'universale e non individuale, l'essere e non l'esistente"⁴; un oggetto di contemplazione, concluso e completamente definito in se stesso, espressione della bellezza ideale, un "perfetto poema scritto nella pietra"⁵.

Il racconto delle forze che si producono all'interno del materiale e della loro deviazione dalle naturali direzioni, attraverso spinte e contropinte della materia che resiste a se stessa dirigendo altrove i pesi sovrastanti e permettendo al semplice vuoto di sostenere la pietra, è chiaramente visibile nell'elemento che, introdotto dagli etruschi, caratterizza tutta l'architettura romana: l'arco. Nella sua geometria è racchiuso il segreto a cui deve tutta la sua potenza espressiva, in esso forma e struttura fuse completamente, si generano vicendevolmente.

In epoca romana il fine estetico, non è mai disgiunto da un fine pratico: tecnico o politico. In tale concezione, l'arco trova nell'organizzazione compositiva delle architetture romane un vastissimo impiego proprio perché la sua estetica essenziale corrispondeva ad una estrema semplicità tecnica, cosa che lo rendeva utilizzabile con facilità in molteplici impieghi, e

⁴ G. Di Giacomo. "Sulla rappresentazione". In: U. Cao; S. Catucci (a cura di). *Spazi e maschere*. Roma, Meltemi, 2001, p. 145

⁵ A. de Lamartine (1790-1869). *Oeuvres complètes - Tome sixième - Voyage en Orient* (1835). Paris, Ed. Gosselin, Furne et Cie, 1842, p. 135. Nella sua intensa narrazione (in particolare si vedano le p. 123-135) si coglie tutta la potenzialità espressiva del Partenone e la capacità della sua forma di essere testimonianza narrativa: «Le Parthénon lui-même ne nous semble pas grandir, mais se rapetisser au contraire à mesure que nous en approchons. L'effet de cet édifice, le plus beau que la main humaine ait élevé sur la terre, au jugement de tous les âges, ne répond en rien à ce qu'on en attend, vu ainsi; et les pompeuses paroles des voyageurs, peintres ou poètes, vous retombent tristement sur le coeur quand vous voyez cette réalité si loin de leurs images. Il n'est pas doré comme par les rayons pétrifiés du soleil de Grèce; il ne plane point dans les airs comme une île aérienne portant un monument divin; il ne brille point de loin sur la mer et sur les terres, comme un phare qui dit: Ici, c'est Athènes! Ici l'homme a épuisé son génie et porté son défi à l'avenir! [...] Tout ce tait devant l'impression incomparable du Parthénon, ce temple des temples bâti par Setinus, ordonné par Périclès, décoré par Phidias; -type unique et exclusif du beau, dans les arts de l'architecture et de la sculpture; -espèce de révélation divine de la beauté idéale reçue un jour par le peuple, artiste par excellence, et transmise par lui à la postérité, en blocs de marbre impérissable et en sculptures qui vivront à jamais.-Ce monument, tel qu'il était avec l'ensemble de sa situation, de son piédestal naturel, de ses gradins décorés de statues sans rivales, de ses formes grandioses, de son exécution achevée dans tous les détails, de sa matière, de sa couleur, lumière pétrifiée, ce monument écrase, depuis des siècles, l'admiration sans l'assouvir; [...] - ce qu'il en reste est suffisant pour que je sente que c'est le plus parfait poème écrit en pierre sur la face de la terre; mais encore, je le sens aussi, c'est trop petit, l'effet est manqué ou il est détruit. -Je passe des heures délicieuses couché à l'ombre des Propylées, les yeux attachés sur le fronton croulant du Parthénon; je sens l'antiquité tout entière dans ce qu'elle a produit de plus divin; -le reste ne vaut pas la parole qui le décrit! L'aspect du Parthénon fait apparaître, plus que l'histoire, la grandeur colossale d'un peuple».

al tempo stesso rappresentava espressione di grandezza per il suo essere emblema della sfida vinta dall'uomo contro la forza di gravità. Lo si trova infatti in espressioni isolate come le porte della città, come momento di esaltazione nel racconto del limite, o ancora negli archi di trionfo, dei quali Plinio scrive che "Columnarum ratio erat attolli super ceteros mortales, quod et arcus significant novicio invento"⁶, il cui valore narrativo dipende dal carattere posizionale: all'interno di Roma con l'arco di trionfo si celebrava il valore dell'imperatore, nel resto dell'impero, costruito in memoria delle vittorie sulle popolazioni sanciva il predominio militare e politico, tecnico ed artistico.

Oltre nelle espressioni isolate, l'arco viene impiegato in composizioni più articolate, determinando spazi più complessi caratterizzati da imponenza e grandezza, come ad esempio si può osservare nella Basilica di Massenzio in cui il tema dell'arco si declina in più motivi, dall'apertura al sostegno fino a connotarsi come volta, assumendo una connotazione tridimensionale, esaltandone la versatilità di impiego e di comunicazione.

Lo stesso vale per la cupola, figlia anch'essa dell'arco, come si osserva nella perfezione del tempio del Pantheon in cui la spazialità è regolata, racchiusa e raccontata dalla perfezione della sfera e in cui le due direttrici fondamentali, quella dall'asse orizzontale dal portico all'abside di fondo e quella frutto dell'asse verticale che trova sbocco nel luminoso 'oculus' testimoniano l'incontro del terrestre con il celeste, dell'umano con il divino.

La magia dell'arco si estende anche alle composizioni più imponenti mediante le sue ripetizioni molteplici lungo linee rette o curve, dove la forma descrive oltre la struttura che emerge in tutta la sua evidenza, anche lo spazio e la funzione in modo chiaro e immediato raccontando un ritmo infinito. Grazie alle sequenze di archi, infatti, gli acquedotti superavano i pendii consentendo all'acqua di giungere in luoghi lontani, raccontandone il cammino e allo stesso modo teatri e anfiteatri erano in grado trovare collocazione anche nel contesto urbano, perché le loro gradinate potevano ora essere disposte su siti pianeggianti; attraverso la realizzazione di imponenti strutture formate da sequenze di archi e volte, infatti, si consentiva un solido sviluppo in altezza ed si poteva determinare la giusta pendenza che i greci al contrario ottenevano sfruttando le pendenze naturali delle colline. In entrambi i casi le combinazioni ripetitive di archi effettuano di fatto un racconto del predominio sulla natura.

La generatrice formale dell'architettura romana dunque può essere considerata la linea curva, al contrario di quanto succede nell'architettura greca impostata sulle linee rette. Ciò emerge anche in pianta, dove

⁶ "Senso delle colonne era innalzare al di sopra degli altri mortali: questo è il significato anche degli archi, nuova invenzione". Plinio. *Naturalis Historia*. XXXIV, 27.

tale segno connota esedre, absidi e rotonde, disegnate con murature che delimitano lo spazio, raccontando e racchiudono con le loro forme le sue caratteristiche. È proprio lo sviluppo della muratura attraverso i materiali (il travertino, l'argilla del mattone cotto nelle fornaci, il tufo) e le tecniche (*opus incertum*, *opus reticulatum*, *opus latericium*, ecc.), ognuna delle quali riflette una precisa forma estetica, che farà emergere un primo leggero distacco tra forma e struttura. Se infatti il rapporto tra forma architettonica e struttura spaziale resta inalterato nella sua chiarezza (anche nella opposta concezione dello spazio rispetto all'architettura greca, e in particolare nella definizione di una forte spazialità interna, per cui lo spazio è concepito non come forma da contemplare dall'esterno, ma come luogo da vivere, simbolo di appartenenza), al tempo stesso l'uso delle masse murarie permette di liberare gli ordini classici, propri del sistema costruttivo greco costituito dai sistemi trabeati, dalle loro funzioni strutturali e di utilizzarli come elementi ornamentali generando autonomia tra struttura e decorazione: colonne e trabeazioni, spesso servivano ai romani a rivestire un'architettura più che a reggerla staticamente, mascherando in parte la sua struttura.

Lo stesso effetto di separazione tra struttura e forma si può osservare nelle pareti delle case domestiche, di Stabia, Ercolano, e soprattutto di Pompei dove si attua il mascheramento della struttura compiuto con lo sfondamento illusorio della materia attraverso l'impiego di pitture dotate di connotazioni tridimensionali che sovrapposte alla struttura aprono l'interno verso luoghi esterni immaginari.

Dove al contrario la struttura e la forma ricompongono la loro unità è certamente, ad esempio, nella Colonna Traiana, una narrazione storica compiuta attraverso bassorilievi che si susseguono ininterrottamente in una rappresentazione continua che si sviluppa con sequenza spiraleforme dal basso verso l'alto e che da luogo ad "un film di marmo [...]un'epopea di pietra, una delle più ampie perfette narrazioni figurate che si conoscano"⁷. Infatti, attraverso la plasticizzazione della forma essenziale in elementi

⁷ I. Calvino. "La Colonna Traiana raccontata". In: *Collezione di sabbia*. Milano, Garzanti (Collezione Saggi blu. Scacco giallo), 1984, p. 74-101. In questo scritto Italo Calvino 'leggendo' la colonna Traiana segue il magnifico sviluppo della sequenza delle sculture raccontandone evoluzione e significati descrivendo una narrazione fatta di episodi per cui «lo stacco tra le sequenze è marcato da un elemento verticale, per esempio un albero. Ma talora c'è anche un motivo che continua oltre quel limite, da un episodio all'altro, per esempio i flutti del mare su cui parte la principessa prigioniera diventano la corrente del fiume che nella scena seguente travolge i Daci dopo un loro vano assalto a una piazzaforte romana». Inoltre notando ed evidenziando anche che «insieme alla continuità orizzontale (o meglio obliqua, dato che si tratta d'una spirale che avvolge il fusto di marmo) si notano motivi che si collegano in senso verticale da una scena all'altra lungo l'altezza della colonna», ci suggerisce l'idea di considerare l'opera come una sorta di antico ipertesto proprio per carattere non necessariamente lineare della narrazione.

scultorei, la forma, naturale e articolata testimonianza della struttura, diviene racconto non più di forze, se non in subordine, ma del tempo e dei suoi momenti più significativi.

Nel corso dei secoli le architetture acquistano conformazioni diversificate, tuttavia il forte legame tra forma e struttura, legato alla tecnica costruttiva della muratura, resta una caratteristica dominante. Le forme impenetrabili del Romanico, e in particolare quelle degli edifici religiosi, massima manifestazione architettonica di tale periodo, riflettono le masse utilizzate nella costruzione. L'articolazione plastica esterna costituita da superfici continue segnate da aperture di dimensioni ridotte, rievoca il concetto di peso e al tempo stesso determina una luminosità interna rarefatta tesa all'esaltazione della spiritualità. Nella forma complessiva, segnata dalla linea curva che denuncia la zona dell'abside con i suoi eventuali deambulatori e cappelle, dalle sporgenze dei parallelepipedi del transetto e dal ritmo della facciata, è possibile leggere già dall'esterno il limite preciso e le caratteristiche proporzionali dello spazio interno. La continuità tra immagine e costruzione risulta poi in particolar modo evidente nell'impiego di archi e volte, colonne e pilastri e successivamente di pilastri compositi, come i pilastri cruciformi con semicolonne addossate che testimoniano ancora quanto forma e struttura si leghino senza soluzione di continuità. Quello che emerge è uno stile che, pur non essendo un prodotto unitario perché nato contemporaneamente in più luoghi, risulta caratterizzato da elementi "universali" che si affiancano ad elementi "locali", in grado di esprimere un linguaggio formale assoluto e al tempo stesso familiare.

Dove espressione formale e tecnica strutturale esprimono il loro valore unitario più completo, generandosi vicendevolmente in una condizione di mutua necessità, è certamente nell'architettura gotica. In essa le ridotte spinte laterali prodotte dagli archi a tutto sesto, permettono lo scarico del peso su piedritti e dunque l'introduzione di uno schema strutturale puntiforme che, attraverso un sistema di scarico costituito da archi rampanti innestati su contrafforti esterni che ingabbiano la costruzione, permette la scomparsa delle grandi masse murarie tipiche del romanico che qui costituiscono semplice compagnia. Ciò consente l'inserimento di ampie aperture dotate di vetrate colorate che producono un'atmosfera interna quasi soprannaturale enfatizzata dal potente slancio verso l'alto dell'edificio.

La leggerezza resa possibile dalle innovazioni formali-strutturali è diretta conseguenza delle idee estetiche che sono alla base di questo stile e in particolar modo dalla volontà di invadere con la luce l'interno delle chiese. Un'estetica derivante dagli scritti del monaco siriano San Dioni-

gi pseudo areopagita⁸, che influenzato dal neoplatonismo, considerava la luce come emanazione divina, per cui la massima espressione del bello, che ha il compito di mostrare la verità delle cose, sarà manifestata appunto da "consonantia et claritas": armonia e luce.

La ricerca sull'essenzialità della forma determina una struttura plastico spaziale nella quale è racchiuso il racconto di una melodia trasferita nella pietra, di un'armonia sacra che pervade l'universo.

Le proporzioni dell'edificio sacro quindi, non sono né casuali, né determinate dalla ricerca di effetti spettacolari, ma derivano dalla ricerca dei rapporti geometrici che stanno alla base del mondo e che sono della stessa natura di quelli che governano la musica. Per questo motivo i rapporti proporzionali degli oggetti fisici e degli spazi da essi delimitati, sono analoghi agli intervalli perfetti dell'armonia musicale, cioè ottava, quinta, quarta e unisono, come si osserva ad esempio nel rapporto fra le dimensioni della campata o del transetto rispetto alla navata. Lo stesso Sant'Agostino, nel trattato *De Musica*, enuncia questa estetica come riflesso della perfezione divina che ha nella musica la sua espressione più compiuta⁹. Un'estetica che determina una architettura pura e silenziosa, dove le pietre finemente lavorate e le proporzioni degli spazi geometricamente perfetti risultano più eloquenti di qualunque rappresentazione.

Il carattere dell'epoca rinascimentale era teso invece alla riscoperta

⁸ Nel 1144 l'abate Sugerio decise di ricostruire il coro e la facciata di Saint Denis, l'abbazia benedettina che conservava le reliquie del patrono di Parigi San Dionigi. Questo santo era il primo vescovo delle Gallie, ma era stato confuso con il monaco siriano San Dionigi pseudo areopagita (chiamato così perché era stato a sua volta confuso con il Dionigi che si sarebbe convertito dopo aver sentito Paolo di Tarso predicare nell'areopago di Atene). L'abate, lettore dei testi dello Pseudo Dionigi, volle ricostruire la sua abbazia ispirandosi alle teorie del filosofo. Tutto ciò troverà forma nella ricostruzione del un nuovo coro con una serie di cappelle radiali a forma trapezoidale direttamente collegate ad un deambulatorio. Tali cappelle, coperte da volte a crociera, erano dotate di ampie finestre che davano una grande luminosità allo spazio interno. A tale architettura si fa risalire la nascita del gotico.

⁹ Cfr. S. Agostino. *De Musica*. Libro VI. In tale parte dell'opera infatti è espressa la filosofia sui ritmi dell'anima, nonché la valutazione di musica e piacere estetico, in particolare ci si riferisce al punto 13.38: «Dunque le cose belle, di cui stiamo parlando, dilettano col ritmo, nel quale, come abbiamo già mostrato, si ricerca l'eguaglianza. Essa infatti non si trova soltanto nella bellezza che riguarda l'udito e che si ha nei movimenti sensibili, ma anche nelle forme visibili. Anzi ad esse ormai si applica più comunemente il concetto di bellezza». Si consideri poi anche il punto 17.58: «Allo stesso modo un movimento animatore precede e misura in una successione di tempi gli esseri posti nello spazio nel loro formarsi. E questo movimento esegue l'ordinamento del Signore creatore di tutte le cose e non ha in sé in atto le lunghezze dei tempi della propria successione secondo numero, ma in potenza che distribuisce i tempi. È sopra di questa potenza i ritmi razionali e intelligibili delle anime costituite stabilmente nella felicità trasmettono senza riceverlo da altri esseri, fino all'ordine costituito sulla terra e sotto di essa, lo stesso ordinamento di Dio al fine, senza di cui non cade una foglia dall'albero e per cui i capelli del nostro capo hanno il loro numero».

dell'architettura classica in particolare di quella romana, attraverso l'impiego degli ordini delle e proporzioni armoniche, ma anche di quella romanica e bizantina. Influenza determinante che produsse questa nuova direzione delle arti fu lo sviluppo dell'Umanesimo che generò un conseguente interesse per l'antico e per la filologia, traducendosi in architettura nello studio delle belle forme degli edifici del passato. Alle forme dunque, ancorate nel presente attraverso le strutture cui continuano ad essere fortemente legate, è assegnato il compito del racconto dei tempi lontani.

Ciò dà luogo ad esempio ad un numero incredibile di variazioni sul tema del rivestimento parietale dei palazzi nobiliari, che pone in essere un lieve mascheramento della struttura.

Si possono riconoscere pertanto superfici come quella di Palazzo Rucellai, ideato da Leon Battista Alberti, in cui la facciata coperta da un bugnato uniforme e piatto è suddivisa orizzontalmente da trabeazioni, finemente decorate, caratterizzate da una sempre maggiore complessità salendo verso l'alto. Al pianterreno lesene di ordine dorico dividono la superficie in campate dove si aprono portali e finestre quadrate, mentre al piano nobile lesene di tipo ionico, e all'ultimo piano, lesene di tipo corinzio, si alternano a finestre a tutto sesto. Nello sviluppo dei tre ordini dunque c'è l'evidente richiamo formale all'aspetto del Colosseo, un riferimento all'architettura romana che si osserva anche nel motivo geometrico della fascia basamentale, imitazione dell'*opus reticulatum*.

Al contrario in Palazzo Medici Riccardi di Michelozzo, il bugnato rustico più marcato interessa tutto il primo livello dell'edificio, rivelando la sua origine costruttiva, in quanto era pratica edilizia corrente, anche nel medioevo, costruire la parte bassa di un edificio con robusti blocchi di pietra, mentre i livelli superiori potevano essere in muratura di minor impegno. Dunque attraverso tale paramento si effettua la trasformazione intenzionale di un elemento costruttivo, in un apparato decorativo.

Si deve ricordare poi anche la tipologia di bugnato a punta di diamante in cui tale paramento costella tutta la superficie dell'edificio. Esempi dell'impiego di tale tecnica sono ad esempio il Palazzo dei diamanti a Ferrara opera di Biagio Rossetti e la chiesa del Gesù Nuovo a Napoli progetto di Giuseppe Valeriano e Pietro Provvedi ottenuto mediante lo sventramento di un palazzo rinascimentale opera di Novello da San Lucano di cui si è mantenuta la facciata, il che ne fa un particolarissimo esempio di una superficie 'laica' impiegata per narrare un edificio sacro.

Altri modelli proporranno combinazioni di bugnato al piano terra e scansione della facciata con ordini in rilievo come Palazzo Caprini del Bramante o il rifiuto sia il bugnato sia gli ordini, a favore di una facciata liscia percorsa da membrature orizzontali come si osserva in Palazzo Farnese a Roma, di Antonio da Sangallo il Giovane e Michelangelo, in cui percettiva-

mente il movimento è affidato all'alternanza del profilo triangolare e curvilineo del timpano sopra alle finestre ad edicola del primo piano. Ancora nel pieno Rinascimento dall'impiego di un ordine gigante che abbraccia l'intero sviluppo verticale dell'edificio come avviene nella facciata di palazzo Valmarana costruito da Andrea Palladio intorno al 1565, in cui appare evidente la stratificazione di due sistemi: l'ordine gigante delle sei paraste composite sembra sovrapporsi all'ordine minore di paraste corinzie, una delle realizzazioni palladiane più straordinarie e insieme singolari. Ciascuna superficie dunque racconta attraverso una citazione specifica un tempo lontano testimoniato da un oggetto particolare. Lo stesso avverrà anche per le chiese le cui facciate riscoprono i motivi dell'antichità, come pronai, frontoni e archi trionfali.

Un mascheramento della struttura ben più potente di quello rinascimentale e certamente diametralmente opposto all'essenzialità del gotico, è quello attuato nell'epoca dominata dal barocco. Infatti, caratteristiche fondamentali dell'architettura barocca sono le figure geometriche complesse ottenute come combinazione di ellissi, spirali o curve sviluppate nelle tre dimensioni, linee curve a costruzione policentrica e superfici sinuose, tutte dotate di un forte potere ipnotico, tutte capaci di attirare lo sguardo e catturare l'attenzione. In questo modo le superfici architettoniche si trasformano in organismi viventi regolati dalla legge fondamentale del movimento, dell'energia e della tensione, perché generate da forme imprevedibili che, determinando forti contrasti di luce e ombra, accentuano l'effetto drammatico delle composizioni artistiche proiettate verso lo spazio circostante.

La teatralità governa la potenza espressiva generata in particolare dagli apparati decorativi, espressa attraverso marmi, stucchi, elementi scultorei e pittorici fusi in una composizione spaziale determinata ad affascinare e coinvolgere. Ciò corrisponde perfettamente all'estetica del linguaggio letterario dell'epoca, dove la poetica barocca tende alla "meraviglia", operando sul linguaggio attraverso l'impiego massiccio delle metafore, e all'impiego del "concetto", cioè l'artificio retorico che combina e accosta immagini tra loro molto diverse, tra le quali il poeta coglie analogie nascoste. In architettura ciò si esprime con motivi figurativi o scultorei che si intrecciano tra di loro, risultano quasi indecifrabili, come ad esempio 'l'uomo voluta' invenzione di Cosimo Fanzago.

Il linguaggio barocco, letterario o architettonico, rifiuta le regole rinascimentali elaborate a partire dalla poetica e dalla retorica, e dunque le convenzioni classiciste, facendo coincidere la bellezza con una rappresentazione idealizzata della realtà, mirando invece alla produzione di piacere attraverso l'effetto, la spettacolarità, la meraviglia, puntando sull'attualità invece che sulla tradizione, e basando la propria estetica sull'effimero, an-

ziché sull'eterno, sul divenire anziché sull'essere. Il linguaggio espresso dalle forme dunque tende a svuotarsi della sua dimensione conoscitiva per diventare il luogo in cui si elaborano espressioni estetiche finalizzate a se stesse, come in un gioco intellettuale, un linguaggio per immagini più immediato necessario alla chiesa cattolica durante il periodo della contro-riforma come strumento efficace di richiamo dei fedeli e arma contro la riforma protestante.

Successivamente nelle concezioni formali visionarie di Étienne-Louis Boullée e in quelle di Claude-Nicolas Ledoux si può osservare il riflesso della cultura illuminista e dello spirito della Rivoluzione francese. Con essi si arriva ad un secondo importante momento di distacco tra struttura e forma perché la forma diviene 'rappresentazione', dunque portatrice di concetti e significati separati dalla sua materialità o dalla sua spazialità: "la forma dell'architettura in questo caso non descrive uno spazio ma trasmette un messaggio non rappresenta una funzione ma ne sintetizza il significato in una metafora"¹⁰. In base a tale principio i progetti mutano in un'immagine che trascende la concretezza dell'opera. A proposito del Cenotafio di Newton opera emblematica di Boullée, egli stesso affermerà "O Newton! Si par l'étendue de tes lumières et la sublimité de ton génie, tu as déterminé la figure de la terre, moi j'ai concu le projet de t'envelopper de ta découverte"¹¹.

Lo stesso si osserva nell'architettura parlante di Ledoux, nei suoi progetti l'aspetto della comunicazione simbolica è potenziato attraverso forme semplici, di immediata comprensione perché direttamente connesse al carattere istituzionale e a coloro che la abitano, e così se alla Casa di piacere dava in pianta la forma di un fallo, alla Casa del direttore della sorgente dava la forma di un ponte sopra una cascata, mentre i sostegni del Ponte di barche erano pensati a forma di imbarcazioni. Con la loro 'architettura della Rivoluzione', entrambi gli architetti attraverso la forma non si curano di comunicare la spazialità, la funzione o testimoniare la struttura, ma di racchiudere ed esprimere un profondo significato legato a ciò che ha intimamente motivato l'architettura, attraverso immagini immediate.

Dunque nell'idea di spettacolarizzazione barocca e poi nelle successive rappresentazioni simboliche degli architetti visionari della fine del XVIII secolo, si può osservare un'anticipazione dei caratteri alla base dell'architettura contemporanea: spettacolarità e potenza comunicativa.

¹⁰ U. Cao. "I segni e la sostanza". In U. Cao; S. Catucci (a cura di). *Spazi e maschere*. Meltemi, Roma 2001, p. 19.

¹¹ E.L. Boullée. *Architecture: Essai sur l'art* (1753). Paris, Hermann, Collection Miroirs de l'art, 1968, p. 137: «O Newton, come con la vastità della tua sapienza e la sublimità del tuo genio hai determinato la forma della terra, così io ho concepito l'idea di avvolgerla nella tua stessa scoperta».

Se fino ad ora si è fatto cenno ad una storia in cui le forme, sia pur nelle profonde differenze e varietà espressive caratteristiche di ogni epoca, si esprimono sempre attraverso un legame con le strutture, conseguenza necessaria dell'impiego della tecnica costruttiva della muratura, le trasformazioni tecniche e le nuove tecnologie costruttive legate al calcestruzzo e al ferro, determineranno da un lato la possibilità di ritornare al profondo legame basato sull'essenzialità delle forme e della struttura, da un altro sarà possibile concepire struttura e forma come due entità separate. Ciò darà luogo a superfici in grado di esprimere nuove tipologie di narrazioni plastiche che caratterizzeranno le architetture moderne e successivamente quelle contemporanee.

Testimonianza della poetica espressiva legata all'essenzialità della forma esprimibile come manifestazione della struttura è certamente il primo ponte di ghisa, costruito sul fiume Severn nei pressi di Coalbrookdale nel 1779, opera di T.F. Pritchard, A. Darby e J. Wilkinson. Successivamente, verso la metà del XIX secolo, pilastri di ghisa e travi di ferro usate insieme a vetrate modulari costituiscono la tecnica principale per la costruzione rapida di particolari tipologie quali mercati coperti, banche e gallerie. Espressione particolarmente elegante e significativa di questo nuovo modo di costruire è certamente la Palm House nei Kew Gardens realizzata a Londra tra il 1845 e il 1848 da Richard Turner e Decimus Burton, a cui farà seguito nella stessa città, nel 1851, il Crystal Palace, opera di Joseph Paxton. In entrambi i casi la struttura emerge dalla forma complessiva grazie alla permeabilità allo sguardo del vetro. Con una conformazione elementare simile a quella raccontata da Laugier, viene garantita una continuità percettiva totale tra interno ed esterno per cui gli spazi non vengono più raccontati ma mostrati nudi, senza filtri.

Se le sperimentazioni sul cemento armato iniziarono contemporaneamente, con l'impiego di composti di calce, argilla sabbia, e scorie ferrose, sarà solo agli inizi del XX secolo che questa tecnologia sarebbe divenuta una scienza codificata, impiegata nel confronto con i temi degli ampi spazi ad esempio con la sequenza di progetti delle *Grandes salles* elaborati tra il 1910 e il 1914 da Anatole de Baudot secondo schemi reticolari, o nella concezione antitetica di Max. Berg di forme strutturali semplici e unitarie costituite da elementi in cemento armato dalle grandi dimensioni come ad esempio la Jahrhunderthalle, a Breslavia del 1913, nonché con le prime sperimentazioni di Frank Lloyd Wright, o con le prime strutture tutte in calcestruzzo, come la casa di rue Franklin a Parigi che i fratelli Perret realizzarono nel 1903.

L'ultima parte dell'800 e il corso del novecento saranno testimoni di una pluralità di sensibilità ed espressioni artistiche in cui il rapporto tra struttura e forma verrà disgiunto e ricomposto in molteplici modi e in cui

le superfici saranno veicolo di innumerevoli narrazioni subordinate a specifiche rappresentazioni. Nell'estetica di Louis Sullivan e Dankmar Adler, a cui si deve l'evoluzione di un linguaggio architettonico specifico per i grattacieli, è rappresentata compiutamente la sfida all'altezza attraverso il dominio della linea verticale.

La loro logica espressiva trova compimento nel Guaranty Building di Buffalo del 1895; in questo edificio le facciate, eliminato qualunque segno orizzontale, sono scandite da pilastri in acciaio rivestiti di mattoni che dal basamento di pietra a due piani si proiettano senza interruzioni percettive verso l'alto fino all'estremità superiore dell'edificio, terminando in una cornice in terracotta massiccia e decorata che conclude la struttura.

La connessione di tale estetica con il pensiero di Nietzsche di cui appare rappresentazione formale, risulta evidente dalle parole dello stesso Sullivan sulla generazione dell'architettura: "il germe è la cosa reale: la sede dell'identità. Entro il suo meccanismo delicato giace la volontà di potenza, la cui funzione è di cercare e alla fine trovare la sua piena espressione nella forma"¹², un'estetica che considerava l'edificio emanazione di un'eterna forza vitale che si manifestava attraverso la struttura e la decorazione. Ancora Sullivan infatti afferma che "l'ornamento è applicato nel senso che è inserito (...) tuttavia una volta completato, dovrebbe apparire come se fosse sgorgato mediante il lavoro frenetico di qualche agente benefico dalla vera sostanza del materiale"¹³ da ciò si comprende la sua massima "la forma segue la funzione" in cui il termine 'funzione' non è da intendere come 'utilità', ma essendo basata sulla metafisica, sull'espressione dell'essenza organica, possiamo parafrasarla con la parola 'destino'¹⁴.

Se per Sullivan e Adler la linea verticale enfatizza la tensione verso l'alto e dunque il racconto della volontà di potenza propria dell'uomo che oltrepassa i suoi limiti e della sua capacità creativa, la linea orizzontale viene usata da F. L. Wright, come narrazione ed evocazione dell'infinito orizzontale proprio della prateria del Midwest, luogo a lui caro: "Amavo per istinto la prateria come un'immensa semplicità; gli alberi, i fiori, il cielo stesso, eccitanti per contrasto. Mi resi conto che un'altezza limitata, sulla prateria, era sufficiente per sembrare assai maggiore. (...) Ero convinto che i piani orizzontali negli edifici, i piani paralleli alla terra, si identificassero con il terreno, facessero sì che l'edificio appartenesse al terreno. E co-

¹² L. Sullivan. *A System of Architectural Ornament According with a Philosophy of Men's Powers*. Saggio sulla decorazione architettonica pubblicato nel 1924.

¹³ L. Sullivan. In: K. Frampton. *Storia dell'architettura moderna*. Bologna, Zanichelli, 1993, p. 54.

¹⁴ Cfr. A. Forty. *Parole e edifici, un vocabolario per l'architettura moderna*. Bologna, Pendragon, 2005, p. 185.

minciai a porre in atto tale concetto”¹⁵. Tale urgenza narrativa diede luogo al suo *Prairie Style* che avrà massima espressione nella Darwin D. Martin House di Buffalo, New York del 1904, nella Avery Coonley House di Riverside, Illinois del 1908 e nella Robie House di Chicago del 1909, le quali pur nelle differenze individuali esprimevano comuni caratteri distintivi individuabili nell’uso appunto di una marcata linea orizzontale impiegata nei grandi oggetti e nei tetti dalla lieve inclinazione nonché nel rimando alle caratteristiche essenziali della prateria mediante ambienti interni ampi, dotati di aria, luce e vedute significative, in una logica di armonia totale dell’edificio con l’ambiente esterno.

Anche nell’architettura di Antoni Gaudì esiste un’immagine ricorrente, un luogo che viene ricordato e raccontato dalla forma delle sue opere: la montagna di Montserrat, poco distante da Barcellona, il cui profilo frastagliato entrò nell’animo di Gaudì fin dal 1866 quando, dovendo compiere lavori per il monastero alle sue pendici, la incontrò per la prima volta e la portò con se per il resto della vita.

Le forme tortuose e irregolari erose dal tempo del profilo della montagna e dei suoi picchi, possono essere distinte con chiarezza ad esempio nella sinuosa facciata di Casa Milà (1910), nelle sue guglie e nei suoi camini che si protendono come la sommità di una rupe o ancora nel profilo ondulato della grande arena del Parco Guell (1914). Un aspetto ottenuto mediante un tenace occultamento della struttura racchiusa in un rivestimento in pietra massiccia, per cui attraverso l’applicazione di una maschera alla struttura, vengono evocate forze primitive, reali quanto la stessa struttura.

La scelta di tale immagine non era dovuta solo a ragioni estetiche, tale forma racchiude infatti un significato spirituale molto forte perché legata alla leggenda medievale del Graal celebrata nel Parsifal da Wagner, le cui opere Gaudì conosceva e amava, secondo cui l’oggetto sacro era celato nel castello di Montsalvat, un luogo identificato proprio con Montserrat e il suo monastero con le reliquie del Santo patrono della Catalogna.

Attraverso l’utilizzo di tale potente immagine la cui forza emotiva richiamava proprio i drammi musicali di Wagner, Gaudì non rappresentava solo la potenza estetica di un elemento naturale, ma narrava soprattutto l’essenza stessa della sua profonda spiritualità. Una narrazione compiuta attraverso l’utilizzo incalzante della policromia, linguaggio comune a tutto il Mediterraneo perché fondato sui suoi colori condivisi.

Al contrario, la semplificazione dei segni è l’operazione alla base dei racconti formali di Adolf Loos, per lui unica espressione possibile di una condizione che non trovava alcun rapporto organico tra l’ornamento e la civiltà dell’epoca: “Il difensore dell’ornamento crede che il mio slancio ver-

¹⁵ F.L. Wright. *Una autobiografia* (1932). Como, Jaca Book, 2003, p. 127.

so la semplicità equivalga ad una mortificazione. No, illustrissimo professore della Scuola di Arti Applicate, io non mi mortifico affatto! È che a me piace di più così (...) l'uomo moderno usa il suo vestito come una maschera. La sua individualità ha una forza talmente enorme che essa non può più essere espressa dagli abiti che egli indossa. L'assenza di ornamento è una prova di forza spirituale"¹⁶. Tale concezione lo porterà verso la poetica del *Raumplan* o 'piano di volumi', un complesso sistema di organizzazioni interne generata dalla combinazione di una massa platonica con un volume irregolare, che ebbe inizio con casa Steiner costruita a Vienna nel 1910, dotata all'esterno di un carattere fortemente astratto, e che culminò nelle case a più livelli realizzate verso la fine della sua vita. Tale semplicità era volta a determinare un nuovo linguaggio formale capace di parlare alla società borghese.

Molte altre narrazioni si intrecciano e si susseguono ininterrotte attraverso le forme del novecento, gran parte di esse raccontano l'idea propria dell'epoca moderna di un corpo architettonico inteso come macchina, superando l'idea di organicità propria dell'epoca premoderna.

Ciò si osserva ad esempio nelle esperienze che gravitavano intorno all'associazione del Deutsche Werkbund (1907) e che si dividono tra l'idea di *Typisierung* tesa alla standardizzazione e riproducibilità delle forme tipologiche e quella di *Kunstwollen*, cioè la 'volontà di forma', che sosteneva l'originalità del manufatto artistico e la progettazione libera svincolata da riferimenti tipologici. È individuabile ancora nelle esperienze rivoluzionarie del Bauhaus nell'uso di uno stile diretto all'essenzialità, posto in essere attraverso forme elementari e partendo da una radicale decontestualizzazione degli oggetti e degli ambienti. Si avverte poi nelle sperimentazioni del neoplasticismo caratterizzato da uno stile che aspirava all'astrazione e alla definizione di un linguaggio che, libero da ogni vincolo contenutistico e comune a tutte le arti, si risolvesse in un equilibrio puramente visivo. Lo stesso approccio meccanicista si riconoscerà anche nelle utopie futuriste incentrate sul tema del dinamismo e dell'innovazione, architetture in perenne mutamento, agile e mobile in ogni sua parte, un continuo cantiere in costruzione. Una visione dunque molto prossima alle future espressioni visionarie degli Archigram con il loro approccio infra-strutturale, le cui forme costituivano rappresentazioni di una tecnologia di sopravvivenza, veri e propri racconti di scenari post atomici espressi ad esempio nei progetti per Plug-in-City di Peter Cook e per Walking City di Ron Herron, entrambi del 1964, che trasmettevano una visione di un futuro provvisorio e al tempo stesso dotato di interminabili risorse. Tale narrazione fu compiuta adoperando tecnologie modulari, l'idea della mobilità attraverso

¹⁶ A. Loos (1908). *Ornamento e delitto*. Saggio tradotto in *Casabella*, gennaio 1934.

l'ambiente, e il concetto di spazio abitativo come capsula, idea estremizzata nel progetto di una cupola geodetica di Fuller del 1968. A partire da tali premesse si arriverà poi negli anni settanta alle espressioni di architettura high-tech, in cui l'edificio è considerato un contenitore la cui forma è indipendente dalla funzione svolta al suo interno. Con lo spazio interno suddiviso, sia orizzontalmente che verticalmente, seguendo una griglia modulare che permette il controllo di tutto l'edificio espresso in una pianta libera, si determina l'assoluta flessibilità che ne garantisce la versatilità d'uso. Attraverso l'impiego ostentato delle tecnologie costruttive sofisticate e con la forme caratterizzata dalla trasparenza dell'involucro, si racconta una rinnovata fiducia nelle potenzialità della tecnologia nel migliorare il mondo.

Ma in questo fluire di racconti di ideologie dell'epoca moderna c'è un momento che rappresenta una frattura definitiva tra la struttura e la forma, tanto da poterle considerare di lì in avanti due entità autonome: la pubblicazione nel 1926 de *Les 5 points de l'architecture nouvelle*. Secondo le indicazioni di tale manifesto programmatico opera di Le Corbusier troverà una compiuta e poetica corrispondenza in Ville Savoie realizzata da lui stesso a Poissy tra il 1929 e il 1931. Grazie alla tecnologia del cemento armato, la facciata sarà fisicamente allontanata dalla struttura dell'edificio tramite una traslazione per cui divenendo libera, potrà evolversi formalmente in maniera indipendente rispetto alla forma strutturale. Dunque mutando il suo essere in una sovrastruttura che non presenta più relazioni di necessità con ciò che avviene nel dispositivo statico del manufatto, diventerà dunque 'maschera', una pelle di rivestimento attraverso cui si può compiere una narrazione assolutamente indipendente.

Un ulteriore cambiamento della narrazione attraverso le superfici si avrà in epoca postmoderna, nella quale tali confini costituiranno il luogo dell'espressione nel quale inizia a farsi strada l'idea di sovrapporre alle facciate, apparati segnici attuati attraverso immagini tese ad esprimere messaggi ben precisi, attingendo alla cultura del passato di diversi contesti, letta per frammenti, e composta con una libertà stilistica priva dei vincoli modernisti, guidata da processi associativi regolati dal concettualismo.

Attraverso un linguaggio mutuato dalla Pop Art con l'introduzione di elementi classici, giocando con simboli e allusioni si giungeva dunque a forme complesse con sovrapposizioni di segni spesso volutamente contraddittorie e complesse, a volte tese all'eccesso e alla sproporzione.

Espressione di tale processo creativo sarà ad esempio la Strada Nuovissima, allestita in occasione della mostra di architettura *Presenza del passato*, organizzata da Aldo Rossi nel 1980 all'Arsenale di Venezia, nell'ambito della Biennale. In essa i più autorevoli architetti post moderni del momento, quali Frank O. Gehry, Rem Koolhaas, Ricardo Bofill, Robert Venturi, Franco Purini, Oswald Mathias Ungers, Charles Willard Moore, Hans Hol-

lein, Robert Stern, e Paul Kleihues si confrontarono sul tema della facciata realizzando ciascuno uno dei dieci prospetti contigui, dalle dimensioni simili. Elaborazioni che giocando ad esempio sulla ripetizione di elementi classici o sulla rielaborazione della capanna primitiva, sulla struttura in evidenza o sul concetto stesso di facciata negato da inganni prospettici, risultarono di fatto un manifesto posmodernista.

Gran parte dell'architettura contemporanea, in particolare quella de costruttivista e quella dei 'blob' legata a forme che determinano spazi liquidi, affonda le radici nelle idee postmoderne e, al tempo stesso, riflette principalmente la mutata condizione storica per cui acquisisce il carattere maggiormente celebrato dalla nostra società dell'immagine, quello di forma di comunicazione.

In una tale contesto, poiché l'immagine acquisisce più valore del manufatto materiale che rappresenta, tanto da poter essere confusa con esso, l'idea di 'corpo meccanico' lascia il posto a quella di 'corpo immateriale'. L'architettura pertanto tende a perdere la sua materialità, il suo aspetto tettonico, avvicinandosi sempre di più ad un'opera d'arte astratta, esistente indipendentemente dalla presenza dell'uomo. In ciò se ne avverte il carattere edonistico che si manifesta attraverso rappresentazioni tese all'autoreferenzialità più che alla descrizione degli spazi. Del resto in epoca contemporanea anche il concetto di 'costruire una forma' si allontana dal senso di 'realizzare qualcosa in maniera concreta', acquisendo come significato principale quello di 'generare un'immagine', da condividere poi attraverso le reti dei media. Si ottiene dunque la definitiva estraneità tra struttura e forma "perché questo binomio non esiste più: la costruzione della forma e la formalizzazione della costruzione sembrano essere due procedimenti autonomi"¹⁷.

In questa polifonia di segni prodotti dal susseguirsi frenetico di rappresentazioni, l'esigenza principale è l'emersione dal contesto, la visibilità. In una logica di questo tipo l'architettura mutata in immagine tende a determinare lo shock più che l'emozione, a sostituire l'immediatezza del messaggio all'evolversi della narrazione.

2. Maschera e persona: l'essenza dell'espressione, la consistenza dell'impressione

Vita e morte, istante ed eternità, riso e pianto, nascosto e svelato, amore e odio, silenzio e suono, identità e diversità, vero e falso, movimento e immobilità, esistenza e inesistenza, anima e inanimato, male e bene, bellezza

¹⁷ U. Cao. "Introduzione". In: U. Cao; S. Catucci. Op. cit. p. 8.

e orrore, paura e coraggio, indifferenza e curiosità, materialità e immaterialità, limite ed infinito.

La maschera è l'essenza dell'espressione. Ogni maschera esprime un φαινόμεναι, ogni espressione di un fenomeno, che sia semplice o complesso, determina una maschera, un'immagine, che lo lega indissolubilmente al pensiero. Attraverso tutte le forme della narrazione che con le immagini trovano il loro compimento, concetti, emozioni e fenomeni, vengono imbrigliati in rappresentazioni che ne cristallizzano in un eterno istante i loro fluire. Una maschera dunque è molto più di un limite, di una superficie, è un luogo dove abitano segni, è una proiezione, una trascrizione dell'essenza che l'ha prodotta in un dato istante, è una forma d'essere che si sovrappone all'essere che l'ha generata e che colpisce con un'impressione reale chi con essa si confronta.

Inoltre, al potere espressivo-impressivo legato alla sua estetica immediata, si affianca un secondo principio che custodisce il segreto del fascino racchiuso nelle sue forme: l'ambiguità, foriera del dubbio, per cui si è "dannati al meraviglioso supplizio d'aver davanti, accanto, qua il fantasma e qua la realtà, e di non poter distinguere l'uno dall'altra!"¹⁸.

Per quanto osservato risulta evidente che l'esistenza della maschera è inscindibile dal concetto di persona. È infatti solo grazie a tale incontro che l'oggetto inanimato acquista vita risuonando con una polifonia di segni, tutti proiettati dall'uomo e trasmessi o riflessi dalle superfici: "si collocava, con uno specchio, di fronte al ritratto dipinto da Basil Hallward, guardando ora la faccia malvagia invecchiata sulla tela, ora il bel volto giovanile che gli sorrideva dal vetro pulito"¹⁹.

Possiamo quindi considerare ogni maschera come una finestra, un limite fisico che separa e unisce due mondi, quello della realtà nella quale siamo immersi da quello simbolico che a partire da essa si estende all'infinito, perché infinitamente interpretabile²⁰, tuttavia la dimensione impre-

¹⁸ L. Pirandello. *Così è (se vi pare)*. Atto II. In: L. Pirandello. *Così è (se vi pare)*, *Il giuoco delle parti, Come tu mi vuoi*. Milano, Garzanti, 2007, p. 35. In particolare per realtà si intende quella oggettiva, mentre per fantasma si intende la rappresentazione soggettiva del reale.

¹⁹ O. Wilde. *Il ritratto di Dorian Gray*. Roma, Newton Compton Editori, 2006, p. 124.

²⁰ F. Nietzsche infatti afferma ne *La gaia scienza* che "oggi per lo meno siamo lontani dalla ridicola presunzione di decretare dal nostro angolo che solo partire da questo angolo si possono avere prospettive. Il mondo è piuttosto divenuto per noi ancora una volta 'infinito': in quanto non possiamo sottrarci alla possibilità che esso racchiuda in sé interpretazioni infinite. Ancora una volta il grande brivido che afferra: ma chi mai avrebbe voglia di divinizzare ancora immediatamente, alla maniera antica, questo mostruoso mondo ignoto? (...) Ah, in questo ignoto sono comprese troppe non divine possibilità di interpretazioni, troppa stregoneria, scempiaggine, bizzarria di interpretazione: quella nostra umana, anche troppo umana, interpretazione" (F. Nietzsche. *Idilli di Messina - La gaia scienza - Frammenti postumi (1881-82)*. In: M. Montinari; G. Colli (a cura di). *Friedrich Nietzsche - Opere complete*. Milano, Adelphi. Vol. 5, 1965. p. 254.

scindibile è proprio la sua fisicità che da luogo alla consistenza delle impressioni generate: le immagini²¹.

Dunque quella della maschera è una dimensione che va oltre quella fisica pur essendo in essa fortemente radicata, quindi una 'metafisica sensuale', generata inevitabilmente dalle percezioni provocate dai sensi che avvolgono i materiali. In questo incontro di Spirito e Materia nasce la 'meraviglia', che porta naturalmente alla pura contemplazione delle forme che rimandano a sensazioni e luoghi, reali o semplicemente immaginati, esperiti ancor prima di essere vissuti.

Se dunque consideriamo le superfici fisiche come finestre che aprono su 'paesaggi' simbolici, possiamo far riferimento all'idea di Rosario Assunto²², sul rapporto tra il paesaggio e l'estetica. In particolare l'aspetto metafisico²³ del paesaggio e i suoi forti legami con la fisicità dello stesso, emergono con evidenza quando riconsidera secondo un'altra prospettiva la concezione apparentemente idealistica, espressa dal filosofo-esteta Henri Frederic Amiel, secondo cui "il paesaggio è uno stato d'animo"²⁴. Per il filosofo italiano infatti lo sguardo di Amiel²⁵ esprime la 'fruizione estetica del paesaggio', per cui la contemplazione della natura è legata intimamente con il pensare e con il sentire morale, e in particolar modo con le sensazioni percepite e con le azioni compiute attraverso il nostro corpo, il nostro *essere* fisico, come ad esempio il respiro.

In quest'ottica "la contemplazione della natura, nel nostro *essere* in un paesaggio, appare come suscitatrice di un sentire nel quale il pensiero si media, possiamo dire, con la fisicità, e le sensazioni diventano pensiero nella misura stessa in cui il pensiero si fa sensibile"²⁶. Dunque una 'metafisica sensuale' come modo sottinteso nell'esperire uno spazio, anzi un 'metaspazio'²⁷, 'racchiuso' nelle superfici ma al tempo stesso 'aperto', per il quale ben si adatta la definizione di paesaggio data da Assunto, nella quale si riconosce che tale luogo formato da molteplici realtà "non *rappresenta l'infinito* (simbolicamente o illusionisticamente), ma si apre all'infini-

²¹ Come infatti L. Wittgenstein afferma al punto 2.141 del suo *Tractatus*: "L'immagine è un fatto". Con questa fondamentale intuizione Wittgenstein libera l'immagine da qualunque rappresentazione psicologica o metafisica conferendole una precisa l'identità, intendendola cioè una forma concreta dell'esistente.

²² Il paesaggio a cui si riferisce R. Assunto, non risulta essere uno spazio astratto, al contrario, anche quando ne cerca le proprietà generali, le immagini che trasmette e a cui sembra riferirsi maggiormente, sono quelle del luogo da cui proviene: il Mediterraneo.

²³ Il tema della metafisica riveste un ruolo importante nella produzione teorica di Rosario Assunto, ed affiora nella messa in evidenza delle simmetrie tra le ontologie critiche di Nicolai Hartmann (uno dei principali protagonisti del rinnovamento della metafisica nel XX secolo) e quelle del suo maestro Pantaleo Carabellese.

²⁴ H.F. Amiel. *Diario intimo*. Ravenna, Longo Angelo, 2000.

²⁵ *Ibidem*, cfr. la prima metà della pagina segnata 31 ottobre 1852.

²⁶ R. Assunto. *Il paesaggio e l'estetica*. Napoli, Giannini editore, 1973, p. 161.

²⁷ *Ivi*, p. 1-24.

to, (...) costituendosi come *presenza*, e non *rappresentazione*, dell'infinito nel finito"²⁸.

L'architettura dunque non si esaurisce nel rapporto compositivo tra forma e struttura e nella loro capacità di interfacciarsi e dialogare, ma trova significato soprattutto nella qualità dei suoi ambienti, a loro volta generate dalle qualità dagli oggetti che li delimitano e che influiscono profondamente sull'anima chi le abita. In ultima analisi, le maschere architettoniche, paesaggi di segni, voce e linguaggio intimo del progettista, raccontano spazi e tempi, simboli e significati, ponendo in essere una promessa di luogo, un momento d'attesa, un preludio all'inaspettato o all'intuibile.

²⁸ *Ivi*, p. 10.

- Abraham, Korman. "Giovanni Segantini: un saggio psicanalitico". In: *Opere*. Vol. II. Torino, Boringhieri, 1975.
- Aczel, Richard. "Horizon of Expectations". In: Herman, David; Jahn, Manfred; Ryan Marie-Laure. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London-New York, Routledge, 2005.
- Adam, Jean Michel. *Le texte narratif*. Paris, Nathan, 1985.
- Albrecht, Mark J.E; O'Brien, Edward J. "Goal processing and the maintenance of global coherence". In: Lorch, Robert F.; O'Brien, Edward J. (eds). *Sources of coherence in reading*. Hillsdale (NJ, USA), Erlbaum, 1995.
- Alexander, Alex. "The Rule of Three: A Unified Theory of Leadership". *Business Strategy Review, Special Report Leadership*, autumn 2005.
- Alexander, Patricia A.; Kulikowich, J. M., Jetton, T. L. "The role of subject. Matter-knowledge and interest in the processing of linear and non-linear texts", *Review of Educational Research*, Vol. 64, (1994), p. 201-252.
- Alfes, Henrike F. *Literatur und Gefühl*. Opladen (DE), Westdeutscher Verlag, 1995.
- Alterman, Rick. "Understanding and Summarisation". *Artificial Intelligence Review*, n. 5, (1991), p. 239-254.
- Amadei, G., De Coro, A., Lang, M., Madeddu, F., Rizzi, P. *La comprensione clinico dinamica del colloquio. Una guida*. Milano, Libreria Cortina, 2003.
- Amiel, Henri Frédéric. *Diario intimo*. Longo Angelo, Ravenna, 2000.
- Ammaniti, Massimo; Stern, Daniel N. *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Anderson, J. R, Bower, G.H. *Human associative memory*, Washington, D.C., Wiston, 1980.
- Anderson, R. C., Pichert, J. W. "Recall of previously unrecalable information following a shift in perspective". *Journal of verbal Learning and verbal Behaviour*, 17, (1978), pp. 1-12.
- Anderson, R. C. "Schema-directed processes in language comprehension". In A. M., Lesgold, J. W., Pellegrino, S. D., Fokkema, R., Glaser (Eds.), *Cognitive psychology and instruction*, New York, Plenum Press, 1978.
- Angus, L. E., McLeod, J. *The Handbook of Narrative and Psychotherapy. Practice, Theory and Research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2004.
- Anolli, L. *Psicologia della cultura*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Anolli, L., Ciceri, R. *La voce delle emozioni. Verso una semiosi della comunicazione vocale non verbale delle emozioni*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- Anolli, L., Legrenzi, P. *Psicologia generale*. Bologna, Il Mulino, 2001.
- Anzieu, D. *Il gruppo e l'inconscio*. Roma, Borla, 1985.

- Apter, M. Negativism and the sense of identity. In G. M., Breakwell, *Threatened identities*, New York, J. Wiley & Son, 1986.
- Arciero, G. *Studi e dialoghi sull'identità personale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.
- Argenton, A., Messina, L. *L'enigma del mondo poetico. L'indagine sperimentale in psicologia della letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- Argyle, M. *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 1991.
- Argyris, C., Putnam, R., Smith, D.M. *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass, 1985.
- Assunto, R. *Il paesaggio e l'estetica*, Napoli, Giannini editore, 1973.
- Baldwin, J. M., *Thought and Things. A Study of the Development and Meaning of Thought od Genetic Logic*, London, Henry Frowde, vol. II, 1906.
- Bandura, A. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erikson, 2000.
- Barnden, J. A. "High level Reasoning, Computational Challenges for Connectionism, and the Composit Solution". *Applied Intelligence*, 5, 2, (1995), pp. 103-135.
- Bargh, J. A. "The automaticity of everyday life". In R. S., Wyer, (Eds), *Advances in social cognition*, Mahwh, Erlbaum, vol. 10, 1997.
- Bargh, J.A. "Conditional Automasticity: Varieties of Automatic Influence in Social Perception and Cognition". In J.S., Uleman, J.A., Bargh. (Eds.), *Unintended Thought*, New York, Guilford, 1989.
- Barker, R. A. "The Nature of Leadership". *Human Relations*, n. 4, vol. 54, (Apr. 2001), p. 473.
- Barret, F., Thomas, G., Hocevar, S., "The Central Role of Discourse in Large-Scale Change: A Social Construction Perspective". *The Journal of Applied Science*, n. 3, vol. 31, (1995), pp. 352-373.
- Barsade, S. G., Brief, A. P., Spataro, S., "The Affective Revolution in Organizational Behavior: The Emergence of a Paradigm". In J. Greenberger (Ed.), *OB: The State of Science*, Hillsdale, L. Erlbaum Associates, 2003.
- Barthes, R. "Introduzione all'analisi strutturale dei racconti". In AA.VV., *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, 1967.
- Barthes, R., *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*, Torino, Einaudi, 1998.
- Barthes, R. (1966), *Critique et vérité*, Paris, Seuil. Trad. It., *Critica e Verità*, Torino, Einaudi, 1969.
- Barthes, R. (1971), *Sade, Fourier, Loyola*, Paris, Seuil.
- Bartlett, F. C. (1932), *Remembering*. Trad., It., *La memoria*, Milano, Franco Angeli, 1974.
- Bastanioni, P., Simonelli, A. *Il colloquio psicologico*, Roma, Carocci, 2001.
- Bateson, G. *Verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2002,
- Bateson, G. *Perceval's Narrative. A Patient's Account of his Psychosis*, Stanford, Ca, Stanford University Press, 1961.
- Baudry, J. L. "Le Dispositif: approches métapsychologiques de l'impression de réalité". *Communications*, 23, (1975), pp. 56-72.

- Bean, C.J., Hamilton, F.E. "Leader Framing and Follower Sensemaking: Response to Downsizing in the Brave New Workplace". *Human Relations*, n.3, vol. 59, (Mar. 2006), pp. 321-349.
- Bettelheim, B. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici della fiaba*. Milano, Feltrinelli, 1984.
- Bellelli, G., Mastrorilli, G.. Espressione delle emozioni e benessere personale: un'analisi degli aspetti sociali e culturali. *Psicologia della salute*, n.1, (2004), pp. 51-86.
- Bellelli, G., Curci, A., Mastrorilli G. *Emozioni condivise. Le narrazioni emozionali*. Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2004.
- Bellia, V. *Danzare le origini Expression Primitive- oltre la danzaterapia*, Catania, C.u.e.m., 1995.
- Bellia, V. *Dove danzavano gli sciamani*, Milano, Franco Angeli Editore, 2001.
- Bellia, V. *Se la cura è una danza*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Bernardelli, A., Cesarani R., *Il Testo narrativo*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Bernardi, S. *Il paesaggio nel cinema italiano*, Venezia, Marsilio, 2002.
- Bertrand, D. *Basi di semiotica letteraria*, Roma, Meltemi, 2002.
- Bick, E. *L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali*, Torino, Boringhieri.
- Blumer, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Berkeley, University of California Press, 1969.
- Bock, M. "The influence of pictures on the processing of texts: reading time, intelligibility, recall, aesthetic effect, need for rereading". In G., Rickheit, M., Bock, (Eds.), *Psycholinguistic studies in language processing*, Berlin, deGruyter, 1983.
- Böhme, G. "Contribution to the Critique of the Aesthetic Economy". *Thesis Eleven*, n.1, vol. 73, (2003), pp. 71-82.
- Bolman, L.G., Deal, T.E. *Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- Bolman, L.G., Deal, T.E. "Leadership and Management Effectiveness: A Multi-Frame, Multi-Sector Analysis". *Human Resource Management*, 1991, n.4, vol. 30, pp. 509-534.
- Bonanno, G. A. e Keltner, D. The coherence of emotion systems: Comparing "on-line" measures of appraisal and facial expressions, and self-report. *Cognition and Emotion*, n.3, vol. 18, (2004) pp. 431-444.
- Bonaparte, M. *Edgar Poe*, Paris, Denoël, 1953.
- Bonnie, J.F. Meyer, "The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice". In R., Anderson, R. J., Spiro, W. E., Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, Erlbaum 1977, pp.179-200.
- Boullée, E. L. *Architecture: Essai sur l'art* (1753), presentation par J.-M. Perouse De Montclos, Hermann, Paris, Collection Miroirs de l'art, 1968.
- Borgna, E. *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2007.

- Bower, G. H., Black, J. B., Turner, T. J. "Scripts in memory for text". *Cognitive Psychology*, 11, (1979), pp. 177-220.
- Bower, G. H., Gilligan, S. G., Monteiro, K. P. "Selectivity of learning caused by affective states", *Journal of Experimental Psychology: General*, 110, (1981), pp. 451-473.
- Boyer, E.L. *The Basic School: A Community for Learning*, Stanford, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995.
- Brewer, M.B., Gardner, W. "Who is This "We"? Levels of Collective Identity and Selfrepresentations". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 71, (1996), pp. 83-93
- Brandstätter, H. "The Time Sampling Diary (TSD) of Emotional Experience in Everyday Life Situations". In J. A., Coan, J. J. B., Allen, (a cura di), *Handbook of emotion elicitation and assessment*, New York, Oxford University Press, 2007.
- Bransford, J. D., Barclay, J. R., Franks, J. J. "Sentence memory: A constructive versus interpretive approach". *Cognitive Psychology*, 3, (1972), pp. 193-209.
- Bransford, J. D., Johnson, M. K. "Contextual prerequisites for understanding: some investigations for comprehension and recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, (1972), pp. 717-726.
- Bria, P., Oneroso, F. (a cura di), *La Bi-logica fra mito e letteratura*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Brook, P. (1968). "The empty space". (Trad. it.) *Lo spazio vuoto*, Roma, Bulzoni, 1998.
- Brooks, P., *Trame. Intenzionalità e progetto del discorso narrativo*, Torino, Einaudi, 1995.
- Burke, K., *A grammar of motives*, New York, Prentice - Hall, 1945.
- Bruner, J., "La costruzione narrativa della realtà". In M., Ammaniti, D., Stern, (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, 1991.
- Bruner, J., "Costruzione di sé e costruzione del mondo". In O., Sempio Liverta, A., Marchetti A., (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Milano, Cortina, 1996.
- Bruner, J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1982.
- Bruner, J., "Life as narrative". *Social Research*, 54, 1987, pp. 11-32.
- Bruner, J. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. Campi del sapere*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Bruner, J. (2002). "Making Stories: Law, Literature, Life", Cambridge (Ma), Harvard University Press. Trad. it., *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Bruner, J. (1990). "Acts of Meaning", Cambridge (Ma), Harvard University Press. Trad. it., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J. (1986). "Actual Minds, Possible Words", Cambridge (Ma), Harvard University Press. Trad. It., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1997.

- Burr, V. (2003). "Social Constructionism", London, Routledge. Trad. it., *La persona in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Butler, E. A., Lee, T. L., Gross, J. J. "Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific?". *Emotion*, 7, vol. 19, (2007), pp. 30-48.
- Cacciari, C. *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Calabrese, S. *www.letteratura.global*, Torino, Einaudi, 2005.
- Calabrese, S. *Retorica del linguaggio pubblicitario*, Bologna, Archetipolibri, 2008.
- Calendoli, G. *Storia universale della danza*, Milano, Mondadori, 1985.
- Calvino, Italo. "Pesci grossi, pesci piccoli". In: *I Racconti*, Milano, Mondadori, I Meridiani, vol. 2, 2005.
- Calvino, I. (1952) "La formica argentina". In *I Meridiani*, Milano, Mondadori, vol.1, 2005.
- Calvino, I. (1957), "Il barone rampante". In *I nostri antenati*, Milano, Mondadori, 2004.
- Calvino, I. (1960), *I nostri antenati*, Milano, Mondadori, 2004.
- Calvino, I. (1988), *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 2005.
- Calvino, I. "La Colonna Traiana raccontata". In *Collezione di sabbia*, Milano, Garzanti, 1984,
- Campos, J. J., Frankel, C. B., Camras, L. "On the Nature of Emotion Regulation". *Child Development*, n. 2, vol. 75, (2004), pp. 377-394.
- Canova, G., *L'alieno e il pipistrello. La crisi della forma nel cinema contemporaneo*, Milano, Bompiani, 2000.
- Capati, M. *Una biografia pittorica*, Firenze, Mandragora, 2009.
- Caretto, V., La Barbera, D. *Alessitimia-Valutazione e trattamento*, Roma, Astrolabio, 2005.
- Carkhuff, R. *L'arte di aiutare*, Trento, Erikson, vol. 2, 1982.
- Carli, R. (a cura di). *L'analisi della domanda in psicologia clinica*. Milano, Giuffrè, 1993.
- Carli, R., Padovani, F., Trentini, G. *La diagnosi psicologica*. Milano, Etas libri, 1972.
- Carlson-Radvansky, L. A., Radvansky, G. A. "The influence of functional relations on spatial term selection", *Psychological Science*, 7, (1996), pp. 56-60.
- Carpenter, P. A., Just, M. A. "Cognitive processes in reading: models based on readers' eye fixations". In A. M., Lesgold, C. A., Perfetti, (Eds.), *Interactive processes in reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, (1981), pp. 177-213.
- Carr, D., *Time, narrative, and history*, Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press, 1986.

- Carreiras, M., Carriedo, N., Alonso, M. A., Fernández A. "The role of verb tense and verb aspect in the foregrounding of information during reading". *Memory & Cognition*, 25, (1997), pp. 438-446.
- Casement, P. *Apprendere dal paziente*, Milano, Raffaele Cortina Editore, 1989.
- Casetti, F. *Dentro lo sguardo*, Milano, Bompiani, 1986.
- Catarsi, E. *Lecture e narrazione all'asilo nido*. Bergamo, Junior, 2001.
- Cavarero, A., *Tu che mi guardi? Tu che mi racconti? Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Cella, G. *Le tre forme di scambio: reciprocità, politica, mercato a partire da Karl Polanyi*, Bologna, Il Mulino 1997.
- Cao, U. "I segni e la sostanza". In U., Cao, S., Catucci, (a cura di), *Spazi e maschere*, Roma, Meltemi, 2001.
- Cescon, M. *Lettere a Theo*, Parma, Ugo Guanda Editore S.p.A., 1984.
- Chafe, W. L. "Discourse structure and human Knowledge". In B., Caroll, R. O., Freedle, (Ed.), *Language comprehension and the acquisition of Knowledge*, Washington, Winston, 1972.
- Chatman, S., "Reply to Barbara Herrinstein". In W.J.T., Mitchell, (a cura di), *On Narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1984.
- Chung, C. K., Pennebaker, J. W. "The psychological functions of function words". In K., Fiedler, (a cura di), *Social Communication. Frontiers in social psychology*, New York, Psychology Press, 2007.
- Ciani, N., Ricci Bitti, P.E., Ruggieri, V., Bellia, V., Pistorio, P., Nava, G., Traverso, E., Tamino, A. (a cura di), *Dove vanno le artiterapie*, Roma, T.R.E., 1998.
- Cicchetti, D. e Toth, S.L. "A developmental psychopathological perspective on child abuse and neglect". *Journal of the American Academy of child and adolescent Psychiatry*, n.34, 1995.
- Cicognani, E. "Metodi di analisi e di valutazione del benessere". In B., Zani, E., Cicognani, (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci, 1999.
- Clark, H. H., "Bridging". In P. N., Johson-Laird, P. C., Wason, (Eds.), *Thinking. Readings in cognitive science*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977a.
- Clark, H. H. "Inferences in comprehension". In D., Laberge, S. J., Samuels, (Ed.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Hillsdale, N. J, Erlbaum, 1977b.
- Cole, M. "A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind". In D. R. Vocate, (Ed.), *Interpersonal Communication: Different Voices, Different Minds*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associate, 1994.
- Collins, A., Brown, J. S., Larkin, K. M. "Inference in text understanding". In R. J., Spiro, W. F., Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1980.

- Consedine, N. S., Magai, C. e Bonanno, G. A. "Moderators of the emotion inhibition-health relationship. A review and research agenda". *Review of General Psychology*, n.2, vol. 6, (2002), p. 204-228.
- Consedine, N. S., Moskowitz, J. T. "The role of discrete emotions in health outcomes: A critical review". *Applied and Preventive Psychology*, vol. 12, (2007), pp. 59-75.
- Corrao, F., "Modelli psicoanalitici". *Mito, passione, memoria*, Bari, Laterza, 1992.
- Crothers, E. J. "Memory structure and the recall of discourse". In R. O., Freedle, J. B., Carroll, (Ed.), *Language comprehension and the acquisition of knowledge*, Washington D.C., Winston & Sons, 1972.
- Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. "The dynamics of intrinsic motivation: A study on adolescents". In C., Ames, R., Ames, (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 3, Goals and Cognitions*, NewYork, Academic Press, 1989.
- Curci, A. "Approcci metodologici allo studio della condivisione sociale". In G., Bellelli, A., Curci, G., Mastroianni, *Emozioni condivise. Le narrazioni emozionali*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2004.
- Curcio, R., *Reclusione Volontaria*, Roma, Sensibili alle foglie, 1997.
- Curtis, G. *Identità defigurate. Il corpo rilevante*. In A., Ottai, (a cura), *Passages. Drammaturgie di confine*, Roma, Bulzoni, 2008.
- Czarniawska, B. *Narrative in social science research*, London, Sage, 2004.
- Daft, R.L., Weick, K. E. "Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems". *Academy of Management Review*, 2, 9, 1984, pp. 284-295.
- Damasio, A. R. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Bard/Avon Books, 1998.
- Da Vinci, L., (1452-1519), *L'opera completa di Leonardo pittore*, Milano, Rizzoli, 1967.
- Davis, M. H. *Empathy: A social psychological approach*, Madison, WI, Brown & Benchmark, 1994.
- De Beaugrande, R. "Text, discourse, and process. Toward a e charms". *Academic multidisciplinary science of texts*, Norwood, N. J., Ablex, 1980.
- De Castro, V. "Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism". *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 4, 1998, pp. 469-488.
- Del Corno, F., Lang, M. *La relazione con il paziente*. Milano, Franco Angeli, 1996.
- Del Corno, F., Lang, M. *Modelli di colloquio in psicologia clinica*. Milano, Franco Angeli, 1995.
- De Kleer, J., Brown, J. S. "Assumptions and ambiguities in mechanics mental models". In D., Gentner, A. L., Stevens, (Ed.), *Mental models*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- De Kleer, J. *Qualitative and quantitative knowledge in classical mechanics*, Cambridge, Ma, MIT, 1975.

- Dentale, F. e Gennaro, A. *Inconscio. Fra ricerca clinica e scienza cognitiva*. Bologna, Il Mulino, 2005.
- Deleuze, G. *Francis Bacon. Logica della sensazione*, Macerata, Quodlibet, 1995.
- Deleuze, G. *La piega. Leibniz e il barocco*, Torino, Einaudi, 2004.
- De Mari, M., Marchiori, E., Pavan, L., *Psiche e immagine*, Padova, Lavia Kendall, 1995.
- De Monticelli, R. *L'ordine del cuore, Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003.
- De Vega, M. "Backward updating of mental models during continuous reading of narratives". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, (1995), pp. 373-385.
- De Vera D'Aragona, P. "Il senso simbolico della danza". In P. De Vera D'Aragona (a cura di). *Curarsi danzando*. Riza Scienze, n. 13, (Ott. 1986).
- De Vincenti, Giorgio. *Il concetto di modernità nel cinema*. Milano, Lampi di Stampa, 2000.
- Di Blasio, P. "Abusi all'infanzia. Fattori di rischio e percorsi di intervento". *Ecologia della mente*, n. 2, 1999, pp. 153-160.
- Di Francesco, G. (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Milano, FrancoAngeli, 1992.
- Di Giacomo, G. "Sulla rappresentazione". In U., Cao, S., Catucci, (a cura di), *Spazi e maschere*, Roma, Meltemi, 2001.
- Diotaiuti, Pierluigi (a cura di). *Interazioni, psicologia e organizzazione nei contesti della comunicazione*. San Donato Val di Comino (Fr), Psiche e Aurora editore, 2007.
- Di Pietro, Mario. *L'educazione razionale-emotiva*. In: *Guide per l'educazione*, Trento, Erickson, 2001.
- Dowty, D. R. "The effects of aspectual class on the temporal structure of discourse: Semantics or pragmatics?". *Linguistics and Philosophy*, 9, (1986), pp. 37-61.
- Duccio, D. *Raccontarsi. L'autobiografia di sé*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- Duchan, J. F., Bruder, G. A., Hewitt, L. E. (eds.) *Deixis in narrative. A cognitive science perspective*, New York, Erlbaum, 1995.
- Dufays, J. L. *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.
- Dunham, L., Freeman, R. E. "Leadership Lessons from the Theater". *Organizational Dynamics*, n.2, vol. 29, (2000), pp. 108-122.
- Dunne, D., Martin, R. "Design Thinking and How It Will Change Management Education: An Interview and Discussion". *Academy of Management Learning & Education*, n. 4, vol. 5, (2006), p. 514.
- D'Urso, V., Trentin, R. *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Roma, Laterza, 1998.

- Druckman, D., Swets J.A. (Eds.), *Enhancing Human Performance: Issues, Theories, and Techniques*, Washington, National Academy Press, 1988.
- Echeverria, R. *Ontologia del lenguaje*, Buenos Aires, Granica, 1994.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*. Milano, Bompiani, 1979.
- Eco, Umberto. *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano, Bompiani, 1994.
- Eisenberg, E.M., Murphy, A., Andrews. "Openness and Decision Making in the Search for a University Provost". *Communication Monographs*, n.1, vol. 65, 1998, pp. 1-23.
- Eisner, E. W. "Art and Knowledge". In J. G., Knowels, A. L., Cole, (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, London, Sage Publications, 2008, pp. 3-12.
- Eisner, E. W., *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven, Yale University Press, 2002.
- Elliot, J., Place, M. *Interventi di psicologia clinica dello sviluppo, Sindromi e terapie efficaci*, Trento, Erickson, 2001.
- Ellsworth, P. C. e Scherer, K. R. Appraisal Process in emotion (pp. 572-595). In R. J. Davidson, K. R. Scherer, H. H. Goldsmith (a cura di). *Handbook of affective science*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Emrich, C.G., Brower, H.H., Feldman, J.M., Garland, H. "Images and Words: Presidential Rhetoric, Charisma, and Greatness". *Administrative Science Quarterly*, vol. 46. (2001), pp. 527-557.
- Engelkamp, J. *Sprachverstehen als Informationsverarbeitung*, Berlin, E. Schmidt, 1984.
- Etnam, R. "Framing: Toward a Clarification of a Fractured Paradigm". *Journal of Communication*, n. 43, (1993), p. 51.
- Fairhurst, G.T. "Reframing *The Art of Framing*: Problems and Prospects for Leadership". *Leadership*, n. 2, vol. 1, (2005), p. 168.
- Fairhurst, G.T., Sarr, R.A. *The Art of Framing: Managing the Language of Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.
- Fast, Julius. *Il corpo parla*. Milano, Mondadori, 1979.
- Fazio-Allmayer, V. "La logica della compostibilità". In *Il significato della vita*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 1988.
- Fina, S., Glasser, P. *Il primo colloquio*. Miano, McGraw-Hill, 1999.
- Fivush, R., Haden, C. A. *Autobiographical Memory and the Constructio of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*, 1997.
- Flavell, J. H. "Perspectives on perspective taking". In H., Beilin, P. B., Puffall, (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1992.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry Jr., C. L., Wright, J.W., Jarvis P. E. *The development of role-taking and communication skills in children*, New York, Wiley, 1968.
- Fleisher Feldman C., "I generi letterari come modelli mentali". In M., Ammaniti, D., Stern, (a cura di) *Rappresentazioni e Narrazioni*, Bari, Laterza, 1991.

- Fleischman, S. *Tense and narrativity*, Austin, University Press, 1990.
- Fletcher, C. R., Hummel, J. E., Marsolek, C. J. "Causality and the allocation of attention during comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, (1990), pp. 233-240.
- Flood, R.L. *Rethinking the Fifth Discipline: Learning within the Unknowable*, London, Routledge, 1999.
- Folkman, S. Improving Coping Assessment: Reply to Stone and Kennedy-Moore. In H. S., Friedman, (Ed), *Hostility, Coping and Health*, Washington, APA, 1992.
- Fontaine, J. R. J., Scherer, K. R., Roesch, E. B., Ellsworth., P. C. "The World of Emotions Is Not Two-Dimensional". *Psychological Science*, n. 18, (2007), pp. 1050-1057.
- Force, J., Funk, C., "Navigating Complexity: Understating Organizational Complexity through Interactive Theatre". *Asia-Pacific Researchers in Organization Studies 11th International Conference*, Melbourne, Australia, 2005, p. 2.
- Fornari, Bianca; Fornari, Franco. *Psicoanalisi e ricerca letteraria*. Milano, Principato, 1974.
- Fornari, Franco. *Cinema e icona*. Il Saggiatore, Milano, 1979.
- Fornari, Franco. "Gruppo e codici affettivi". In G., Trentini, (a cura di), *Il cerchio magico*, Milano, FrancoAngeli, 1987.
- Forty, A. *Parole e edifici, un vocabolario per l'architettura moderna*, Bologna, Pendragon, 2005, p185.
- Foti F. "Pathos in Fabula". *La Nuova Tribuna Letteraria*, n. 74, (2004).
- Frampton, K. *Storia dell'architettura moderna*, Bologna, Edizioni Zanichelli, 1984.
- Frattaroli, J. "Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis". *Psychological bulletin*, n. 132, (2006), pp. 823-865.
- Fredrickson, B. L. "Extracting meaning from past affective experiences: The importance of peaks, ends, and specific emotions". *Cognition and emotion*, n. 14, (2000), pp. 577-606.
- Fredrickson, B. L., Branigan, C. "Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires". *Cognition and Emotion*, n. 3, vol. 19, (2005), pp. 313-332.
- Fredriksen, C. H. "Representation logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse". *Cognitive Psychology*, 7, (1975), pp. 371-457.
- Fredriksen, C. H. "Semantic processing units in understanding text". In R. O., Freedle, (Ed.), *Discourse production and comprehension*, Norwood, NJ., Ablex, 1977.
- Frege, G. "Ueber Sinn und Bedeutung". *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, 100, (1982).
- Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London, Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis. Trad. it., *L'Io e i meccanismi di difesa*. Firenze, Martinelli Editore, 1967.

- Freud, S. (1925), "Hemmung, Symptom und Angst". Trad. it., *Inibizione, sintomo e angoscia*. In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 10, 1977.
- Freud, S. (1899), "L'interpretazione dei sogni". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 3, 1966.
- Freud, S. (1907), "Il poeta e la fantasia". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 5, 1972.
- Freud, S. (1910a), "Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 6, 1974.
- Freud, S. (1910b), "Osservazioni psicoanalitiche su un caso di paranoia (dementia paranoides) descritto autobiograficamente (Caso clinico del presidente Schreber)". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 6, 1974.
- Freud, S. (1915a), "L'inconscio". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 8, 1976.
- Freud, S. (1915b), "La rimozione". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 8, 1976.
- Freud, S. (1925), "La negazione". In *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 10, 1978.
- Freud, S. (1924), *Zur Einführung des Narzissmus*, Leipzig, Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Trad. it., *Introduzione al narcisismo*, OSF, Torino, Bollati Boringhieri, vol. VII, 1975.
- Freud, S. (1905), *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Trad. it. *Tre saggi sulla teoria sessuale*, OSF, Torino, Bollati Boringhieri, vol. IV, 1982.
- Freud, S. (1915), *Das Unbewusste*. Trad. it., *L'inconscio*, OSF, Torino, Bollati Boringhieri, vol. VIII, 1984.
- Friedlmeier, W. *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*, Konstanz, Hartung-Gorre, 1993.
- Frijda, N. H. *The Laws of Emotion*. London, Lawrence Erlbaum, 2007.
- Frijda, N. H. "Emotion require cognitions, even simples ones". In P., Ekman, R. J., Davidson (a cura di), *The Nature of Emotion*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Foucault, M. *The Order of Things*, London, Tavistock, 1970.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., Asher, E. "What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events". *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 2, vol. 87, (2004), pp. 228-245.
- Gainotti, M. A. *Corporeità e tossicodipendenza*, Milano, Unicopli, 1999.
- Galimberti, U. *Il corpo*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- Galliani, L. "Presentazione". In L., Messina, (a cura di), *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, Padova, CLEUP, 2004.
- Gardner, H. *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Books, 1999.
- Garnham, A. & Oakhill, J. V. "Mental models as contexts for interpreting texts: Implications from studies of anaphora". *Journal of Semantics*, 7, (1990), pp. 379-393.
- Garnham, A. "Mental models as representation of text". *Memory and Cognition*, 9, (1981), pp. 560-565.

- Genette, G. *Figure III. Discorso del racconto*, Torino, Einaudi, 1976.
- Gergen, K. J. e Gergen, M. M. "Narrative and Self as Relationship". *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21, (1988), pp. 333-351.
- Gernsbacher, M. A. "Activating knowledge of fictional characters' emotional states", In C., Weaver, S., Mannes, C. R., Fletcher, *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, Hillsdale, Erlbaum, 1995.
- Gesell, I. "Improvisation in Facilitation". In S., Schuman, (Ed.), *The IAF Handbook of Group Facilitation. Best Practices from the Leading Organization in Facilitation*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005, pp. 281-294.
- Geulen, D. (Ed), *Perspektiveübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982.
- Gبران, K. (a cura di) Farinelli, I. *Le parole dell'amore*. Roma, Paoline, 1997
- Gibbs, R.W. *Figurative Thought and Figurative Language*. In M. A., Gernsbacher, (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, 1994.
- Gibbs, R.W., *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- Gibson, E. J. *Die Psychologie des Lesen*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980.
- Giddens, A. *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley, University of California Press, 1982.
- Gioia, D.A., Thomas, J.B. "Identity, Image, and Issue Interpretation: Sensemaking during Strategic Change in Academia". *Administrative Science Quarterly*, n. 3, vol. 41, (1996), pp. 370-404.
- Giovannini, D. (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*. Roma, Carocci, 1998.
- Giusti, E. *Ritrovarsi*. Roma, Armando, 1987.
- Givón, T. "The grammar of referential coherence as mental processing instructions". *Linguistics*, 30, (1992), pp. 5-55.
- Glenberg, A. M., Epstein, W. "Calibration of comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, (1985), pp. 702-718.
- Glenberg, A., Meyer, M., Linden K. "Mental models contribute to foregrounding during text comprehension". *Journal of Memory and Language*, 26, (1987), pp. 69-83.
- Gobbo, C. *I bambini e le storie: Comprensione e ricordo*. Età Evolutiva, 18, (1984), pp. 111-120.
- Goffman, E. *Frame Analysis*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974.
- Goffman, E. (1963). *Il comportamento in pubblico*, Torino, Ed. di Comunità, 2002.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- Goodman, N. *Vedere e costruire il mondo*, Bari, Laterza, 2008.

- Goodman, K. S. "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game". *Journal of the Reading Specialist*, 6, (1967), pp. 126-135.
- Graesser A. C., Singer M., Trabasso T. (1994), "Constructing inferences during narrative text comprehension", *Psychological Review*, 101, pp. 371-395.
- Graesser, A. C. *Prose comprehension beyond the word*, New York, Springer, 1981.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. "Discourse comprehension". *Annual Review of Psychology*, 46, (1997), pp. 163-189.
- Graham, M. *Memoria di sangue*, Milano, Garzanti, 1992.
- Grasso, M. *Psicologia clinica e psicoterapia. Teoria e tecnica dell'intervento psicologico*. Roma, Kappa, 1997.
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V. *La narrazione delle emozioni in adolescenza*. Milano, McGraw-Hill, 2007.
- Greene, M. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, New York, Teachers College Press, 1995.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., Schwartz, J. L. K. "Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, (1998), pp. 1464-1480.
- Greimas, A. G. (1966), *Sémantique structurale*, Paris, Larousse. Trad. It., *Semantica strutturale*, Milano, Rizzoli 1969.
- Grice, H. P. (1975), *Logic and conversation*. In P., Cole, J. L., Morgan, (Eds.) *Syntax and semantics*, 3, *Speech acts*, New York, Seminar Press. Trad. it. *Logica e conversazione*, Bologna, Il Mulino 1989.
- Griffin, R.W., Skivington, K.D., Moorhead, G. "Symbolic and Interactional Perspectives on Leadership: An Integrative Framework". *Human Relations*, 1987, vol. 40, pp. 199-218.
- Groeben, N. "Das Konzept der Text-Leser-Interaktion in der empirischen Literaturwissenschaft". *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 8, (1989), pp. 255-273.
- Grimes, J. E. *The thread of discourse*, The Hague, Mouton, 1975.
- Grimm, H., Engelkamp, J. *Sprachpsychologie, Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*, Berlin, E. Schmidt, 1981.
- Gross, J. J. (a cura di), *Handbook of emotion regulation*, New York, Guilford Press, 2007.
- Gross, J. J., Richards, J. M., John, O. P. "Emotion regulation in everyday life". In D. K., Snyder, J. A., Simpson, Hughes J. N. (a cura di), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*, Washington, DC, American Psychological Association, 2006.
- Gross, J. J., John, O. P. "Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development". *Journal of Personality*, 72, (2004), pp. 1301-1334.
- Gross, J. J., John, O. P. "Individual differences in two emotion regulation processes: Implication for affect, relationships, and well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, (2003), pp. 348-362.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Von Secker, C. "Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, (2000), pp. 331-341.
- Hakala, C. M. "Accessibility of spatial information in a situation model". *Discourse Processes*, 27, (1999), pp. 261-279.
- Halasz, L., "General and personal Meaning in literary reading". In R. J., Kreuz, M., Sue Mac Nealy (a cura di), *Empirical approaches to literature and Aesthetics*, Norwood, N.J., Ablex, 1996.
- Hankiss, A., "On the mythological rearranging of one's life history". In D., Bertaux, (Ed.), *Biography and society. The life history approach in the social sciences*, Beverly Hills, Sage 1981, p. 101.
- Harp, S. F., Mayer, R. E. "The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest". *Journal of Educational Psychology*, 1, Vol. 89, (1997), pp. 92-102.
- Haslam, S.A., Platow, M.J., Turner, J.C., Reynolds, K.J., McGarty, C., Oakes, P.J., Johnson, S., Ryan, M.K., Veenstra, K. "Social Identity and the Romance of Leadership: The Importance of Being Seen to Be 'Doing It For Us'". *Group Processes and Intergroup Relations* (Special Issue on 'Social identity processes in organizations'), 4, (2001), pp. 191-205.
- Heineken, E. *Organisation und Behalten. Erfassen von Reihen binärvariabler Sukzessivdaten*, Meisenheim am Glan, Hain, 1975.
- Hermann, Th. "Sprachen und Sprachverstehen". In H., Spada, (Ed), *Lehrbuch für Allgemeine Psychologie*, Bern, 1990.
- Herrmann, Th., Grabowski, J. *Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion*, Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag, 1994.
- Higgins, E.T. "Role taking and social judgement: Alternative developmental perspectives and processes". In J. H., Flavell, L., Ross, (Eds.), *Social cognitive development Frontiers and possible futures*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1981.
- Hillman, J. *Le storie che curano*. Milano, Cortina, 1984.
- Hobbs, J. R. "Coherence and Coreference". *Cognitive Science*, 1979, 3, pp. 81-83.
- Honeck, R.P. "Introduction: Figurative Language and Cognitive Science – Past, Present and Future". *Metaphor and Symbolic Activity*, 11, (1996), pp. 1-15.
- Hörmann, H. *Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976.
- Hosenfeld, C. "Cases Studies of ninth grade readers". In J. C., Anderson, A. H., (Eds.), *Reading in a Foreign Language*, 1984.
- Hyoenae, J. "An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 5, (1995), pp. 1365-1373.
- Imbasciati A., Margiotta, M. *Compendio di psicologia*, Padova, Edizioni Piccini, 2004.

- Ianes D., Celi F., Cramerotti S. *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-2005*, Trento, Erickson, 2003.
- Inns, D. "Metaphor in the Literature of Organizational Analysis: A Preliminary Taxonomy and a Glimpse at a Humanities-based Perspective". *Organization*, n. 2, vol. 9, 2002, pp. 305-330.
- Iser, W., *L'atto della lettura. Una teoria della ricezione estetica*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Iser, W. (1976), "Der Akt des Lesens", München, W. Fink Verlag. Trad. fr., *L'acte de la lecture: Théorie de l'effect esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- Jacobucci, M. *I nemici del dialogo. Ragioni e Perversioni*, Roma, Armando Editore, 2005.
- Jantsch, E. *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*, Elmsford, Pergamon, 1980.
- Jauss, H. R. (1982), "Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik", Frankfurt, Suhrkamp. Trad. it., *Estetica e interpretazione letteraria*, Genova, Marietti, 1990.
- Jedlowski, P. *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Johnson-Laird, P. N. "Mental models". In M. I., Posner, (Ed.), *Foundations of cognitive science*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1989.
- Johnson-Laird, P. N., Garnham, A. "Description and discourse models". *Linguistics and Philosophy*, 3, (1980), pp. 371-393.
- Johnson-Laird, P. N. "Mental models in cognitive science". *Cognitive Science*, 4, (1980), pp. 72-115.
- Johnson-Laird, P.N. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983.
- Jonas, H. "The nobility of sight. A study in the phenomenology of the senses". *Philosophy and Phenomenological Research*, 14, (1954), pp. 507-519.
- Jones, E. (1949), *Amleto ed Edipo*, Milano, Il Formichiere, 1975.
- Just, M. A., Carpenter, P. A. *The psychology of reading and language comprehension*, London, Allyn and Bacon, 1987.
- Kadushin, A. *Il colloquio nel servizio sociale*, Roma, Astrolabio, 1993.
- Kahneman, D., Tversky, A. "Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk", *Econometrica*, 47, (1979), pp. 263-292.
- Kakabadse, N., Kakabadse, A. "Leadership and the Art of Discretion". *Business Strategy Review, Special Report Leadership*, (Autumn, 2005), pp. 59-64.
- Katz, A.N. "Experimental Psycholinguistics and Figurative Language: Circa 1995". *Metaphor and Symbolic Activity*, 11, (1996), pp. 17-37
- Kelly, G.A. *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Kerby, A. P., *Narrative and self*, Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press, 1991,

- Kim, J. *The Effects of Creative Dance Instruction on Creative and Critical Thinking of Seventh Grade Female Students in Seoul, Korea*, New York, New York University Press, 1998.
- Kintsch, W. "Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway". *Poetics*, 9, (1980), pp. 87-98.
- Kintsch, W. "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model". *Psychological Review*, 95, (1988), pp. 163-182.
- Kintsch, W., Mross, E. F. "Context effects in word identification". *Journal of Memory and Language*, 24, (1985), pp. 336-349.
- Kintsch, W., Van Dijk, T. A. "Towards a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 92, (1978), pp. 109-129.
- Kintsch, W., Vipond, D. "Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory". In L. G., Nilson, (Ed.), *Perspectives on memory research*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1979.
- Kintsch, W. *The representation of meaning in memory*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1974.
- Kintsch, W. "The Role of Knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model". *Psychological Review*, 95, (1988), pp. 163-182.
- Kintsch, W. "Information Accretion and reduction in Text Processing: Inferences". *Journal Discourse Processes*, 16, (1993), pp. 1-2, 1-10.
- Kintsch, W. Welsch, D. M., Schmalhofer, F., Zimmy, S. "Sentence memory: A theoretical analysis". *Journal of Memory and language*, 29, (1990), pp. 133-159.
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., McKoon, G., Keenan, J. "Comprehension and Recall of text as a function of content variables". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14, (1975), pp. 196-214.
- Klee, P. *Teoria della forma e della figurazione*, Milano, Feltrinelli, 1959.
- Klein, M. (1929), "Situazioni di angoscia infantile espresse in un'opera musicale e nel racconto di un impeto creativo". In *Scritti 1921-1958*, Torino, Boringhieri, 1978.
- Klein, M. (1932), *La psicoanalisi dei bambini*, Firenze, Martinelli, 1969.
- Kneller, G.F. *Movements of Thought in Modern Education*, New York, John Wiley, 1984.
- Kneepkens, E. W., Zwaan R. A. "Emotions and literary text comprehension". *Poetics*, 23, (1994), pp. 132-134.
- Kosslyn, S.M. *Image and brain. The resolution of the Imagery debate*. Cambridge, MIT Press, 1994.
- Kuhl, J. "Emotion, Kognition und Motivation: Auf dem Wege zu einer Systemtheoretischen Betrachtung der Emotionsgenese". *Sprache und Kognition*, 2, (1983), pp. 1-27.
- Kurdek, L. "Structural components and intellectual correlates of cognitive perspective-taking in first- through four-grade children". *Child Development*, 48, (1977), pp. 1503-1511.
- Kureishi, H., *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*, Milano, Bompiani, 1999.

- Labov, W. "Some further steps in narrative analysis". *Journal of Narrative and Life History*, 7, (1997), pp. 395-415.
- Labov, W. "Uncovering the event structure of narrative". In D., Tannen, J., Alatis, (a cura di), *Georgetown university round table on language and linguistic 2001*, Washington DC, Georgetown University Press, 2003.
- Labov, W., Waletzky, J. "Narrative analysis: Oral version of personal experience". In J., Helm, (a cura di), *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle, American Ethnological Society, 1967.
- Labov, W., *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- Laing, R., *L'io diviso*, Torino, Einaudi, 2001.
- Lamartine, A. (1790-1869). *Oeuvres complètes - Tome sixième - Voyage en Orient* (1835), Paris, Ed. Gosselin, Furne et Cie, 1842.
- Lang, M. *Il colloquio clinico*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Langacker, R. W. "An introduction to cognitive grammar". *Cognitive Science*, 10, (1986), pp. 10-13.
- Langston, W., Kramer, D. C., Glenberg, A. M. "The representation of space in mental models derived from text". *Memory & Cognition*, 26, (1998), pp. 247-262.
- Langstone, C. A. "Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events". *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, (1994), pp. 1112-1125.
- Lash, Scott. *Sociology of Postmodernism*. London, Routledge, 1990.
- Laugier, M. A. (1753-55). *Essai sur l'architecture*, Paris. Trad. it., *Saggio sull'architettura*, Palermo, Aesthetica, 1987.
- Lausberg, Heinrich. *Elementi di retorica*. Bologna, Il Mulino, 1969.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D., Folkman, S. "Emotions: A cognitive-phenomenological analysis". In R., Plutchik, H., Kellerman, (a cura di), *Theories of emotion*, New York, Academic Press, 1980.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D., Folkman, S. "Emotions. A cognitive phenomenological analysis". In R., Plutchik, H., Kellerman, (Eds), *Theories of emotion*, New York, Academic Press, 1980.
- Lazarus, R. S., Smith, A. "Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship". *Cognition and Emotion*, 2, (1988), pp. 287.
- Lecaldano, Paolo. *L'opera pittorica completa di Van Gogh e i suoi nesi grafici*. Milano, Rizzoli, 1971.
- Ledoux, J.E., *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, New York, Simon & Schuster, 1996.
- Lehnert, W. G. "Plot Units: A Narrative Summarisation Strategy". In W. G., Lehnert, M. H., Ringle, (Eds.), *Strategies for Natural Language Processing*, Hillsdale, New York, Lawrence Erlbaum, 1982.

- Lehnert, W. G., Dyer, M. G., Johnson, P. N., Yang, C. J., Harley, S. "BORIS – an Experiment in In-Depth Understanding of Narratives". *Artificial Intelligence*, 20, (1983), pp. 15–62.
- Lengnick-hall, M.L. Lengnick-hall, C.A. "Leadership Jazz: An Exercise in Creativity". *Journal of Management Education*, n. 1, vol. 23, (1999), pp. 65-70.
- Lesser, S. *Fiction and the Unconscious*, New York, Vintage Books, 1962.
- Leventhal, H. "A perceptual motor theory of emotion". In K. R., Scherer, P., Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*, New York, 1982.
- Leventhal, H. "Toward a comprehensive theory of emotion". In L., Berkwitz, (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 17, (1980), pp. 117-182.
- Leventhal, H., Scherer, K. R. "The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy". *Cognition and Emotion*, 1, (1987), pp. 3-28.
- Levine, L. J., Prohaska, V., Burgess, S. L., Rice, J. A., Laulhere, T. "Remembering emotions: The role of current appraisals". *Cognition and Emotion*, 15, (2001), pp. 393-417.
- Levine, W. H., Klin, C. M. "Tracking of spatial information in narratives". *Memory & Cognition*, 29, (2001), pp. 327-335.
- Levorato, M.C. *Le emozioni della lettura*. Bologna, Il Mulino, 2000.
- Levorato M.C., *Racconti, storie, narrazioni*, Bologna, Il Mulino, 1988, p.43.
- Levorato, M.C., Nesi, B. (2001), "Imparare a comprendere e produrre testi". In L., Campioni, (Ed.). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. *The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults*. *Journal of Child Language*, 29, (2002), 127-50.
- Levorato, M. C., Nesi B. & Cacciari, C. "Reading comprehension and understanding idiomatic expressions. A developmental study". *Brain & Language*, n.3, vol. 91, (2004), pp. 303-314.
- Lewis, M.W., Dehler, G.E. "Learning Through Paradox: A Pedagogical Strategy for Exploring Contradictions and Complexity". *Journal of Management Education*, n. 6, vol. 24, (2000), pp. 708–725.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T., *Narrative research: reading, analysis and interpretation*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1998.
- Lingiardi, V. *L'alleanza terapeutica*, Milano, Cortina, 2002.
- Lis, A., Venuti, P., De Zordo, M.R. *Il colloquio come strumento psicologico*. Firenze, Giunti, 1995.
- Loos, A. *Ornamento e delitto*, (1908), saggio tradotto in Casabella, 1934.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. "Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction". *Emotion*, n. 19, vol. 5, (2005), pp. 113-118.

- Lorch, R. F., Pugzles-Lorch, E. P., Matthews, P. D. "On-line processing of the topic structure of a text". *Journal of Memory and Language*, 24, (1985), pp. 350-362.
- Lorenzetti, Roberta. *Compagni di viaggio. Inferenze e anafora*. Bologna, Clueb, 1999.
- Lorenzetti, Roberta; Stame S. (a cura di). *Narrazione e identità*. Bari, Laterza, 2004.
- Lotman, J.M. *Testo e contesto*, Bari, Laterza, 1980.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. e Dickerhoof, R. "The Costs and Benefits of Writing, Talking, and Thinking About Life's Triumphs and Defeats". *Journal of Personality and Social Psychology*, (2006), n.4, vol. 90, pp. 692-708.
- Malafante, D. "Sulle ali delle emozioni". In P. De Vera D'Aragona, (a cura di) *Curarsi danzando*. Riza Scienze, n. 13, (ott. 1986).
- Mandler, J. M., Johnson, N. S. "Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall", *Cognitive Psychology*, 9, (1977), pp. 111-151.
- Mancuso, J.C. "The acquisition and use of narrative grammar structure". In T. Sarbin, *Narrative psychology*, New York, Praeger.
- Mandler, G. *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*, New York, Norton, 1984.
- Mantovani, G. (2003). I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata. In G., Mantovani, A., Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, il Mulino.
- Marcoli, A. *Il bambino nascosto*. Milano, Mondadori, 2004.
- Marias, J., *Nera schiena del tempo*, Torino, Einaudi, 2000.
- Martins, D. "Influence of affect on comprehension of a text". *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2, (1982), pp.141-154.
- Mastorilli, G. e Bellelli, G. Validazione di uno strumento per la misura delle caratteristiche delle narrazioni personali. *Psychofenia*, 7, (2004), pp. 105-124.
- Matte Blanco, I. (1975a), *L'inconscio come insiemi infiniti*, Torino, Einaudi, 2000.
- Matte Blanco, I. "Creatività e Ortodossia". *Rivista Psicoanalitica*, XXI, (1975b).
- Matte Blanco, I. "Riflessioni sulla creazione artistica". *Film-critica*, (giu-lug1986).
- Matte Blanco, I. (1988a), *Pensare, sentire, essere*, Torino, Einaudi, 1995.
- Matte Blanco, I. "Che cos'è la poesia?". In *Poesia*, I, n. I, 1988b.
- Matte Blanco, I. *Gli 8 passi per apprendere ad apprendere. Coaching per l'apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 24-25.
- Mauron, C. (1963), *Dalle metafore ossessive al mito personale*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- Mauron, C. (1970), "La formazione del mito personale nello scrittore". In AA.VV., *La critica tra Marx e Freud*, Rimini, Guaraldi, 1973.

- Mauss, I. B., Bunge, S. A. e Gross J. J. "Automatic Emotion Regulation". *Social and Personality Psychology Compass*, n. 1, vol. 1, (2007), pp. 146-167.
- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H. e Gross, J. J. "How to Bite Your Tongue Without Blowing Your Top: Implicit Evaluation of Emotion Regulation Predicts Affective Responding to Anger Provocation". *Personality and Social Psychology Bulletin*, n. 5, vol. 32, (2006), pp. 1-14.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R e Sitarenios, G. "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT". *Emotion*, n. 3, (2003), pp. 97-105.
- McAdams, D. P., *Personal myths and the making of the self*, New York, William Morrow, 1993
- McConkie, G. W., Rayner, K. "Asymmetry of the perceptual span in reading", *Bulletin of the Psychonomic Society*, 8, (1976), pp. 365-368.
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., Bourg, T. "The effects of text-based interest on attention and recall". *Journal of educational Psychology*, 3, Vol. 92, (2000), pp. 492-502.
- McKoon, G., Ratcliff, R. "Inference during Reading". *Psychological Review*, 99, (1992), pp. 440-466.
- McKoon, G., Ratcliff, R. "The comprehension processes and memory structures involved in instrumental inference". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 20, (1981), pp. 671-682.
- McWilliams, N. *Il caso clinico. Dal colloquio alla diagnosi*. Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Metz, C. (1975), "Le signifiant imaginaire". In *Communications, Psychoanalyse et Cinéma*, 23, pp. 3-55. Trad. it. *Cinema e psicoanalisi*, Venezia, Marsilio, 1980.
- Metz C. (1975), "Le film de fiction et son spectateur", In *Communications, Psychoanalyse et Cinéma*, 23, pp. 108-123.
- Meyer, S. T., Davis, S. R. (1993), *The elements of counselling*. Pacific Groove, CA, Brooks/Cole. Trad. it., *Guida al counseling*. Milano, Franco Angeli, 1994.
- Meyer, B. J. F. *The organization of prose and its effects on memory*, Amsterdam, North-Holland, 1975.
- Meyer, B. J. F. "Prose analysis: Procedures, purposes, and problems". *Prose Learning Series, Research Report*, n. 11, (1981), Tempe, Arizona State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED201972).
- Meyer, B. J. F., Bonnie, J. F. "The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice". In R., Anderson, R. J., Spiro, W. E., Montague, (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, Erlbaum, 1977.
- Merleau-Ponty, M.(1945). *Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965.
- Messina, L. "Fondamenti di educazione mediale". In L., Messina, (a cura di), *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*, Padova, Cleup, 2005.
- Miall, D. S. "Affect and narrative: A model of response to stories". *Poetics*, (1988), 17, pp. 259-272.

- Miller, G.A. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information". *Psychological Review*, 101, 2, (1994), pp. 343-352.
- Millett, S.M. "Futuring and Visioning: Complementary Approaches to Strategic Decision Making". *Strategy & Leadership*, 34, 3, (2006), pp. 43-50.
- Mills, C.E. "The Interfaces of Communication, Sensemaking, and Change". *Australian Journal of Communication*, n. 1, vol. 27, (2000), pp. 95-108.
- Mintzberg, H., Westley, F. "Decision Making: It's Not What You Think". *Mit Sloan Management Review*, 42, 3, (2001), p. 90.
- Mizzau, M., *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Mizzi, S. "Cinque suggerimenti per un logo vincente". *Nova24, IlSole24Ore*, 4 maggio 2006, p. 9.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L., Winner, E. "Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but Not Far Transfer". *Journal of Aesthetic Education*, 34, 3-4, (2000), p. 98.
- Montesarchio, G. (a cura di), *Colloquio da Manuale*. Milano, Giuffrè, 1998.
- Montesarchio G. *Colloquio in corso*. Milano, Franco Angeli, 2002.
- Montinari, G. *Psicoterapia al limite: il colloquio con pazienti insufficienti mentali nelle istituzioni*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Moore, D. W., Readence, J. E. "A quantitative and qualitative review of graphic organizer research". *Journal of Educational Research*, 1, 78, (1984), pp. 11-17.
- Moore, D.W., Readence, J. E. "A meta-analysis of the effects of graphic organizers on learning from text". In M. L., Kamil, A. J., Moe, (Eds.), *Perspectives in reading research and instruction*, Twenty-Ninth Yearbook of the National Reading Conference, 1980.
- Morcol, G. "The Epistemic Necessity of Using Metaphors in Organizational Theory: A Constructivist Argument". *Administrative Theory and Praxis*, 19, 1, (1997), pp. 43-57.
- Morgan, G., Smircich, L. "Leadership: The Management of Meaning". *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18, 3, (1982), pp. 251-262.
- Morin, E.M. "Organizational Effectiveness and the Meaning of Work". In T., Pauchant, (Ed.), *In Search of Meaning: Managing for the Health of Our Organizations, Our Communities, and the Natural World*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Morris, P. "Models of Long-Term Memory". In M., Gruneberg, P., Morris, (Eds.), *Aspects of Memory*, London, Methuen, 1978.
- Morrow, D. G, Leirer, V., Altieri, P. Fitzsimmons, C. "Age differences in creating spatial models from narratives". *Language and Cognitive Processes*, 9, (1994), pp. 203-220.
- Morrow, D. G., Bower, G. H., Greenspan, S. L. "Updating situation models during narrative comprehension". *Journal of Memory and Language*, 28, (1989), pp. 293-312.

- Morrow, D. G., Greenspan, S. L., Bower, G. H. "Accessibility and situation models in narrative comprehension". *Journal of Memory and language*, 26, (1987), pp. 165-187.
- Morse, G. "Management by Fire: A Conversation with Chef Anthony Bourdain", in *Harvard Business Review*, 80, 7, (2002), pp. 57-61.
- Morton, J. "Interaction of information in word recognition". *Psychological Review*, 76, (1969), pp. 165-178.
- Myers, J. L., O'Brien, E. J. "Accessing the discourse representation during reading". *Discourse Processes*, 26, (1998), pp. 131-157.
- Myers, J. L., O'Brien, E. J., Albrecht, J. E., Mason, R. A. "Maintaining global coherence during reading". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, (1994), pp. 876-886.
- Mucchielli R. *Apprendere il counseling. Manuale pratico di autoformazione alla relazione e al colloquio d'aiuto*, Trento, Erikson, 1987.
- Mustacchi, C., *Nel corpo e nello sguardo*, Milano, Unicopli, 2001.
- Nabokov, V., *Lezioni di letteratura*, Milano, Garzanti, 1992.
- Nardone, G., Salvini, A. *Il Dialogo Strategico*. Milano, Ponte alle grazie, 2005.
- Neisser, U. e Fivush, R. *The remembering self: Construction and accuracy in the self narrative*. New York, Cambridge University Press, 1994.
- Neisser U. (1976), *Cognition and Reality*, San Francisco, Freeman. Trad. it., *Conoscenza e realtà*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- Neisser, U. "Introduction: The ecological and intellectual bases of categorization". In U., Neisser, (Ed.), *Concepts and Conceptual Development. Ecological And Intellectual Factors in Categorization*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Nell, V. *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*, New Haven, Yale University Press, 1988.
- Nezlek, J. B., Kuppens, P. "Regulating Positive and Negative Emotions in Daily Life". *Journal of Personality*, 76, 3, (2008), pp. 561-579.
- Nietzsche, F. *Idilli di Messina. La gaia scienza-Frammenti postumi (1881-82)*. In M., Montinari, G., Colli, (a cura di), *Friedrich Nietzsche - Opere complete*, Milano, Adelphi, vol. 2, 1965.
- Noordman, L. G. M., Vonk, W. "Reader's Knowledge and the Control of Inferences in Reading", *Language and Cognitive Processes*, 7, (1992), pp. 373-391.
- Norvig, P. "Marker Passing as a Weak Method for Text Inferencing". *Cognitive Science*, 13, (1989), pp. 569-620.
- Nuvoli, G., Pinna, B., "Schemi cognitivi e fattori evolutivi nella percezione di ambienti noti e ignoti". *Età evolutiva*, 44, pp. 34-44.
- Oatley, K. (2004). *Emotions a Brief History*, Oxford, Blackwell. Trad. it. *Breve storia delle emozioni*. Bologna, il Mulino, 2007.
- Oatley, K. (1992), *Best Laid Schemes. The psychology of Emotions*, New York, Cambridge University Press. Trad., it., *Psicologia ed emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1997.

- Oatley, K. "A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative". *Poetics*, 23, (1994), pp. 53-74.
- O'Brien, A. E. L., Albrecht, J. E. "Comprehension strategies in the development of a mental model". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, (1992), pp. 777-784.
- O'Brien, E. J., Rizzella, M. L., Albrecht, J. E., Halleran, J. G. "Updating a situation model: a resonance text processing view". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, (1998), pp. 1200-1210.
- O'Leary, M., Chia, R. "Epistemes and Structures of Sensemaking in Organizational Life". *Journal of Management Inquiry*, 16, 4, 2007, pp. 392-406.
- Oliva, G., *Educazione alla teatralità e formazione*, Milano, LED, 2005.
- Orlandelli, E., Palazzoni, G., Terribile, D., Ferrarese, D. *Seno buono seno cattivo nell'arte nella malattia nella ricostruzione*, Roma, Alpes, 2009.
- Orlando, F. *Due letture freudiane: Fedra e il Misanthropo*, Torino, Einaudi, 1971.
- Omanson, R. C. "The relation between centrality and story category variation". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, (1982), pp. 326-337.
- Oswick, C., Kennoy, T., Grant, D., "Metaphors and Analogical Reasoning in Organization Theory: Beyond Orthodoxy". *Academy of Management Review*, n.2, vol. 27, (2002), pp. 294-303.
- Overman, E.S. "The New Sciences of Administration: Chaos and Quantum Theory". *Public Administration Review*, 56, (1996), pp. 487-491.
- Paivio, A. *Imagery and verbal processes*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- Paivio, A. *Mental representations. A dual-coding approach*, New York, Oxford University Press, 1986.
- Palmer, S. E. "Fundamental aspects of cognitive representation". In E., Rosch, B. B., Liloyd, (Eds.), *Cognition and categorization*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1978.
- Pedrabissi, L., Santinello, M. *I test psicologici*. Bologna, il Mulino, 1997.
- Pfeffer, J., Fong, C.T. "The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye". *Academy of Management Learning and Education*, 1, 1, 2002, pp. 78-95.
- Pierce, C.S. *Scritti scelti*. In G., Maddalena, (a cura di), Torino, UTET economica, 7, 2007, p. 218.
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E., Booth, R. J. *Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC): LIWC2001*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2001.
- Pennebaker, J. W., Francio, M. E. Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10, (1996), pp. 601-626.
- Pennebaker, J. W. "Putting stress into words: Health, linguistics, and therapy". *Behaviour Research and Therapy*, 31, (1993), pp. 539-548.
- Pennbaker, J. W., Beall, S. "Confronting a traumatic event: Toward an understanding oh inhibition and disease". *Journal of Abnormal Psychology*, 95, (1986), pp. 274-281.

- Pfeffer, J. "Management as Symbolic Action: The Creation and Maintenance of Organizational Paradigm". In L. L., Cummings, B. M., Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, Greenwich, JAI Press, 3, (1981), pp. 1-52
- Peters, T. *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution*, New York, Harper Perennial, 1987.
- Perfetti, A. A. "There are generalized abilities and one of them is reading". In L. B., Resnick, (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Erlbaum, 1988.
- Piaget J. (1926). "Le representation du monde chez l'enfant", Paris, Alcan. Trad. it. *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966.
- Piaget, J., Inhelder, B.(1941). *Lo sviluppo delle qualità fisiche nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia 1968.
- Piaget, J. (1966), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri 1966.
- Picard, M. *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit 1986.
- Picard, M. *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989.
- Pietrantonio, L. "Le misure del coping: metodi e strumenti di ricerca". In B., Zani, E, Cicognani, (a cura di), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci, 1999.
- Pinto, G., Bigozzi, L. (a cura di), *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*, Trento, Erickson, 2002.
- Piombo, I. "Poetando, Poetando, che bene mi fo!" *Rivista Noi donne*, Roma,1999.
- Pitruzzella, A. *Manuale di teatro creativo*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Platow, M., Wenzel, M., Nolan, M. "The Importance of Social Identity and Self-Categorization Processes for Cheating and Responding to Fairness". In S.A., Haslam HAS, D., Van Knippenberg, M., Platow, N. Ellemers, (Eds.), *Social Identity at Work: Developing Theory for Organizational Practice*, New York, Taylor & Francis, 2003.
- Polanyi M., "The Tacit Dimension", New York, Anchor Books, 1966. Trad. it., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1979.
- Polkinghorne, D. E., *Narrative knowing and the human sciences*, Albany, State University of New York Press, 1988, pp. 102-105.
- Pondy, L.R. "The Role of Metaphors and Myths in Organization and in the Facilitation of Change". In I. R., Pondy, P.J., Morgan, T. C., Danridge, (Eds), *Organizational Symbolism*, Greenwich, JAI Press, 1983.
- Pontecorvo, C. *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Pontecorvo, C. "Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia". In M., Ammaniti, D., Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, 1991.
- Poulet, G. "Phenomenology of reading". *New Literary History*, 1, (1969).

- Pozzato, M. P., "La pittura di Francis Bacon nel videoclip Radio". In N., Dusi, L., Spaziantè, (a cura di), *Remix-Remake. Pratiche di replicabilità*, Roma, Meltemi, 2006.
- Pozzi, A. *Tutte le opere*, Milano, Garzanti, 1998.
- Preti, A. "La Competenza narrativa: Il racconto come macchina cognitiva di costruzione del senso". *Journal of Clinical Psychology*, 2004.
- Prince, G. *Narratologia*, Parma, Pratiche, 1994.
- Propp, W. *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- Quadrio, A., Ugazio, V. *Il colloquio in psicologia clinica e sociale. Prospettive teoriche e applicative*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Quillian, M. R. "Semantic Memory". In M., Minsky, (Eds.), *Semantic information processing*, Cambridge, MA, MIT Press, 1968.
- Quinn, R.E. *Beyond Rational Management: Mastering Paradoxes and Competing Demands of High Performance*, London, Jossey-Bass Publishers, 1989.
- Radvansky, A. G. A., Zwaan, R. A., Curiel, J. M., Copeland, D. E. "Situation models and aging", *Psychology and Aging*, 16, (2001), pp. 145-160.
- Radvansky, A. G. A., Copeland, D. E. "Functionality and spatial relations in memory and language". *Memory & Cognition*, 28, (2000), pp. 987-992.
- Radvansky, G. A., Copeland, D. E. "Functionality and spatial relations in memory and language". *Memory & Cognition*, 28, (2000), pp. 987-992.
- Randi, E. (a cura di), *François Delsarte: le leggi del teatro. Il pensiero scenico del precursore della danza moderna*, Roma, Bulzoni, 1993.
- Rayner, K., Pollatsek, A. *The psychology of reading*, Enjlewood Cliffs, N.J, Prentice Hall, 1989.
- Reichman, R. "Conversational coherency". *Cognitive Science*, 2, (1978), pp. 283-327.
- Reinking, D., Chan Lin, L.-J. "Graphic aids in electronic texts". *Research and Instruction*, 3, 33, (1994), pp. 207-232.
- Ricci Bitti, P.E. *Regolazione delle emozioni Arti-Terapie*, Roma, Carocci, 2002.
- Ricci Bitti, P.E. "Arti Terapie e regolazione delle emozioni". In N., Ciani, P. E., Ricci Bitti, V., Ruggirei, V., Bellia, P., Pistorio, G., Nava, E., Traverso, A., Tamino, (a cura di), *Dove vanno le artiterapie*, Roma, T.R.E., 1998.
- Ricci Bitti, P.E., Zani, B. *La comunicazione come processo sociale*, Bologna, il Mulino, 1983.
- Ricoeur, P. *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986.
- Ricoeur, P. (1971), *Le Conflit des interprétations*, Paris, Seuil. Trad. it., *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1977.
- Rickheit, G., Strohner, H. Textverarbeitung: von der Proposition zur Situation. *Enzyklopädie der Psychologie. Sprache*, 2, (1999), pp. 271-306.
- Riessman, C. K. *Narrative analysis*, Newbury Park, Sage 1993, p. 122.
- Riesman, C. K. *La follia solitaria*, Bologna, Il Mulino, 1973

- Rimé, B. "Interpersonal emotion regulation". In J.J., Gross, (a cura di), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford, 2007.
- Rimé, B. (2005). *Le partage sociale des émotions*, Paris, PUF.
- Rimé, B., Páez, D. "La condivisione delle emozioni". *Psicologia sociale*, 1, (2007), pp. 29-68.
- Ryff, C. D. "Psychological Well-being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research". *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, (1996), pp. 14-23.
- Roberts, D. "Illusion only is Sacred. From the Culture Industry to the Aesthetic Economy". *Thesis Eleven*, 73, (2003), p. 87.
- Robie, C., Johnson, K.M., Nielsen, D., Fisher Hazucha J. "The Right Stuff: Understanding Cultural Differences in Leadership Performance". *Journal of Management Development*, 20, 7, (2001), pp. 639-649.
- Roseman, I. J. "Appraisal determinants of discrete emotions". *Cognition and Emotion*, 5, (1991), pp. 168.
- Rosenfield, I. *Lo strano, il familiare, il dimenticato*, Milano, Rizzoli, 1992.
- Rumelhart, D. E. "Notes on a Schema for Stories". In D. G., Bobrow, A., Collins (eds.), *Representation and Understanding*, New York, Academic Press, 1975.
- Sadoski, M., Goetz, E. T. "Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types". *Journal of Educational Psychology*, 1, Vol. 92, (2000), pp. 85-95.
- Sainsbury, R.M. *Paradoxes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Sander, D., Grandjean, D. e Scherer, K. R. "A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, 18, (2005), pp. 317-352.
- Sanford, A. J., Carrod, S. C. *Understanding written language. Explorations of comprehension beyond the sentence*, Chichester, Wiley, 1981.
- Santagostino, P. *Guarire con una fiaba. Usare l'immaginario per curarsi*. Milano, Feltrinelli, 2006.
- Saramago, J., *Tutti i nomi*, Torino, Einaudi, 1997.
- Schade, U., Langer, H., Rutz, H., Sichelschmidt, L. "Kohärenz als Prozess". In G., Rickheit, (Ed), *Kohärenzprozesse: Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskurse*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1991.
- Schanck, R.C., Abelson, R.P. *Script, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1977.
- Schank, R. C. "Interestingness: Controlling inferences". *Artificial Intelligence*, 12, (1979), pp. 273-297.
- Scharmer, C.O. "Presencing: Learning from the future as it emerges". *Conference on Knowledge and Innovation. Helsinki School of Economics and The MIT Sloan School of Management*, OSG, 2000.
- Scherer, K. R. "Feelings Integrate the Central Representation of Appraisal-driven Response Organization in Emotion". In A. S. R., Manstead, N. H., Frijda, A., Fischer (a cura di), *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

- Scherer, K.R. Schorr, A., Johnstone, T. *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, New York, Oxford University Press, 2001.
- Scherer, K. "Emotion as a process: Function, origin and regulation". *Social Science Information*, 21, (1982), pp. 560.
- Schiefele, U., Wild, K.-P, Schmidt, A. "Interest, attention, and text learning", *American Educational Research Association*, New Orleans (1994),.
- Schneider, K., Kreuz, H. "Die Effekte unterschiedlicher Anstrengungen auf die Mengen- und Güteleistung bei einer einfachen und schweren Zahlensymbolaufgabe". *Psychologie und Praxis*, 23, (1979), pp. 34-42.
- Schneider, K., Wegge, J., Konrad, U. "Motivation und Leistung". In J., Beckmann, H., Strang, E., Hahn (Eds.), *Aufmerksamkeit und Energetisierung. Facetten von Konzentration und Leistung*, Goettingen, Hogrefe, 1993.
- Schnotz, W. *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*, Weinheim, Beltz, 1994.
- Schnotz, W. "Wissenserwerb mit Diagrammen und Texten". In L. J., Ising, P., Klimsa (Eds.), *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim, PVU, 1997.
- Schnotz, W. "Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle". In H., Mandl, H., Spada, (Eds.), *Wissenspsychologie*, München, Psychologie Verlags Union, 1988.
- Schoop, T. *Vuoi danzare con me? Il trattamento della psicosi attraverso la danza-terapia*, Tirrenia, Del Cerro, 2007.
- Schraw, G. "Situational interest in literary text". *Contemporary Educational Psychology*, 22, (1997), pp. 436-456.
- Schutz, A. *The Phenomenology of the Social World*, Evanston, Northwestern University Press, 1967.
- Schwandt, T.A. *Dictionary of Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, Sage, 2001.
- Schwandt, D.R. "When Managers Become Philosophers: Integrating Learning with Sensemaking". *Academy of Management Learning and Education*, 4, 2, (2005), pp. 176-192.
- Sciascia, L. *Todo Modo*, Torino, Einaudi, 1974.
- Scott, A.J. "Capitalism, Cities, and the Production of Symbolic Forms". *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26, 2001, p. 13
- Scribner, S. "Thinking in Action: Some Characteristics of Practical Thought". In E., Tobach, R.J., Falmagne, M.B., Parlee, L. M. Martin, A., Scribner Kapelman (Eds.), *Mind and Social Practice. Selected Writing of Sylvia Scribner*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Segre, C., "Narrazione/narratività". In *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, vol. IX, 1980.
- Seilman, U., Larsen, S. F. "Personal resonance to literature: A study of reminders while reading". *Poetics*, 18, (1989), pp. 165-177.
- Selman, R. L. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*, New York, Academic Press, 1980.

- Seligman, M. E. P., Stehen, T. A., Park, N. e Peterson, C. „Positive psychology progress”. *American Psychologist*, 60, 5, (2005), pp. 410-421.
- Semi, A. *Tecnica del colloquio*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 1985.
- Shannon, C.E., Weaver, W. (1949). *Teoria matematica delle comunicazioni*, Milano, Etas Kompass 1971.
- Shantz, C. U. “The development of social cognition”. In E.M., Hetherington (Ed), *Rewiew of child development research, Vol. 5*, (1975), Chicago, The University of Chicago Press, p. 264.
- Sheard, A.G., Kakabadse, A.P. “A Process Perspective on Leadership and Team Development”, in *Journal of Management Development*, 23,1, (2004), pp. 7-106.
- Shen, Y. “Cognitive Constraints on Poetic Figures”. *Cognitive Linguistics*, 8, (1997), pp. 33-71.
- Shiefele, D. “Topic interest, text representation, and quality of experience”. *Contemporary Educational Psychology*, 21, (1996), pp. 3-18.
- Shirey, L. L., Reynolds, R. E. “Effect of interest on attention and learning”, *Journal of Educational Psychology*, 80, (1988), pp. 159-166.
- Shiffman, S., Stone, A. A. e Hufford, M. R. Ecological Momentary Assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, (2008), pp. 1-32.
- Shu, L., Adams, A.S. “Is There Something More Important Behind Framing?”. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, (1995), pp. 216-219.
- Silverstei, S. *Attitudinal congruency and anticipation of feedback as variable affecting the comparability of deception and role-playing experimental procedures*, University of Connecticut Press, 1969.
- Smith, E., Hancox, P. “Representation, Coherence and Inference”. *Artificial Intelligence Review*, 15, (2001), p. 304.
- Smorti, A. (a cura di), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze, Giunti, 1997.
- Smorti, A. *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze, Giunti, 1994.
- Smorti, A. *Cultura, memorie e formazione del Sé*. Firenze, Giunti Editore, 2007.
- Snyder, M. *Public appaerances, private realities: The psychology of self monitoring*. New York, Freeman, 1987.
- Spence, D.P. *Narrative Truth and Historical Truth*. New York, Norton. (1982). Trad. it., *Verità narrativa e verità storica*. Firenze, Martinelli, 1987.
- Sousa, L, Oakhill, J. “Do levels of interest have an effect on children’s comprehension monitoring performance?”. *British Journal of Educational Psychology*, 66, (1996), pp. 471-482.
- Spiro, R. J. “Long-term comprehension: Schema-based versus experiential and evaluative understanding”. *Poetics*, 11, (1982), pp. 77-86.
- Steen, G. *Metaphor and Literary Reception*, London, Longman, 1993.

- Stein, N. L., Glenn, C. G. "An analysis of story comprehension in elementary school children". In R., Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, Norwood, NJ: Ablex, vol. 2, 1979.
- Stein, N. L., Hernandez, M. W. "Assessing Understanding and Appraisals During Emotional Experience: The Development and Use of the Narcodeer". In J. A., Coan, J. J. B., Allen (a cura di), *Handbook of emotion elicitation and assessment*, New York, Oxford University Press, 2007.
- Stern, D. *Il mondo rappresentazionale del bambino*, Torino, Boringhieri, 1987.
- Stone, A. A., Neale, J. M. "New Measure of Daily Coping: Development and Preliminary Results". *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, (1984), pp. 892-906.
- Stumpf, S.A. "Applying New Science Theories in Leadership Development Activities". *Journal of Management Development*, 14, 5, 1995, pp. 39-49
- Strappa, G. *Unità dell'organismo architettonico*, Bari, Dedalo, 1995.
- Suleiman, S. R., Crosman, I. *The Reader in the text: Essays on Audience and Interpretation*, Princeton, Princeton University Press, 1980.
- Sullivan, L. H. *A System of Architectural Ornament: According with a Philosophy of Man's Powers*, New York, Eakins, 1967.
- Tabucchi, A. *Dove va il romanzo?*, Roma, Il libro che non c'è 1995.
- Taviani, F. "Passaggi e sottopassaggi. Esercizi di terminologia". In: M., De Marinis, (a cura di), *La drammaturgia dell'attore*. Bologna, I quaderni del Battello Ebbro, 1996.
- Telleschi R., Torre G. (a cura di) (1997). *Il primo colloquio con l'adolescente*. Milano: Cortina editore.
- Testori, G., Arrigoni, L. *Van Gogh*, Firenze, Cantini, 1990.
- Thagard, P. "Explanatory Coherence", *Behavioral and Brain Science*, 12, (1989), 1989, pp. 435-502.
- Thayer, L. "Leadership/Communication: A Critical Review and a Modest Proposal". In G. M., Goldhaber, G.A., Barnett, (Eds), *Handbook of Organizational Communication*, Norwood, Ablex, 1988.
- Thomas, J.B., Clark, Gioia, D.A. "Strategic Sensemaking and Organizational Performance: Linkage among Scanning, Interpretation, Action, and Outcomes". *Academy of Management Journal*, 36, 2, (1993), pp. 239-270.
- Thorndyke P. "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse", *Cognitive Psychology*, 9, (1977), pp. 77-110.
- Todorov, T., *The poetics of prose*, Oxford, Blackwell, 1977.
- Toolan, M.J., *Narrative. A critical linguistic introduction*, London, Routledge, 1988.
- Trabasso, T., Magliano, J. P. "Conscious understanding during comprehension". *Discourse Processes*, 21, (1986), pp. 255-287.
- Trabasso, T., Van den Broek, P. "Causal thinking and the representation of narrative events". *Journal of Memory and Language*, 24, (1985), pp. 612-630.

- Trabasso, T., Van den Broek, P., Suh S. Y. "Logical Necessity and Transitivity of Causal Relations in Stories". *Discourse Processes*, 12, (1989), pp. 1-25.
- Trentini, G. (a cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista*. Torino, Utet, 1996.
- Tugade M. M., Fredrickson B. L. "Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience". *Journal of Happiness Studies*, 8, (2007), pp. 311-333.
- Turner, J.H. *The Structure of Sociological Theory*, Belmont, Wadsworth, 1998.
- Tversky, A., Kahneman, D. "The Framing of Decisions and the Psychology of Choice". *Science*, 211, (1981), pp. 453-458.
- Uhl-Bien, M. "Relational Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing". *The Leadership Quarterly*, 17, (2006), pp. 654-676.
- Underwood, B., Moore, B. "Perspective-taking and altruism". *Developmental Psychology*, 12, (1982), pp. 98-203.
- Van den Broek, P. "The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension". In D. A., Balota, G., Flores d'Arcais, K., Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading*, Hillsdale, Erlbaum, 1990.
- Van den Broek, P. "Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence". In M. A., Gernsbacher, (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*, London, Academic Press, 1994).
- Van Dijk, T. A. "Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension". In M. A., Just, P. A., Carpenter (Eds.), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, New York, Lawrence Erlbaum, 1977.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. *Strategies of discourse Comprehension*, Orlando, FL, Academic Press, 1983.
- Van Dijk, T. A. *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag 1980, p. 11.
- Vegetti Finzi, S. *Storia della psicoanalisi*, Milano, Mondadori, 2004.
- Vingerhoets, A. J., Cornelius, R. R., Heck, G. L. "Crying: to Cope or no to Cope?". *Coping: Hot Issues*. 2nd Dutch Conference on Psychology and Health, Rolduc, Olanda, (May 1998).
- Vygotskij, L. S. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Vygotskij, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1966.
- Wade, S. E., Buxton, W. M., Kelly, M. "Using think-alouds to examine reader-text interest", *Reading Research Quarterly*, 2, Vol. 34, (1999), pp. 194-216.
- Walker, W. R., Vogl, R. J., Thompson, C. P. "Autobiographical memory: Unpleasantness fades faster than pleasantness over time". *Applied Cognitive Psychology*, 11, (1997), pp. 399-413.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D.D. (1967). "Pragmatic of Human communication", New York: W. W. Norton & Co. Inc. Trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio, 1971.

- Wegner, D.M., Vallacher, R.R. "The Trouble With Action". *Social Cognition*, 5, 1987.
- Weick, K.E. *Making Sense of the Organization*, Cambridge, Blackwell, 2001.
- Weick, K.E. *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.
- Weick, K.E. *The Social Psychology of Organizing*, New York, McGraw-Hill, 1979.
- Wegner, D.M., Vallacher, R.R. "The Trouble With Action". *Social Cognition*, 5, 1987, p. 182.
- Weidenmann, B. "Abbilder in Multimedia-Anwendungen". In L. J., Issing, P., Klimsa (Eds.), *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim, PVU, 1997.
- White, H. *Tropics of Discourse*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978.
- Whitney, P., Ritchie B. G., Clark M. B. "Working-Memory Capacity and the Use of Elaborative Inferences in Text Comprehension". *Discourse Processes*, 14, (1991), pp. 133-145.
- Wiens, A.N. "The assessment interview". In I. B., Weiner (Ed.). *Clinical methods in psychology*, New York, Plenum, 1983.
- Wilde, O. *Il ritratto di Dorian Gray*, Roma, Newton Compton Editori, 2006.
- Wild, K. -P. & Schiefele, U. "Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens". *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, (1994), pp. 185-200.
- Wilensky R. "Story Grammar versus Story Points". *Behavioral and Brain Sciences*, 6, (1983), (1983), pp. 579-623.
- Winn, B. "Charts, graphs and diagrams in educational materials". In D. M., Willows, H. A., Houghton, (Eds.), *The psychology of illustration*, New York, Springer, Vol. 1, 1987.
- Winnicott, D. *Gioco e realtà*. Roma, Armando editore, 1996.
- Wittmann, C. "Danzamovimentoterapia con tossicodipendenti in una comunità terapeutica". In A. Odorisio, M. E., Garcia, (a cura di), *Danzamovimentoterapia. Modelli e Pratiche dell'esperienza Italiana*, Roma, Ma.Gi., 2004.
- Woodward, B., Funk, C. "The Aesthetics of Leader Development: A Pedagogical Model for Developing Leaders". *Second The Art of Management and Organization Conference*, Paris, France, 2004, p. 2.
- Wranik, T., Barrett, L. F. e Salovey, P. "Intelligent Emotion Regulation. Is Knowledge Power?". In J. J., Gross (a cura di), *Handbook of emotion regulation*, New York, Guilford Press, 2007.
- Wright, F. L.(1932), *Una autobiografia*, Como, Jaca Book, Como, 2003.
- Yanow, D. "Supermarkets and Culture Clash: The Epistemological Role of Metaphors in Administrative Practice". *The American Review of Public Administration*, 22, 2, 1992, pp. 89-109.
- Yehoshua, A.B., "Sul lettino non c'è poesia". *La Stampa*, (luglio 2003).
- Zatti, A. *La voce nel colloquio psicologico*. Milano, Franco Angeli, 2003.

- Zech, E., Rimé, B. "Is it talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits". *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, (2005), pp. 270-287.
- Zillmann, D. "Mechanisms of Emotional Involvement with Drama". *Poetics*, 23, 1994, 23, pp. 33-51.
- Zimmer, H. D., Engelkamp, J. *Informationsverarbeitung zwischen Modalitätsspezifität und propositionalem Einheitssystem*, Universität des Saarlandes, FB Psychologie, 1988.
- Zwaan, R. A., Van Oostendorp H. "Do readers construct spatial representations during naturalistic comprehension?". *Discourse Processes*, 16, (1993), pp. 125-143.
- Zwaan, R. A., Van Oostendorp H. "Spatial information and naturalistic story Comprehension". In H., Van Oostendorp, R. A., Zwaan (Eds.), *Naturalistic text comprehension*, Norwood, New York, Ablex Publishing Corporation, 1994.
- Zwaan, R. A., Dijkstra, K., Graesser, A. C. (1993), "Components of understanding literary narrative". *The Third Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*, Colorado, Boulder (June 1993).
- Zwaan, R. A., Radvansky, G. A. "Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, (1998), pp. 162-185.
- Zucchi, E. (a cura di), *Il colloquio e l'intervista. Parlare con le persone nelle organizzazioni*. Milano, Franco Angeli, 2004.

Giampiero Baronti, psicologo clinico, psicoterapeuta, dottore di ricerca in psicologia. Si occupa di mediazione familiare e disturbi della personalità.

Vincenza Bossa, dottore di ricerca in psicologia, esperta in tecnologie dell'istruzione e della formazione. Si interessa di psicologia della narrazione, autoregolazione delle emozioni e processi creativi.

Vera Cavallaro, psicologa presso il Dipartimento 3D ASL Fr, psicoterapeuta. Si interessa di teatro, danza e arteterapia. Specializzata in danzomovimentoterapia, dal 2002 partecipa e collabora alle attività teatrali e formative del Centro Universitario Teatrale (CUT) dell'Università degli Studi di Cassino.

Angela Ciaiola, dottore di ricerca in psicologia, docente di scuola secondaria di secondo grado. Si occupa di psicologia della creatività artistica e psicoanalisi del testo narrativo a orientamento matteblanchiano.

Giovanni Curtis, esperto di cinema e comunicazione, insegna storia e critica del cinema e dell'audiovisivo presso l'Università di Roma "La Sapienza" e l'Università degli Studi di Cassino.

Luciano D'Agostino, neurologo e scrittore. Vicepresidente dell'Associazione dei Medici Scrittori Italiani (AMSI).

Pierluigi Diotaiuti, ricercatore di psicologia generale e docente di psicologia della comunicazione presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Cassino.

Fabio Iannotta, architetto, dottore di ricerca in composizione architettonica e docente di design presso la Seconda Università di Napoli.

Giuseppe Ionta, dirigente medico psichiatra, psicoterapeuta sistemico-relazionale, presidente dell'ITER Onlus e fondatore del Premio Psyche "Yes I know my way".

Marzia Fiorini, psicologa, psicoterapeuta, dottore di ricerca in psicologia. Si occupa di psicologia dello sviluppo e della creatività.

Anna Gorrese, ricercatrice di psicologia generale, insegna psicologia cognitiva e psicologia del pensiero e delle emozioni presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Salerno.

Annamaria Ponta, docente di scuola secondaria di secondo grado ed esperta di tiflodidattica. Si interessa di integrazione scolastica e sociale del diversabile.

Emilio Rago, esperto di metodologie di formazione arts-based, è stato docente della Scuola di Direzione Aziendale (SDA) dell'Università "Bocconi" di Milano, consulente di formazione e sviluppo manageriale, consigliere di AIF Lombardia dal 2001. È consulente presso Mediolanum Corporate University Spa.

Rosella Tomassoni, professore ordinario di psicologia generale e direttore del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Cassino. Si occupa di psicologia delle arti e della letteratura.

