

**Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia**

**Dottorato di ricerca in Scienze Umanistiche**

**Ciclo XXXIV**

Narrazione autobiografica e infanzia: le *visual narratives*

**Candidata: Broglia Ludovica**

**Relatore (Tutor): Prof. Stefano Calabrese**

**Coordinatore del Corso di Dottorato: Prof.ssa Marina Bondi**



## Sintesi

Il seguente elaborato di ricerca si inserisce al crocevia tra psicologia narrativa e narratologia e intende analizzare l'evoluzione di memoria e narrazione autobiografica nel periodo infantile approfondendo l'esistenza di format narrativi, costituiti a partire dal genere dei soggetti narranti e dalla valenza emotiva dell'evento raccontato.

La memoria e la narrazione autobiografica possono essere considerate due funzioni cognitive che evolvono e si sviluppano nel corso del periodo infantile: sin dai tre anni, infatti, i bambini sono in grado di raccontare eventi personali accaduti in un passato recente e sin dai cinque attribuiscono coerenza temporale ai propri resoconti seguendo attentamente la cosiddetta "grammatica della storia" (Fivush, 1998; Calabrese, 2019). Tuttavia, le tracce mnemoniche e narrative che consentono ai soggetti di raccontare le proprie esperienze sembrano avere un'origine socio-culturale: d'accordo con Vigotskij, è all'interno di contesti di ricordo condiviso – o *Reminiscing* – che i bambini hanno la possibilità di comprendere quali informazioni del passato devono essere recuperate e quali, invece, possono essere tralasciate (Nelson, Fivush, 2004).

I contesti di ricordo condiviso sembrano avere caratteristiche specifiche a partire dalla cultura di riferimento: gli studi di Qi Wang e Robyn Fivush sottolineano, ad esempio, un approccio *child-oriented* nelle culture americane e un approccio *socially-oriented* nelle culture orientali. Similmente, anche le credenze collegate al genere sembrano influenzare l'operato autobiografico: se con le bambine i genitori adottano un approccio interpretativo ed emotivo che le porta ad evidenziare i continui collegamenti tra le azioni e le loro cause, con i bambini l'attenzione è rivolta soprattutto ai fatti e al contributo personale. Ebbene, è proprio all'interno di queste interazioni verbali che si sviluppa il *Self* dei bambini, il quale modella direttamente la percezione della realtà, la codifica mnemonica e il successivo recupero (in altri termini, il *self-schema*).

Allo stesso tempo, anche la valenza emotiva dell'evento autobiografico raccontato sembra incidere notevolmente sulla traccia mnemonica e sulla narrazione ad essa correlata: se in caso di esperienze positive il narratore tende a focalizzare la sua attenzione sui dettagli spazio-temporali e sui soggetti coinvolti, in caso di esperienze negative considera

maggiormente i dettagli emotivi e privilegia un approccio di tipo causale. In altri termini, se nel primo caso si domanda cosa è successo, nel secondo riflette circa il perché un determinato evento è accaduto e sulle relative conseguenze emotive (Fivush et al., 2003a). Numerosi studi di psicologia narrativa, effettivamente, testimoniano una differente codifica dei materiali negativi e positivi: se nel primo caso si attiva un'elaborazione dettagliata, ovvero *top-down*, nel secondo i soggetti fanno affidamento su un'elaborazione sintetica e generale di tipo *bottom-up* (Smorti, 2018).

A opinione di autori come van der Kolk (2013), ancora differente è il caso delle narrazioni traumatiche le quali – a causa dell'elevato livello di stress che influenza l'operato di aree cerebrali quali l'amigdala e l'ippocampo – sono caratterizzate da discontinuità e frammentazione e dalla presenza di numerosi dettagli di tipo percettivo. Significativo è il caso delle cosiddette *Covid narratives*, intese come resoconti autobiografici del periodo di pandemia che simboleggiano la complessa rielaborazione dell'evento inatteso e sconosciuto.

Se la prima parte della tesi offre un framework di tipo teorico relativo ai format narrativi autobiografici di genere e ai format narrativi collegati alla valenza emotiva dell'evento discusso, la seconda parte – di tipo sperimentale e applicativa – intende analizzare le caratteristiche mnemoniche e narrative precedentemente elencate a partire da attività collegate al *visual storytelling*.

Nello specifico, nell'ultimo capitolo vengono analizzati alcuni disegni sequenziali autobiografici costruiti da un gruppo di bambini di scuola primaria (9-10 anni). Partendo dalla consapevolezza che la mente umana si fonda sulla connessione crono-causale di eventi – ovvero su narrazioni grazie alle quali apprendiamo a correlare cause ad effetti e intenzioni a scopi – e dalla consapevolezza che la prima forma di mappatura dell'ambiente in età infantile è di tipo visivo, il disegno sequenziale è stato scelto come strumento privilegiato che sostiene l'operato cognitivo e l'integrazione di schemi e *scripts* autobiografici. Se da un lato l'analisi dei materiali approfondita nel capitolo riguarda la dimensione mnemonica e narrativa, dall'altro particolare attenzione è dedicata agli aspetti narratologici/strutturali – collegati alle abilità di *framing* – e alla cosiddetta *visual literacy*, intesa come insieme di strategie semiotiche relative al codice iconico (scelte cromatiche, forme e bordi dei pannelli ecc.).

## Abstract

The following paper widens to the crossroads between narrative psychology and narratology and intends to analyze the evolution of autobiographical memory and narration in the childhood period by exploring the existence of narrative formats, constituted starting from the genre of the narrating subjects and from the emotional value of the recounted event.

Autobiographical memory and narrative can be considered two cognitive functions that evolve and develop during the childhood period: since the age of three, in fact, children are able to tell personal events that occurred in a recent past and since the five to attribute time coherence to their reports following carefully the "grammar of history" (Fivush, 1998; Calabrese, 2019). However, the mnemonic and narrative traces that allow subjects to tell their experiences seem to have a socio-cultural origin: in agreement with Vigotskij, it is within shared memory contexts – or *Reminiscing* – that children have the opportunity to understand what information needs to be recovered and which, instead, can be left out (Nelson, Fivush, 2004).

The shared memory contexts seem to have specific characteristics starting from the culture: the studies of Qi Wang and Robyn Fivush emphasize, for example, a *child-oriented approach* in American cultures and a *socially-oriented approach* in Eastern cultures. Similarly, gender-related beliefs seem to influence autobiographical work: if parents adopt an interpretative and emotional approach with girls that leads them to enhance the continuous links between actions and causes, with boys the focus is mainly on facts and personal contribution.

It is precisely within these verbal interactions that the *Self* of children develops: the context of *Reminiscing* directly shapes the perception of reality, mnemonic coding and subsequent recovery (in other words, the *self-scheme*).

At the same time, the emotional value of the autobiographical event seems to have a considerable impact on the mnemonic trace and related narration: if in the case of positive experiences the narrator tends to focus his attention on space-related details, in the case of negative experiences, subjects consider the emotional details and privileges a causal

approach. In other words, if in the first case children asked what happened, in the second they reflect about why a certain event happened and its emotional consequences (Fivush et al., 2003a). Several studies of narrative psychology, in fact, testify to a different coding of negative and positive materials: if in the first case a detailed elaboration is activated (*top-down*), in the second subjects rely on a synthetic and general *bottom-up* processing (Smorti, 2018).

In the opinion of authors such as van der Kolk (2013) still different is the case of traumatic narratives which – because of the high level of stress that affects the operation of brain areas such as the amygdala and the hippocampus – are characterized by discontinuity and fragmentation and by the presence of perceptual details. Significant is the case of the *Covid narratives*, considered as autobiographical accounts of the pandemic period that symbolize the complex re-elaboration of the unexpected and unknown event.

If the first part of the thesis offers a theoretical framework related to autobiographical genre narrative formats and narrative formats related to the emotional value of the event discussed, the second experimental part aims to analyze the mnemonic and narrative features previously listed from activities related to visual storytelling.

Specifically, in the last chapter autobiographical sequential drawings built by a group of primary school children (9-10 years old) are analyzed. Starting from the awareness that the human mind is based on chrono-causal connections and from the awareness that the first form of mapping of the environment in childhood is visual, sequential drawing has been chosen as a privileged cognitive tool that supports the integration of autobiographical schemes and scripts. While the material analysis in the chapter deals with the mnemonic and narrative dimension, on the other hand particular attention is paid to the narrative/structural aspects (*framing*) and to *visual literacy*, intended as a set of semiotic strategies related to the iconic code (color choices, shapes and edges of panels, etc.).







## Indice

<b>Introduzione</b> .....	13
<b>Prima parte: Il framework teorico</b> .....	21
<b>Capitolo 1. Memoria, narrazione autobiografica e infanzia</b>	
1.1. La memoria autobiografica: definizioni.....	23
1.2. Lo sviluppo della memoria nel periodo infantile.....	33
1.3. Dalla memoria alla narrazione autobiografica.....	36
1.4. Un approccio socioculturale.....	41
1.4.1. <i>Il Reminiscing e gli stili narrativi</i> .....	45
1.5. Le fasi dello sviluppo narrativo: gli studi di Habermas e Bluck.....	53
1.6 Il <i>Self</i> autobiografico: gli studi di McAdams.....	60
<b>Capitolo 2. Format narrativi di genere</b>	
2.1. Il genere: definizioni.....	65
2.2. Differenze neuro-anatomiche e cerebrali.....	69
2.3 Approcci cognitivi ed emotivi.....	75
2.4. Un'analisi socioculturale: il genere e il <i>Reminiscing</i> .....	80
2.5. Differenze mnemoniche.....	89
2.6. <i>Autobiographical gender narratives</i> : differenze strutturali e di contenuto.....	95
2.7. Storytelling e <i>gender</i> .....	105
2.8. Rappresentazioni grafiche di genere.....	111

### **Capitolo 3. Narrazione autobiografica e valenza emotiva**

3.1. Valenza emotiva, memoria e narrazione autobiografica.....	124
3.2. <i>Reminiscing</i> e format emotivi.....	134
3.3. Ricordare e raccontare eventi positivi e negativi.....	144
3.4. Le <i>trauma narratives</i> : definizioni e caratteristiche.....	151
3.5. Un esempio: le <i>Covid narratives</i> .....	158
3.5.1. <i>Trauma e visual: i Covid drawings</i> .....	164

### **Seconda parte: Una sperimentazione.....173**

### **Capitolo 4. *Autobiographical visual narratives* e prima infanzia**

4.1. Le narrazioni visive sequenziali.....	175
4.2. La sperimentazione: domande di ricerca, metodo e attività.....	181
4.3. Analisi I. <i>Visual narratives</i> autobiografiche e genere.....	186
4.4. Analisi II. <i>Visual narratives</i> autobiografiche positive e negative.....	194
4.4.1. <i>Analisi dei contenuti</i> .....	194
4.4.2. <i>Analisi strutturale</i> .....	203
4.5. Analisi III. <i>Visual narratives</i> traumatiche: raccontare il Covid.....	212
4.5.1. <i>Le narrazioni autobiografiche di pandemia</i> .....	213
4.5.2. <i>“C’era una volta il Covid”: la narrazione sequenziale finzionale</i> .....	225

**Conclusione**.....233

**Bibliografia**.....237



## Introduzione

La tesi di ricerca intende mettere in evidenza lo sviluppo della memoria e della narrazione autobiografica durante il periodo infantile e fornire una risposta a interrogativi quali: *Come ricordano i bambini e gli adolescenti? Come raccontano i propri avvenimenti personali? Quali caratteristiche a livello contenutistico e quali a livello strutturale?*

La riflessione costruita si inserisce al crocevia tra narratologia e psicologia narrativa. Nello specifico, la prima parte della tesi vuole ripercorrere l'evoluzione della memoria e della narrazione nei primi anni di vita e mettere in evidenza l'esistenza di format narrativi differenti in base al genere dei soggetti e alla valenza emotiva dell'evento raccontato, muovendo dalle recenti scoperte – collegate all'ambito narratologico e neuro-cognitivista – secondo le quali non esiste un format narrativo universale che consente ai soggetti di raccontarsi nel mondo: è la concezione del *Self* ad essere strettamente collegata al modo di ricordare e narrare i fatti vissuti in prima persona.

La seconda parte della tesi è dedicata ad uno strumento autobiografico differente dal resoconto verbale, ovvero alla rappresentazione grafica e nello specifico, alla narrazione visiva sequenziale: i format narrativi analizzati a livello teorico nei capitoli precedenti verranno, infatti, valutati e ricostruiti all'interno dei disegni sequenziali di alcuni bambini di scuola primaria (9-10 anni) raccolti nel corso di una sperimentazione condotta nei mesi scorsi in due istituti comprensivi della provincia di Parma. L'intento di questa seconda parte è quello di confermare l'esistenza dei format narrativi oggetto di studio, i quali sembrano influenzare evidentemente anche le attività collegate al *visual storytelling*.

L'approccio teorico adottato nell'intero elaborato è di tipo psico-sociale e costruttivista: si parte, infatti, dall'idea che sia la memoria che la narrazione autobiografica siano costruite e modellate nel contesto sociale di riferimento. Pertanto, la formazione del *Self* e l'emergere della memoria autobiografica sono considerate due dinamiche strettamente connesse con le coordinate contestuali: già nei primi anni di vita, infatti, i soggetti agiscono secondo quelli che sono i valori, gli obiettivi di riferimento

trasmessi dalla generazione adulta. Ebbene, la memoria viene organizzata in funzione dei parametri culturali e i ricordi si trasformano tramite le narrazioni verbali – e visive – in materiale idoneo al sistema (*cultural belief system*). Le due funzioni cognitive, effettivamente, sembrano svilupparsi in modo graduale a partire dalle interazioni con gli adulti di riferimento, ovvero all'interno dei cosiddetti contesti di *Reminiscing*. È proprio in questi setting che vengono fornite ai bambini che vi partecipano “tracce narrative” specifiche che verranno adottate in futuro come format utili per le proprie *life-stories* (Calabrese, 2019, p. 36). In altri termini, una differente percezione del mondo è alla base di una opposta formattazione del racconto autobiografico dal momento in cui i soggetti attribuiscono significato a partire da intrecci culturalmente accettati e definiti. I cosiddetti *schemi* e *scripts* – intesi come elementi alla base del funzionamento della memoria autobiografica che consentono di comprendere la realtà e di predire gli eventi – sembrerebbero essere collegati proprio alle concezioni culturali all'interno delle quali i soggetti si muovono per attribuire significato e per comprendere ciò che accade.

Il *primo capitolo* si focalizza sulla definizione dei due concetti principali della tesi, ovvero di memoria e narrazione autobiografica e nello specifico sul loro percorso evolutivo nel corso dell'infanzia. I bambini iniziano a ricordare eventi personali intorno ai 3 anni quando le abilità linguistiche – strettamente collegate alla capacità di ricordare il materiale in futuro – si sviluppano gradualmente (Fivush, 1998). I ricordi vengono trasformati in una breve narrazione che nel periodo prescolare è costruita secondo un'organizzazione di tipo valutativo – dal problema alla risoluzione – ed è strettamente ancorata alla dimensione presente.

Nel tempo, i resoconti autobiografici diventano più complessi grazie alla comparsa di differenti tipologie di coerenza (Habermas, Bluck, 2000): se fino agli otto anni i bambini raccontano tenendo in considerazione solamente la coerenza temporale (cosa accade prima e cosa dopo), nel periodo adolescenziale compaiono anche la coerenza causale e tematica (perché qualcosa accade e come può essere collegato alle altre esperienze di vita). Lo sviluppo graduale delle tre tipologie di coerenza è collegato all'emergere della *life-story*, intesa come narrazione autobiografica che collega più eventi in grado di definire l'identità del soggetto che narra (McAdams, 2001).

Il cosiddetto *Self* autobiografico – in grado di auto-raccontarsi – si sviluppa seguendo tre

specifiche fasi: a opinione di Dan P. McAdams (2013), i bambini sono in un primo momento “attori” che raccontano le proprie esperienze mettendo in evidenza caratteristiche e preferenze personali. Dai sette anni, invece, sono in grado di tenere in considerazione anche eventuali desideri e obiettivi e, dunque, di considerare la dimensione temporale futura. Infine, dal periodo adolescenziale emerge il cosiddetto *autobiographical reasoning* che coincide con la capacità di riflettere sulle proprie esperienze attraverso un meccanismo di continuità (il presente è collegato inevitabilmente al passato e al futuro).

Particolare attenzione verrà dedicata al contesto socio-culturale, fondamentale per lo sviluppo delle abilità cognitive e, dunque, della memoria e della narrazione autobiografica: come accennato in precedenza, i bambini imparano a strutturare i propri resoconti narrativi all’interno delle interazioni con gli adulti di riferimento. In questi contesti di ricordo condiviso – ovvero di *Reminiscing* – vengono tramessi i format narrativi di riferimento, differenti in base ai valori culturali che influenzano direttamente il cosiddetto *Self-schema* dei soggetti (Nelson, Fivush, 2004).

Le concezioni culturali riguardanti il *Self* influenzano, in sintesi, sia il processo di codifica e recupero mnemonico sia la creazione della narrazione personale: sono proprio alcuni *self-constructs* – che vengono stimolati e favoriti a discapito di altri – ad essere narrati (Markus, 1977). Ad esempio, la cultura occidentale valuta positivamente il *self* intrapersonale e incentiva il *self* autonomo, mentre la cultura orientale sostiene lo sviluppo di un *self* interpersonale e collettivo. Pertanto, le narrazioni che si sviluppano non possono che riflettere queste caratteristiche: i resoconti americani sono di tipo *one-point-in-time* e sono collegati ad obiettivi/azioni significative a livello personale, mentre quelli cinesi hanno come tema portante attività generali e collettive (ad esempio, routine familiari) (Wang, 2001, p. 221). Allo stesso tempo, la cultura di riferimento propone standard diversi anche a seconda del genere dei narratori: le credenze e gli stereotipi influenzano il processo di codifica, il punto di vista del soggetto e la scelta di episodi significativi.

Il *secondo capitolo* della tesi, infatti, si inserisce all’interno della “narratologia di genere”: numerosi studi di psicologia narrativa – condotti da Robyn Fivush e colleghi – dimostrano l’esistenza di format narrativi femminili e maschili sin dai primi anni di vita,

i quali sono caratterizzati da elementi tra loro opposti sia a livello di contenuti che a livello strutturale. Il genere – inteso come categoria sociale e set di credenze culturali che modellano le scelte, le attitudini e i comportamenti dei soggetti – sembra essere determinato sia da aspetti biologici che culturali. Nonostante le differenze biologiche evidenti sin dalla nascita, la cultura ha il potere di definire, categorizzare e valutare i comportamenti *gender-inherent* che vengono successivamente ripresi nei format narrativi (Fivush et al., 2011). Il *Reminiscing* narrativo sembra avere, effettivamente, obiettivi e caratteristiche differenti in base al genere dei soggetti che ricordano e raccontano: con le figlie femmine, i genitori tendono a utilizzare un focus sociale, emotivo, mentre con i maschi recuperano eventi significativi dal punto di vista personale, utili per il raggiungimento dei propri obiettivi.

Pertanto, a livello di contenuto, le narrazioni al femminile fanno riferimento ad un *Self* di tipo interdipendente ed emotivo, mentre le narrazioni maschili sono ricche di dettagli collegati all'autonomia, al proprio ruolo e all'oggettività (Fivush et al., 2011, p. 328). A livello strutturale, invece, i racconti delle bambine sembrano essere maggiormente elaborati e coerenti: a questo proposito, particolare attenzione verrà dedicata alle differenze riscontrate a livello di stili cognitivi, le quali sembrano essere strettamente collegate alle abilità narrative (le bambine, ad esempio, codificano la realtà prevalentemente attraverso il codice verbale, mentre i bambini attraverso il codice visuo-spaziale) (Herlitz, Rehman, 2008).

Se è vero che le differenze di genere riguardano soprattutto le produzioni autobiografiche, è anche vero che la produzione finzionale si inserisce alla perfezione nei parametri culturali di riferimento: in Occidente, ad esempio, nelle attività di storytelling le bambine adottano un approccio sociale collegato alla *belonginess* e al mantenimento dell'ordine familiare, mentre i bambini immaginano e introducono personaggi che movimentano la trama narrativa per raggiungere i propri obiettivi (Nicolopoulou, 2015, pp. 34-43).

Successivamente, il *terzo capitolo* dell'elaborato si inserisce nel discorso psico-sociale e analizza i format narrativi collegati alla valenza emotiva dell'evento raccontato. In effetti, studi di psicologia narrativa postulano che i soggetti raccontano gli avvenimenti positivi in modo opposto rispetto a quelli negativi. Nel caso delle esperienze piacevoli, i soggetti spostano la loro attenzione sui dettagli “esterni”, ovvero sulle coordinate spazio-



temporali, sui protagonisti e sugli oggetti collegati alle attività svolte. Diversamente, le esperienze negative indirizzano l'attenzione dei narratori nei confronti dei dettagli "interni", ovvero delle sensazioni e delle emozioni provate ed evidenziano un approccio di tipo interpretativo, alla base della ricerca di una spiegazione plausibile (Fivush et al., 2003). Ebbene, nel caso degli eventi positivi i soggetti costruiscono format narrativi in risposta alla domanda "Cosa è successo?", mentre nel caso degli eventi negativi in risposta all'interrogativo "Perché è successo? Come mi sono sentito?".

Ancora diversa è la narrazione collegata ad eventi traumatici: se è vero che un livello moderato di stress è alla base di racconti coerenti e ricchi di collegamenti causali, un livello elevato è all'origine di resoconti frammentati e non coesi (van der Kolk, 2013). Nel capitolo, verranno valutati alcuni esempi narrativi che evidenziano i format adottati in seguito ad un trauma: nello specifico, particolare attenzione verrà dedicata alle narrazioni di pandemia costruite negli ultimi anni. Effettivamente, il *Covid-19* – inteso come evento collettivo inaspettato, stressante e come causa dell'emergenza sanitaria pubblica odierna – pone questioni e dilemmi riguardanti il benessere fisico e psicologico dei soggetti di qualsiasi età. La situazione di pandemia ha obbligato, infatti, a modificare le interazioni con il mondo esterno e a ripensare la vita sulla base di numerose restrizioni sociali. Proprio per questo motivo, possiamo considerarla come una *disruption* della quotidianità alla base di un aumento di ansie e sintomi depressivi in età infantile (Lee 2020, p.421). Pertanto, le narrazioni autobiografiche di pandemia consentono di valutare – a partire da un'analisi contenutistica e strutturale – l'incidenza del trauma collettivo sul benessere dei soggetti.

Il *quarto capitolo* della tesi si focalizza sul *visual storytelling*: oltre al resoconto verbale, anche la rappresentazione grafica può essere considerata uno strumento privilegiato che consente di indagare la percezione degli eventi. Nei disegni, infatti, la realtà rappresentata non è solamente quella "esterna", ma anche quella personale, esperita, relativa alle riflessioni e alle percezioni (Eisnadottir 2009, pp. 217-218): effettivamente, anche le rappresentazioni grafiche sembrano rispecchiare i format narrativi che modellano i resoconti autobiografici.

Dal punto di vista neuro-cognitivo, i bambini tendono a codificare il mondo esterno a partire dalle rappresentazioni iconiche: riescono, ad esempio, a riconoscere meglio

un'emozione negativa da un'espressione facciale – rispetto alla lettura di una frase che riporta lo stesso concetto – grazie ai meccanismi di *embodied simulation* che garantiscono un'esperienza immersiva diretta (Calabrese 2013, p. 27). In più, già dai primi anni di scuola dell'infanzia, i bambini sono in grado di leggere narrazioni visive – come i *picture books* – mettendo in evidenza le relazioni spazio-temporali e causali tra le immagini (Reed et al. 2015, p. 382). Hanno, dunque, la tendenza naturale a comprendere la realtà attraverso il linguaggio iconico e attraverso la creazione di collegamenti tra le varie immagini analizzate. A questo proposito, la narrazione visiva sequenziale merita un'attenzione particolare: se la mente si basa su connessioni crono-causali tra gli eventi, il disegno sequenziale allora sembra essere un'occasione privilegiata di sviluppo delle abilità di progettazione, dell'atteggiamento di problem solving e delle abilità di *Mind Reading*. Ebbene, chiedendo ai bambini di raccontare un evento tramite una rappresentazione sequenziale, li abituiamo a segmentare le proprie esperienze in *frames* e *scripts*, i quali devono essere collegati in modo significativo gli uni agli altri.

Diversamente dai resoconti verbali, le attività di *visual storytelling* chiedono ai narratori di comunicare significati a partire dalla cosiddetta *visual literacy*, ovvero dalle strategie grafiche: nei disegni relativi all'attuale pandemia da Covid-19, ad esempio, la maggior parte dei bambini comunica l'idea di pericolo attraverso le dimensioni – particolarmente grandi – del virus e attraverso l'utilizzo di tonalità scure e fredde (Abdulah et al., 2020).

Nel capitolo, verrà analizzata la sperimentazione condotta in sei classi di scuola primaria di due Istituti Comprensivi della provincia di Parma: nel corso della ricerca, sono state raccolte alcune narrazioni visive sequenziali autobiografiche relative ad eventi negativi e positivi. A partire dagli studi di Sylvia Pantaleo – docente presso il Dipartimento di Educazione dell'University of Victoria – relativi agli interventi collegati alla *visual literacy* nella prima infanzia (2013; 2015), sono state strutturate alcune attività suddivise in due fasi. Nel corso della prima fase, i bambini sono stati coinvolti in attività a grande gruppo durante le quali hanno avuto la possibilità di analizzare alcuni *graphic novels* – utili per valutare le tipologie di pannello, i relativi contenuti narrativi e le strategie grafiche che consentono di costruire significato. Nella seconda fase, invece, è stato chiesto loro di recuperare un evento autobiografico – positivo o negativo – e di progettarlo all'interno della griglia narrativa predisposta (formata da 6, 8 oppure 12 pannelli). In questa seconda fase, in un primo momento i bambini hanno progettato

l'evento a livello verbale a partire dalla tipologia di pannello suggerita (ad esempio, nel pannello "campo lungo" hanno inserito le coordinate spazio-temporali della storia) e successivamente, hanno tradotto i materiali mnemonici in rappresentazioni grafiche. Infine, dopo aver eseguito questo passaggio, hanno aggiunto il testo verbale – sottoforma di *balloons* tipici del *graphic novel* – e prestato attenzione alle scelte grafiche collegate alla costruzione del significato (colori, forma dei bordi dei pannelli ecc.) a partire dagli esempi mostrati nei testi letti nel corso della prima fase. Nel capitolo, vengono riportate alcune narrazioni significative, utili per costruire un'analisi sia tematica che strutturale: per quanto riguarda la prima dimensione, particolare attenzione verrà dedicata ai format narrativi di genere e alle differenze collegate alla valenza emotiva dell'evento raccontato. Diversamente, per quanto riguarda la dimensione strutturale, l'analisi sarà focalizzata sulle strategie narratologiche adottate (ovvero, sulle cosiddette abilità di *framing*) e sulle strategie semiotiche collegate al codice visivo.



## **Prima parte: Il framework teorico**



## Capitolo 1

### Memoria, narrazione autobiografica e infanzia

#### 1.1. La memoria autobiografica: definizioni

La memoria autobiografica svolge un ruolo fondamentale nella vita degli individui in quanto consente di legare passato e presente (*past in the present*) e di attribuire un significato agli eventi personali, i quali diventano parte integrante della nostra persona (Bluck, Liao, 2013). Pertanto, è una forma di memoria umana che non include solamente il ricordare il dove, il quando, il cosa e il come un evento si è verificato: al contrario, è una forma mnemonica che fa riferimento al cosa l'evento significa per il soggetto e al perché è importante per lui (Fivush et al., 2011, p. 322). Di conseguenza, non si tratta di un semplice *recall*, ma di materiale ricco di sensazioni, pensieri, emozioni e valutazioni che forniscono ai soggetti *explanatory frames* relativi a ciò che è avvenuto. Seguendo le riflessioni di Susan Bluck – psicologa presso l'Università della Florida – possiamo evidenziare le tre funzioni principali della memoria autobiografica: quella identitaria, quella sociale e quella direttiva (Bluck, 2003). La prima funzione che la memoria svolge è collegata al *self* e all'identità ("Chi sono io?"): grazie ad essa, siamo in grado di attribuire un senso di continuità alla nostra vita (*self-continuity*) e di attribuire coerenza alla nostra identità. In altri termini, possiamo dire che la memoria autobiografica non è altro che una collezione di fatti ed eventi che sono stati percepiti, interpretati e integrati nella storia personale, ovvero di fatti rilevanti episodici e consci che contribuiscono alla definizione identitaria di una persona (*defining moments*).

La seconda funzione svolta dalla memoria è di tipo sociale ("Come mi relazionano agli altri?"): in questo caso, il ricordare acquisisce un ruolo adattivo e permette di comprendere gli altri soggetti, di entrare in relazione con loro e di creare legami significativi (*solidarity function*). Grazie alla condivisione di ricordi, infatti, gli interlocutori creano una situazione di intimità ed empatia. Effettivamente, la memoria autobiografica rappresenta un prerequisito essenziale per lo sviluppo delle competenze sociali ed è collegata al corretto sviluppo della cosiddetta *Theory of mind*, ovvero alla

capacità di comprendere gli stati mentali altrui alla base dei loro comportamenti. La funzione sociale può essere analizzata nel dettaglio a partire dal cosiddetto *Conceptual Model of the Social Function*, elaborato sempre da Bluck: ebbene, la maggior parte delle persone racconta e condivide gli eventi personali accaduti per raggiungere obiettivi di tipo sociale (Bluck et al., 2005). Come specificato nella tabella sottostante (figura 1), nel periodo adolescenziale, ad esempio, i soggetti creano ricordi con obiettivi collegati all'intimità e alla connessione sociale (*intimacy*), mentre nella prima età adulta sono più propensi a riflettere sul passato per indirizzare aspirazioni e obiettivi futuri e per istruire gli altri (*teach and inform others*). Nella terza età, invece, i soggetti adottano un focus di tipo affettivo e strutturano ricordi collegati all'empatia, in risposta alle difficoltà collegate alla solitudine e alla perdita tipiche dell'ultima fase della vita. Nei differenti periodi, dunque, l'attenzione dei soggetti è rivolta a differenti aspetti della realtà vissuta: gli adolescenti tengono in considerazione gli elementi che consentono loro di sentirsi connessi con gli altri, mentre gli adulti valutano le caratteristiche che consentono loro di informare i più giovani circa il funzionamento del mondo.

Infine, l'ultima funzione svolta dalla memoria autobiografica individuata da Bluck coincide con quella direttiva, la quale consente all'individuo di utilizzare informazioni passate per risolvere situazioni presenti (*problem solving*) e per predire il futuro ("Come posso utilizzare il passato?").

<i>Type of function</i>	<i>Description</i>
Intimacy	Initiating, maintaining, and developing relationship intimacy
Teach/Inform	Teaching and informing others; illustrating a point and giving advice
Empathy	Eliciting empathy and reassurance from others; showing empathy

Figura 1. Le funzioni sociali del ricordare (Bluck et al., 2005, p. 33).

La memoria ha un'organizzazione gerarchica che si muove dal singolo ricordo episodico relativo un evento specifico a sistemi di ricordi interconnessi che forniscono informazioni generali relative al proprio passato. Pertanto, segue una logica di somiglianza: dopo alcune ripetizioni dello stesso evento, si creano *scripts* che



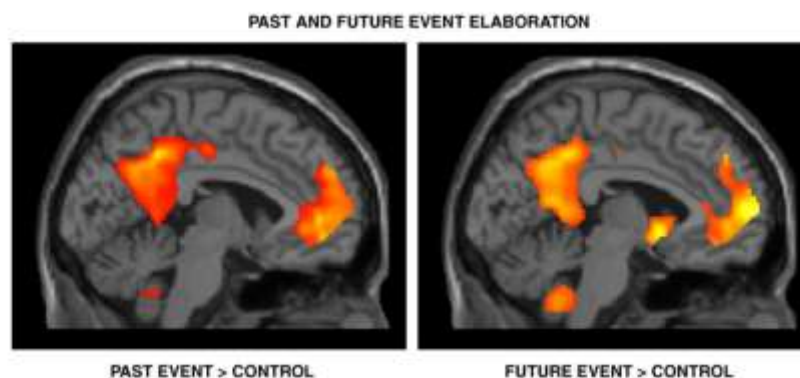
simboleggiano l'accaduto, i quali diventano parte della conoscenza di base che può essere richiamata ogni volta che un input ricorda uno di questi elementi. Ma quali tipologie di memoria esistono? Seguendo la riflessione di Tulving (2002), possiamo distinguere tra una memoria di tipo semantico, una di tipo episodico ed una di tipo procedurale. Nello specifico, questa distinzione fa riferimento sia alle funzioni che alle proprietà.

La prima tipologia – *noetic consciousness* – coincide con una serie di ricordi *timeless* e di fatti *decontextualized*: in effetti, quando parliamo di memoria semantica, facciamo riferimento a tutte quelle conoscenze generali relative al funzionamento del mondo (ad esempio, il nome della maestra della scuola primaria, l'indirizzo di casa ecc.). È bene ricordare che la memoria semantica sembra essere attiva anche in alcune specie animali. Diversamente, la memoria episodica – *autonoetic consciousness* – coincide con le esperienze personali collocate in un particolare momento e in uno spazio specifico, offre la sensazione di rivivere il passato (*I was there, I did that*) (il mio ultimo compleanno, il mio viaggio a Parigi ecc.) ed è presente solamente nell'uomo. Infine, la memoria procedurale – *anoetic* – riguarda tutti quei ricordi che vengono mantenuti sottoforma di procedure (fare una torta, andare a scuola ecc.).

La memoria semantica ed episodica fanno riferimento a differenti percorsi neurali e attivano opposte regioni cerebrali: il recupero della prima è localizzato nei lobi frontali dell'emisfero destro, mentre la seconda coinvolge anche processi aggiuntivi nell'emisfero sinistro. È bene ricordare che non tutti i ricordi sono di tipo autobiografico: esistono anche *scripts* generali relativi alla realtà (ad esempio relativi all'andare al ristorante) che vengono sviluppati immediatamente nei primi giorni di vita. A opinione di Schacter e Moscovitch, la memoria semantica è la prima tipologia che si sviluppa prima dei 12 mesi, mentre quella episodica viene incrementata dopo il primo anno di vita in quanto richiede la maturazione di specifiche strutture neurali, come l'ippocampo e altre regioni mediali (Nelson, Fivush, 2004, p. 487).

Allo stesso tempo per definire le tipologie mnemoniche, è fondamentale considerare un'ulteriore distinzione tra memoria episodica e memoria immaginativa: numerosi studi – che si basano sull'utilizzo di tecniche di *neuroimaging* – evidenziano il come i soggetti attivino le stesse aree cerebrali sia quando recuperano un ricordo episodico sia quando immaginano ciò che non esiste, ovvero quando ipotizzano il futuro. A opinione di Vigotskij, creatività e immaginazione sono atti mentali strettamente connessi con la

memoria: studi recenti neuroscientifici confermano questa ipotesi in quanto testimoniano una corrispondenza tra i processi cerebrali che operano in caso di percezione e in caso di ricordo. Addis e colleghi (2007) hanno esaminato le aree neurali coinvolte nel recupero mnemonico e nell'elaborazione del futuro e hanno individuato la regione ippocampale come quella zona cerebrale alla base dei processi di memoria relazionale e di simulazione di eventi futuri (figura 2): sia gli eventi passati (ricordati) che quelli futuri (immaginati) fanno riferimento alla memoria episodica, la quale supporta la costruzione di eventi futuri estraendo e ricombinando le informazioni passate e immaginando, dunque, un nuovo avvenimento (Smorti, 2018, p. 57). Pertanto, il ricordare e l'immaginare/simulare sembrano essere processi integrati e convergenti: non a caso, quando una bambina è impegnata nel tradizionale gioco simbolico "mamma-figlia" sta contemporaneamente immaginando una realtà che non esiste – tipica della finzionalità – e utilizzando gli schemi mnemonici personali relativi al rapporto instaurato con la propria madre (Fioretti, Smorti, 2019, p. 205). Seguendo questa riflessione, potremmo, dunque, dire che la narrazione di un ricordo è un atto creativo e che l'immaginazione di un evento non ancora accaduto è un'azione connessa con il processo mnemonico.



*Figura 2. L'attivazione cerebrale di un soggetto che ricorda un evento passato e immagina un evento futuro (Addis, Wong, Schacter, 2007, p. 1369).*

Il modello teorico che consente di analizzare l'organizzazione della memoria è quello elaborato da Martin A. Conway e Christopher W. Pleydell-Pearce – psicologi presso il Dipartimento di Psicologia Sperimentale dell'Università di Bristol – i quali propongono

l'esistenza di un *Self* quale sistema organizzativo che dirige il processo di codifica e il successivo recupero del materiale (2000). Il modello è conosciuto come *self-defining memory system* (SMS) e ha come obiettivo principale quello di collegare le conoscenze autobiografiche agli obiettivi e alle caratteristiche personali. Ebbene, il cosiddetto *working self* coincida con una complessa gerarchia di temi e scopi del Sé che agiscono come ricostruttori attivi delle esperienze. A questo proposito, gli eventi che in un periodo della vita sono considerati più rilevanti diventano anche maggiormente accessibili: abbiamo a che fare con le esperienze note come *self-defining* (la prima volta che sono andato a scuola, la prima relazione amorosa ecc.) le quali vanno a costituire la cosiddetta *life-story*. A opinione di Conway, la conoscenza autobiografica ha come obiettivo quello di classificare il materiale secondo un ordine che rende possibile il loro recupero: in effetti, gli eventi personali sono organizzati secondo categorie più o meno generali.

- (i) *Lifetime periods*. Si tratta di conoscenze generali relative a periodi di tempo molto lunghi: pertanto, questi segmenti mnemonici racchiudono conoscenze e obiettivi generici riguardanti un lasso di tempo esteso, ma determinato (“Quando ero alle elementari”, “Quando andavo a scuola”, “Quando i bambini erano piccoli”).
- (ii) *General events*. Sono conoscenze di periodi temporali nell'ordine di mesi, settimane oppure giorni che includono più situazioni simili con *scripts* che si ripetono (“Il periodo in cui mi preparai per la verifica di matematica”, “Quando vado al mare”).
- (iii) *Events specific knowledge*. Quest'ultima categoria fa riferimento a scene nucleari, punti di svolta, micro-sceneggiature e a conoscenze di eventi mantenute in forma di immagini, odori, sensazioni, le quali sono associate ad un'esperienza specifica (“Quel giorno in cui mi sentivo felice perché era il mio compleanno”).

Sempre secondo Conway, questo sistema mnemonico si basa su due principi tra loro opposti, quello di corrispondenza e quello di coerenza (Smorti, 2018, p. 46). In base al

primo, la memoria tenta di rappresentare la realtà per quella che è, mentre il secondo fa riferimento alla tendenza a obbedire al principio di coerenza per il quale il ricordo viene integrato con altri in una trama ampia collegata al significato generale. Se nella memoria a breve termine domina il principio della corrispondenza, in quella a lungo termine prevale il principio della coerenza in quanto è necessario tenere in considerazione gli obiettivi principali attinenti al Sé.

Seguendo il discorso di Andrea Smorti (2018, pp. 48-49) – docente presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università di Firenze – possiamo considerare un’ulteriore definizione: i ricordi possono assumere sia la forma di un resoconto dettagliato (tipica di un “viaggio nel tempo”) (“Oggi il mio papà mi ha portato all’asilo”) sia una forma più generica e schematica (“Il mio papà usa sempre la macchina per portarmi all’asilo”). I primi sono conosciuti come ricordi “verbatim”: essi possono essere anche poco coerenti, ma seguendo il principio di corrispondenza sono ricchi di dettagli accurati (simili alla memoria episodica). Diversamente, i ricordi “gist” sono simili alla memoria semantica in quanto costituiscono il sommario dell’episodio accaduto, ricco a livello di significato e coerenza, ma povero di dettagli e accuratezza (figura 3). Come vedremo nel terzo capitolo della tesi, solitamente sono gli eventi negativi ad essere ricordati in modo dettagliato (formato verbatim), mentre quelli positivi vengono codificati in modo generale (formato gist).



Figura 3. Organizzazione generico-specifica dei ricordi autobiografici (Smorti, 2018, p. 48).

Inoltre, grazie a studi di stampo cognitivista, sappiamo che ogni nostra esperienza viene compresa sulla base di un confronto con un modello stereotipico, derivato da esperienze simili registrate in memoria (teoria dello schema formulata negli anni Venti). Sarebbe a dire, la memoria autobiografica vive di *frames* che ci consentono di comprendere l'evento che stiamo vivendo e di *scripts* che ci consentono di articolarlo in una sequenza ordinata (Calabrese 2020, p. 34). Se lo schema è un'etichetta che apponiamo a porzioni di esistenza e si riferisce ad oggetti statici o relazioni, gli *scripts* – o micro-sceneggiature – si riferiscono a processi dinamici, ovvero al modo in cui si producono attese relativamente al modo in cui si verificano sequenze di eventi. Ebbene, il *frame* offre il paradigma semantico di un evento (memoria semantica), mentre lo *script* ne costituisce l'articolazione sintattica (memoria episodica). Proprio perché tutte le nostre esperienze possono essere lette e comprese attraverso questa sintassi autobiografica, riescono anche ad essere raccontate a partire dalla costruzione di connessioni cronocausali e temporali. Questo sistema di attese si sviluppa intorno ai tre anni: per questa ragione, mentre in chiesa si sta svolgendo la messa, ad esempio, un bambino può avere comportamenti non corretti – quali correre e urlare lungo la navata – in quanto non è ancora in grado di classificare come liturgia religiosa la situazione nella quale si trova. Solamente attraverso una lenta comparazione cognitiva tra ciò che gli accade e la memoria di ciò che è già accaduto, il bambino imparerà a leggere correttamente ogni situazione e, dunque, a immaginarle e a raccontarle (Calabrese, 2019, pp. 4-5).

Un'ultima considerazione significativa riguarda l'ipotetica sovrapposizione di ricordi vissuti in prima persona e ricordi raccontati da altri soggetti: seguiamo la riflessione di David Pillemer (2015) – docente di psicologia dello sviluppo presso la University of New Hampshire – che analizza il rapporto tra le due creazioni mnemoniche. Come appena accennato, secondo la psicologia contemporanea, i ricordi autobiografici sono definiti come ricordi passati vissuti in prima persona e per questo motivo, strettamente collegati al *Self* e alle relative concettualizzazioni. Nella realtà, però, le persone creano ricordi anche a partire da eventi passati salienti raccontati da altri: a opinione di Pillemer, è necessario prestare attenzione al legame tra eventi vissuti ed eventi riportati. I soggetti, infatti, hanno due strade per accedere alla conoscenza riguardante gli eventi reali: la prima è la propria esperienza (memoria diretta) e la seconda coincide con i resoconti ricevuti nelle interazioni (memoria vicaria). Ad esempio, un adulto può avere un ricordo vivido

di un incidente vissuto in prima persona (organizzazione somato-sensoriale) e allo stesso tempo, di un incidente raccontato dalla figlia. Ebbene, l'ipotesi dell'autore è la seguente: i ricordi specifici indiretti (o vicari) possono avere caratteristiche simili a quelli diretti (es. immagini vivide, forti reazioni emotive e influenza duratura). Si prevede, dunque, una somiglianza sia strutturale che funzionale: i confini teorici della memoria autobiografica si sono ampliati notevolmente negli ultimi decenni e hanno rivolto la propria attenzione al modo di immaginare il futuro e alla capacità di adottare una prospettiva differente da quella personale. Si è arrivati alla consapevolezza che la memoria degli eventi personali implica la costruzione di "scene mentali" passate oppure riferite al futuro immaginato. In altri termini, si tratta di un processo ricostruttivo: la capacità di ipotizzare un evento riferito ad un *self* futuro può essere paragonata alla creazione di un ricordo vissuto da un'altra persona (parallelismi tra la struttura, il contenuto e il significato funzionale). Tuttavia, i modelli teorici della memoria collocano questi due ricordi in due categorie differenti: il primo – vissuto a livello personale – fa parte della memoria episodica, mentre il secondo fa riferimento alla conoscenza impersonale degli eventi e, dunque, alla memoria semantica.

A opinione di Buckner e Carroll (2007), il ricordare un evento altrui coincide con l'ipotizzare un evento futuro mai vissuto: come accennato in precedenza, gli studi che utilizzano tecniche di *neuroimaging* ci confermano che in entrambe le attività cognitive, si attivano le stesse aree cerebrali. La memoria degli eventi può essere definita come una costruzione mentale di una scena reale o immaginata che può essere vissuta da chi ricorda oppure può essere ipotizzata da altri. Quando un soggetto ascolta la narrazione di un ricordo di qualcun altro, attiva gli stessi circuiti neurali che utilizza quando vive in prima persona l'evento. Si tratta, dunque, di una sovrapposizione cognitiva e neurofisiologica che ha come base i meccanismi della memoria autobiografica e la capacità di ipotizzare il futuro.

Pertanto, la memoria è un sistema riproduttivo oppure ricostruttivo? In passato, alcune teorie hanno sostenuto che la memoria fosse una copia identica della realtà. Negli ultimi anni, invece, gli approcci moderni collegati alla psicologia cognitiva evidenziano la natura ricostruttiva della memoria, la quale non codifica il materiale per quello che è, ma percepisce la realtà e allo stesso tempo, costruisce coerenza: ricordiamo sempre gli eventi in base al significato che attribuiamo (Fioretti et al., 2019, p. 206). A opinione di Smorti

(2018, pp. 54-55), la memoria non ha in nessun modo la forma di un “archivio”, ma si basa sul cosiddetto *extended encoding* in quanto il ricordo è strettamente collegato al soggetto, agli obiettivi, alle esperienze: in altri termini, sembra essere la dimensione presente a guidare l’atto del ricordare. Effettivamente, nel tempo il ricordo muta completamente in quanto ad esso vengono attribuiti significati discrepanti. Dunque, quali aspetti influenzano il ricordo? In seguito alla codifica iniziale, una varietà di fattori endogeni ed esogeni può trasformare e alterare la rappresentazione mnemonica (Quas, Fivush, 2009): l’auto-suggestione, ad esempio, porta i soggetti ad aggiungere dettagli al ricordo derivati in realtà da conoscenze generali. Allo stesso tempo, il fenomeno della re-integrazione porta i soggetti a prestare attenzione a dettagli specifici in base alle richieste del momento presente (ipotizziamo che un medico chieda ad un paziente di ripetere un esame con una faccia impaurita: solamente in caso di diagnosi negativa, il paziente ricorderà questo dettaglio).

Inoltre, come accennato in precedenza, nei differenti periodi della vita i soggetti ricordano con obiettivi differenti: se durante l’adolescenza ricordano soprattutto per sostenere l’intimità sociale, nella mezza età adulta ricordano per indirizzare gli eventi futuri (*teach, inform*). Allo stesso tempo, come si vedrà nel terzo capitolo dell’elaborato, la memoria è fortemente influenzata dalla vita emotiva: gli affetti positivi attivano una codifica generale di tipo *bottom-up*, mentre quelli negativi una codifica dettagliata di tipo *top-down* (Smorti, 2018).

Allo stesso tempo, le caratteristiche dei soggetti possono influenzare la costruzione mnemonica (Bluck et al., 2005): come si vedrà, ad esempio, nel secondo capitolo dell’elaborato, il genere femminile sembra partecipare maggiormente a situazioni di ricordo condiviso ed avere, di conseguenza, uno stile mnemonico ricco di dettagli. Anche la personalità gioca un ruolo fondamentale nel processo di codifica e recupero: non a caso, possiamo evidenziare una correlazione positiva tra le caratteristiche mnemoniche e i tratti della personalità conosciuti come *Big Five Personality Traits*: i soggetti “*generative*”, ad esempio sono maggiormente propensi a costruire una *life-story* coerente e a inserire all’interno numerosi obiettivi prosociali (McAdams et al., 1997). Pertanto, un bambino che reagisce con rabbia ad un’esperienza stressante ricorderà dettagli differenti rispetto ad un altro che reagisce con tristezza.

Inoltre, la motivazione indirizza direttamente il processo di codifica mnemonica: si è visto, ad esempio, che dopo una partita di calcio sono proprio i bambini che hanno vinto il match ad avere ricordi maggiormente dettagliati, in quanto probabilmente sono stati incentivati a mantenere elevata l'attenzione fino al termine dell'evento e soprattutto, a condividerlo in più occasioni sociali (Baker Ward et al., 2005). Anche l'interlocutore – ovvero la relazione narratore-narratario – può incidere notevolmente sul livello dei dettagli contenuti all'interno dei ricordi: un ascolto empatico sostenuto da un narratario conosciuto, ad esempio, è alla base di un ricordo complesso e dettagliato, mentre un ascolto distratto sostiene la costruzione di un ricordo confuso e generico (Smorti, 2018).

Infine, sappiamo bene che è la coerenza attribuita ad un certo ricordo che sostiene il futuro recupero del materiale: a opinione di Gwynn Morris e colleghi (2010), l'elemento che influenza il mantenimento del ricordo nel tempo coincide, infatti, con la codifica iniziale. Sarebbe a dire, ricordiamo meglio gli eventi della prima infanzia che vengono codificati in modo significativo e completo (chi, cosa, quando, dove, come). In altri termini, la cosiddetta "amnesia infantile" riguarderebbe, dunque, solamente quei ricordi non codificati in modo coerente. La coerenza, infatti, può essere considerata il principio organizzativo del sistema mnemonico in quanto collega aspetti emotivi e significati personali che si traducono in una rappresentazione organizzata degli eventi. A partire da questa riflessione, dunque, possiamo affermare che sono i bambini più grandi – di 4, 5 e 6 anni – che ricordano gli eventi nel dettaglio in quanto sono già in grado di aggiungere al ricordo collegamenti contestuali e temporali. In sintesi, ciò che condiziona il futuro richiamo non è la quantità di informazioni, ma l'organizzazione degli elementi. Secondo gli autori, sono i bambini che ricordano in modo elaborato nelle prime sessioni sperimentali ad avere rappresentazioni dettagliate anche successivamente: questi racconti includono elaborazioni ("Ho mangiato le medicine, ma ho dovuto bere tanta acqua per riuscirci"), collegamenti causali ("Correvo così veloce che il papà non è riuscito a fermarmi") e interpretazioni ("Quel gelato che ho mangiato è stato il migliore di sempre!").



## 1.2. Lo sviluppo della memoria nel periodo infantile

Lo sviluppo mnemonico nel periodo infantile è stato studiato in modo approfondito da numerosi psicologi, tra i quali Robyn Fivush – psicologa presso il Dipartimento di Psicologia della Emory University. A opinione dell'autrice, la memoria si sviluppa circa intorno ai 3 anni, momento nel quale i bambini sono in grado di ricordare e verbalizzare sia eventi ripetuti che eventi singoli. Pertanto, anche i bambini più piccoli hanno ricordi ben organizzati (Fivush, 1998): già a quest'età, sono in grado di raccontare nel dettaglio routine quotidiane e conosciute come il momento nel quale hanno fatto la spesa oppure sono andati al McDonald's. Questi resoconti sono solitamente organizzati in modo generale e sono strutturati a partire da un ordine temporale e dall'utilizzo del *timeless present tense* ("Prendo un panino, lo mangio e poi vado a casa"). I bambini, in effetti, solitamente elencano ciò che può accadere durante un determinato evento in base allo *script* di riferimento. Allo stesso tempo, a 3 anni sono in grado di ricordare anche eventi avvenuti una volta sola – ovvero, i cosiddetti *specific events*: riescono, ad esempio, a riportare le azioni principali di un viaggio effettuato a Disneyland mesi prima (Hamond, Fivush, 1991).

Cosa accade, però, prima dei 3 anni? I bambini sono in grado di richiamare a livello verbale esperienze non commentate in precedenza al momento della codifica? A questo proposito, è bene ricordare che il linguaggio gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dei ricordi personali: il richiamo successivo del materiale mnemonico dipende strettamente dalle abilità linguistiche esibite al momento dell'esperienza ed è proprio grazie alla discussione verbale che gli eventi rimangono accessibili nel tempo. Le abilità linguistiche si sviluppano notevolmente dai 2 anni e mezzo ai 3: in questo periodo, i bambini sono in grado di costruire resoconti verbali coerenti dei propri avvenimenti grazie al supporto degli adulti (ad esempio, rispondono alle loro domande e alle loro sollecitazioni verbali). Prima di questo momento, invece, sembrano fare riferimento alla cosiddetta *behavioral memory of the event*, ovvero non sono in grado di raccontare l'evento vissuto a livello verbale, ma riescono a riprodurre l'azione (*re-enact*). Pertanto, la capacità di recuperare un evento a livello verbale dipende dalla possibilità di descriverlo al momento dell'esperienza, ovvero dalla possibilità di codificarlo attraverso

le parole. Secondo Lev Vigotskji (1978), infatti, il linguaggio può essere considerato lo strumento che consente ai bambini di organizzare l'esperienza in modo differente e significativo. È proprio il linguaggio che ci permette di condividere il passato con gli altri, di attribuire interpretazioni agli eventi accaduti e soprattutto di fornire una struttura organizzativa al ricordo, conosciuta come *narrative* (Fivush, 2008, p. 5). Ancora, è solamente attraverso la parola che le esperienze possono essere condivise ed è proprio nel momento della condivisione che i bambini aggiungono interpretazioni e valutazioni, utili per il mantenimento mnemonico (Fivush, 2014, pp. 569-570).

Proprio per questo motivo, le esperienze discusse con altri soggetti sono collegate ad una migliore organizzazione mnemonica e di conseguenza, all'accessibilità futura. Tessler e Nelson (1994), ad esempio, chiedono ad un gruppo di bambini di 4 anni di visitare un museo e di condividere con la madre alcuni elementi significativi dell'esperienza (cosa vedono, perché è interessante quello che vedono ecc.). Le modalità di interazione influenzano direttamente l'organizzazione del materiale: le informazioni citate solamente dalla madre non vengono solitamente richiamate dal bambino, mentre le informazioni co-costruite rimangono in memoria e vengono recuperate successivamente. Allo stesso modo, Pipe e colleghi chiedono ad un gruppo di bambini di 5 anni di partecipare ad una situazione di gioco simbolico ("*play pirate*"): la metà di loro ha la possibilità di vivere l'esperienza a partire da una narrazione coerente gestita dall'adulto ("Adesso troveremo la mappa del tesoro. Prima, ci sono i diamanti, poi i gioielli ecc."), mentre la seconda metà del gruppo fa riferimento ad un linguaggio narrativo non elaborato e generico ("Adesso faremo questo e dopo, invece, faremo questa cosa"). Ebbene, la presenza della narrazione coerente aiuta i bambini a costruire resoconti mnemonici decisamente più complessi. In altri termini, più l'adulto propone una struttura narrativa al ricordo, più il bambino è in grado di codificare e recuperare l'evento in futuro (Fivush, 1998, pp. 703-704).

A opinione di Katherine Nelson e Robyn Fivush (2004, pp. 489-491), la memoria autobiografica dal primo anno di vita ai cinque anni si sviluppa grazie all'integrazione di una serie di abilità emergenti, tra le quali il linguaggio, la comprensione narrativa, la comprensione dei concetti temporali e il *self-concept*: come possiamo notare dal diagramma sotto riportato (figura 4), tra queste componenti – sia di tipo cognitivo che sociale – esistono relazioni specifiche e ordinate che si sviluppano in modo graduale.

Analizziamo meglio il percorso di sviluppo che inizia con la costruzione della memoria per eventi collegati alla routine quotidiana. Il sistema si basa su una costruzione di tipo sociale in quanto è il contesto di riferimento che stabilisce quali elementi della realtà devono essere tenuti in considerazione e quali possono essere, invece, tralasciati: con i bambini più piccoli, i genitori indirizzano la loro attenzione attraverso condivisioni verbali esplicite (“Ricordi che eri felice quando siamo andati al parco?”). Ebbene, il bambino fa esperienza delle interazioni sociali fin dalla nascita e già al termine del primo anno di vita, comprende il concetto di intenzionalità personale e altrui (*core self*). L’intenzionalità fa riferimento all’abilità dei bambini di agire secondo un obiettivo: il *self* in questo primo periodo di vita, dunque, è collegato ad una *physical self-awareness* che distingue le loro azioni da quelle altrui. Il passaggio successivo riguarda la costruzione, invece, di un *self* oggettivo-cognitivo: il bambino inizia a riconoscersi allo specchio e a sviluppare l’idea di un “*me*”, alla base della sua esperienza nel mondo e della memoria autobiografica (non a caso, i bambini che si riconoscono allo specchio realizzano anche ricordi dettagliati dei loro eventi). Questo passaggio – strettamente collegato al *Self* – si sviluppa contemporaneamente alla comparsa del linguaggio, il quale consente ai bambini di percepirsi come attori e di iniziare a condividere i significati costruiti. Grazie alla costruzione narrativa, i bambini hanno la possibilità di iniziare a valutare la dimensione temporale e a percepire la differenza tra il presente e il passato.

Nella prima infanzia, in sintesi, tutte le esperienze narrative – come i ricordi condivisi, le situazioni di gioco simbolico – si presentano come modelli che forniscono ai bambini strategie efficaci per organizzare i propri ricordi episodici in un formato che tiene in considerazione la personalità, le motivazioni e gli obiettivi personali (la scena viene ricordata come un episodio coerente e non come semplice insieme di frammenti). Un ulteriore elemento critico per lo sviluppo del sistema mnemonico è la cosiddetta Teoria della Mente, ovvero la capacità di attribuire stati mentali agli altri soggetti: verso i 4 anni, i bambini sono consapevoli del fatto che le azioni sono sempre collegate ad intenzioni (e che, a volte, può attivarsi, però, anche il sistema della falsa credenza). A opinione delle autrici, dunque, il *self*, il linguaggio, la condivisione sociale e la struttura narrativa sono tutti elementi che influenzano direttamente lo sviluppo mnemonico: proprio per questo motivo, lo sviluppo del sistema sembra procedere con tempistiche differenti in base alle competenze raggiunte dai singoli bambini. Il *self*, ad esempio, segue una traiettoria

specifica: solamente verso i 4 anni, i bambini sono in grado di comprendere di poter rimanere gli stessi nel tempo (*self* nel presente e nel passato). Questo passaggio richiede un'abilità cognitiva notevole, ovvero quella di mantenere contemporaneamente in memoria la rappresentazione di sé nel presente e nel passato (Fivush, Nelson, 2006).

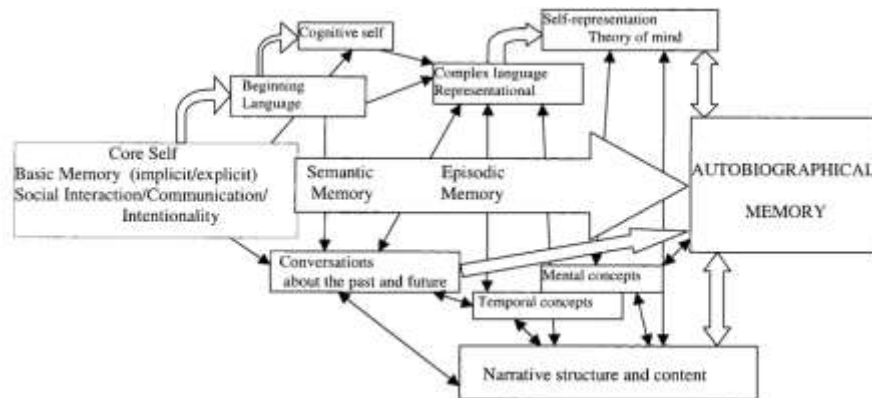


Figura 4. Elementi coinvolti nella costruzione della memoria autobiografica dal primo anno di vita ai cinque anni (Nelson, Fivush, 2004, p. 490).

### 1.3. Dalla memoria alla narrazione autobiografica

Memoria e narrazione sono collegate da un legame di interdipendenza: quando raccontiamo un ricordo, aggiungiamo interpretazioni, dettagli, attribuiamo a quel materiale significati specifici e creiamo collegamenti con la nostra identità (Smorti 2018, p. 84). A opinione di Andrea Smorti (2018), la memoria è strettamente collegata alla narrazione autobiografica: quest'ultima, infatti, può essere considerata una forma linguistica canonica che consente di organizzare i ricordi in un ordine cronologico e causale comprensibile. In effetti, è proprio – e solamente – attraverso il racconto che si comprendono i ricordi: la narrazione autobiografica consente alla memoria di assumere una forma esternalizzata e sostiene la costruzione di significato. Ebbene, l'obiettivo

principale della narrazione autobiografica è quello di fornire una struttura alla memoria e renderla un artefatto culturale comprensibile. D'accordo con Jerome Bruner, la narrazione autobiografica è una particolare narrazione del *Self* nella quale il narratore e il protagonista coincidono: per questo motivo, l'atto narrativo può essere considerato un processo di costruzione del *Self* che continua a svilupparsi nel corso dell'intera vita (Pascuzzi, Smorti, 2017, p. 2).

La narrazione è la responsabile della trasformazione esplicita in linguaggio della memoria: questa trasformazione è un processo complesso che comporta una linearizzazione dei ricordi (ovvero, la costruzione di un prima e un dopo), una loro organizzazione attraverso il linguaggio (in forme convenzionali riconosciute) e in un genere narrativo specifico, ovvero autobiografico (Smorti, 2008, p. 71).

Analizziamo nel dettaglio questo passaggio dal linguaggio mnemonico a quello narrativo. Secondo Vigotskij, il pensiero non si esprime nelle parole, ma piuttosto si realizza in esse: i soggetti quando raccontano passano da un "linguaggio per sé" ad un "linguaggio per gli altri". Il primo si presenta come un processo poco articolato dal punto di vista sintattico e come un processo basato sul senso piuttosto che sul significato. Diversamente, la seconda tipologia è orientata semanticamente ai significati ed è rivolta all'esterno. È proprio grazie alla struttura della storia, che la memoria raccontata diventa qualcosa di comprensibile, organizzato e articolato. Allo stesso tempo, fornendo un *frame* esplicativo, la narrazione fa contemporaneamente riferimento ai temi coinvolti (ad esempio, le relazioni personali), ai *motifs* (tutte le relazioni personali sono fallite) e al collegamento con il *self* (tutte le relazioni falliscono solitamente a causa di richieste troppo esigenti). Come accennato in precedenza, attraverso questo processo di attribuzione del significato, le narrazioni non possono essere considerate semplici descrizioni di azioni, ma al contrario resoconti ricchi di interpretazioni e valutazioni personali: ogni volta che si raccontano episodi autobiografici, abbiamo a che fare con un cosiddetto *human drama* (Fivush, 2008, p. 51). La narrazione include, infatti, elementi relativi al contesto (dove e quando), alla cronologia (in quale ordine) e alla risoluzione (come è finito) e allo stesso tempo, riflessioni relative ai pensieri e alle motivazioni dei personaggi (Fivush, 2019, p. 3; Nelson, Fivush, 2020, p. 6). In sintesi, quando si racconta un avvenimento autobiografico, si attribuisce significato a quel ricordo: ad esempio, un ragazzo che narra il momento in cui ha scelto un determinato mestiere, non elenca solamente le azioni che

si sono alternate nel tempo, ma le collega tra loro attraverso riferimenti causali (“Ho scelto di diventare programmatore di computer perché ero andato ad un summer camp in seconda media. Poi ho fatto un corso di formazione per programmare: così ho scelto di fare questo mestiere”) (Fivush, 2019, p. 5). Senza la narrazione, l’accesso alle memorie personali sarebbe decisamente più complesso e difficoltoso.

A questo proposito, è chiaro che i processi di memoria si prolungano nella narrazione, la quale è da considerarsi un vero e proprio “oggetto sociale”. Come possiamo vedere nell’immagine sottostante (figura 5), in una prima fase, la memoria viene esternalizzata attraverso la narrazione. In una seconda fase, dopo che il ricordo è stato narrato, essa diviene oggetto di interiorizzazione e ritorna ad essere un ricordo. Pertanto, quando si dovrà richiamare successivamente il ricordo, quest’ultimo non sarà più lo stesso in quanto sarà già passato dalla prima fase nella quale è stato raccontato e dalla seconda nella quale sarà stato re-interiorizzato. In altri termini, la memoria, dunque, non contiene solamente la codifica dell’evento originario, ma anche tutte le operazioni di *reharsal* mnestici e narrativi collegati. In questo procedimento, particolare attenzione acquisisce la dimensione sociale: la narrazione viene costruita in specifici setting nei quali il narratario chiede al narratore di considerare i ricordi da nuovi punti di vista (Smorti, 2018, p. 116). Effettivamente, la narrazione può essere considerata un atto sociale per definizione: sono pochi i resoconti narrativi che vengono costruiti senza un narratario di riferimento (ad esempio, i monologhi costruiti nei primissimi anni di vita attraverso i quali i bambini si esercitano nel ragionamento-ricordo verbale che verrà successivamente interiorizzato e andrà a formare il pensiero interiore). In tutti gli altri setting, invece, la narrazione può essere considerata una forma comunicativa che implica l’altro: non a caso, due dei principi che guidano la costruzione narrativa sono proprio quello della raccontabilità e della credibilità. Nella maggior parte dei casi, narratore e narratario co-costruiscono il racconto a partire da semplici elementi quali lo sguardo, la mimica e le conferme: la situazione interattiva modifica il ricordo originale (Smorti, 2018, pp. 107-108). A questo proposito, significativo è l’intervento sperimentale condotto da Pascuzzi, Fioretti e Smorti (2017, pp. 939-941) nel corso del quale è stato chiesto ad un gruppo di partecipanti di ricordare e raccontare un evento negativo ad ascoltatori empatici oppure distratti: nella versione “empatica” (*attentive listening*), i narratori interagivano con i narratari cercando di identificarsi e mostrando atteggiamenti di comprensione, mentre in quella “distratta”

(*detached listening*) la stessa persona evitava addirittura il contatto oculare. Sono proprio le narrazioni costruite con narratori attenti e responsivi ad essere le più lunghe e coerenti e allo stesso tempo, maggiormente ricche di emozioni positive. Ebbene, parlare delle proprie esperienze a persone empatiche e interessate che partecipano alla costruzione rafforza il senso di intimità e offre al narratore la sensazione di essere ascoltato e compreso: evidentemente, questo passaggio offre anche l'opportunità a quest'ultimo di modificare il tono emotivo del ricordo in senso positivo.

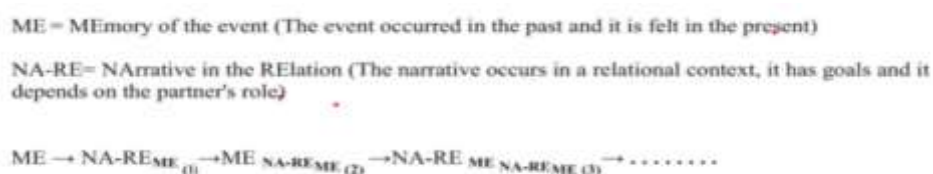


Figura 5. Dalla memoria alla narrazione (Smorti, 2018, p. 115).

D'accordo con queste riflessioni, a opinione di Michael Pratt e Barbara Fiese (2004), le costruzioni narrative dei soggetti si modificano (a livello contenutistico e a livello strutturale) gradualmente nel corso della vita sia in base alle interazioni sociali sia in base agli obiettivi del narratore (figura 6). Ad esempio, le narrazioni costruite nel corso del periodo infantile – attraverso il procedimento di *Reminiscing* – possono essere considerate opportunità per risolvere problemi e per apprendere specifiche lezioni: non a caso, i genitori tendono a porre questioni quali “Come ti sei sentito? Cosa farai la prossima volta?”. La metafora che spiega chiaramente l'utilità di queste prime narrazioni è “Come mi devo comportare?” e la coerenza sostenuta è di tipo sociale. Diversamente, nel periodo adolescenziale il dialogo con i genitori sembra essere fondamentale per sintetizzare differenti episodi coerenti con la propria identità, i quali costituiscono la nota *life-story*. Pertanto, la metafora che sintetizza questo periodo di sviluppo narrativo è “Chi sono io?”. Nella prima età adulta lo stile narrativo diventa, invece, “prosaico” in quanto i resoconti autobiografici hanno come obiettivo principale quello di rispondere alla domanda “Cosa gli altri significano per me?”. A opinione di McAdams (2001), è proprio in questo periodo che i soggetti sentono l'esigenza di essere “generativi” e di inserire nei propri resoconti riferimenti agli altri e alle relazioni di riferimento (attenzione rivolta alle

*family relationships*). Infine, nella terza età i soggetti tendono a costruire resoconti di tipo “epocale”, i quali contengono apprezzamenti relativi al passare del tempo ed evidenziano il mantenimento delle caratteristiche tipiche della famiglia (dimensione della continuità). La domanda metaforica che guida questo passaggio narrativo è “Cosa significa la mia vita per gli altri?”: a sostegno di questa ipotesi, possiamo dire che più i soggetti sono generativi in questo periodo con le generazioni successive, più queste ultime riescono ad appropriarsi degli obiettivi familiari condivisi (Pratt, Fiese, 2004).

<i>Lifespan Period</i>	<i>Medium</i>	<i>Meaning</i>	<i>Metaphor</i>	<i>Coherence</i>
Childhood	Reminiscence	Sharing everyday memories is relational	How do I learn to behave?	Narrative and social competence
Adolescence	Dialogue	Synthesizing different experiences lays foundation for coherence	Who am I?	Coherence of personal identity
Adulthood	Prosaic	Relationship histories	What do others mean to me?	Coherence across immediate family relationships
Older Adult	Epochal	Family preservation	What does my life mean to others?	Continuity across family generations

Figura 6. Le differenti rielaborazioni narrative nei vari periodi di vita (Pratt, Fiese, 2004, p. 410).

A questo proposito, particolare attenzione merita anche la traiettoria di sviluppo della narrazione finzionale, la quale mostra alcuni punti in comune con quella autobiografica: a opinione di Chiara Fioretti e colleghi (2019), ad esempio, entrambe le tracce narrative si sviluppano grazie ad azioni di *scaffolding*. Pertanto, la discussione relativa alla trama, ai personaggi e agli elementi di fantasia supporta la costruzione delle abilità di riferimento, ovvero dell’immaginazione e del pensiero controfattuale.

Il gruppo di ricerca – dell’Università di Firenze – ha strutturato una condizione sperimentale con bambini di scuola primaria (9-10 anni) con la quale intende mettere in evidenza la differente organizzazione delle due tipologie narrative. Nello studio in oggetto, è stato chiesto loro di costruire tre narrazioni, una autobiografica e due finzionali, collegate al tema del viaggio: nel primo caso, è stato chiesto di raccontare la gita più bella effettuata fino a quel momento, nel secondo di raccontare la gita ideale e, infine, nel terzo



di inventare una narrazione a stampo fiabesco a partire dall'incipit narrativo "C'era una volta". La gita reale – collegata alla memoria autobiografica – è stata raccontata a partire dal genere storico-descrittivo, ovvero a partire da una serie di proposizioni poste diacronicamente senza nessuna complicazione ("Un giorno d'aprile stavamo partendo per andare a Venezia. Andavo con la mia famiglia, ero emozionata perché c'erano tante barche e case colorate. *Quando* siamo arrivati alla piazza, abbiamo visto una statua molto alta e grande. *Quando* è arrivata sera, siamo andati in un ristorante famoso e abbiamo cenato con una pizza in famiglia. *Dopo qualche giorno*, siamo partiti per Parigi"). Anche la storia finzionale "dei sogni" è stata costruita a partire dallo stesso approccio: i bambini adottano una modalità desiderativa, basata sull'utilizzo del modo condizionale ("*Un giorno* vorrei andare a New York con la mia famiglia: il mio babbo, la mia mamma e i miei fratelli. Con loro, vorrei vedere uno dei più alti grattacieli di NY perché non ne ho mai visto uno. *Lì* vorrei mangiare il sushi perché mi piacerebbe assaggiarlo"). La narrazione organizzata diversamente sembra essere, invece, la terza: aiutandosi con l'incipit, i bambini riescono a monitorare maggiormente il processo di *narrativisation* e ad inserire più *complicating actions* ("Successe che uno dei bambini cascò nel tombino, gli altri si fermarono e chiamarono aiuto. Il primo trovò una corda ma era troppo corta, il secondo una scala e il terzo una stradina che portava sottoterra"). A questo proposito, l'incipit sembra essere l'elemento che porta i bambini a strutturare l'intreccio, ovvero una narrazione focalizzata sul passaggio da un problema iniziale alla risoluzione finale.

#### **1.4. Un approccio socioculturale**

Come si sviluppa la capacità di ricordare gli eventi personali? Come indicato in precedenza, la memoria sembra essere una funzione cognitiva di tipo sociale: seguendo ancora una volta le riflessioni di Vigotskji, infatti, possiamo evidenziare la stretta relazione che esiste tra sviluppo del linguaggio, sviluppo della mente e interazione sociale. Ebbene, la memoria è una competenza mediata a livello sociale e culturale: in primis, emerge nelle interazioni relative agli eventi significativi della vita e in secondo

luogo, è modulata dai modelli disponibili relativi all'organizzazione e alla comprensione dell'esperienza (i cosiddetti *life scripts*) (Fivush et al., 2011, p. 322). In altri termini, la cultura definisce le abilità necessarie per diventare un membro competente del gruppo e struttura le attività alle quali il bambino può partecipare per apprenderle (*evaluative frameworks*). In un primo momento, il bambino è semplicemente esposto a queste abilità, ma con il tempo interiorizza gli strumenti necessari e diventa via via più competente e autonomo. Un esempio significativo che ben evidenzia questo passaggio graduale verso l'autonomia è la *literacy*: nelle culture occidentali, il bambino è esposto a numerosi elementi ad essa collegati, come le lettere sui vestiti, sul frigorifero, nei cartelloni stradali ecc. In un primo momento, questi elementi sembrano essere semplicemente familiari mentre con l'inizio del percorso scolastico formale, vengono compresi e organizzati (Fivush, 2014, p. 569). La memoria autobiografica segue un percorso di sviluppo simile, ovvero si sviluppa grazie al supporto di altri soggetti per divenire successivamente un'abilità autonoma e indipendente.

Nello specifico, le funzioni cognitive – come la memoria – si sviluppano attraverso il processo di *scaffolding* e il processo di *modeling*: l'adulto di riferimento fornisce al bambino una traccia mnemonica e narrativa che verrà mantenuta da quest'ultimo anche in futuro. In altri termini, il processo di *recall* avviene solitamente nelle conversazioni con i genitori, con i coetanei e con la rete sociale ed è proprio questo continuo confronto che permette al bambino di articolare e consolidare il Sé narrativo. Studi di psicologia narrativa ci ricordano che è in questo contesto di ricordo condiviso – attraverso il processo di cooperazione sociale con gli adulti – che i bambini imparano a ricordare, ovvero comprendono quali informazioni devono tenere in considerazione e quali possono, invece, tralasciare. Quando chiediamo ad un gruppo di bambini di recuperare un evento dalla memoria autobiografica e di condividerlo, stiamo valutando la capacità di mettere in relazione il *Self* passato con quello presente, di selezionare opportune informazioni, di coordinare la propria rappresentazione con quella altrui e di evidenziare il legame tra gli eventi e le reazioni personali (Nelson, Fivush 2020, p. 88).

Aggiungendo brevi parti di un evento, confermando le informazioni proposte dagli adulti di riferimento, i bambini – già alla fine degli anni prescolari – sono in grado di raccontare e condividere eventi autobiografici. A 2-3 anni, partecipano brevemente alle conversazioni, ad esempio, spiegando ad alta voce perché vogliono andare al parco

oppure mostrando il vestito nuovo ad un familiare. Dalla scuola primaria, invece, sono portati a costruire resoconti completi (cosa hanno fatto durante l'estate, cosa è successo al loro compleanno ecc.). Come ricorda Jerome Bruner, sin dai primi anni di vita, i soggetti sono *storytellers* in quanto attribuiscono significato al mondo e all'esperienza a partire dalle storie. Sia la memoria che la narrazione – evidentemente – si sviluppano attraverso le interazioni sociali e nello specifico nel processo di ricordo condiviso, noto come *family reminiscing*: all'interno di questi setting narrativi, vengono negoziati e costruiti i format narrativi che consentiranno al bambino di attribuire significato agli eventi anche in futuro. Le narrazioni degli eventi passati costituiscono i *building blocks* della *life-story*, i quali si basano sui format narrativi appena citati, definiti e stabiliti a livello sociale e culturale. In primis, la cultura definisce la struttura della narrazione attraverso i cosiddetti *life-scripts*: basti pensare al fatto che la vita è solitamente suddivisa in periodi (infanzia, adolescenza, età adulta ecc.) all'interno dei quali devono solitamente accadere specifici eventi (scuola, matrimonio, figli ecc.). Questi *scripts* guidano direttamente la costruzione dei resoconti narrativi: ciò che rientra in questi canoni viene narrato, mentre il resto “non fa racconto” e deve essere inserito nelle narrazioni attraverso opportune spiegazioni (come i traumi). Pertanto, la cultura influenza direttamente anche il *self*, struttura cognitiva collegata alla percezione della realtà che definisce il modo in cui gli eventi possono essere interpretati. A opinione di Hazel Markus – psicologa della Stanford University e principale riferimento negli studi di psicologia sociale – il *Self* può essere considerato un set di generalizzazioni cognitive riguardanti la persona che guida il processo di codifica delle informazioni rilevanti (Markus, 1977). In altre parole, una struttura schematica che influenza la codifica mnemonica attraverso percezioni, interpretazioni, emozioni e motivazioni: se un soggetto si percepisce, ad esempio, aggressivo, tenderà a rilevare come salienti gli aspetti della realtà coerenti con questo tratto. Sempre Markus ritiene che queste caratteristiche siano la base cognitiva che consente di organizzare l'esperienza: in termini psicologici, parliamo di *self-schema*. A partire, infatti, da suddette informazioni, si creano credenze e ricordi personali stabili ed elaborati. Potremmo considerare il *self-schema* una bussola che orienta il lavoro mnemonico e di conseguenza, la creazione della *autobiographical narrative*. Ebbene, il *self-schema* è da considerarsi anche il mezzo tramite il quale gli individui processano e ottengono informazioni in modo rapido e semplice. Nella comprensione

della realtà, si attiva un processo specifico di consolidamento delle informazioni adatte al proprio schema e di rifiuto delle *conflicting self information*: tutte le esperienze in disaccordo con le linee generali del *self* vengono assimilate con più difficoltà in seguito a numerosi tentativi di rifiuto. Si tratta di meccanismi di selezione che determinano l'importanza dell'informazione e la sua coerenza con le caratteristiche personali e, dunque, con l'identità. La relazione tra memoria autobiografica e *self* è di tipo dinamico e co-costruttivo, ovvero è un processo interattivo nel quale entrambi gli elementi si organizzano, si costruiscono e attribuiscono significato agli eventi: si può, dunque, affermare che siamo ciò che ricordiamo e che i nostri ricordi sono parte integrante di noi stessi (Tessler, Nelson, 1994, p. 321).

Come accennato precedentemente, la formazione del *self* e l'emergere della memoria autobiografica sono due dinamiche connesse con il contesto di riferimento: già nei primi anni di vita, infatti, i soggetti agiscono secondo quelli che sono i valori, gli obiettivi di riferimento (Wang, 2001, p. 321). Le concezioni culturali riguardanti il *self* influenzano sia il processo di codifica e recupero mnemonico sia la creazione della narrazione personale: sono proprio alcuni *self-constructs* – che vengono stimolati e favoriti a discapito di altri – ad essere narrati. La cultura occidentale valuta positivamente, ad esempio, il *self* intrapersonale e incentiva il *self* autonomo, mentre la cultura orientale sostiene un *self* interpersonale e collettivo. Pertanto, le narrazioni che si sviluppano non possono che riflettere queste idee di base: se quelle americane sono di tipo *one-point-in-time* e sono legate ad obiettivi/azioni significative a livello personale, quelle cinesi hanno come tema portante attività generali e collettive (es. routine familiari). E ancora, se le narrazioni occidentali riportano attività collegate all'autonomia e al raggiungimento di obiettivi personali, quelle orientali raccontano di attività focalizzate sulla morale e sulla comunità (Fivush, 2008, p. 51).

Come si vedrà nel secondo capitolo, lo stesso accade con il genere dei soggetti che raccontano: se il *Self* femminile è collegato a tematiche quali la *care* e la *community*, quello maschile è collegato all'autonomia e all'identità individuale (Gilligan, 1992). Queste caratteristiche del *Self* (che si riflettono negli stili cognitivi) sono evidenti all'interno delle narrazioni autobiografiche: le bambine e le ragazze raccontano eventi personali ricchi di riferimenti emotivi e sociali, mentre i bambini si focalizzano sul proprio contributo e sugli obiettivi da raggiungere (Fivush, Buckner, 2003).

In sintesi, i modelli internalizzati dai soggetti collegati al *self* diventano i filtri attraverso vengono valutati gli eventi: questo processo è in continua trasformazione, è calibrato nelle interazioni sociali quotidiane e influenza direttamente la costruzione dei ricordi e i format narrativi adottati nei resoconti autobiografici (Fivush, 2008, p. 52).

#### **1.4.1. Il *Reminiscing* e gli stili narrativi**

Come accennato, il ricordo riguarda eventi significativi per il *self*: nelle interazioni adulto-bambino, infatti, non vengono condivisi ricordi intesi come semplice resoconto della realtà, ma ricordi modificati attraverso informazioni valutative e interpretative. È proprio attraverso la conversazione con i genitori che i bambini internalizzano la struttura narrativa di un discorso condiviso, utile per guidare il ricordo delle esperienze passate significative (“Ci siamo divertiti al parco oggi?”, “Cosa abbiamo fatto?”). Queste conversazioni familiari iniziano ad essere proficue a partire dai 3 anni, età in cui i bambini acquisiscono consapevolezza circa il fatto che i ricordi – *topics* della conversazione – sono rappresentazioni mentali selettive (e non sempre puntuali) del passato. Il processo di *reminiscing* – inteso come contesto nel quale genitori e figli discutono di eventi passati – è da intendersi come esperienza privilegiata nella quale, grazie al *modeling* e allo *scaffolding*, si strutturano le narrazioni future dei bambini e si valorizzano determinate informazioni rispetto ad altre. In altre parole, i genitori dirigono l’attenzione dei figli verso argomenti ritenuti degni di interesse e indirizzano l’utilizzo delle memorie autobiografiche nella quotidianità attraverso stili comunicativo-narrativi differenti (Nelson, Fivush, 2004, pp. 497-498). Gli eventi-oggetto della narrazione possono essere di diverso tipo: semplici riferimenti alle esperienze quotidiane, ricostruzioni di eventi vissuti dalla famiglia oppure storie relative al passato familiare (Pratt, Fiese, 2004).

I due periodi critici per lo sviluppo mnemonico e narrativo durante i quali il *Reminiscing* sembra essere un’attività fondamentale coincidono con gli anni prescolari e con l’adolescenza: nel primo periodo emergono numerose tematiche autobiografiche, mentre nel secondo si struttura la cosiddetta *life-story* e, dunque, i ragazzi utilizzano come modello utile quello genitoriale (McAdams, 2001).

Quale evoluzione del contesto di *Reminiscing*? A 16-18 mesi, i genitori forniscono la struttura della narrazione e i bambini partecipano semplicemente confermando o ripetendo ciò che gli adulti affermano: l'obiettivo di questi ultimi è quello di aiutare i figli a costruire coerenza e a strutturare le proprie esperienze in modo significativo. Ad esempio, quando il bambino pronuncia la parola "fragole", la madre elabora e approfondisce questo breve contributo con frasi valutative e con aggiunte spazio-temporali del tipo "Sì, abbiamo mangiato le fragole a colazione questa mattina. Erano buone?" (Fivush et al., 2011, p. 325). Gradualmente – e rapidamente – i bambini iniziano a partecipare e già a due anni, sono in grado di fornire risposte specifiche alle sollecitazioni adulte. A tre anni, come accennato in precedenza, riescono ad introdurre nuovi *topics* in modo autonomo e a tenere in considerazione più aspetti dello stesso evento contemporaneamente. Alla fine degli anni prescolari, la maggior parte dei bambini è in grado di produrre una narrazione coerente dell'evento vissuto.

Il processo di ricordo condiviso è caratterizzato da una certa complessità cognitiva: a questo proposito, analizziamo brevemente l'estratto della conversazione riportato nelle figure sottostanti (figure 7-8) (Fivush, 2019). La madre e la figlia – protagoniste della conversazione – si focalizzano sulla stessa esperienza e costruiscono, dunque, una rappresentazione mnemonica condivisa relativa a ciò che è accaduto in passato: ebbene, si tratta di una forma di *joint attention* anche se l'oggetto condiviso è di tipo mentale. Entrambe, dunque, si stanno riferendo alla rappresentazione mentale altrui adottando strategie cognitive complesse che richiedono la capacità di decentrarsi: madre e figlia sono consapevoli del fatto che il passato non è una rappresentazione puntuale della realtà e che è, invece, frutto della negoziazione degli eventi che si sono verificati e dell'interpretazione personale (Rebecca dice di non essere stanca e la madre sostiene il contrario aggiungendo che oltre ad essersi stancate, si sono anche divertite: al termine della conversazione, la bambina conferma l'ipotesi della madre). Allo stesso tempo, a livello mnemonico, la madre sta proponendo una serie di *scripts* relativi all'evento "andare in montagna" che la bambina terrà come punto di riferimento anche in futuro e si sta focalizzando su alcuni elementi di queste microsceneggiature (ad esempio, i soggetti che partecipano, le coordinate spazio-temporali ecc.). Inoltre, i ricordi condivisi riflettono la creazione di un senso continuo del *Self* nel tempo: la bambina si interroga circa il collegamento che esiste tra ciò che è accaduto e la dimensione presente.

Infine, è bene ricordare che questo processo di ricordo condiviso sembra avere ripercussioni anche a livello emotivo e sociale in quanto prevede la negoziazione di stati d'animo e la capacità di comprendere il punto di vista altrui: non a caso, bambini esposti a conversazioni di questo tipo sviluppano una maggiore comprensione delle emozioni ed esibiscono risultati positivi in compiti collegati alla Teoria della Mente (Ruffman, Slade, Crowe, 2002). Nonostante ciò, i riferimenti agli stati emotivi e mentali dei personaggi nelle attività di *storytelling* vengono inseriti dopo i 5 anni: nello specifico, a opinione di Ageliki Nicolopoulou, a 3 anni i personaggi vengono descritti solamente a partire dalle loro azioni (“C’era una volta una principessa. Poi arrivò un principe”) e dai tratti fisici, a 4 anni compaiono i primi riferimenti alle abilità psicologiche (“Un giorno arrivò il lupo e mangiò la bambina: la mamma era molto triste”) e a 5 anni compaiono desideri, intenzioni e credenze (“Gaston era arrabbiato e voleva uccidere la bestia, è partito, la ha cercata e la ha colpita”) (Nicolopoulou, Richter, 2007).

Mother: And we were all goin' on a bike and you did not wanna go on a bike and so you were just going to jog but you got so tired --  
 Rebecca: NOT TIRED! (very loud voice)  
 Mother: (Laughing) You didn't get tired, OK. You didn't get tired --  
 Rebecca: (giggles)

Mother: -- but you wanted to sit on the bike seat I was peddling. What do you remember about that?  
 Rebecca: Wanting you to go really really slow. My legs were hurting.  
 Mother: (laughs) Why were your legs hurting?  
 Rebecca: Cuz I was like this (spreads legs wide to show how she was riding on the mother's handlebars) all the time  
 Mother: Cuz your legs were spread apart like that,  
 Rebecca: Yeah, but if you went slowly I could relax.  
 Mother: Uh huh  
 Rebecca: And you went too fast  
 Mother: But you had fun, though, didn't you?  
 Rebecca: It was great!  
 Mother: What was that, a half mile or something?  
 Rebecca: I was afraid I might, uh, you might go flying off the edge (both laughing), edge of the bridge and, umm, I just wanted to jog.  
 Mother: And you were afraid of riding on the bike with me across the bridge, huh?  
 Rebecca: Uh huh uh huh uh huh

Figure 7, 8. Esempio di setting di ricordo condiviso tra una bambina di otto anni e la madre (Fivush, 2019, pp. 1-2).

A questo proposito, a opinione di Fivush e Nelson (2006), il *Self* può essere posizionato nel passato proprio a partire dal contesto di *Reminiscing*: il bambino che partecipa al setting di ricordo condiviso è in grado di passare dalla comprensione del solo “*here and now*” alla strutturazione di un *self* esteso nel tempo. Ebbene, questa attività consente ai partecipanti di de-focalizzarsi dal tempo presente e di tenere in considerazione anche il passato (il “*former self*” passato è differente rispetto al

“*continuing me*” presente). Riflettere sul passato consente di aggiungere specifici dettagli alla memoria relative al dove e quando un evento è accaduto (*orienting information*) e a ciò che abbiamo pensato/sentito in quel periodo temporale (*evaluative information*). Quali sono, dunque, i processi cognitivi in gioco? Fivush e Nelson (2020, figura 9) sintetizzano le differenti abilità coinvolte in questo setting: i partecipanti negoziano le azioni che si sono verificate, aggiungono contesti spazio-temporali e utilizzano il linguaggio causale collegato agli stati interni per mettere in evidenza le proprie (e altrui) intenzioni e motivazioni. Inoltre, questo contesto sostiene lo sviluppo della teoria rappresentazionale della memoria e la capacità di coordinare il proprio *Self* con la realtà e con le opinioni altrui.

Parent-child reminiscing	Child's cognitive processing	Child's developing understanding of self and other
Negotiations about what occurred	Representational theory of memory	Self as having unique memory of past event
Use of internal state language about child	Coordination of past self with present self	Self as having temporally extended mind
Use of internal state language about others	Coordination of past other to present other	Other as having temporally extended mind
Negotiations about past internal states	Coordination of past self to past other; perspectival theory of memory	Self and other as having unique perspective on past event
Narrative structure: causal explanatory framework	Coordination of internal states with motivation and behavior	Self and other as psychological entities extended over time

Figura 9. Funzioni del processo di Reminiscing (Nelson, Fivush, 2020, p. 18).

In questi setting di ricordo condiviso, fondamentale sembra essere lo stile narrativo adottato dagli adulti di riferimento: a opinione di Robyn Fivush e colleghi, le diverse modalità interattive e comunicative portano i bambini ad organizzare diversamente i loro ricordi. Ebbene, lo stile narrativo adottato sembra avere un ruolo fondamentale in quanto è strettamente collegato alle competenze narrative autobiografiche future dei bambini (Fivush, 2008, p. 53).

I genitori differiscono nello stile narrativo lungo una dimensione di elaborazione: possiamo fare riferimento ad uno stile di tipo *high elaborative* e ad uno stile di tipo *low elaborative*. Nel primo caso, i genitori pongono numerose questioni e forniscono dettagli all'evento raccontato: come possiamo vedere nella tabella sottostante (figura 10), infatti,



la madre *high elaborative* aggiunge informazioni contestuali ed espande le azioni citate dal bambino inserendole in una *ongoing narrative* (“No, they weren’t ducks. They had on little suits. Remember them jumping off the rocks?”). In più, adulti che adottano questo formato interattivo forniscono una struttura specifica alla narrazione – ovvero un inizio, uno svolgimento e una fine – e spiegano ai bambini perché quel determinato evento può essere considerato interessante e significativo. Le madri che adottano uno stile *high* tendenzialmente si focalizzano anche sugli aspetti emotivi e valutativi del proprio passato creando interpretazioni significative dal punto di vista personale (“Come ti sei sentito? Vorresti fare ancora questa cosa?”). Diversamente, madri che utilizzano uno stile *low elaborative* propongono un numero minore di domande aperte e tendono a ripetere gli elementi già citati dai figli attraverso l’utilizzo di domande *yes-no* (“Lollipops aren’t animals. You saw giraffes?”) (Fivush, 2014, p. 571).

<i>High Elaborative Maternal Reminiscing Style</i>	<i>Low Elaborative Maternal Reminiscing Style</i>
Mother: Remember when we first came in the aquarium? And we looked down and there were a whole bunch of birdies . . . in the water? Remember the name of the birdies?	Mother: What kind of animals did you see (at the zoo), do you remember?
Child: <i>Duck!</i>	Child: <i>Lollipop</i>
Mother: Nooo! They weren’t ducks. They had on little suits. (pause) Penguins. Remember what did the penguins do?	Mother: Lollipops aren’t animals, are they? Who, what kind of animals did you see?
Child: <i>I don’t know.</i>	Child: <i>Giraffe.</i>
Mother: You don’t remember?	Mother: You saw giraffes? And what else?
Child: <i>No.</i>	Child: <i>RRRROAR!</i>
Mother: Remember them jumping off the rocks and swimming in the water?	Mother: What’s roar?
Child: <i>Yeah!</i>	Child: <i>Lion</i>
Mother: Real fast. You were watching them jump in the water, huh?	Mother: What else did you see?
Child: <i>Yeah!</i>	Child: <i>ROAR!</i>
	Mother: What else did you see?

Figura 10. Esempi relativi ai due stili narrativi citati (Fivush, 2014, p. 571).

Ancora una volta, il genere e la cultura sembrano essere due variabili fondamentali nella scelta degli stili narrativi adottati: le madri occidentali tendenzialmente adottano uno stile *high elaborative* che ha come obiettivo ultimo quello di sottolineare il ruolo del bambino nel corso dell’evento (cosa ha fatto, come si è sentito), mentre le madri asiatiche privilegiano uno stile *low elaborative* basato sulla ripetizione degli elementi, spesso

collegati alle regole morali. Se i bambini occidentali vengono coinvolti all'interno di setting condivisi di tipo *child-centered* nei quali hanno la possibilità di valorizzare le proprie azioni, i bambini asiatici si focalizzano sui propri ruoli sociali e sulle norme morali di riferimento (*socially oriented-approach*) (Wang, 2001). Pertanto, già a quattro anni, i bambini americani – diversamente da quelli cinesi – costruiscono descrizioni dettagliate delle proprie attività e inseriscono maggiormente le preferenze personali e le loro opinioni. Come si vedrà nel capitolo successivo, esistono alcune evidenze anche in termini di *gender*: nelle culture occidentali, sia le madri che i padri adottano uno stile di tipo *high* con le figlie femmine (e un focus prettamente emotivo). Effettivamente, al termine degli anni prescolari, le bambine costruiscono narrazioni autobiografiche più lunghe, coerenti e dettagliate rispetto ai coetanei maschi (Buckner, Fivush, 1998).

Sono proprio queste interazioni che consentono ai bambini di interpretare le proprie esperienze personali: non a caso, i genitori che ricordano in modo più elaborato – focalizzandosi sulle emozioni e sulle valutazioni – hanno bambini che riescono a costruire resoconti coerenti e a sviluppare strategie di coping idonee in caso di eventi stressanti (Fivush, 2008, p. 54). In un intervento sperimentale condotto con bambini che soffrono di attacchi di asma, si è visto che le madri afroamericane che includono più spiegazioni e valutazioni emotive hanno bambini che rispondono meglio all'evento e che riescono a costruire maggiormente interpretazioni esplicative (Sales, Fivush, 2005). A questo proposito, lo stile di *Reminiscing* può essere considerato un fattore causale in quanto predice in modo significativo le competenze mnemoniche successive, la costruzione di coerenza a livello del *Self* e la capacità di nominare e riconoscere gli stati emotivi. Madri che strutturano contesti di ricordo condiviso elaborati sostengono anche la costruzione di un'identità coerente: non a caso, esiste una stretta relazione tra un attaccamento madre-figlio sicuro e il livello di elaborazione narrativa. Questi risultati confermano l'idea che la co-costruzione narrativa svolga funzioni di tipo sociale ed emotivo, oltre a funzioni prettamente cognitive (Nelson, Fivush, 2004, p. 506).

Anche le cosiddette *intergenerational narratives* hanno un valore identitario e sociale privilegiato in quanto vengono co-costruite da diversi membri della famiglia: le storie d'infanzia di genitori e nonni spesso dominano i momenti di riunione familiare e vengono tramandate da una generazione all'altra creando una sorta di continuità narrativa nella quale ogni membro si può inserire (Merrill, Fivush, 2016). Questa condivisione è

fondamentale in quanto sviluppa il cosiddetto “*intergenerational self*”, ovvero il *self* che apprende – e comprende – attraverso il passato familiare.

In queste condivisioni, sono considerati sia i ricordi personali sia quelli collettivi e per questo, le narrazioni che vengono costruite riguardano sia l’identità di chi ascolta sia quella di chi racconta. Le avventure d’infanzia dei genitori sono solitamente conosciute alla perfezione dai figli e questo certifica la natura spontanea e frequente del processo: queste condivisioni sono da considerarsi occasioni di attivazione del *meaning-making* a partire dalle esperienze vissute in modo indiretto. Secondo la teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner, i soggetti sono influenzati da più sistemi che interagiscono tra loro. Il livello delle esperienze immediate di un bambino – o micro-sistema – plasma i processi di sviluppo, ma le esperienze sono comunque incorporate in altri macro-sistemi come la cultura di riferimento e il background familiare (Merrill, Fivush, 2016). Pertanto, i figli che integrano le voci genitoriali relative ai valori tramessi ottengono punteggi decisamente più elevati a livello di adattamento e coerenza rispetto a chi non costruisce nessun riferimento alla prospettiva familiare.

L’adolescenza, momento nel quale i soggetti affrontano la sfida identitaria, è il periodo nel quale i ragazzi iniziano a considerarsi autonomi rispetto alle famiglie avviando le proprie relazioni e occupazioni personali: allo stesso tempo, però, la matrice familiare è sempre presente e fornisce, ancora una volta come nel caso degli anni prescolari, una traccia narrativa indelebile. Grazie allo sviluppo di abilità cognitive e sociali (ragionamento ipotetico, assunzione di prospettive sociali differenti), gli adolescenti tentano di interpretare gli eventi che accadono loro chiedendosi: “Cosa dice quest’esperienza di me?”. Le narrazioni co-costruite con gli adulti sembrano essere fondamentali anche in questo periodo per almeno tre motivi: forniscono un modello, aiutano a mantenere la connessione con la famiglia e aiutano i figli a esplorare le similitudini tra il *self* adulto e quello personale promuovendo sia la *connectedness* che la *individuation* (Fivush et al., 2011, p. 337). Ebbene, stili narrativi contrapposti – a livello di elaborazione – sono stati ritrovati anche all’interno di contesti di ricordo condiviso strutturati con figli adolescenti. In questo caso, alcune famiglie adottano uno stile di tipo collaborativo nel quale ciascun membro contribuisce all’emergere di una narrazione coerente e di una prospettiva condivisa. Altre famiglie, invece, ricordano in modo indipendente: in questo secondo caso, ogni membro mantiene la propria prospettiva e

aggiunge una parte del racconto senza integrarla in nessun modo con quella degli altri soggetti coinvolti. Il primo stile citato è collegato con una serie di caratteristiche psicologiche positive, ovvero con una maggiore autostima dei figli e con un aumentato livello di *self-efficacy*. Effettivamente, ragazzi che partecipano a conversazioni collaborative, le quali contengono riferimenti alle emozioni e ai collegamenti causali, esibiscono maggiori competenze sociali (Marin et al., 2008).

Bohanek e colleghi (2006) raccolgono una serie di interazioni verbali familiari e le categorizzano a partire dallo stile narrativo adottato: nella prima immagine sottostante (figure 11-12) viene riportata un'interazione collaborativa, mentre nella seconda un'interazione di tipo individuale. Nel primo caso, possiamo notare come ogni familiare abbia come obiettivo principale quello di aggiungere un elemento collegato alla trama e contemporaneamente quello di contribuire alla costruzione narrativa avviata dagli altri soggetti. A livello strutturale, i membri concludono e completano le sentenze iniziate dai familiari. Diversamente, nel secondo caso ogni familiare contribuisce alla narrazione costruendo una parte differente e non collegata alle altre: la conversazione è dominata da domande costruite dai genitori, dalle risposte fornite dai figli (modello domanda-risposta) e dalla ripetizione di alcuni blocchi proposti dai differenti membri.

AC: And um so there w- were these gr-grits (younger sibling) was gonna eat for breakfast and so and, and um <so  
 Mom: They > were sitting on the table.  
 AC: So, they were very hot and then,  
 Mom: I guess, well Auntie had (cousin's name) put them in the microwave. < They were these instant (unintelligible) microwaves.  
 AC: And > ah-ah, I think she overcooked them.  
 AC: So they were very < hot,  
 Mom: She > was letting them cool off.  
 AC: And then and she was letting them cool off, and I had a um, magnifying glass and I um there was, they had the light and so it was under the light and I put the magnifying glass, um right on the um, on the < um  
 Mom: over > the bowl, the grits,  
 AC: over the bowl and for um, a couple of seconds and then (another sibling) called me downstairs and, and um,

Dad: Was it a vacation or was it something you had to do?  
 AC: Vacation.  
 Dad: So what do you remember about the trip out there?  
 AC: < Uh ...  
 Sib: That we would have to run around and eat some french fries.  
 Dad: That's all you remember that you ate some french fries < and ...  
 Sib: We went scuba diving.  
 Dad: You went scuba diving.  
 AC: And then we got to get really close to fish and we got to um, we went down water slides on tubes.

Figure 11, 12. Due interazioni familiari tra adulti-adolescenti che evidenziano lo stile narrativo collaborativo e indipendente (Bohanek et al., 2006, pp. 52-53).

Come possiamo immaginare, i contenuti delle *family narratives* e, dunque, i setting di ricordo condiviso si modificano in base al contesto e all'età dei partecipanti (Merrill, Fivush, 2016): nelle culture collettiviste come quella orientale, i processi narrativi vengono intesi come fonte di creazione di un *Self* condiviso, mentre nelle culture occidentali, vengono considerati come punto di partenza per lo sviluppo dell'identità personale. Allo stesso tempo, in entrambe le culture, con gli *infants*, vengono solitamente costruite storie di affiliazione, mentre con i *preschool children*, storie di successo personale (in linea con le esigenze identitarie del momento).

### **1.5. Le fasi dello sviluppo narrativo: gli studi di Habermas e Bluck**

La capacità di narrare singole storie si sviluppa circa negli ultimi anni del periodo infantile, mentre la capacità di integrare i vari episodi e di collegarli tra loro sia a livello spazio-temporale che causale si manifesta non prima del periodo adolescenziale. La cosiddetta *life-story*, infatti, emerge in questo secondo periodo e si perfeziona solamente in età adulta: questa ricostruzione narrativa è strettamente collegata all'identità personale in quanto definisce il soggetto che racconta e gli conferisce una certa stabilità nel tempo (Habermas, De Silveira, 2008, p. 3). A opinione di Tilmann Habermas – psicologo presso la Goethe University – e Susan Bluck, la capacità di narrare i propri eventi di vita – ovvero il cosiddetto *life-story schema* – si sviluppa nel corso dell'infanzia e si completa solamente a partire dal periodo adolescenziale. Le tipologie di coerenza che consentono agli autori di analizzare lo sviluppo narrativo sono le seguenti (Habermas, Bluck, 2000): temporale, culturale causale e tematica.

La prima tipologia che si sviluppa riguarda la dimensione temporale: in una narrazione coerente dal punto di vista temporale, gli eventi vengono ricordati in una sequenza lineare. Società come quella occidentale favoriscono e stimolano la creazione di narrazioni basate sulla coerenza temporale progressiva, mentre quelle orientali privilegiano racconti basati su un ordine ciclico e multi-temporale. Rosenthal sottolinea la tendenza naturale degli

individui a conferire ai propri resoconti una coerenza temporale: quando vi sono incongruenze, essi tendono a mantenerla con ri-allineamenti espliciti e con strategie narratologiche, come i *flashbacks* (Habermas, Bluck, 2000). La seconda tipologia di coerenza riguarda le aspettative culturali. In base all'età, al genere e alla classe sociale di riferimento (e, dunque, in base ad aspetti normativi culturalmente determinati) i soggetti tendono ad esporre determinati eventi ritenuti significativi in un ordine specifico (matrimonio, lutto, problemi di salute ecc.). Queste aspettative facilitano la relazione tra autore e ascoltatore, ovvero la costruzione del senso globale della narrazione.

La coerenza causale, invece, si riferisce al saper collegare episodi di momenti diversi della vita, ma anche all'esplicitare i valori, le personalità che motivano le azioni e le scelte del narratore. Le spiegazioni causali, ad esempio, sono necessarie per collegare gli eventi al *self*, per esplicitare le azioni e per motivare le discontinuità personali. Se le caratteristiche legate al *self* sono stabili, le connessioni causali sono semplificate e non necessitano una giustificazione; durante i periodi di *changes*, tuttavia, nei quali il soggetto si sente cambiato e diverso, non vengono utilizzate motivazioni temporali, ma solamente causali. Infine, la coerenza tematica riguarda la somiglianza tra *motifs*, ovvero tra tematiche autobiografiche: nella prima età adulta i soggetti sono portati a creare collegamenti identitari tra eventi di diverso tipo (soprattutto nei cosiddetti *turning points*).

Pertanto, quale evoluzione dei resoconti autobiografici nel periodo infantile? Già dai 5 anni, i bambini sono in grado di riportare eventi personali tramite racconti brevi costruiti attraverso un approccio valutativo, che partono da un problema e arrivano alla soluzione (“Stavo andando in bicicletta, sono caduto, mi sono fatto molto male: poi sono arrivati i miei genitori, mi hanno aiutato ad alzarmi e mi hanno portato subito all'ospedale”) (Labov, Waletzky, 1967). In queste prime narrazioni, viene rispettato solamente l'ordine temporale e le informazioni sono organizzate secondo unità d'azione generiche e significative. In più, la coerenza sembra essere di tipo locale, ovvero la capacità di collegare più eventi in modo coerente non è ancora sviluppata. Ritroviamo questa caratteristica nella narrazione sottostante di un bambino di otto anni (figura 13, Fivush et al., 2011, p. 330): alla richiesta “Racconta la tua *life-narrative*”, il narratore elenca una serie di azioni significative per la sua vita (quando è stato felice, spaventato, triste), ma non le collega in nessun modo né tra di loro né alla sua persona. Le azioni si alternano in

modo causale e seguono un ordine temporale arbitrario: il bambino in un primo momento racconta di quando ha imparato a leggere e scrivere ed in seguito, chiede di poter tornare indietro nel tempo e di mettere in evidenza il primo giorno di scuola.

When I started learning to read and to write, that was important for me, and to calculate — [to the interviewer] Can I also start at very, very beginning, when I was still small? [Interviewer: Sure] And when I learned to walk — [Bill pauses, then the interviewer asks: If you like, you tell me more in detail what happened.] Okay. And when I first went to school, I was very, very excited. — Should I tell everything I have had in life? [Interviewer: Exactly] Okay, then I really got lots to tell. Then there was, when I was in the airplane for the first time, I was very afraid, I was excited, and then — or when I was in the hospital, I was a little -, I was very, very afraid to have pneumonia — Or when I learned to swim, when I wasn't yet able to swim, couldn't swim...

*Figura 13. Narrazione che evidenzia la coerenza locale di un bambino di otto anni (Fivush et al., 2011, p. 330).*

Cosa accade a livello di coerenza temporale? La comprensione del tempo sembra essere un processo particolarmente complesso in quanto si riferisce contemporaneamente sia alla capacità di ricreare sequenze di azioni sia alla capacità di coordinare più eventi appartenenti a dimensioni temporali differenti. Ebbene, questa competenza si sviluppa al termine del periodo infantile: nei campioni occidentali, ad esempio, è solamente nella mezza infanzia che i bambini iniziano a contestualizzare correttamente gli eventi (Fivush et al., 2011, p. 329). Tuttavia, la coerenza temporale è la prima tipologia che si sviluppa: già a 3 anni, i bambini sono in grado di ordinare eventi riferiti alla propria quotidianità e a 6-8 anni, riescono a ricordare singoli eventi relativi a periodi recenti (ieri, estate scorsa). Dagli 8 anni, vengono poi ricordati eventi significativi (Natale), ma solamente gli adolescenti (dai 12 anni), riescono a connettere nella stessa narrazione più momenti della vita (passati e presenti) grazie all'utilizzo di connettori temporali.

Come possiamo vedere nell'esempio sottostante (figura 14), la narrazione realizzata da una bambina di due anni segue un ordine arbitrario a partire da connettivi temporali semplici quali “quando” e “poi”: la sequenza sembra essere di tipo temporale ed ha come obiettivo principale quello di offrire la possibilità al *Self* di raccontarsi in una struttura

radicata nel tempo e nello spazio, ma soprattutto in una realtà sociale. Se la osserviamo con attenzione, infatti, la narrazione ha la struttura di uno *script* familiare in quanto racconta del risveglio la mattina, della scuola e della colazione. La tendenza alla linearizzazione è evidente a partire dall'utilizzo delle particelle temporali, così come è evidente, però, la mancata corrispondenza con la realtà e la tendenza a costruire schemi generici che consentono di comprendere e predire gli eventi (Smorti, 2008, pp. 72-73). Questo dato è coerente con l'idea che a quest'età i bambini stanno sviluppando i propri schemi e *scripts* (Calabrese, 2019, p. 4).

*Domani, quando ci alziamo dal letto, prima io papà e mamma, si fa colazione... colazione, come facciamo sempre, e poi andiamo a giocare, e subito dopo quando papà arriva, viene da noi Carl, e poi giochiamo per un po', e poi Carl e Emily tutti e due vanno in macchina con qualcuno, e andiamo all'asilo nido, e poi quando arriviamo, usciamo tutti dalla macchina e entriamo nell'asilo, e papà ci dà un bacio, poi noi andiamo, e poi noi lo salutiamo, poi lui va a lavorare, e noi andiamo a giocare all'asilo nido. Non sarà divertente? Perché qualche volta io vado all'asilo nido, perché è un giorno di asilo. Qualche volta io sto con Tanta tutta la settimana, e qualche volta noi giochiamo a mamma e papà. Ma di solito, qualche volta, io uhm, vado all'asilo nido. Ma oggi vado all'asilo nido la mattina. La mattina papà, quando... di solito, facciamo colazione come facciamo sempre... (Lucariello, 1997, p. 322).*

Figura 14. Un esempio narrativo con connessioni di tipo temporale (Smorti, 2008, p. 72).

Se la prima tipologia di coerenza che si sviluppa è quella temporale, quella successiva sembra essere quella culturale ed emerge intorno ai 9 anni: non a caso, la narrazione autobiografica di un bambino di 12 anni assomiglia ad un curriculum vitae burocratico in quanto elenca una serie di azioni in linea con i parametri culturali stabiliti dalla società (nascita, inizio della scuola ecc.). A quest'età tutti i bambini valutano – in modo implicito e inconsapevole – i valori proposti dalla cultura di riferimento: le culture occidentali, ad esempio, propongono un modello conosciuto come *Bildungsroman* che sostiene lo sviluppo della personalità dei narratori nel tempo (Fivush et al., 2011, p. 331). I bambini conoscono alla perfezione i cosiddetti *life scripts*, ovvero riconoscono gli eventi di transizione salienti che devono avvenire in un determinato momento (ad esempio, sanno che il primo amore deve presentarsi durante i primi anni dell'adolescenza e che il matrimonio può avvenire solamente in età adulta). In altri termini, questi *scripts* riflettono le aspettative culturali relative agli eventi che devono essere considerati *self-defining*: Bernsten e Rubin (2004) chiedono ad un gruppo di partecipanti adolescenti danesi di



elenca alcuni eventi che si aspettano di vivere dalla nascita alla morte. Tutti i partecipanti sembrano essere d'accordo sia riguardo alla tipologia delle esperienze presenti sia riguardo al momento nel quale questi ultimi devono accadere: è bene sottolineare che la maggior parte degli *scripts* riguarda caratteristiche sociali e non prettamente biologiche. Questi *scripts* sembrano essere sia descrittivi che prescrittivi in quanto ci suggeriscono quando gli eventi coinvolti dovrebbero verificarsi: nel momento in cui questi ultimi non si presentano, i soggetti sono portati a costruire narrazioni che evidenziano la causa di questo allontanamento dai valori condivisi (ad esempio, perché hanno scelto di non andare al college, di non sposarsi ecc.).

Un secondo set di abilità cognitive che si sviluppa, invece, nel periodo adolescenziale riguarda il ragionamento causale: gli adolescenti, effettivamente, sviluppano una serie di competenze che consentono loro di costruire ipotesi e collegamenti tra gli eventi più complessi. In uno studio che mostra alcuni video di poliziotti in azione, bambini di 6-8-10 anni non collegano gli eventi in una storia coerente e corretta da un punto di vista causale (ovvero, non si chiedono il perché i poliziotti agiscono così), ma tendono semplicemente a narrare le varie immagini secondo un ordine temporale (Low, Durkin, 1998). Diversamente, gli adolescenti si domandano – prima di costruire il racconto – circa la causa delle loro azioni e circa le conseguenze successive. Pertanto, riferimenti ai ragionamenti interiori che muovono gli eventi si sviluppano dopo i 10 anni: in età *pre-school*, i bambini si percepiscono solamente sulla base dell'apparenza fisica e di alcune valutazioni generali (“Sono bravo, mi piace giocare a calcio e ho i capelli marroni”), mentre in età *young*, iniziano a descrivere sentimenti e preferenze (“Mi piace molto giocare a calcio e stare con i miei amici”). In età adolescenziale (*older*), infine, vi è un'integrazione degli stati d'animo e delle motivazioni con le azioni di riferimento che si sono alternate nella dimensione passata e in quella presente (“Mi piace molto giocare a calcio e per questo, sono una persona molto socievole”). Ebbene, a 16 anni, i soggetti raccontano avvenimenti personali seguendo l'ordine temporale ma interrompendolo per prestare attenzione a considerazioni di tipo psicologico, ovvero a collegamenti tra le azioni e la propria persona (ad esempio, un ragazzo di quest'età potrebbe costruire un *flashback* relativo ad un evento negativo che gli consente di spiegare il perché nel presente si considera una persona timida e introversa). Ebbene, in questo periodo della vita il focus è spostato sulle esperienze formative che hanno modellato – e modellano – la personalità

(Fivush et al., 2011, p. 331).

Effettivamente, è a partire dalla tarda adolescenza – considerata da Erikson la quinta tappa del percorso di vita – che si affronta per la prima volta il problema dell'identità in quanto i soggetti acquisiscono nuovi ruoli e compiti. A questo proposito, sono chiamati a costruire progetti di vita in un contesto sociale e ad integrare le varie caratteristiche personali in una configurazione strutturata che fornisce uno scopo unitario all'esistenza. Nello specifico, l'identità si inizia a sviluppare nel periodo adolescenziale sia per motivazioni di tipo socioculturale (richieste sociali, ad esempio) sia per motivazioni di tipo cognitivo (sviluppo delle operazioni formali complesse). Secondo la teoria dello sviluppo psicosociale di Erikson (1968), i soggetti in via di sviluppo sperimentano crisi "normative" in diverse fasi della vita, ovvero sfide psicosociali che devono essere risolte con successo per consentire al *Self* di ristabilire l'equilibrio iniziale. Nel periodo adolescenziale, i soggetti sentono l'esigenza di coordinare passato, presente e futuro per costruire un'identità narrativa coerente e, dunque, un *Self* esteso nel tempo. Nello specifico, l'identità si sviluppa in due differenti direzioni, una sincronica e una diacronica: nel primo caso, l'individuo si percepisce diversamente nei vari contesti in cui adotta ruoli, relazioni e compiti specifici ("Quando sono con mio padre, sono spesso triste e depresso, mentre quando sono con i miei amici sono più ottimista"), mentre nel secondo caso si percepisce diversamente nei periodi della propria vita ("Quando ero piccolo ero cristiano, ma adesso sono diventato ateo"). Nel periodo infantile, invece, non esiste una specifica idea dell'Io, ovvero i soggetti sono consapevoli solamente di chi sono e di quali caratteristiche possiedono, ad esempio del proprio nome e dei propri gusti ("Mi piace molto andare a scuola e giocare con i miei amici") (McAdams, 2001). È proprio il pensiero formale operativo a fornire le basi cognitive della costruzione dell'identità in quanto stimola il pensiero ipotetico-deduttivo, crea l'esistenza di scenari ipotetici alternativi e facilita l'astrazione.

Infine, la capacità di stabilire connessioni tematiche tra gli eventi (coerenza tematica), si sviluppa dai 16 ai 20 anni e fa riferimento a differenti micro-abilità quali il saper riassumere racconti multi-episodio, l'interpretare le esperienze e il compiere inferenze e creare ipotesi. Ebbene, i soggetti a quest'età tendono a riassumere il passato per motivare le scelte presenti (Fivush et al., 2011, p. 331).

Si è visto che i contesti di ricordo condiviso solitamente tengono in considerazione questi periodi di sviluppo e assecondano l'evoluzione del *life-story schema*: con i bambini di 8 anni, le madri tendono ad aggiungere dettagli temporali, mentre con quelli di 12 anni strutturano una sequenza temporale che connette il passato al presente. Vediamo un esempio di co-costruzione – di una madre con il figlio di otto anni – che esemplifica questo concetto (figura 15) (Fivush et al., 2011, p 336): la madre aggiunge nel secondo turno di parola un dettaglio che consente di contestualizzare l'evento a livello temporale (“That was the first two years”) e indirizza la narrazione verso il tempo passato, evidenziando i salti temporali effettuati e la sequenza corretta dei fatti (“Perhaps we should tell a little bit”). La madre adotta uno stile narrativo elaborativo in quanto sostiene la costruzione di collegamenti tra l'evento e la figura del bambino. I commenti causali e tematici, invece, iniziano a fare la loro comparsa circa verso i 12 anni: nella seconda interazione qui sotto riportata (di una madre con il figlio di 16 anni), l'attenzione è rivolta all'integrazione dei vari elementi di vita, ovvero alla costruzione della *life-story* (figura 16). Nello specifico, l'obiettivo della madre è quello di aiutare il figlio a costruire una connessione tra l'infanzia durante la quale suonava spesso il tamburo e la sua passione attuale per la musica (“Do you remember that as a small boy, you were maybe 2 or 3, you built yourself a drum?”) (Fivush et al., 2011, p. 338).

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. JOHN Um (-) I was born in the Holy Cross Hospital in Weinheim (-) [hmhm] (-) hm, what happened then (-) Mum?</li> <li>2. MOTHER ((laughs)) Yeah then you were born [JOHN #Yeah#] #Then# we went home [JOHN Yeah #and then#] #That was# the first two years, you don't know [JOHN #Yeah#] #Then# we were we were still living at Gran's the first three months [JOHN Yeah] And as our flat wasn't ready yet you can't remember that [JOHN Yeah]. Then we moved with you to the flat in B [JOHN Hmhm] Dad you and me (-) [JOHN Hmhm] And then we lived there for a while [JOHN Yeah] (incomprehensible)</li> <li>3. JOHN And then you split up</li> <li>4. MOTHER Right (-)</li> <li>5. JOHN And then (-) Mum? What happened then?</li> <li>6. MOTHER Perhaps we should tell a little bit about what it was like while you we were living together that you can't really remember</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>29. PETER Yeah, I can actually only confirm this. Well when – to judge one's own character is not so easy, but if you put it like that now, I think I can only confirm. Most things I don't take as a problem.</li> <li>30. MOTHER He's got a talent you just sit down at the drums and play, and it always sounds fantastic!</li> <li>31. PETER Well this – I've definitely got a musical talent, but has, have, and never had the – eh – to develop it.</li> <li>32. MOTHER Do you remember that as a small boy, you were maybe 2 or 3, you built yourself a drum #kit# [PETER #Yeah# – I've seen the pics] with cardboard boxes and pots?</li> </ol> |
|--|--|

Figure 15, 16. Interazioni narrative di due madri con i figli di otto e sedici anni (Fivush et al., 2011, pp. 336-338).

## 1.6. Il *Self* autobiografico: gli studi di McAdams

Nel corso dell'infanzia, assistiamo anche all'evoluzione del *Self* autobiografico, il quale è influenzato dall'acquisizione graduale di alcune competenze fondamentali, necessarie per sviluppare nella prima età adulta la cosiddetta *life-story*. Seguendo la riflessione di Stefano Calabrese (2019, pp. 31-32), il primo elemento che compare sembra essere proprio la memoria autobiografica: come accennato in precedenza, infatti, i bambini iniziano a ricordare eventi personali come ciò che è accaduto loro dai 3 anni in poi. Successivamente, dai 3-4 anni, i bambini comprendono che le persone sono agenti motivati, dotati di desideri e credenze: in altri termini, sviluppano la nota Teoria della Mente, intesa come set di capacità innate, geneticamente presenti sin dalla nascita, che portano il neonato stesso a mettere in atto responsi empatici nel progressivo relazionarsi alla realtà circostante (Calabrese, 2020, p. 63).

Proseguendo nello sviluppo, all'età di 5-6 anni, i bambini hanno un'implicita comprensione del modo in cui una storia dovrebbe essere organizzata, ovvero con un agente motivato che cerca di raggiungere degli obiettivi, con alcuni ostacoli alla realizzazione di questi obiettivi ed infine, con un conflitto tra attori diversi che si risolve in un culmine finale. In altri termini, riconoscono e utilizzano la cosiddetta "Grammatica della storia". Dai 10 anni, inoltre, i bambini imparano quali eventi occorrono in genere nel corso della vita e la cosiddetta "sequenza normotipica" basata su schemi specifici e predeterminati (nascita, scuola, figli, pensione ecc.): si sviluppano a quest'età i già citati *life-scripts*.

Infine, dai 12 anni e nel periodo adolescenziale, i soggetti acquisiscono la capacità di derivare significati a partire da eventi autobiografici specifici e particolari i quali possono essere integrati per evidenziare le evoluzioni nella propria vita (coerenza causale) e per estrapolare temi in grado di organizzare l'intera esistenza (coerenza tematica).

Seguendo gli studi di Dan P. McAdams – psicologo sociale presso la Northwestern University – possiamo evidenziare tre differenti tappe di sviluppo del *Self* autobiografico (2013). Per rispondere alla domanda "Chi sono io?", in un primo momento il soggetto si racconta in quanto attore, in un secondo momento in quanto agente ed infine, si percepisce come autore (figura 17).

Ebbene, dai 3 anni, i bambini raccontano le proprie azioni in termini di tratti e prestazioni e si considerano, dunque, attori: nel periodo infantile, raccontano le proprie esperienze nella dimensione presente a partire da un meccanismo di auto-percezione, ovvero dal confronto con i comportamenti altrui. I contenuti collegati al *Self* riguardano i ruoli sociali e i tratti caratteriali, i quali sono costruiti a partire dal confronto con altri soggetti (*observation of social performance*). A quest'età, infatti, i bambini prestano attenzione alle norme comportamentali stabilite in base al ruolo: gli atteggiamenti incentivati verranno mantenuti, mentre quelli puniti verranno estinti poco dopo. Nei primi mesi di vita, i neonati si guardano allo specchio e si riconoscono in quanto la dimensione del *me* sembra essere già sviluppata, mentre la dimensione dell'*I* – inteso come attore *self-conscious* – si perfeziona nel secondo anno di vita. Fino ai 7 anni, i bambini costruiscono narrazioni che integrano queste informazioni in un tempo presente (“Ho i capelli marroni e gli occhi verdi, corro molto forte, mi piace mangiare le lasagne e sono una bambina gentile”) (McAdams, 2013, p. 275). È bene ricordare che il *self* come attore sociale continua a svilupparsi anche nell'età adulta: i soggetti si riconoscono sempre più in categorie come gentilezza e coscienza e sempre meno categorie collegate a stati emotivi negativi come il nevroticismo e la depressione.

Dai 7 anni e fino ai 14, i soggetti sviluppano le intenzioni e le motivazioni, ovvero le azioni vengono considerate come elementi finalizzati al raggiungimento di obiettivi: è questo lo stadio dell'agente. Essere agenti autobiografici significa essere in grado di compiere scelte autodeterminate, dirette verso obiettivi e programmi futuri che subiranno modifiche in base agli eventi che accadranno. I tratti sociali emersi nella fase precedente vengono adesso collegati alle motivazioni e agli obiettivi personali: nei resoconti autobiografici costruiti in questo periodo, sono spesso evidenziate speranze, paure e valori. Se in un primo momento l'attenzione dei narratori era diretta alla *self-regulation*, in questa seconda fase è rivolta alla *self-esteem* (“Vorrei diventare un buon giocatore di basket”). I tempi narrativi utilizzati sono il presente e il futuro: a questo proposito, è bene ricordare che i soggetti fanno riferimento al cosiddetto *episodic future thought* in quanto l'immaginare i propri piani e progetti coincide con il simulare specifici episodi futuri. Da questo momento, si sviluppa maggiormente anche la Teoria della Mente che consente ai soggetti di percepire gli altri come agenti motivati che compiono azioni in base a specifiche intenzioni (pp. 277-278). In sintesi, l'agente motivato estende il *me* nel futuro:

“Quali obiettivi voglio raggiungere in futuro? Cosa vorrei diventare?”.

Infine, dai 15 anni in poi, i soggetti diventano autori, ovvero riescono a ricostruire il passato facendo riferimento contemporaneamente al presente e al futuro, e costruiscono il già citato senso di “*self-continuity*”. L’*Io* diventa un autore autobiografico che collega più eventi significativi e costruisce la propria *narrative identity*. In questa terza fase, entra in gioco il già citato *autobiographical reasoning*, ovvero il set di operazioni interpretative che consentono di compiere inferenze riguardo al significato della vita e di identificare punti di svolta (“Dopo questo avvenimento, non sono più lo stesso”). In quest’ultima fase, i soggetti sono in grado di selezionare i temi considerati più importanti, di ricostruire gli episodi di vita attraverso sequenze causali e di illustrare la crescita personale nel tempo: l’*Io* diventa l’autore autobiografico, mentre il *me* coincide con la storia raccontata (p. 280).

Feature	The self as . . .		
	Actor	Agent	Author
The self's content	Social roles, skills, traits, social reputation	Personal goals, plans, values, hopes and fears	Life narrative
Mechanisms of self-definition	Self-attribution and categorization, built on observation of social performances	Exploration of and commitment to life projects; planning; prioritizing investments for future	Autobiographical reasoning; construction of an integrative life story
Temporal emphasis	Present	Present and future	Past, present, and future
Psychosocial problem	Self-regulation	Self-esteem	Self-continuity
Developmental emergence	Age 2-5: early childhood	Age 7-9: mid- to late childhood	Age 15-25: adolescence and emerging adulthood
Culture provides . . .	Performance norms, display rules; behavioral constraints	Scripts for goal content, timing, and goal pursuit/disengagement; motivational constraints	A menu of images, metaphors, and stories for life; narrative constraints

Figura 17. Le fasi di sviluppo del *Self* autobiografico (McAdams, 2013, p. 273).

In linea con l’approccio socioculturale adottato nell’intera tesi, non possiamo non considerare che sin dai primi anni di vita le diverse culture formattano gli stili cognitivi degli individui e, dunque, anche l’evoluzione del *Self* autobiografico. Dal punto di vista dell’attore, i bambini occidentali tendono a mettere in evidenza tratti personali, diversamente dai bambini orientali che si percepiscono come parte di un gruppo e monitorano i loro comportamenti a partire dalle esigenze altrui. I primi tendono a definirsi come depressi oppure allegri, mentre i secondi come fratelli oppure studenti (specifici

ruoli sociali connessi alle relative responsabilità).

Dal punto di vista dell'agente, le narrazioni occidentali contengono soprattutto obiettivi per il raggiungimento del successo personale, mentre quelle orientali una serie di scopi sociali (che sostengono il *self-construal* interdipendente). Infine, dal punto di vista dell'autore, la cultura fornisce una serie di *scripts* narrativi, i quali vengono adottati come punto di partenza per raccontare le proprie *life-stories*: le cosiddette *master narratives* definiscono le modalità culturali di attribuzione del significato (Fivush, 2020, p. 7). Il format occidentale, ad esempio, coincide con una tipologia narrativa di redenzione, la quale porta gli individui a raccontare eventi nei quali i protagonisti sopportano numerose sofferenze e incontrano varie problematiche allo scopo di raggiungere un miglioramento futuro (*script* del cosiddetto "eccezionalismo americano") (Calabrese, 2019, pp. 36-37).

Le *life stories*, dunque, riflettono i mondi sociali e culturali all'interno dei quali le identità dei soggetti acquisiscono significati esistenziali: tendiamo a ricordare ciò che è culturalmente vincolato. In uno studio di McGarr e colleghi (2020), vengono analizzate le *visual life-stories* di future insegnanti: ciò che le docenti ricordano e raccontano è influenzato dagli stereotipi condivisi relativi all'idea di infanzia e ai valori che guidano questa professione. La maggior parte delle partecipanti avvia il proprio racconto partendo dai primi anni di vita, ovvero da *general periods*, utilizzando immagini familiari archetipiche e culturalmente condivise (figura 18). Rappresentazioni grafiche come queste simboleggiano la già citata natura dinamica e ricostruita della memoria autobiografica: data la nota amnesia mnemonica infantile, le docenti non recuperano eventi specifici, ma si avvalgono del supporto di strumenti considerati appropriati a livello culturale. Viene tenuta in considerazione un'idea diffusa di infanzia che prevede l'inserimento di famiglie e madri in attesa: la maggior parte delle partecipanti rappresenta, dunque, situazioni reali non specifiche (*general period*).

D'accordo con gli studi di McAdams, le narrazioni visive prodotte nello studio presentano accenni alla *redemption*: le studentesse segnalano eventuali fallimenti (anche se in misura ridotta) e successivamente esplicitano la risoluzione. Lo *story plot* segue un andamento stabile: se l'inizio coincide con la situazione familiare idilliaca, il proseguimento propone una serie di passaggi tipici della cultura occidentale – dal diploma, allo sport e alla relazione romantica (figura 19). Effettivamente sono evidenti i cosiddetti "*cultural scripts*" collegati alla famiglia ideale, alle relazioni idonee e alla scelta professionale: i

background autobiografici sono simili e conducono alla scelta dei medesimi eventi *self-defining*.



Figure 18, 19. Life-narratives prodotte da un gruppo di future insegnanti nelle quali è possibile osservare gli scripts culturali di riferimento (McGarr et al., 2020, pp. 1160-1162).

È bene ricordare che anche la produzione narrativa finzionale dei soggetti si inserisce alla perfezione all'interno dei format narrativi stabiliti dalla cultura di riferimento, ovvero si integra con il *Self* autobiografico per sostenere la produzione di *scripts* idonei: nella letteratura per l'infanzia occidentale, ad esempio, i bambini sono incoraggiati a prendersi cura delle proprie caratteristiche personali, mentre i testi editi in estremo oriente spostano l'attenzione sulle relazioni familiari e sulla condotta comportamentale adeguata (Calabrese, 2020, p. 38).



## Capitolo 2

### Format narrativi di genere

Il capitolo intende analizzare in modo puntuale i format narrativi autobiografici di genere, i quali sono strettamente collegati ad una differente percezione della realtà, a differenti ricordi e di conseguenza, ad opposti resoconti verbali e visivi. Come approfondito nel primo capitolo, la formazione del *self* e l'emergere della memoria autobiografica sono due dinamiche connesse con il contesto socioculturale: già nei primi anni di vita, infatti, i soggetti agiscono secondo quelli che sono i valori, gli obiettivi di riferimento. La memoria viene organizzata in funzione dei parametri culturali e sociali e i ricordi vengono trasformati tramite le narrazioni verbali in materiale idoneo al sistema (Nelson, 2003, p. 127). In altri termini, il genere è collegato direttamente ai ricordi e ai resoconti autobiografici in quanto fa sì che i ricordi non siano semplicemente rappresentazioni cognitive di ciò che accade, ma modi in cui comprendere le esperienze e noi stessi.

La spiegazione che guida l'intero capitolo è basata su riflessioni di tipo socioculturale che sostengono l'idea che i format narrativi di genere siano il risultato dell'interazione con i valori culturalmente stabiliti attribuiti al genere maschile e al genere femminile. Tuttavia, nei primi paragrafi vengono costruite alcune riflessioni collegate ad aspetti neuroanatomici e cognitivi che sembrano influenzare ugualmente le competenze mnemoniche e narrative autobiografiche. Ebbene, l'attivazione cerebrale, le differenti modalità di codifica delle informazioni esterne, i livelli ormonali presenti nel sangue sono tutti elementi che concorrono allo stile autobiografico dei soggetti che raccontano.

#### 2.1. Il genere: definizioni

Il genere è da considerarsi un modo di interagire nel mondo piuttosto che una rigida categoria. Esso, infatti, fornisce un insieme coerente di significati da attribuire all'esperienza e consente ai soggetti di sentirsi impegnati in attività considerate idonee

per il proprio gruppo di riferimento (Buckner, Fivush, 2000). L'identità di genere è un costrutto dinamico che varia nelle differenti situazioni e nel corso dello sviluppo e fa riferimento a differenti categorie: la conoscenza del soggetto delle caratteristiche di riferimento, la centralità del gender per il *Self* del soggetto e la conformità da quest'ultimo percepita (Tobin et al., 2010). Nella definizione del genere, particolarmente significativi sembrano essere gli stereotipi: le caratteristiche femminili includono tendenzialmente la cura, l'emotività, le tendenze relazionali, la gentilezza, mentre le caratteristiche maschili fanno riferimento all'indipendenza, all'autonomia, alla forza e all'agentività (Grysmann, Fivush, 2016, p. 613). Si è visto che questi stereotipi sembrano essere ben radicati nella maggior parte dei contesti culturali: a questo proposito, Lockenhoff e colleghi (2014) chiedono ad un gruppo di partecipanti di diversa provenienza di descrivere i propri tratti caratteriali e identitari e trovano che la maggior parte di loro si descrive in modo coerente con il gruppo di appartenenza. Effettivamente, sono proprio i soggetti che si riconoscono e si definiscono come *gender typical* a sperimentare livelli di benessere maggiori.

Approfondendo queste definizioni, possiamo aggiungere che il genere è da considerarsi come un costrutto bio-psico-sociale complesso che si sviluppa grazie all'interazione di più componenti: per definirlo in modo puntuale, è possibile seguire la riflessione costruita da Campbell Leaper e Carly Friedman (2007). Nella loro *review*, gli autori distinguono tra quattro differenti processi alla base dell'identità di genere: socio-strutturali, sociali-interattivi, cognitivo-motivazionali e biologici. In riferimento ai primi, possiamo dire che lo sviluppo del *gender* in età infantile è da considerarsi uno step integrato in un contesto sociale ampio. Ebbene, secondo questo approccio, lo status dei soggetti e lo stato di potere riesce a modellare la loro personalità nelle differenti circostanze di vita. Oltre al genere, altri fattori significativi per questi processi sono senz'altro la razza, la classe economica e l'orientamento sessuale. I processi sociali-interattivi riguardano, invece, le interazioni sociali quotidiane quali setting utili per l'apprendimento dei valori stabiliti dalla cultura di riferimento: a questo proposito, è bene ricordare che le abilità e gli orientamenti che i bambini sviluppano sono integrati nelle attività specifiche di tipo storico e culturale, stabilite dalla comunità di appartenenza. I processi cognitivo-motivazionali, invece, si riferiscono al come i bambini internalizzano le nozioni culturali collegate al *gender* nel momento in cui acquisiscono le abilità simboliche: le rappresentazioni cognitive del genere – o i cosiddetti *gender-schemas* –

diventano filtri attraverso i quali analizzare il mondo (*gender lens*). Bambini e bambine costruiscono inferenze relative al significato e alle conseguenze dei propri comportamenti a partire dall'osservazione e dall'attuazione di alcune pratiche sociali. Pertanto, gli schemi influenzano i bambini nei processi mnemonici in quanto li informano circa le informazioni che possono essere tenute in considerazione e successivamente, codificate e recuperate. Con la graduale acquisizione del *gender self-concept*, i bambini costruiscono la propria identità sociale e si percepiscono, dunque, come membri di un particolare gruppo. A questo proposito, sono numerosi gli studi che hanno documentato la tendenza a prestare maggiore attenzione agli stimoli in accordo con gli obiettivi e le attività tipiche del loro genere rispetto a quelle del genere opposto (le quali vengono svalutate ed evitate): non a caso, i cosiddetti *ingroup biases* sono riflessi anche nelle preferenze per coetanei dello stesso genere. Infine, i processi biologici sono alla base della considerazione di specifici attributi fisici nella costruzione identitaria: i principali elementi che differenziano uomini e donne sembrano essere la capacità riproduttiva femminile e la forza maschile. Le differenze fisiche – in interazione con le altre di tipo sociale – influenzano i ruoli adottati dai due generi: a questo proposito, ad esempio, è bene ricordare che i livelli ormonali contribuiscono alla selezione degli atteggiamenti ludici nel periodo infantile (le bambine strutturano contesti sociali, mentre i bambini di lotta e gioco fisico).

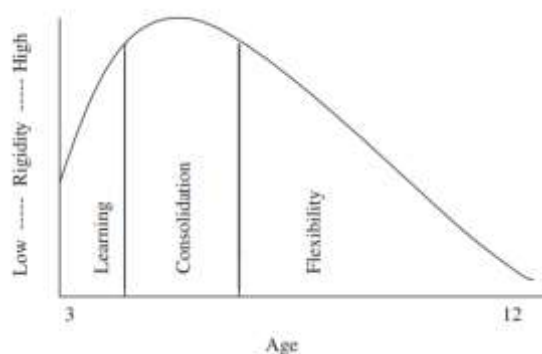
Dopo aver costruito un resoconto delle tipologie di processi correlati, Leaper e Friedman rivolgono l'attenzione al processo di socializzazione del *gender*, il quale si sviluppa in modo graduale durante il periodo infantile. Vediamo brevemente come viene socializzato il *self-concept* – alla base dell'interpretazione del mondo – e come si sviluppa: durante il primo anno di vita, i bambini riconoscono eventuali espressioni visive idonee al proprio genere e gli oggetti utili per svolgere attività *gender-inherent*, mentre dai due anni iniziano ad essere consapevoli delle caratteristiche identitarie correlate. Dai tre anni, si sviluppano anche alcuni stereotipi relativi alle attività considerate idonee ed alle caratteristiche fisiche di riferimento (le bambine indossano i vestiti e i bambini giocano con i camion) e dai sei anni, questi stereotipi riguardano caratteristiche astratte come i ruoli sociali (gli uomini guidano il camion) e alcuni attributi psicologici (le donne sono gentili). A questo livello, sia le influenze parentali che le influenze provenienti dai media sono significative: i genitori possono trasmettere modelli attraverso il meccanismo del

*modeling* e possono incoraggiare determinate attività svalutandone altre (in modo consapevole oppure inconscio).

Per approfondire l'evoluzione degli schemi di genere, possiamo analizzare la riflessione di Carol Martin e Diane Ruble (2004), inserita all'interno di una prospettiva di tipo cognitivo. Questa prospettiva si basa sull'idea che i bambini tendono di attribuire significato al mondo esterno attraverso un atteggiamento attivo: la prima teoria cognitiva di riferimento sembra essere stata formulata da Kohlberg – seguace di Piaget – il quale ritiene che la comprensione dei concetti di genere influenzi direttamente il comportamento. Negli anni '70 dello scorso secolo, sono emerse le cosiddette *gender-schema theories*, secondo le quali i bambini costruiscono strutture di conoscenza organizzate – o schemi – ovvero concezioni collegate al genere che influenzano sia il loro pensiero che il loro comportamento. A opinione degli autori del contributo, le teorie cognitive di genere sono caratterizzate da tre elementi principali. In primo luogo, i bambini sembrano riconoscere nell'immediato l'esistenza dei due gruppi e questo li porta ad una serie di considerazioni sia valutative che motivazionali: ebbene, gli individui valutano positivamente un gruppo non appena si identificano con esso e allo stesso tempo, l'emergere dell'identità di genere influenza la loro motivazione a raccogliere informazioni sul gruppo di appartenenza (ad esempio, in compiti di richiamo mnemonico ricordano meglio i giocattoli ritenuti idonei alla propria figura). In secondo luogo, le caratteristiche motivazionali relative all'autoidentificazione con il gruppo di riferimento si sviluppano gradualmente nel corso dell'infanzia e influenzano la percezione della realtà: bambini che osservano fotografie in linea (e non in linea) con gli stereotipi di genere, sembrano ricordare meglio le prime. Ad esempio, ricordano nel dettaglio le immagini che contengono una ragazza che cuce oppure che cucina rispetto a quelle che rappresentano un ragazzo che compie le stesse azioni.

Infine, le teorie cognitive evidenziano i cambiamenti evolutivi della comprensione del genere a partire dalle modifiche a livello di abilità cognitive: l'apprendimento precoce delle categorie di genere sembra sfociare in convinzioni rigide, alle quali seguono successivamente convinzioni maggiormente flessibili e realistiche. Seguiamo il modello evolutivo che propone tre fasi ordinate: in primo luogo, i bambini iniziano a conoscere le caratteristiche relative al genere (età prescolare) e queste conoscenze si stabilizzano tra i 5 ed i 7 anni (picco di rigidità). Risultati di questo tipo forniscono un forte supporto alla

prospettiva cognitiva a partire dalla conferma che tutti i bambini seguono tendenzialmente lo stesso percorso di aumento e diminuzione della rigidità stereotipica (figura 20).



*Figura 20. Grafico che rappresenta i cambiamenti a livello di stereotipi di genere in base all'età (Martin, Rube, 2004, p. 69).*

## **2.2. Differenze neuro-anatomiche e cerebrali**

Esistono differenze a livello di aree cerebrali attivate durante compiti cognitivi ed emotivi? Perché maschi e femmine eccellono in compiti differenti? Perché hanno competenze relazionali e sociali diverse? Perché si ammalano di patologie differenti? Per rispondere a queste domande, è necessario considerare in un primo momento le caratteristiche neuro-anatomiche del cervello maschile e femminile, le quali sono più o meno direttamente collegate anche alle strategie mnemoniche e narrative. A questo proposito, possiamo tenere come punto di riferimento il contributo di Zeenat Zaidi (2010) – docente presso il Dipartimento di anatomia della King Saud University – il quale propone una riflessione relativa all'attivazione cerebrale maschile e femminile e alle differenze cognitivo-emotive collegate ai livelli ormonali. Prima di analizzare brevemente questo ambito, è necessario ricordare che gli studi sulla percezione e sulla cognizione hanno dimostrato che la differenza di genere non riguarda in nessun modo il

quoziente intellettivo ma, al contrario, le diverse modalità di elaborazione delle informazioni. Effettivamente, strumenti come la risonanza magnetica funzionale permettono di scoprire con precisione quali aree si attivano durante determinati compiti cognitivi, emotivi, sociali e di costruire alcune riflessioni collegate alle differenze neuro-anatomiche di genere.

A livello di peso e taglia, il cervello maschile ha un peso superiore di quello femminile (12% in più circa) ed è più largo del 10%. Il peso maggiore è calibrato sulla statura fisica: la massa muscolare maschile, effettivamente, richiede più neuroni per essere controllata in modo efficace. Allo stesso tempo, la materia grigia (formata da neuroni attivi che controllano i movimenti, il linguaggio e il pensiero) è maggiormente presente nel cervello maschile, mentre la materia bianca (insieme di fasci nervosi mielinizzati che hanno come funzione quella di connettere sostanza grigia con midollo spinale e periferia del corpo) è presente in quantità superiore nel cervello femminile. L'ipotalamo, invece, è la struttura che dirige l'ipofisi, ghiandola endocrina fondamentale per il benessere umano (in quanto prende parte all'omeostasi corporea attraverso il regolamento della temperatura, del senso di sazietà ecc.): il volume del nucleo specifico è due volte più grande negli uomini eterosessuali e l'area peptica – relativa a funzioni come l'accoppiamento – è più grande di due volte e mezzo negli uomini adulti. Anche la forma della struttura del nucleo soprachiasmatico, dedicato al controllo della respirazione e dei ritmi circadiani, è differente: negli uomini ha una forma a sfera, mentre nelle donne una forma più allungata che influenza ancora una volta la connessione con le altre aree del cervello.

Il cervelletto, infine, è una regione dell'encefalo dedicata al controllo dell'equilibrio, della postura (controllo motorio) e del processo di apprendimento. Vicino al cervelletto, troviamo anche il “ponte”, inteso come area di passaggio che controlla il respiro. Sia il cervelletto che il ponte hanno un volume maggiore negli uomini: non sorprende, dunque, il fatto che spesso siano gli uomini ad ottenere risultati maggiori in attività che richiedono movimento fisico (ad esempio, prestazioni sportive).

Vediamo quello che accade a livello dei due emisferi, i quali sono da considerarsi due porzioni apparentemente simmetriche di tessuto nervoso che costituiscono il cervello, il quale a sua volta è protetto esternamente dalla corteccia. L'emisfero destro ha la capacità di percepire in modo globale un quadro, una mappa o un insieme di immagini, cogliendo i rapporti presenti tra gli elementi che li compongono ed è specializzato nell'elaborazione

visiva, nella percezione delle immagini, nell'organizzazione spaziale. Questo emisfero è più largo e spesso negli uomini, ragione per la quale questi ultimi tendono ad essere considerati maggiormente abili nei compiti spaziali e matematici. L'emisfero sinistro, invece, è collegato alla comunicazione e all'organizzazione del linguaggio ed è specializzato nell'articolazione dei discorsi, nei processi sequenziali, nella percezione analitica della realtà e nella concatenazione logica del pensiero. Questo secondo emisfero è più sviluppato nelle donne, le quali sono considerate più abili nei compiti linguistici e maggiormente competenti nei compiti di manualità fine (Smorti, 2018).

Proseguendo in questo discorso, Zaidi ci ricorda anche che gli uomini hanno il 4% di neuroni in più nella corteccia, mentre le donne hanno un livello di "neuropil" maggiore, ovvero di spazio libero tra corpi cellulari. Sembra essere proprio questo il motivo per il quale le donne sono più inclini a patologie come la demenza: la malattia comporta la perdita di neuroni e queste ultime diversamente dagli uomini non hanno una riserva funzionale tale da prevenire queste problematiche. Il sistema limbico, invece, è un complesso di strutture encefaliche che ha un ruolo-chiave nella costruzione delle reazioni emotive, delle risposte comportamentali, nei processi di apprendimento e di memoria. Alcuni studi recenti evidenziano l'influenza del sistema limbico anche nei movimenti intenzionali, nell'attenzione, nella gratificazione legata al raggiungimento di un obiettivo: il sistema è composto da amigdala, ippocampo, nucleo accumbens ed è maggiormente sviluppato nelle donne. Per questo motivo, queste ultime sviluppano maggiormente le abilità di Mind Reading e allo stesso tempo, però, sono maggiormente predisposte alla depressione soprattutto in momenti di cambiamenti ormonali.

L'amigdala è coinvolta nella formazione dei ricordi associati agli eventi emotivi, nel consolidamento della paura e nell'elaborazione delle emozioni. Negli uomini, è maggiormente sviluppata la parte destra – collegata alla corteccia visiva e allo striato – mentre nelle donne è più completa la parte sinistra, collegata a regioni come la corteccia insulare e l'ipotalamo. A questo proposito, è importante ricordare che esistono due vie di elaborazione generali. La prima è subcorticale e si attiva grazie ad una valutazione rapida dello stimolo dal talamo all'amigdala (es.: vedo un legno, penso sia un serpente e scappo). La seconda è corticale e prevede una valutazione dell'elemento più accurata e il passaggio dal cervello (capisco che è solo un legno e modero la prima reazione). Tendenzialmente le donne effettuano una valutazione del secondo tipo, diversamente dagli uomini che

attivano una risposta istintiva nei confronti del pericolo (attacco-fuga). Se l'amigdala è la sede della memoria autobiografica, l'ippocampo è quella della memoria dichiarativa. L'ippocampo elabora "ricordi sterili", oggettivi e consci che vengono inviati alle varie aree della corteccia affinché vengano immagazzinati nella memoria a lungo termine. In altri termini, è il centro di elaborazione della memoria episodica e ha un ruolo-chiave nell'associazione ricordo-sensi e nella memoria spaziale: sembra, infatti, che l'ippocampo contenga "cellule di posizione" le quali registrano le memorie dei luoghi visitati e favoriscono l'orientamento. Sembra che l'ippocampo abbia un volume più grande nelle donne: non a caso, esse, quando interrogate su memorie autobiografiche, forniscono più dettagli degli uomini. Infine, il lobo parietale (formato dall'area somato-sensoriale) è collegato alle capacità spaziali e alle capacità di percepire le relazioni tra le varie parti del corpo: quest'area cerebrale è strettamente collegata con le abilità scientifiche e matematiche ed è più ampia nel cervello maschile.

Le due aree principali coinvolte nel linguaggio, invece, sono l'area di Broca e l'area di Wernicke: la prima si trova nella corteccia dorsolaterale, mentre la seconda nella corteccia temporale superiore. Il dato significativo al riguardo è connesso all'elaborazione linguistica femminile: le donne, infatti, elaborano gli elementi linguistici con entrambi gli emisferi e li integrano per creare significato. Al contrario, gli uomini elaborano il materiale linguistico con l'emisfero sinistro e il materiale emotivo con il destro: questa è una delle ragioni per le quali questi ultimi hanno difficoltà ad esprimere le proprie emozioni a livello verbale (alessitimia). Per quanto riguarda le aree del pensiero, possiamo affermare che le parti del lobo frontale, dedicate alla risoluzione di problemi e al processo decisionale, sono maggiormente attive nelle donne, mentre la corteccia parietale – coinvolta nella percezione spaziale – è più sviluppata negli uomini. Pertanto, uomini e donne spesso non esibiscono diversità a livello di prestazione, ma a livello di attivazione delle aree coinvolte: se in un compito di pronuncia e selezione di parole, sono le donne ad attivare entrambi gli emisferi, nei compiti spaziali sono gli uomini a coinvolgere contemporaneamente sia l'area destra che l'area sinistra. In altri termini, uomini e donne eccellono nei compiti in cui riescono ad integrare l'operato di entrambi gli emisferi.

Queste differenze anatomiche scatenano una serie di differenze funzionali (Zaidi, 2010): a livello di compiti cognitivi, gli uomini prediligono compiti che coinvolgono il



processo di mantenimento e manipolazione di immagini visive nella memoria di lavoro ed esibiscono vantaggi visuo-spaziali. Le donne, invece, eccellono in compiti di fluidità verbale e velocità di articolazione. Sono diversi anche gli atteggiamenti in quanto differente è l'elaborazione delle emozioni e delle percezioni: gli uomini esibiscono un'aggressività diretta, mentre le donne indiretta e relazionale. Già da piccole, queste ultime mostrano preoccupazione verso gli altri e costruiscono vocalizzi di comprensione e vicinanza. Tutte queste informazioni portano ad una serie di consapevolezze significative dal punto di vista educativo: ad esempio, le aree del linguaggio maturano precocemente nelle ragazze, mentre le aree del cervello dedicate alla competenza spaziale e matematica di una bambina di dodici anni sembrano essere uguali a quelle di un bambino di otto. Al tempo stesso, il volume cerebrale maschile diminuisce più velocemente e, dunque, ha un invecchiamento accelerato: i disturbi neuronali, infatti, sono differenti in quanto le donne sono più propense a patologie come la depressione, l'ansia, i disturbi alimentari, mentre gli uomini a schizofrenia, autismo e deficit dell'attenzione.

In riferimento a questo discorso, essenziale sembra essere anche il contributo di Simon Baron-Cohen (2004) – psicologo che ha dedicato i suoi studi agli aspetti genderizzati del cervello umano e all'autismo: l'autore identifica due tipologie di cervello, il cervello di tipo E ed il cervello di tipo S. Il primo – mediamente più presente nelle femmine – sembra essere maggiormente abile nell'identificare gli stati d'animo e le intenzioni altrui e, dunque, nel comprendere la realtà a partire dalla componente affettiva. Le caratteristiche principali di questa tipologia di cervello sono proprio il *Mind Reading* e la meta-rappresentatività: pertanto, soggetti con un cervello di tipo E comprendono la realtà a partire dall'empatia, ovvero dalle emozioni e mostrano particolare interesse per gli aspetti relazionali e sociali. Diversamente, il cervello di tipo S – sistemico – è mediamente più presente nei maschi ed è particolarmente abile nell'applicare schemi di status alle relazioni e nel comprendere la realtà a partire da un approccio sistemico (“se io faccio x, allora otterrò y”). Pensieri strumentali, template cognitivi di tipo classificatorio, vocazione al problem solving e mancata attenzione nei confronti degli stimoli emotivi sono le caratteristiche principali di soggetti con cervello S. Non a caso, questi ultimi tendono a guardare più a lungo immagini con oggetti in movimento rispetto a quelli con cervello E che prediligono, invece, immagini con volti umani (Calabrese, 2020, pp. 89-

90). Pertanto, se nei soggetti con cervello E è l'emisfero destro ad essere maggiormente sviluppato (orientamento visuo-spaziale), nei soggetti con cervello E lo è quello sinistro (propensione al linguaggio e alla comunicazione).

A queste definizioni, si collegano alla perfezione anche alcune riflessioni relative alle differenze biologiche di genere relative ai comportamenti ludici. Sono numerosi gli studi che suggeriscono la presenza di differenze sessuali nel comportamento di gioco nel periodo infantile: nello specifico, i bambini sembrano preferire giocattoli dinamici (come i veicoli) e i giocattoli da costruire (come i LEGO oppure i mattoncini). Le bambine, invece, esibiscono una preferenza per i cosiddetti "giocattoli sociali", come le bambole. Da un lato, troviamo, dunque, la tendenza al movimento e dall'altro, alla stabilità e alla socialità. Allo stesso tempo, i bambini sembrano trascorrere più tempo anche in giochi di combattimento e di contatto corporeo generale: questo dato è coerente con il maggior livello di testosterone che li porta a voler prevalere sui coetanei, ovvero ad attivare un meccanismo di "dominanza". A questo proposito, seguiamo il discorso di Gerianne M. Alexander e colleghi (2009): le differenze sessuali nello sviluppo possono emergere prima di qualsiasi forma di "auto-consapevolezza di genere". I giochi sono da considerarsi repliche di oggetti del mondo reale (inclusi veicoli, persone ecc.) che non vengono apprezzati nello stesso modo da bambini e bambine. Si è visto, infatti, che i maschi preferiscono interagire con oggetti-modello che rappresentano veicoli e strumenti di costruzione, mentre le bambine con oggetti che rappresentano persone ed elementi domestici. Queste differenze sono marcate sin dal secondo anno di vita e influenzano lo sviluppo delle capacità cognitive: gli schemi di genere – stabiliti a livello sociale e culturale – coinvolgono la consapevolezza e non possono spiegare completamente le preferenze visive che già sono evidenti intorno ai 3-4 mesi. Attraverso il tracciamento oculare, gli autori evidenziano le differenze a livello di attivazione maschile e femminile sin dai primi mesi: l'ipotesi è che le bambine si fissino maggiormente su un gioco tipicamente femminile come la bambola e i bambini su oggetti in movimento come il camion. Pertanto, sembra che i due generi siano attratti dalle caratteristiche visive dell'oggetto e che mostrino una evidente attivazione indipendente dall'esperienza e dai riferimenti culturali: le bambine esibiscono una preferenza per i volti umani, mentre i bambini verso oggetti metallici come il telefono oppure verso oggetti mobili come le macchine (figura 21).

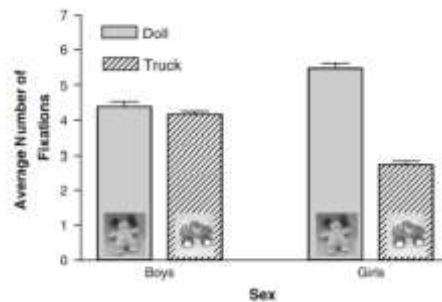


Figura 21. Le preferenze ludiche espresse dai neonati in base al sesso (Alexander et al., 2009, p. 429).

L'attivazione cerebrale e il livello ormonale influenzano direttamente queste preferenze: studi che analizzano il comportamento delle bambine cresciute in un ambiente mascolinizzato a causa di un disturbo endocrino evidenziano come queste ultime sviluppino un interesse particolare nei confronti di oggetti e giocattoli tipicamente "maschili" (Nonderstorm et al., 2002). Queste preferenze di tipo ludico, dunque, sembrano avere in primis una spiegazione ormonale che influenza l'operato del cervello: sappiamo bene che i bambini sono maggiormente orientati al movimento e alla spazialità, mentre le bambine privilegiano gli aspetti sociali della realtà.

### 2.3. Approcci cognitivi ed emotivi

Ebbene, sulla base delle informazioni appena analizzate, esistono differenze a livello di stili cognitivi ed emotivi? Quale legame esiste tra queste caratteristiche e le narrazioni? La prima riflessione relativa a stili cognitivi e stili mnemonici riguarda senza dubbio la differente modalità di codifica delle informazioni: sembra che le donne siano maggiormente abili in compiti di tipo verbale e linguistico e gli uomini in attività visuo-spaziali. A questo proposito, seguiamo il discorso di Herlitz e Rehman (2008): a opinione degli autori, le donne tendono a produrre resoconti mnemonici più dettagliati e lunghi, mentre gli uomini riescono a rispondere maggiormente a compiti visuo-spaziali che non

richiedono in nessun modo l'utilizzo del linguaggio verbale. Nei compiti collegati all'orientamento e alla creazione di percorsi, infatti, questi ultimi riescono a fornire risposte più corrette in un'ipotetica foresta sconosciuta, rispetto alle strade di Roma nelle quali possono avvalersi del supporto di materiale scritto, come cartelli e indicazioni (figura 22). In altri termini, gli uomini non riescono ad avvalersi delle informazioni verbali esterne nelle performance mnemoniche, mentre le ragazze fanno affidamento proprio su queste ultime per ricordare gli oggetti visualizzati.

Un'altra differenza a livello mnemonico è evidente nel corso delle attività di riconoscimento facciale: sono le ragazze che ricordano un maggior numero di volti in quanto si aiutano attraverso il testo verbale (durante compiti di questo tipo, infatti, è facile sentire donne che strutturano commenti ad alta voce). Interessante è il cosiddetto "*own sex effect*", il quale porta queste ultime ad esibire una preferenza verso i volti dello stesso sesso. In altri termini, ragazzi e ragazze acquisiscono le informazioni in modalità differenti e allo stesso tempo, le codificano e le recuperano diversamente: se i primi fanno affidamento su un codice visuo-spaziale, le seconde coinvolgono, invece, il codice fonologico. Se le ragazze hanno un accesso più rapido e significativo alle informazioni fonologiche, semantiche ed episodiche della memoria a lungo termine, i ragazzi esibiscono un vantaggio nella mappatura delle relazioni tra informazioni.

A questo proposito, Halpern (2004) evidenzia ulteriormente le differenti strategie mnemoniche utilizzate da bambini e bambine nei compiti quotidiani: se le seconde hanno un accesso più rapido alle informazioni fonologiche, semantiche ed episodiche, ottengono risultati maggiori nei compiti di produzione e comprensione verbale. Allo stesso tempo, esibiscono un vantaggio anche in compiti quantitativi che richiedono un rapido recupero delle informazioni conservate in memoria. I bambini, invece, riescono a recuperare più facilmente eventi conservati in memoria che coinvolgono specifiche mappature relazionali tra le informazioni (contenute nella memoria di lavoro e a breve termine). In altre parole, questi ultimi esibiscono vantaggi nelle attività che richiedono trasferimenti nella memoria di lavoro visuo-spaziale (eccellono, ad esempio, in giudizi di velocità, nella comprensione delle traiettorie degli oggetti). A questo proposito, significativo sembra essere l'esempio dei problemi aritmetici: i bambini tendono a risolverli attraverso strategie *visually/spatially based*, mentre le bambine adottano strategie di risoluzione verbali/esplicative. Il successo femminile, dunque, deriva dall'utilizzo di steps operativi

mnemonici, diversamente da quello maschile che, invece, è improntato alla ricerca di soluzioni meccaniche significative a livello spaziale e temporale.

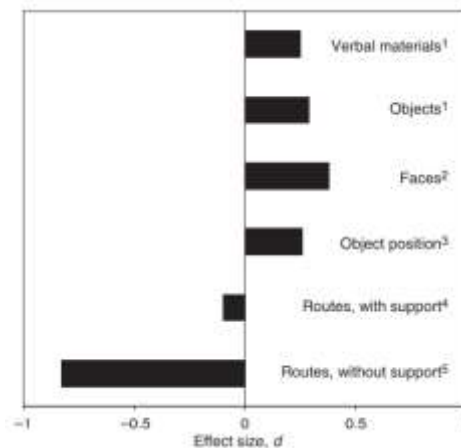


Figura 22. Compiti mnemonici e performance maschile e femminile (Herlitz, Rehman, 2008, p. 53).

Tramite tecniche di *neuroimaging*, si è visto che uomini e donne risolvono diversamente compiti di orientamento spaziale: quando viene chiesto loro di trovare l'uscita da un ipotetico labirinto virtuale, si attivano aree cerebrali differenti (Saucier et al., 2002). Sia negli uomini che nelle donne entrambi gli emisferi sono coinvolti in attività di questo tipo: se i primi, però, attivano maggiormente l'area ippocampale sinistra, le seconde la corteccia frontale destra. Mentre le donne preferiscono utilizzare punti di riferimento visibili e concreti, il cervello maschile – che si serve dell'ippocampo già dai cinque anni – è orientato verso concezioni mentali astratte. Nello specifico, sembra che gli uomini riescano ad orientarsi meglio attraverso le “proprietà euclidee” dell'ambiente, mentre le donne con la strategia dei “punti di riferimento”. Queste consapevolezze possono essere trasportate anche nel dominio narrativo: nello specifico, nel leggere storie e nel costruire resoconti personali, gli uomini sembrano fare affidamento su una rappresentazione spaziale astratta, mentre le donne ricercano elementi concreti da tenere come riferimento per l'orientamento. D'accordo con queste ipotesi, anche nelle attività di lettura i due generi adottano strategie differenti: i bambini fanno riferimento al network delle *visual skills*, mentre le bambine alla comprensione sintattica verbale (Huestegge et

al., 2012). Infine, sono proprio le seconde a fare maggiormente riferimento alle abilità inferenziali tra le varie informazioni acquisite nel corso della lettura di testi verbali (Clinton et al., 2014).

Allo stesso tempo, anche i differenti stili emotivi possono influenzare il processo di costruzione narrativa: in primis, è necessario ricordare che l'attivazione emotiva sembra genderizzata a partire dalla valenza dello stimolo in oggetto. Ebbene, le ragazze e le bambine attivano una risposta emotiva maggiore nei confronti degli stimoli negativi, mentre i bambini e i ragazzi verso gli stimoli positivi (Steven, Hamman, 2012). Se seguiamo il discorso di Canli e colleghi (2002), possiamo evidenziare anche come l'attività dell'amigdala sinistra sia aumentata nelle ragazze, mentre quella dell'amigdala destra nei coetanei maschi. Abbiamo a che fare con una vera e propria *lateralized activation*: da un lato l'apprendimento emotivo sembra essere collegato al linguaggio e dall'altro alle strategie visuo-spaziali. A opinione di Cahill e colleghi (2004), inoltre, il come i soggetti si percepiscono uomini o donne è strettamente collegato alla tipologia di dettagli emotivi ricordati: i primi riportano maggiormente gli aspetti centrali dell'evento, mentre le seconde si concentrano sugli aspetti periferici, ovvero sui dettagli (figura 23). Infine, Piefke e colleghi (2005) sostengono che l'attivazione emotiva maschile faccia riferimento soprattutto all'area ippocampale destra, mentre quella femminile alla corteccia prefrontale destra: questa distinzione supporta, come accennato in precedenza, l'adozione di strategie emotive differenti. Se la prima area è coinvolta nel processare scene intere e paesaggi, la seconda riguarda la memoria temporale e la tendenza ad ordinare più eventi: se gli uomini recuperano i ricordi emotivi facendo affidamento sulla memoria spaziale, le donne creano collegamenti temporali e causali.

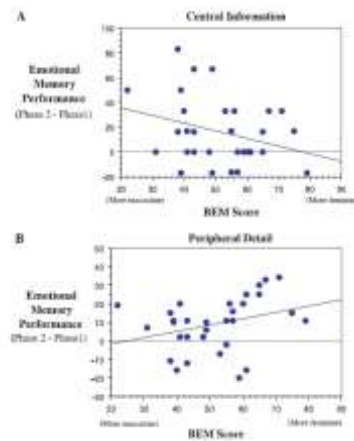


Figura 23. I dettagli ricordati da uomini e donne (Cahill et al., 2004, p. 396).

Infine, cosa accade a livello di stili comportamentali? Eschenbeck e colleghi (2007), ad esempio, analizzano le strategie adottate in caso di eventi stressanti, ovvero le abilità di coping. I ragazzi esibiscono strategie collegate al meccanismo “lotta-fuga”, mentre le ragazze al cosiddetto processo “tend and be friend”: i primi fanno riferimento all’evitamento, mentre le seconde ad un coping focalizzato sui problemi (strategia diretta rivolta alla modifica della situazione stressante). I primi, dunque, adottano uno stile di tipo autonomo (“Mi dico che non importa”), mentre le seconde fanno affidamento sul supporto sociale, soprattutto in caso di stress gestibili come quelli scolastici (“Chiedo aiuto a qualcuno”). Da un lato, troviamo strategie evitanti e dall’altro strategie collegate alla ruminazione e all’espressione emotiva. Allo stesso tempo, Rose e Rudolph (2006), costruiscono una *review* relativa agli stili relazionali e comportamentali di bambini e bambine: le seconde sono maggiormente propense alla conversazione sociale e alla *self-disclosure* e allo stesso tempo, organizzano attività sociali in diadi o in piccoli gruppi. Diversamente, i ragazzi sono spesso coinvolti in giochi organizzati e in *social networks* più ampi. Se le prime sono orientate all’approvazione sociale, i secondi prestano particolare attenzione all’auto-promozione e alla loro presentazione in una luce positiva. L’esposizione a coetanei dello stesso genere incentiva lo sviluppo di *sex typed peer relationships*: le ragazze sono maggiormente a rischio di problemi emotivi ed inibiscono facilmente i comportamenti antisociali, mentre i ragazzi sono a rischio di problemi comportamentali ma non sperimentano difficoltà emotive.

Tutte queste caratteristiche – collegate agli stili cognitivi, emotivi e comportamentali – influenzano più o meno direttamente le strategie mnemoniche e narrative di genere: gli stili emotivi opposti, ad esempio, fanno in modo che le bambine inseriscano nei loro ricordi più dettagli connessi all’evento emotivo e che i bambini si focalizzino sulle azioni generali. Allo stesso tempo, gli stili comportamentali offrono una spiegazione al perché le bambine tendono ad inserire maggiormente numerosi riferimenti agli altri soggetti nei loro resoconti, diversamente dai coetanei maschi che prestano attenzione soprattutto al loro ruolo e al loro contributo. Infine, la codifica delle informazioni di tipo visuo-spaziale tipicamente maschile spiega alla perfezione la tendenza dei bambini ad inserire nelle proprie narrazioni numerosi riferimenti spazio-temporali, i quali sono utilizzati come vere e proprie strategie di recupero del materiale.

Come accennato in precedenza, però, l’esistenza di format narrativi differenti è collegata soprattutto ad una spiegazione di tipo socioculturale, la quale sarà approfondita nei successivi paragrafi: sarebbe a dire, bambini e bambine ricordano e raccontano eventi autobiografici diversamente a causa delle differenti tracce narrative – culturalmente determinate e stabilite – elaborate nei contesti di ricordo condiviso.

#### **2.4. Un’analisi socioculturale: il genere e il *Reminiscing***

Quale legame esiste tra *Self*, genere, memoria e narrazione autobiografica? Quali sono le caratteristiche principali della memoria e della narrazione autobiografica “di genere”? Il *self-concept* svolge un ruolo fondamentale nell’organizzazione e nell’interpretazione del passato: le credenze relative alla nostra persona influenzano direttamente le esperienze che includiamo a livello autobiografico. D’accordo con la cosiddetta *cognitive perspective of self*, pattern abituali di pensiero determinano il modo in cui il soggetto presta attenzione alle informazioni e il modo in cui ricorda gli avvenimenti.

Seguiamo l’analisi costruita da Janine Buckner e Robyn Fivush (1998) – autrici che si sono dedicate all’analisi delle *gender narratives* – per fornire una risposta esaustiva a questi interrogativi e per evidenziare la stretta relazione che esiste tra *Self* e narrazione



autobiografica. Le due autrici riprendono il pensiero di Markus (1977), la quale afferma che alcuni schemi ritenuti più significativi per l'identità sono maggiormente articolati ed elaborati a livello narrativo. Gli individui, dunque, risultano essere "schematici" rispetto ad alcune dimensioni e "a-schematici" rispetto ad altre: queste strutture, è stato visto, che influenzano i ricordi autobiografici. Markus (1977) afferma che le informazioni rilevanti per gli aspetti del sé sono elaborate più rapidamente e coerentemente: l'ipotesi, dunque, è che le dimensioni schematiche originino descrizioni più dettagliate e precise. Nel loro studio, le autrici sperimentano questa riflessione e chiedono ad un gruppo di bambini e di bambine di recuperare alcuni eventi autobiografici a partire da specifiche dimensioni (ad esempio, *achievement*, *alienation*, *stress reaction* ecc.). Vediamo quello che accade nella dimensione "*alienation*": una bambina (alla richiesta "Raccontami una situazione nella quale ti sei sentita isolata") risponde con una narrazione socialmente ed emotivamente orientata (figura 24). Nello specifico, racconta l'avvenimento a partire dall'introduzione esplicita di relazioni con altri soggetti definiti (due amiche). Il racconto, dunque, si modella proprio a partire da una relazione e allo stesso tempo, la soluzione al conflitto è strettamente collegata all'idea di confronto. Oltre agli aspetti sociali, la bambina rivolge la sua attenzione allo stato emotivo di riferimento: per una causa definita (esclusione sociale), lei si sente sola e triste. Diversamente, un bambino coetaneo risponde alla stessa domanda soffermandosi su elementi della scena opposti (figura 25): il narratore, infatti, cita alcuni compagni di gioco ma non ricorda nello specifico i nomi e le persone (i miei amici, altre persone). La sua attenzione è rivolta alle azioni personali e soprattutto agli obiettivi che vengono ostacolati in quel determinato momento: il bambino non può giocare e, dunque, non può raggiungere il suo scopo (per questo motivo, si sente escluso).

Ebbene, le due narrazioni autobiografiche hanno come punto di partenza lo stesso argomento, ma si sviluppano in direzioni opposte, strettamente collegate al *self* dei narratori. Le bambine ricordano tendenzialmente per motivi sociali, mentre i bambini per il successo personale: da un lato, troviamo narrazioni collegate alle relazioni familiari e sociali e dall'altro resoconti collegati alla performance e all'auto-soddisfazione. Allo stesso tempo, i ricordi e i racconti maschili sembrano essere "separati", ovvero indipendenti senza riferimenti ad altri soggetti, mentre quelli femminili contengono connessioni con altre persone ("Ho fatto così perché" vs "Lui mi ha aiutato a"). Infine, gli aspetti emotivi sembrano essere un focus degno di nota solamente per le bambine, le

quali introducono all'interno dei loro resoconti valutazioni e interpretazioni di questo tipo ("è stato bello", "il peggior momento"). Infine, a livello strutturale, come vedremo a breve, le bambine sono portate ad inserire un maggior numero di dettagli temporali e causali, i quali sono collegati positivamente al livello di coerenza complessivo.

... Well, I have a best friend at school and her name is Christina, and she has a nice friend that I like a lot. She was just coming over for like two or three months. Her name is Camille and she is from France. And one time I felt really left out because she was only going up to Camille and not me. [Int: Oh really?] I felt left out. [Int: What else about that?] Um, but then we tried to get her to talk to me ... and I got to play with them.

My friends at school wouldn't let me play a game since there were too much people. [Int: Oh, tell me about that.] I think it was ... umm, I don't know what the game was since they wouldn't tell me and I think David, yeah, David was in it and Michael. They wouldn't let me play ... And some other people, I don't know their names though. But they wouldn't let me play since there was lots of people in it. There were about ten people and that was enough for the game.

Figure 24, 25. Le narrazioni di una bambina e di un bambino relative alla dimensione "alienation"  
(Buckner, Fivush, 1998, p. 422).

Pertanto, le *autobiographical narratives* – strettamente legate all'identità e al livello di benessere percepito – tendono a mettere in evidenza caratteristiche idonee alla propria persona, in quanto sono considerate lo strumento che permette di esprimere quello che siamo agli altri (Peterson, 2004, p. 324). La cultura di riferimento propone format narrativi differenti a seconda del genere: le credenze e gli stereotipi influenzano il processo di codifica, il punto di vista del soggetto e la scelta di episodi significativi. In effetti, il genere, inteso come categoria sociale e set di credenze culturali che modellano le scelte, le attitudini e i comportamenti dei soggetti sembra essere determinato sia da aspetti biologici che culturali. Nonostante le differenze biologiche evidenti sin dalla nascita, la cultura ha il potere di definire, categorizzare e valutare i comportamenti *gender-inherent*: un esempio significativo è l'espressione delle emozioni (Fivush et al., 2000). Sin dalla prima infanzia, gli uomini solitamente non esibiscono reazioni emotive, non discutono apertamente delle sensazioni: si tratta di stereotipi di genere ben radicati nella mente degli individui, se non altro di quelli occidentali. Se abbiamo considerato il *self-schema* una bussola, possiamo immaginare il genere come un filtro che influenza il *self-concept* e che modella la comprensione, la codifica e l'organizzazione delle esperienze (e l'eventuale futuro richiamo).

Il modo in cui ci percepiamo uomini o donne è legato a diversi orientamenti sociali e stili cognitivi: d'accordo con Gilligan, le donne hanno come focus l'interdipendenza, la responsabilità nei confronti degli altri (*belonginess*), mentre gli uomini si soffermano sul raggiungimento di obiettivi, sugli aspetti che li rendono separati e distinti dal mondo (*autonomy*) (Fivush, Buckner, 1998). Se il *self-concept* femminile è organizzato attorno all'intimità e alla coesione, quello maschile è indirizzato alla separazione e all'autonomia. Le differenze a livello di stile cognitivo sembrano essere evidenti non solo nelle narrazioni autobiografiche, ma anche nelle attività di storytelling, negli stili comunicativi e nella comprensione delle informazioni visive. Lo schema cognitivo collegato al genere, però, non influenza solamente le attribuzioni presenti e i pensieri collegati al *self*, ma anche il modo di ricordare il passato: le bambine e le ragazze ricordano soprattutto per motivi sociali, mentre i coetanei preferiscono recuperare e condividere avvenimenti nei quali hanno ottenuto specifici successi. In linea con la *Gender schema theory*, le strutture cognitive e gli schemi mentali dei bambini si sviluppano a partire dai comportamenti considerati appropriati, i quali organizzano e guidano l'acquisizione di nuove informazioni (Bem, 1981). In altri termini, bambini e bambine, uomini e donne sono portati a ricordare aspetti differenti della stessa esperienza: di una gita in montagna, le bambine probabilmente ricorderanno chi era presente, mentre i bambini si soffermeranno sulle loro azioni. D'accordo con queste informazioni, secondo McLean e Breen (2008), gli adolescenti utilizzano *turning points* narrativi completamente differenti: per i ragazzi, sono fondamentali i valori e le credenze personali, mentre per le ragazze le relazioni amicali e intime.

Riprendendo la teoria della costruzione sociale della conoscenza di Vigotskij, possiamo affermare con certezza che le prime conversazioni con i genitori svolgono un ruolo cruciale nella costruzione dei format narrativi di genere: il processo di *Reminiscing* – inteso come contesto nel quale genitori e figli discutono di eventi passati – è da intendersi come esperienza privilegiata nella quale, grazie al *modeling* e allo *scaffolding*, si strutturano le narrazioni future dei bambini e si valorizzano determinate informazioni rispetto ad altre (Nelson, Fivush, 2004, pp. 497-498). Quali caratteristiche per il contesto di ricordo condiviso di genere? Come e perché genitori e figli valorizzano determinate informazioni rispetto ad altre?

Per fornire una risposta precisa a questo interrogativo, seguiamo il contributo di Widaad

Zaman e Robyn Fivush (2013) relativa alle differenze di genere nel *Reminiscing*: la prima riflessione riguarda il genere dei genitori. Padri e madri si avvicinano diversamente al ricordo condiviso: nello specifico, le seconde sembrano essere maggiormente *elaborative* rispetto ai primi. Ebbene, le madri occidentali sono particolarmente *talkative* e utilizzano numerose *language forms*: non a caso, i bambini occidentali rispondono maggiormente alle sollecitazioni della madre rispetto a quelle del padre a causa del loro *conversational pattern*. Queste ultime sono più *supportive* e allo stesso tempo, *negative* (in quanto utilizzano contemporaneamente approvazioni e disapprovazioni), mentre i padri fanno riferimento maggiormente a frasi direttive e informative (descrizioni, opinioni ecc.). Sembrano essere proprio le madri a coinvolgere i loro figli in giochi verbali e ad instaurare una relazione di questo tipo, mentre i padri preferiscono costruire una relazione tattile e fisica. Pertanto, lo stile *high elaborative* appartiene maggiormente alle madri rispetto ai padri: ricordare con le madri significa aggiungere dettagli contestuali, causali, interpretativi ed emotivi, ovvero costruire un *framework* di riferimento. In base a queste riflessioni, possiamo affermare che il *Reminiscing* sembra essere un'attività prettamente femminile: questi dati sono in accordo con le caratteristiche mnemoniche di genere in quanto sono proprio le donne a raccontare maggiori dettagli relativi agli eventi vissuti e ad inserire riferimenti emotivi ed interpretativi (Bauer et al., 2003).

Allo stesso tempo, anche il genere dei figli gioca un ruolo fondamentale nella costruzione delle tracce narrative (eventi di routine, eventi emotivi ecc.). Lo stile *high elaborative* viene utilizzato soprattutto con le figlie femmine, le quali hanno la possibilità di aggiungere dettagli alle vicende raccontate sia di tipo oggettivo che emotivo, di valutare il loro racconto e di completare i discorsi con continue aggiunte e continui elementi relativi al *framework* di riferimento (“E poi cos’è successo? Come ti sei sentita?”). Al contrario, con i coetanei maschi, i genitori si basano soprattutto sullo stile *low-elaborative* e sull’elenco delle azioni che si sono alternate nel corso di un determinato evento (“Cosa è successo?”). In sintesi, da un lato troviamo un approccio interpretativo/valutativo e dall’altro un approccio oggettivo/fattuale.

Un’ulteriore riflessione riguarda le tematiche affrontate: con le figlie femmine i genitori tendono a utilizzare un focus sociale (“Chi c’era? Cosa ha fatto?”), mentre con i maschi rinforzano eventi significativi dal punto di vista personale e, dunque, utilizzano un focus autonomo (“Cosa hai fatto e perché?”). Allo stesso tempo, la tendenza (soprattutto delle

madri) a costruire coerenza attorno ad un evento emotivo di tipo negativo con le bambine riflette probabilmente la volontà di aiutarle a fronteggiare le esperienze stressanti: riflessioni quali “Perché non ti sei sentita bene?” e “Cosa possiamo fare la prossima volta?” offrono loro l’opportunità di riflettere sulle loro sensazioni, di spiegarle e di cercare una soluzione idonea.

A questo proposito, Robyn Fivush e colleghi (2000), analizzano le interazioni verbali di alcuni bambini con i loro genitori relative ad eventi di tipo emotivo: le autrici partono, infatti, dall’idea che la valutazione e l’espressione emotiva siano socialmente e culturalmente mediate. I bambini imparano a modulare la propria esperienza nelle interazioni con gli adulti di riferimento: già verso i 16-18 mesi, iniziano a parlare delle proprie emozioni, le quali sono considerate elementi centrali a livello identitario. Se nel contesto di ricordo condiviso, i genitori valutano maggiormente la tristezza rispetto alla rabbia, ad esempio, i bambini imparano a tenere in considerazione aspetti delle proprie esperienze collegate a quel determinato stato emotivo. Come accennato in precedenza, il focus emotivo è utilizzato soprattutto con le figlie femmine, le quali imparano a considerare le esperienze attraverso la lente di ingrandimento emotiva: le bambine, effettivamente, sono portate a raccontare in modo dettagliato eventi di questo tipo, soprattutto collegati alla tristezza (Adams et al., 1995). Sono proprio le madri ad inserire considerazioni emotive e allo stesso tempo, ad utilizzare termini emotivi più specifici e complessi e a ricostruire maggiormente le cause dell’evento. I collegamenti con gli stili narrativi futuri dei figli sono evidenti: in questi setting non solo i bambini imparano quali sono le informazioni rilevanti da tenere in considerazione a livello mnemonico, ma applicano il modello genitoriale anche nei propri resoconti. Le ragazze tendono ad elaborare gli eventi con storie lunghe, dettagliate, riguardanti gli stati emotivi interni, ovvero costruiscono narrazioni *emotional-relationally oriented*. Al contrario, i ragazzi creano storie di tipo autonomo, le quali non tengono particolarmente in considerazione il punto di vista altrui, ma sono centrate su loro stessi come agenti principali. A livello strutturale, le narrazioni delle bambine – costruite intorno ai quattro anni – sono già più lunghe, dettagliate e coerenti: queste caratteristiche diventano ancora più evidenti nel periodo adolescenziale nel corso del quale i soggetti sono chiamati a costruire un resoconto significativo della propria esperienza.

Ma quale motivazione porta i genitori ad elaborare gli avvenimenti autobiografici maggiormente con le figlie? Fivush (1998) scopre che a 40 mesi le bambine ricordano meglio alcuni eventi e utilizzano più valutazioni: secondo l'autrice, dunque, i genitori si relazionano diversamente con i figli a causa del loro temperamento e della loro tendenza all'interazione sociale. Nello specifico, le figlie mantengono da subito un'attenzione costante diversamente dai figli, i quali spendono meno tempo nelle interazioni *face-to-face*. Potrebbe, dunque, essere che le madri si impegnano maggiormente con le figlie in quanto queste ultime esibiscono queste caratteristiche favorevoli all'interazione. Un'altra ipotesi proviene, invece, dagli studi di Malatesta e Haviland che analizzano alcune interazioni genitori-figli a partire dalla comprensione di emozioni facciali: dai 3 ai 6 mesi, i maschi comprendono solamente la fronte aggrottata e l'espressione divertita, mentre le femmine anche l'espressione di interesse e la rabbia (Gryzman, Hudson, 2013). In altri termini, le bambine esibiscono sin da subito un'ampia gamma di emozioni che rappresenta una serie di differenze innate e anatomiche: d'accordo con gli studi relativi alle preferenze ludiche nei primi mesi di vita, possiamo affermare che le bambine risultano essere predisposte allo stimolo sociale. Si crea, dunque, una relazione biunivoca: i figli sono più o meno emotivi nelle loro narrazioni grazie allo stile di *Reminiscing* dei genitori e viceversa, i genitori sono più propensi a parlare delle emozioni con le figlie dato il loro atteggiamento predisposto.

I format narrativi di genere sono evidenti anche in altre ricostruzioni narrative: Widaad Zaman e Robyn Fivush (2011) analizzano la struttura delle già citate *intergenerational narratives* a partire dal genere dei partecipanti. Le narrazioni genitoriali supportano gli adolescenti nel navigare le proprie esperienze e sono, dunque, intimamente collegate con lo sviluppo identitario: esistono, però, differenze di genere in questa struttura narrativa? A livello di differenze di genere nel contesto *intergenerational*, sottolineiamo due caratteristiche principali. In primis, padri e madri raccontano diversi tipi di esperienze: se i padri tendono a raccontare storie di autonomia e di successo (tipiche del *Self* maschile), le madri si focalizzano su esperienze di affiliazione e su tematiche sociali indipendentemente dall'età dei figli. Pertanto, i padri analizzano risultati di lavoro, aspetti relativi al funzionamento del mondo, comportamenti a rischio e le madri analizzano nel dettaglio il desiderio di connettersi con gli altri e le routine familiari. In secondo luogo, madri e padri raccontano diversamente a figli e figlie. Sia madri che padri si avvicinano

maggiormente a tematiche sociali con le figlie, le quali hanno modo di condividere più riferimenti emotivi ed elementi di affiliazione. Se le figlie hanno maggiori probabilità di ascoltare tematiche legate alla collaborazione, i figli, invece, ricevono spesso resoconti collegati all'autonomia. Attraverso le loro storie d'infanzia, i genitori inviano messaggi – impliciti o espliciti – circa i rispettivi ruoli e caratteristiche che figli e figlie devono adottare nella società. Queste differenze, in effetti, emergono sin dalla prima infanzia: le bambine raccontano storie più elaborate a livello emotivo e soprattutto, si percepiscono sempre in relazione ad altri soggetti, ovvero sono socialmente orientate.

Pertanto, cosa accade nelle narrazioni costruite dai figli riguardanti eventi vissuti dai genitori? Nello studio appena citato, le narrazioni riferite alla madre sono solitamente più elaborate rispetto a quelle vissute dal padre: inoltre, quando raccontano, i figli selezionano esperienze di affiliazione con la madre ed esperienze di raggiungimento di risultati con il padre (Zaman, Fivush, 2011). A livello di stati interni, troviamo un numero più elevato di riferimenti affettivi ed emotivi nelle narrazioni delle madri, mentre non vi sono differenze circa gli stati cognitivi con quelle dei padri. Vediamo un esempio specifico: la ragazza che racconta un evento vissuto dalla propria madre di tipo relazionale (amica che assume droghe e problematiche affettive/familiari) adotta un approccio interpretativo e soprattutto sociale (figura 26): l'intenzione che guida il resoconto è quella di soffermarsi sulle aspettative e sui punti di vista di tutti i soggetti coinvolti nella storia. Diversamente, invece, il racconto di un ragazzo coetaneo sul padre narra di un evento collegato ad una problematica personale e al raggiungimento del risultato ad essa collegato: nella narrazione, infatti, il padre è in bicicletta, inizia ad essere inseguito da alcuni cani e deve trovare un modo per non mettersi in pericolo (figura 27). In questo secondo caso, lo stile è oggettivo e fattuale e i riferimenti agli stati emotivi/affettivi sono poco diffusi, così come sono del tutto assenti i riferimenti ad altri soggetti coinvolti. Come possiamo notare in queste due tracce narrative, le storie relative all'infanzia dei genitori sono più elaborate nel caso delle madri e sono in linea con l'orientamento di genere familiare (ovvero, i bambini adottano il punto di vista genitoriale e non quello personale).

"When she was about my age she had a friend who came from kind of uh ... I don't know ... like her family. ... I mean when she was thirteen or fourteen she was already like doing drugs and having sex and stuff and I think she had abusive parents or something. Um, so she ran away and I think they skipped school and ran away; my mom went with her. And they were gone for two nights and um the first night, I don't remember ... I think they stayed with these guys that they met. And they gave my mom and her friend like alcohol or drugs or something, I don't think they did anything to them. But, I don't think *my mom was ever really sure* (Cognition). And they spent the night in the bathroom of this dirty little like disgusting place. And my mom said it was *awful* (Affect); it was like one of the worst experiences (Affect) of her life. And um ... and when my mom agreed to run away I think *she was kind of hoping* (Cognition) it would change things at home because

*Narrative about Dad, Provided by an 8th Grade Male*  
 "Um well there was one time where he lost (Affect; **Emotion Word**) his Donald Duck bicycle and uh ... he was riding down, and he was really short, like four feet tall at that point, and so he was riding his Donald Duck bicycle down a hill and these two big dogs started chasing him and he was pretty fast so he jumped off the bicycle and ran into the house and he beat the bicycle down the hill and he beat the two dogs too."

Figure 26, 27. Intergenerational narratives costruite da una bambina e da un bambino relative alla madre e al padre (Zaman, Fivush, 2011, pp. 715-716).

Carole Peterson – psicologa della Memorial University of Newfoundland in Canada – si allontana dal processo di *Reminiscing* e crea una situazione sperimentale nella quale chiede ai genitori di raccontare alcuni avvenimenti ospedalieri traumatici accaduti in passato ai propri figli (2004). Ebbene, anche questi resoconti rispecchiano gli stereotipi di genere condivisi a livello culturale: secondo l'autrice, questi stereotipi sono potenti messaggi che spiegano a bambini e bambine come interagire con il mondo (in caso di incidente, ad esempio, i primi devono mostrarsi coraggiosi, mentre le seconde possono trovarsi in difficoltà). I resoconti narrativi dei genitori rispecchiano pienamente questi valori in quanto sono più *elaborative* con le figlie: in questo caso, propongono descrizioni vivide e più informazioni (relative soprattutto ai soggetti presenti e alle attività) e allo stesso tempo, forniscono maggiori spiegazioni e dettagli contestuali (figura 29). Quando i figli maschi sono i protagonisti – anche di eventi stressanti – i genitori, invece, tendono a minimizzare le problematiche emotive e le connessioni logico-causali. Se per le figlie i genitori utilizzano termini come "*hysterical*", per i figli fanno riferimento a termini decisamente più moderati come "*a bit upset*". L'approccio dei genitori con i figli maschi è conosciuto come "*matter-of-fact*" oppure come pragmatico: si tratta di un approccio oggettivo e fattuale che non stimola la comprensione emotiva e la ricerca di una spiegazione (figura 28). Diversamente, le narrazioni femminili sono più coese ed elaborate grazie al continuo inserimento di link causali e temporali.



- e: Can you tell me what happened.  
 m: Ok, I guess, it was Sunday evening, do you wanna know what time it was?  
 e: Yeah, sure!  
 m: It was seven o'clock, I was sitting here. What he had done, is he had took the cushions off the couch here. And he was jumping on those, I guess he missed, and he went out, well the coffee table is right out in the middle of the floor there, and he hit the corner. I thought he hit the corner up here, but he says he hit the bottom.  
 e: Oh did he? Oh, ok.  
 m: He got up, and he was bleeding. He had a gash in his face. So, I took him down to the Janeway (the hospital), right away. Wanna hear what happened there?  
 e: Yeah.  
 m: Well, we went down, and the doctor took him in, and they tied him down, or whatever, held him down. He didn't like it one little bit!  
 e: No.  
 m: Screamed the whole way, and they stitched him up, he got five stitches.  
 e: Five stitches, there. Uh huh.  
 m: And the doctor gave him a popsicle, when he was finished.
- m: Oh Sally was up jerking on the bed with her brother Walt and another little friend and actually I was downstairs so I really don't know what happened exactly, but when she came down, she got up herself actually  
 e: Oh o.k.  
 m: And she, she was just crying and she came down over the steps, like it's not unusual for her to be just whining and coming down over the steps so I didn't run. But she when she walked up to me when I was there in the kitchen and when she walked up to me I noticed that obviously the head was split open. So there there was a friend here at the time so we got in the car and we took her to the Janeway (hospital).  
 e: O.k. and tell me about the Janeway.  
 m: They were pretty good. I was a bit of in a panic 'cause like I could see a bone there and it was kinda scary. Cause it was very deep, she has two stitches on the inside so like it was quite a deep one and I, it probably wasn't as serious as I thought but we always panic, the mothers, right?  
 e: Yeah that's normal.  
 m: And so I was there holding, actually I kept holding her forehead together with my fingers 'cause I was scared it was gonna go further and anyway then when I got there they were, they were fine and said that she was gonna be fine and I kind of relaxed a little bit knowing that she was gonna be o.k.  
 e: Yeah.  
 m: And it wasn't, we were pretty good, they saw to us fairly pretty well because I think you know it was a, we needed to get stitches in it right away. So they were I suppose within fifteen minutes or so we were were in to and got stitches put in it.  
 e: Uh huh, and what happened then?  
 m: Well she was great because we, she did fall asleep while she was having the stitches actually.  
 e: Oh is that right?

Figure 28, 29. Esempi di resoconti genitoriali di genere relativi ad un evento traumatico (Peterson, 2004, pp. 339-340).

## 2.5. Differenze mnemoniche

Come ricordano gli eventi autobiografici bambini e bambine e ragazzi e ragazze? Quali differenze di genere? Quali aspetti delle esperienze vengono memorizzati? Per valutare le differenze esistenti a livello mnemonico, è possibile analizzare la *review* formulata da Azriel Grysman e Judith Hudson (2013): considerando che le donne hanno la tendenza a sottolineare e a ricordare aspetti differenti delle esperienze personali rispetto agli uomini, gli autori analizzano la letteratura scientifica per delineare un quadro di riferimento che rappresenti in modo esaustivo le differenze mnemoniche di genere. Effettivamente, se uomini e donne concepiscono il *self* diversamente, percepiscono e codificano in modi opposti anche le informazioni rilevate.

Come già analizzato in precedenza, le differenze mnemoniche hanno origine nelle differenti modalità tramite le quali i genitori elaborano gli eventi con i figli. Le bambine, infatti, sono portate maggiormente a riflettere su specifici dettagli dell'esperienza quali gli stati interni, la prospettiva personale e i collegamenti causali e spazio-temporali che consentono loro di costruire un resoconto coerente. Inoltre, il primo elemento che viene

ricordato diversamente con bambini e bambine sembra essere l'elaborazione emotiva. Per quanto riguarda l'elaborazione non emotiva, solitamente le madri propongono alle figlie più elementi del discorso collegati, ad esempio, agli stati interni e all'opinione del narratore: in altri termini, adottano il già citato approccio valutativo e interpretativo. Ad esempio, durante conversazioni riguardanti la classica giornata scolastica, le madri chiedono informazioni riguardanti gli stati d'animo, il ruolo degli altri soggetti alle figlie e il resoconto delle azioni ai figli. Questa prima riflessione ci consente di mettere in evidenza il fatto che le differenze di genere non risiedono minimamente nelle capacità linguistiche, ma al contrario riguardano lo stile narrativo adottato e di conseguenza, la memoria autobiografica. Infatti, le differenze di genere sembrano risiedere non tanto nel come i ricordi vengono vissuti, ma nel come vengono codificati. A opinione di Grysman e Hudson (2013), le principali differenze di genere a livello mnemonico riguardano le seguenti dimensioni:

- (i) *Richiamo delle emozioni.* Le donne esplicitano maggiormente le proprie emozioni a partire da un'ampia varietà di termini. Davis (1999), ad esempio, mostra ad alcuni partecipanti una serie di immagini ricche di significato emotivo e chiede loro di elencare alcuni eventi personali correlati. Le donne riportano più velocemente ricordi emotivi personali (numero maggiore e velocità superiore): hanno, in altre parole, la tendenza a percepire gli eventi come "altamente emotivi". L'elaborazione femminile crea più associazioni a livello mnemonico e, dunque, più percorsi utili per il recupero dei ricordi. In altri termini, le donne sono "socializzate" nei confronti delle emozioni, le quali diventano parte integrante dei ricordi autobiografici: gli aspetti emotivi, infatti, vengono addirittura utilizzati come elementi organizzativi che guidano la ricerca e il recupero.

Allo stesso tempo, Bloise e Johnson (2007) procurano ad alcuni soggetti un copione finzionale nel quale una coppia discute di vacanze oppure della ristrutturazione della casa sia attraverso frasi di tipo emotivo che da frasi neutre (collegate agli aspetti organizzativi). L'idea di partenza degli autori è che uno specifico focus adottato durante la codifica migliori la memoria per determinati aspetti e la riduca per altri: le donne in tutte le condizioni sperimentali – sia emotive che neutre – ricordano maggiormente i dettagli

emotivi, mentre gli uomini mantengono in memoria soprattutto le informazioni considerate oggettive. Questa riflessione sottolinea la naturale tendenza femminile a prestare attenzione ad aspetti emotivi anche quando la consegna propone loro di spostare l'attenzione su elementi della scena differenti.

- (ii) *Velocità di recupero.* Seidlitz e Diener (1998) chiedono ad alcuni soggetti di ricordare il maggior numero di eventi personali in pochi minuti: le donne riescono a riportare più episodi. Oltre al maggior numero di elementi richiamati, riescono anche a proporre maggiori dettagli per ogni situazione recuperata. In altri termini, le reazioni emotive più intense sembrano essere alla base di una maggior coerenza al momento della codifica e di una migliore accessibilità al momento del recupero.
- (iii) *Vividness.* I ricordi femminili sono solitamente più dettagliati e specifici, ovvero sono maggiormente contestualizzati nello spazio e nel tempo. Secondo Hayne e McDonald (2003), le donne riportano più dettagli riguardanti le persone coinvolte nell'evento, le sensazioni provate, mentre gli uomini tendono ad elencare quello che è accaduto. Inoltre, le donne percepiscono l'evento come significativo e lo raccontano come se dovessero riviverlo (caratteristica tipica della memoria episodica).
- (iv) *Memoria episodica.* Le differenze di genere fanno riferimento proprio alla memoria di tipo episodico: le donne sono in grado di richiamare più velocemente i dettagli, di riconoscere più parole, volti e nomi. Come accennato in precedenza, sono alcune caratteristiche cerebrali che le rendono maggiormente predisposte al ricordo di determinati aspetti: ad esempio, queste ultime hanno uno strato di neuropilo più spesso che consente loro di focalizzarsi maggiormente sui dettagli, mentre gli uomini si riferiscono soprattutto a schemi generali.

Inoltre, si è visto che alcuni fattori contestuali svolgono un ruolo significativo: anche gli uomini, quando viene chiesto loro espressamente di focalizzarsi su storie “*self-defining*” cruciali per l'identità, riescono ad inserire elementi di relazione e di interdipendenza (proprio come le coetanee). Relativamente ai cosiddetti “punti di svolta”,

ovvero gli eventi dai quali è possibile trarre significati evento-*self*, sembrano esserci maggiori somiglianze tra i racconti femminili e maschili. Inoltre, alcuni studi testimoniano alcuni cambiamenti a livello di approccio maschile a seconda dell'interlocutore: con soggetti dello stesso genere gli uomini tendono a ricordare elementi fattuali, mentre con soggetti del genere opposto riescono a soffermarsi su aspetti emotivi dell'esperienza. In sintesi, i fattori contestuali che possono, dunque, modificare le narrazioni maschili sono: il tipo di informazioni (*self-defining*), il partner, l'essere soli o in gruppo (in condizioni autonome sono più motivati a costruire dettagli mnemonici) e il parlare di qualcun altro (se non parlano in prima persona, tendono ad aggiungere più elementi). Infine, un altro fattore contestuale – significativo per questa tesi – coincide con l'età: le differenze mnemoniche di genere sono particolarmente evidenti nei bambini e meno marcate nell'adolescenza, periodo nel quale i soggetti prestano attenzione all'identità nel suo complesso. Le differenze tornano ad essere marcate nella prima età adulta: in questo periodo, infatti, gli uomini fanno riferimento principalmente a tematiche lavorative/competitive, mentre le donne a tematiche collegate all'affiliazione. Le differenze in oggetto rimangono evidenti anche nella terza età: a questo proposito, Nussbaum e Bettini (1994) analizzano i ricordi trasmessi dai nonni ai nipoti – riguardanti gli eventi della vita significativi. Le nonne raccontano tendenzialmente episodi collegati alla famiglia e alle modalità di costruzione di quest'ultima, mentre i nonni evidenziano il ruolo del lavoro, della sopravvivenza e del proprio contributo del corso dei vari eventi che si sono alternati.

È necessario, però, prestare particolare attenzione anche ad un altro aspetto collegato alla costruzione di ricordi di genere: le differenze riguardano la fase di codifica oppure del recupero? Per rispondere a questa domanda, analizziamo due studi di riferimento. Qi Wang (2003) chiede ad alcuni partecipanti adolescenti di raccontare un evento appena accaduto e di riferirlo una seconda volta dopo una settimana. Le differenze di genere sembrano essere stabili tra il primo ricordo ed il secondo, ovvero sembrano riguardare solamente la fase della codifica. Lo stesso risultato è ottenuto da Azriel Grysman (2017) che chiede ad un gruppo di adulti di raccontare un ricordo nell'immediato e dopo tre mesi: d'accordo con la collega, l'autore riporta che le differenze principali sono evidenti al Tempo 1, mentre nel Tempo 2 si stabilizzano e diminuiscono leggermente. I due generi, dunque, codificano diversamente le informazioni al momento della codifica, ma nel

tempo le mantengono in memoria in modo simile. A livello di tipologia di dettagli, possiamo affermare che le donne ricordano più dettagli interni degli uomini (sia nella prima misurazione che nella seconda) soprattutto in riferimento al luogo, ai personaggi coinvolti e agli aspetti percettivo-emotivi degli eventi. I dettagli esterni, invece, sono meno diffusi in entrambe le narrazioni: dobbiamo specificare, però, una maggior diffusione al tempo 1 rispetto al tempo 2 che sottolinea la tendenza a dimenticare facilmente gli aspetti generici. Le differenze riguardanti questi dettagli sono meno evidenti in quanto ad essere chiamata in causa in questo compito autobiografico è proprio la memoria episodica e, dunque, i dettagli interni (figura 30).

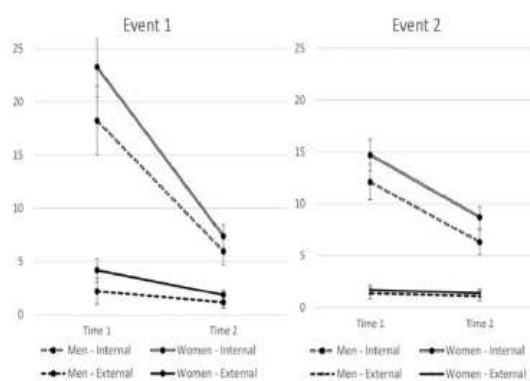


Figura 30. I dettagli interni ed esterni ricordati nei due tempi di recupero mnemonico (Gryzman, 2017, p. 5).

Infine, altri autori aggiungono alcune informazioni interessanti alla riflessione collegata alla memoria: Karlsson e colleghi (2019), ad esempio, analizzano gli elementi collegati all'*agency* (indipendenza, raggiungimento di specifici risultati) e alla *communion* (sentirsi parte di un gruppo, affiliazione) all'interno dei ricordi maschili e femminili. Le differenze principali riguardano proprio questa seconda dimensione: sono le donne ad inserire maggiori riferimenti relativi alla famiglia, agli amici e ad altri soggetti (*caring-oriented occupations*). Uno degli elementi che, invece, emerge dallo studio e richiede particolari riflessioni riguarda la presenza dei dettagli emotivi, i quali sono inseriti ugualmente all'interno delle narrazioni di entrambi i generi: questo accade in quanto lo studio è stato condotto in Svezia ed è proprio in questo territorio che il sistema

scolastico incoraggia entrambi i generi ad esprimersi a livello emotivo (attraverso attività apposite e conversazioni guidate). I dettagli relativi al raggiungimento di risultati personali, invece, sono inseriti soprattutto nelle narrazioni maschili (figura 31). In sintesi, se la codifica maschile è collegata all'*agency*, la codifica femminile è collegata alla *communion*.

Categories	Females		Males	
	M (SD)	95% CI	M (SD)	95% CI
Agency				
Achievement	.305 (.125)	[.20, .40]	.333 (.180)	[.30, .40]
Power	3.19 (1.04)	[2.8, 3.6]	3.31 (.734)	[2.9, 3.7]
Communion				
Affiliation	2.79 (.923)	[2.4, 3.2]	2.33 (.845)	[1.9, 2.7]
Social processes	4.90 (.984)	[4.4, 5.4]	4.33 (1.05)	[3.9, 4.8]
Family	1.11 (.424)	[.90, 1.3]	1.21 (.540)	[1.0, 1.4]
Friends	.208 (.176)	[.10, .30]	.234 (.120)	[.20, .30]
Humans	1.11 (.476)	[.90, 1.4]	1.13 (.584)	[.90, 1.4]
Communication	.781 (.279)	[.70, .90]	.643 (.266)	[.50, .80]
Reference to others	5.22 (1.16)	[4.7, 5.7]	4.32 (1.10)	[3.8, 4.8]

Figura 31. I dettagli collegati alle dimensioni *agency* e *communion* inseriti all'interno dei ricordi femminili e maschili (Karlsson et al., 2019, p. 658).

Inoltre, il ricordo femminile sembra essere più stabile e accurato nel tempo: Carole Peterson (2011) chiede ad un gruppo di bambini di raccontare un evento in ospedale al momento dell'avvenimento e dopo due anni analizza i resoconti verbali a partire da differenti dimensioni quali l'aumento dei dettagli narrativi, la diminuzione dell'accuratezza e la stabilità della struttura narrativa. Sono proprio le bambine che riescono a mantenere in memoria più aspetti dell'esperienza e a fare riferimento maggiormente ai vari *steps* che si sono alternati nel corso dell'esperienza. Come analizzato nel primo capitolo, sono i dettagli cognitivi a giocare un ruolo fondamentale nel mantenimento del ricordo: più la codifica è coerente, più il ricordo viene recuperato. In questo processo, il genere gioca un ruolo significativo in quanto sappiamo che sono le bambine a codificare in modo dettagliato la realtà, soprattutto se quest'ultima è collegata ad un'esperienza con valenza emotiva negativa.

Alcune differenze mnemoniche di genere sembrano essere presenti anche in soggetti con disturbo dello spettro autistico (ASD, Goddard et al., 2014): secondo alcune ricerche,

le donne sono meno predisposte rispetto agli uomini ad una diagnosi di autismo (ASD) (rapporto 1:5). Nello specifico, soggetti con ASD esibiscono difficoltà ad estrarre informazioni *self-defining* e hanno un sistema di memoria statico: in effetti, la complessità maggiore riguarda il relazionare le informazioni degli eventi con gli aspetti identitari (Crane et al., 2009). A livello di genere sembra che le ragazze riescano a richiamare più dettagli dei coetanei maschi ottenendo, così, risultati simili al gruppo di controllo. Ebbene, i richiami femminili contengono più informazioni e più dettagli (anche emotivi), ma riguardano soprattutto eventi recenti. Anche le ragazze, infatti, esibiscono maggiori difficoltà nel raccontare eventi lontani: abbiamo a che fare, dunque, con un “effetto tempo”, il quale fa sì che solamente le memorie più recenti siano più dettagliate.

## **2.6. *Autobiographical gender narratives: differenze strutturali e di contenuto***

Come raccontano bambini e bambine, uomini e donne? Quali elementi includono nei loro resoconti e quale struttura adottano? Quali caratteristiche hanno i due format narrativi? Se la relazione tra memoria e narrazione autobiografica è basata sull'interdipendenza, ci aspettiamo di trovare all'interno dei resoconti maschili e femminili le stesse differenze esaminate per la memoria. Buckner e Fivush (1998) riassumono in questo modo i contenuti presenti nelle narrazioni infantili maschili e femminili: i bambini tendono a ricordare eventi di successo personale, esperienze di approvazione o lode, momenti di ricreazione giovanile e l'idea presente nelle loro storie è quella di padronanza, prestazione con fine ultimo l'auto-soddisfazione. Le ragazze, invece, analizzano e ricordano eventi strettamente legate ad altre persone: raccontano, ad esempio, la perdita di una persona cara, un amore, amicizie importanti. Si tratta di due approcci opposti, uno basato sulla connessione e l'altro sull'autonomia: i ricordi del passato femminili sono connessi e interdipendenti, mentre quelli maschili sono separati, egocentrici. Questo non significa che le femmine non siano orientate ai risultati e che i maschi non diano importanza ai propri rapporti, ma che – come già accennato – entrambe le categorie sono motivate a ricordare aspetti diversi delle proprie esperienze.

A livello contenutistico, la prima dimensione che è stata esplorata in più studi riguarda la presenza di dettagli emotivi, la quale sembra essere decisamente più elevata nelle narrazioni femminili. Se le donne adottano, infatti, un approccio *emotion-focused*, gli uomini fanno riferimento ad un approccio *reality-focused* (Fivush, Buckner, 2000). Le bambine e le ragazze riportano numerosi dettagli riguardanti sia i propri stati d'animo che quelli altrui e si soffermano maggiormente sull'oggetto-fonte della sensazione. Inoltre, sia donne che uomini vivono esperienze emotive negative, ma le raccontano in modo differente: le prime hanno un approccio *inner-directed*, mentre i secondi *out-directed*. Le prime, infatti, tendono a collegare l'emozione al proprio *Self* e a sperimentare maggiormente situazioni caratterizzate dalla depressione e dall'isolamento. A livello educativo, dunque, è necessario tenere in considerazione la differente reazione comportamentale nei confronti degli stati emotivi: se i bambini tendono ad esprimerla "verso l'esterno", le bambine tendono a chiudersi in loro stesse ("Ho buttato per terra i giochi" vs "Mi sono seduta da sola in classe"). Secondo Fischer e Good, gli uomini sono meno disposti ad esibire le proprie emozioni e questo attiva una consapevolezza minore che porta spesso a situazioni di *alexithimia*, ovvero di assenza di termini per descrivere una situazione e di consapevolezza (Fischer, Good, 1997). Le ragazze risultano essere biologicamente e culturalmente preparate per sviluppare un orientamento sociale, diverso da quello individuale tipicamente maschile: già nella prima infanzia, le bambine parlano più apertamente di emozioni, utilizzano il loro tempo per condividere le proprie esperienze e per comprenderne il significato, il quale è strettamente legato al *self* (Adams et al., 1995). Sono evidenti, dunque, numerose ricadute a livello "lessicale": gli uomini, ad esempio, per esprimere la tristezza utilizzano parole come "*sad, sadness*", mentre le donne sottolineano le diverse sfumature "*depression, feeling down, disappointed*". D'accordo con questa riflessione, lo studio computazionale condotto da Newman e colleghi (2008) relativo alle parole di genere riporta un utilizzo maggiore di termini collegati all'ansia (*nervous, afraid*), alla tristezza (*cry, sad*) e alla felicità (*joy, happy*) nei resoconti femminili.

A questo proposito, Fivush e Buckner (2000) si domandano circa l'elaborazione emotiva di genere: a opinione delle autrici, le emozioni sono culturalmente mediate. Nelle lingue africane, non vi è una distinzione netta tra rabbia e dolore, diversamente dalle sfumature tipiche delle lingue occidentali. Inoltre, le culture definiscono anche i contesti



nei quali le emozioni vengono vissute ed espresse: in altri termini, forniscono i cosiddetti “copioni emotivi” che vengono adottati da tutti i membri. Ebbene, l’eccitazione fisiologica è una parte comune dell’esperienza emotiva, ma l’interpretazione deriva dal contesto: gli americani, ad esempio, comprendono le cause, le esperienze comportamentali in modo differente dagli asiatici. In altre parole, le emozioni sono costrutti sociali che regolano le interazioni: i bambini apprendono il comportamento emotivo a partire dalle attività quotidiane e dai discorsi degli adulti di riferimento.

Quale percorso di socializzazione ha la tristezza, ad esempio? Già nei primi anni di scuola dell’infanzia, le bambine adottano uno stile di gioco educativo e cooperativo, mentre i bambini un comportamento più aggressivo e autonomo. Le bambine creano diadi significative che basano il loro sviluppo sulla conversazione, mentre i maschi prendono parte a giochi di gruppo che enfatizzano il senso di appartenenza al *team* e la scarsa integrazione relazionale. Già a otto anni, con i relativi migliori amici, le prime condividono in modo spontaneo problemi ed emozioni, mentre i secondi parlano di argomenti “esterni” ovvero sport e TV. Inoltre, sin da piccoli, entrambi i generi hanno consapevolezza degli stereotipi culturali di riferimento: tutti e due si aspettano supporto sociale in caso di tristezza, ma solamente le bambine ammettono di sentirsi meglio e di trovarlo necessario. Maschi e femmine riferiscono anche di provare emozioni in modo differente: quando percepiscono la tristezza, i primi adottano un comportamento aggressivo, mentre le seconde utilizzano come strategie la verbalizzazione e il pianto. Fuchs e Thelen spostano l’attenzione sui genitori, i quali sono i primi soggetti che incoraggiano diversamente l’espressione della tristezza: come accennato in precedenza, in queste conversazioni condivise si costruiscono “copioni” che consentono ai soggetti di interpretare le cause e le conseguenze dell’esperienza emotiva (Fivush, Buckner, 2000). Fivush ci ricorda che le madri tendono a chiedere informazioni riguardo le cause della tristezza alle bambine, mentre ai maschi chiedono conferma dell’avvenimento (Perché eri triste? Vs Eri triste?). In sintesi, i genitori adottano un approccio che sottolinea le cause con le figlie e un approccio ripetitivo con i figli. Inoltre, con le figlie, strutturano solitamente scenari di tipo interpersonale che prevedono l’interazione con altri soggetti (avventure con l’amica, prese in giro ecc.), mentre con i figli, i genitori si concentrano su attività autonome (come una verifica a scuola oppure una gita nel bosco).

Vediamo quello che accade in una conversazione strutturata tra madre e figlia (figura 32): la bambina racconta di sentirsi triste per una causa interpersonale (l'amica va via prima di salutarla) ed esprime questa tristezza attraverso numerosi termini emotivi (*cried, sad*). In risposta a questo stato d'animo, la madre adotta un atteggiamento ri-elaborativo che le permette di indagare la causa della tristezza della figlia (*why?*). Il secondo scambio (figura 33), invece, appartiene ad una madre e al figlio maschio: il bambino non riesce a fare riferimento alle emozioni in modo diretto, ma risponde semplicemente alle incitazioni della mamma ("Why did you cry?"). Quest'ultima ripete gli elementi della frase già introdotti dal bambino senza aggiungere riferimenti al background e ad eventuali connessioni cause-conseguenze.

<p>M: You were very sad, and what happened? Why did you feel sad?  C: Because Malaika, Malaika, she was having [unintelligible word].  M: Yes.  C: And then she stood up on my bed and it was my bedroom. She's not allowed to sleep in there.  M: Is that why you were sad?  C: Yeah. Now it makes me happy. I also [unintelligible word]. It makes me sad but Malaika just left. . . and then I cried.  M: And you cried because . . .  C: Malaika left.  M: Because Malaika left? And did that make you sad?  C: And then I cried [makes crying sounds] like that. I cried and cried and cried and cried.  M: I know, I know. I thought you were sad because Malaika left, but I didn't know you were sad because Malaika slept in your bed.</p>	<p>M: Do you remember when we were at Debbie's house yesterday and it was time to go home?  C: Yeah.  M: When I came in the door and you cried? Do you remember? Why did you cry?  C: Because I wanted to.  M: Why did you cry when you saw me?  C: Because um the movie was over and you and I had to go and I wanted more grape juice.  M: You knew that it was time to go and the movie was over and you wanted your grape juice?  C: Uh-huh.  M: Why didn't you want to come home?  C: Because I didn't want to.  M: Did that feel good or bad?  C: Bad!</p>
---	--

Figure 32, 33. Interazioni verbali genitori-figli relative alla comprensione emotiva (Fivush, Buckner, 2000, p. 246).

La seconda dimensione collegata ad un'analisi contenutistica riguarda i cosiddetti *exterior-relational topics*. Agnieszka Niedwienska (2003) ci ricorda che, quando chiediamo ad alcuni adolescenti o giovani adulti di ricordare aspetti significativi dell'infanzia, le donne riportano relazioni, amicizie e feste, mentre gli uomini sport, competizioni e successi scolastici (figura 34). In altre parole, le donne sottolineano i rapporti stretti e raccontano per creare un senso di vicinanza, mentre gli uomini per mettere in evidenza i rapporti orientati al rendimento (insegnanti, datori di lavoro). L'idea presente nelle storie maschili è quella di padronanza, di prestazione con fine ultimo l'auto-soddisfazione (successo individuale). Si tratta, in sintesi, di narrazioni improntate all'autonomia e alla quotidianità/fattualità ("*exterior topics*", Schulster, 2006, p. 429). Diversamente, le donne narrano di eventi sociali e relazionali, i quali sono percepiti come

i più significativi nei differenti periodi di vita (morte, malattia, nascita, carriera, aiutare l'altro). Inoltre, è bene ricordare che le narrazioni femminili sono più legate agli eventi accaduti durante il periodo infantile: questi ricordi sono percepiti come salienti nella dimensione presente e fungono da elementi *self-defining* (Davis, 1999).

	Injuries/ accidents	Relationship issues	Deaths/ illnesses	Trips/ excursions	Childbirth	Career issues	Early childhood experiences	Public events	Family occasions	Conflicts with peers/ superiors	Prizes/ treasure trove
Women	17	17	19	4	11	11	10	5	2	0	0
Men	27	17	5	18	3	3	7	5	3	5	4

Figura 34. Le tematiche diffuse all'interno delle narrazioni femminili e maschili (Niedwienska, 2003, p. 326).

L'autrice analizza le narrazioni costruite dai due generi relative ad argomenti simili: nelle figure sottostanti (figure 35 e 36), troviamo due resoconti autobiografici collegati alla tematica "incidente". La prima narrazione femminile è realizzata a partire da numerosi riferimenti interpersonali (relativi ai soggetti presenti durante l'evento), da alcune valutazioni/interpretazioni relative ai dati contestuali (era buio, era brutto tempo) e alla propria persona (sono una persona che si conosce alla perfezione). Sono evidenti anche i numerosi riferimenti agli aspetti emotivi e alle conseguenze scatenate dall'evento, ovvero ai collegamenti causa-effetto (ero terrorizzata, stavo tremando). In questo primo caso, i pochi dati oggettivi forniti sono integrati in un *framework* interpretativo e valutativo. Diversamente, la narrazione maschile racconta di un incidente accaduto in compagnia di un amico: il narratore si sofferma sui dettagli contestuali e soprattutto, sulle azioni che si sono alternate nel corso dell'evento (il mio amico stava guidando, la macchina scivolò sul fango e girò su sé stessa più volte). In questo secondo resoconto, mancano completamente eventuali interpretazioni e soprattutto, i riferimenti ad altri soggetti coinvolti e alle sensazioni provate (sappiamo solo che era con un amico in quanto era proprio lui che conduceva il veicolo). Secondo l'autrice dello studio, è bene ricordare che anche il periodo di vita dedicato al recupero è differente: solitamente gli uomini recuperano e raccontano episodi accaduti durante il periodo adolescenziale, mentre le donne fanno riferimento ad avvenimenti più recenti oppure al periodo infantile.

A 52-Year-Old Woman. It is a winter evening. After a registry wedding I am going with my husband, his mother, and his sister to my parents' village where we are supposed to have a church wedding. We are going with a green "Moskwich" and my mother-in-law is driving. It is dark, wet and unpleasant outside. I am watching the road because I am the person who knows it the best. I remember events that followed in rapid succession: very strong glaring yellow lights of a car that was coming from the opposite side, the scream of my mother-in-law, and a dull hit in a hood. I probably cover my eyes with my hands. I do not want to hear and to see anything. I am paralyzed. Finally I leave our car and I see my husband and my mother-in-law carrying a victim (a pedestrian) to a car that has stopped behind us. My husband is holding his arms and my mother-in-law is holding his legs. They are placing him on the backseats of the car that will drive him to a hospital. A woman with a scarf round her head comes from a nearby house. She comes up to each of us and she asks loudly: "What has happened here?" She is inquisitive and insistent. We are waiting for policemen. I am terrified. I worry about the victim (he had blood on his face). I felt for my mother-in-law. I am trembling although I am wearing a fur-coat.

A 53-Year-Old Man. About 15 years ago I was going with my friend to Zakopane. We were going with "Zastava 750." We drove into a ditch on the curve of the road just near Pcim. My friend was driving. It was so slippery that the car could have hardly been

controlled. The car wheels fought their way through snowy mud. The car fell into a ditch and turned over. It was gliding upside down approximately 10 meters forward. Finally it stopped. We were not badly hurt. I left the car through the windshield that was broken in the accident. Fortunately we were not thrown to the other side of the road where a bus was coming. The bus did not even stop.

Figure 35, 36. Un esempio di narrazione "relational" femminile e un esempio di narrazione "exterior" maschile (Niedwieska, 2003, p. 330).

Una terza dimensione significativa a livello di contenuto riguarda la tipologia di approccio adottato, il quale può essere oggettivo oppure interpretativo: lo studio di Matthew D. Schulkind e colleghi (2012), a questo proposito, sottolinea come i ragazzi tendano a considerare nei loro resoconti gli aspetti fattuali dell'esperienza, mentre le ragazze le motivazioni e le interpretazioni. Secondo gli autori, i primi, ad esempio, tendono ad inserire in questa conoscenza di base gli aspetti "fattuali", ovvero oggettivi degli eventi. Essi, infatti, partono dalle domande "Quando è successo? chi? Dove?" nel recupero di dati autobiografici; al contrario, le seconde si pongono quesiti quali "Perché è avvenuto questo evento? Chi era presente e come ha reagito? Cosa penso di questo evento e come mi ha cambiato?". Dunque, la differenza sembra risiedere nella memorizzazione delle informazioni, ma anche nei parametri di ricerca che uomini e donne adottano nella selezione del materiale e nel racconto successivo. Questo non significa che le donne non possiedono la stessa quantità di dettagli oggettivi riguardanti il loro passato, ma che scelgono di riportarli in modo differente, di ricostruire e interpretare. Gli uomini, invece, tendono a conoscere, elencare e ripetere. Per questo motivo, sono proprio le narrazioni femminili ad essere più coerenti e complesse a livello strutturale: nei loro

resoconti, sono frequenti le proposizioni causali, il lessico di tipo “cognitivo” ed “emotivo” (perché, dunque, pensare, riflettere, valorizzare ecc.). Lo studio condotto dai due autori chiede ad un gruppo di adolescenti (maschi e femmine) di raccontare una partita sportiva disputata. A livello di dettagli oggettivi, è bene ricordare che sono proprio i ragazzi ad inserire più dettagli, ad esempio, i punteggi, le entrate dei giocatori in campo, gli infortuni sia nell’immediato che dopo alcune settimane (figura 37). Le loro unità narrative contengono informazioni oggettive riferite alle coordinate spazio-temporali e all’alternarsi delle azioni (“Il punteggio era”, “La formazione è cambiata”, “Il coach ha richiesto” ecc.). Le ragazze, invece, creano narrazioni più lunghe e ricche a partire da unità narrative tendenzialmente interpretative e valutative: i loro resoconti sono, infatti, realizzati a partire da ipotesi soggettive e da giudizi/reazioni (“Il gioco era di tipo”, “Si respirava un’aria”, “Le reazioni e le sensazioni provate sono state”) (figura 38).

	Females		Males		Females		Males		
	Initial	Follow-up	Initial	Follow-up	Loss	Win	Loss	Win	
Session	8.9 (0.2)	4.6 (0.3)	10.2 (0.2)	9.0 (0.3)	Interpretations (total)	.49 (.05)	.50 (.05)	.21 (.05)	.37 (.05)
	Females		Males		Internal	.12 (.03)	.22 (.03)	.07 (.03)	.07 (.03)
Outcome	6.8 (0.3)	6.7 (0.2)	10.1 (0.2)	9.1 (0.3)	External	.36 (.04)	.28 (.04)	.15 (.04)	.30 (.04)
	Loss		Win		Facts	.52 (.05)	.51 (.05)	.79 (.05)	.62 (.05)

Figure 37, 38. Dati relativi alla tipologia di dettagli mantenuti in memoria (Schulkind et al., 2012, pp. 962-963).

Cosa accade, invece, a livello linguistico? Alcune ricerche testimoniano un diverso utilizzo del linguaggio nelle narrazioni autobiografiche: se i maschi raccontano con propositi strumentali e per fornire informazioni oggettive, le femmine esibiscono scopi sociali e attribuiscono notevole importanza anche al comportamento non verbale. Un’ulteriore differenza riguarda la tipologia di interazioni e affermazioni: le donne tendono ad utilizzare maggiormente le domande in quanto si preoccupano di ricevere/dare conferme (“Does anyone want some food?”). Gli uomini, invece, costruiscono direttive o meglio, utilizzano affermazioni dirette senza lasciare la possibilità di interazione (“Let’s go get some food”). Secondo James Pennebaker e colleghi (2003), i due generi hanno obiettivi semantici differenti nel costruire le sentenze: le diversità più marcate sembrano

essere due. Le prime si riferiscono alle “hedges phrases” (“It seems like”), mentre le seconde alle “tag questions”, ovvero alle domande che cercano il consenso dell’interlocutore (“Aren’t you?”). D’accordo con le premesse avanzate in precedenza, le donne utilizzano soprattutto la seconda tipologia di domande in quanto negoziano il significato con i narratori. In aggiunta a questo aspetto, possiamo affermare che lo stile femminile è di tipo “extra-polite”: le donne, infatti, evitano scontri con gli altri soggetti e modificano le loro frasi in base alle aspettative altrui. Ebbene, sono frequenti nei loro discorsi affermazioni come “Would you mind...?” che sottolineano la volontà di condivisione e negoziazione.

Matthew Newman e colleghi (2008) costituiscono un corpus significativo attraverso il noto programma LIWC al fine di evidenziare le tendenze linguistiche di genere. Nei resoconti femminili (figura 39), a livello di contenuto sono diffusi i riferimenti ai processi sociali e psicologici (*mad, feels pain, talking, sister*) e le parole funzionali, i tempi verbali collegati soprattutto alla dimensione presente (*miss, I’m sitting, made*) e le negazioni (*I’m not, can’t*). I pensieri, le sensazioni e le emozioni sono approfonditi (soprattutto in caso di ansia e tristezza) e allo stesso modo, lo sono i riferimenti ad altre persone coinvolte. La forma del discorso è di tipo “polite” e le frasi di tipo *hedge* sono diffuse: le donne tendono, infatti, a non imporre la propria opinione, ma a lasciare aperta la possibilità di confronto a partire da avverbi ipotetici (*maybe, perhaps*). Nella figura successiva che riporta alcune affermazioni maschili (figura 40), invece, notiamo la presenza di parole decisamente più lunghe (*consciousness*) e di numerosi articoli (*a bit, the music* ecc.). Vi sono riferimenti agli eventi esterni, agli oggetti e ai processi oggettivi (numeri, articoli, preposizioni ecc.).

Female #1: Okay, well, I am watching this movie. I'm not really watching it because I'm typing, but I'm listening to it. I really can't type that well, so there are probably going to be a few misspelled words. My sister made me mad a while ago because I asked her to call me when her husband got home and she didn't.

Female #2: Palms are sweaty, my stomach is uneasy, and my head just feels in pain. I'm sick, I'm not supposed to get sick. I'm pre-med I'm supposed to be taking good care, promoting health. I need to get better, it is essential that I get better.

Female #3: okay, so I'm sitting here talking to my friends. I miss them so much. they live back home in houston. I wish I could see them just like old times. I remember when we would all hang out at school together. it was great.

Male #1: Sorry for any grammar mistakes in this timed writing. There's a bit of pressure writing every thought you have within 20 minutes and try and make it completely coherent. The music in the back ground plays that of falling falling falling.

Male #2: I find it amusing that in writing a stream of consciousness about what I am thinking, my mind is completely focused on what I am going to write in the stream of consciousness paper. Thus, my stream of consciousness is about my stream of consciousness about my stream of consciousness, etc.

Male #3: Stream of Consciousness? How do you start something so vague. I keep a journal which I write in occasionally, but I can not remember the last time an assignment consisted solely of write your thoughts.

Figure 39, 40. Interazioni verbali maschili e femminili esaminate attraverso il programma LIWC (Newman et al., 2008, pp. 224-225).

In sintesi, le caratteristiche del linguaggio rispecchiano gli stereotipi sociali e rispondono alle domande imposte dal mondo esterno: gli uomini, considerati meno emotivi, infatti, non utilizzano parole riferite al loro stato d'animo e non avanzano riferimenti circa gli altri personaggi coinvolti. Le donne costruiscono riferimenti alla percezione e alla sensazione provata durante l'evento (*feel, hold, listen*) e a livello cognitivo, inseriscono più elementi riferiti all'*insight* (*think, know*) e alla discrepanza (*should, would*) (figura 41).

LJWC Dimension	Examples	Female		Male	
		M	SD	M	SD
Pronouns		14.24	4.06	12.69	4.63
First-person singular	I, me, my	7.15	4.66	6.37	4.66
First-person plural	we, us, our	1.17	2.15	1.07	2.12
Second person	you, you're	0.59	1.05	0.65	1.15
Third person	she, their, them	3.41	3.45	2.74	3.01
Time and space					
Time	till, started, hour	4.69	1.94	4.03	2.14
Past-tense verb	walked, were, had	4.36	2.91	4.02	2.84
Present-tense verb	walk, is, be	11.71	4.00	10.98	4.10
Future-tense verb	will, might, shall	1.27	1.03	1.33	1.18
Space	here, up, around	2.40	1.18	2.47	1.31
Motion verbs	walk, move, go	1.22	0.89	1.15	0.93
Current concerns					
Occupation	work, class, boss	2.34	1.88	2.59	2.10
Money	cash, taxes, income	0.25	0.39	0.29	0.49
Metaphysical	death, god	0.41	0.88	0.47	0.97
Leisure	house, TV, music	1.11	0.92	1.07	1.08
Home	house, kitchen, lawn	0.80	0.76	0.68	0.79
Sports	football, play, game	0.13	0.30	0.19	0.50
Physical functions	ache, breast, sleep	1.33	1.22	1.28	1.29
Sex	lust, pregnant, gay	0.30	0.53	0.27	0.60

Figura 41. Elementi grammaticali e sintattici presenti nei resoconti maschili e femminili (Newman et al., p. 220)

Quali caratteristiche hanno le narrazioni di genere, invece, a livello strutturale? In linea con l'idea che i genitori pongono più domande aperte e richiedono chiarificazioni, spiegazioni e aggiunte alle figlie, le narrazioni femminili sembrano essere più lunghe e dettagliate di quelle maschili: questo aspetto è dovuto sia all'utilizzo di un numero maggiore di parole che alla diffusa presenza di connettori spazio-temporali e causali. Già nella prima infanzia, le bambine tendono ad includere aspetti temporali più complessi e valutazioni: "perché un evento è accaduto, quando, come mi sono sentita ecc." Il livello di coesione e coerenza del materiale narrativo femminile è – come ci si può aspettare – più sviluppato in quanto le varie sentenze vengono messe in relazione le une con le altre (Fivush, Buckner, 2000).

A livello narratologico, inoltre, possiamo affermare che le *female narratives* sono

strutturate tramite punto di vista esterno: le bambine raccontano, cioè, come se osservassero la situazione da un altro punto di vista (Huebner, Fredickson, 1999). Le *male narratives*, invece, hanno come attore principale e costante proprio il soggetto che compie le azioni, il quale intende enfatizzare il proprio ruolo. Pertanto, le *narratives* maschili sono costruite prevalentemente in prima persona, mentre i resoconti femminili fanno riferimento ad un *point of view* variabile (terza persona e punto di vista degli altri protagonisti nominati). D'accordo con queste riflessioni, possiamo seguire il discorso di Ely e Ryan (2008), i quali evidenziano il come le bambine tendano ad inserire all'interno dei propri resoconti autobiografici il discorso indiretto, ovvero la strategia narrativa che riflette l'attenzione posta nei confronti degli altri soggetti. Effettivamente, quando raccontano episodi passati, le bambine inseriscono personaggi che non solo agiscono, ma che parlano. Ebbene, il discorso riportato può essere considerato un fenomeno di natura meta-rappresentazionale che consente ai narratori di dare voce sia ai pensieri che alle sensazioni provate dagli altri soggetti presenti: a partire da un discorso di tipo diretto – più adatto per lo sviluppo cognitivo del bambino rispetto a quello indiretto – le bambine riportano le parole pronunciate da ciascun soggetto (creando in questo modo anche un collegamento tra le azioni e le intenzioni).

Per concludere questa riflessione relativa alle narrazioni autobiografiche di genere, possiamo considerare la riflessione di Stefano Calabrese (2021, pp. 119-121) che propone una possibile alleanza metodologica tra neuroscienze e critica computazionale che consente di analizzare in modo proficuo questo campo di studi in continua espansione. Anche in ambito computazionale, infatti, non sono mancati gli studi relativi alle differenze di genere, i quali però non hanno tenuto in nessun modo in considerazione i dati emersi contemporaneamente dagli studi a stampo cognitivista. L'analisi informatica dell'israeliano Moshe Koppel e dei suoi colleghi esplora la possibilità di classificare autonomamente alcuni testi letterari a partire dal *gender* dell'autore con un'accuratezza di circa l'80%. Alcune delle conclusioni alle quali è giunto Koppel – attraverso algoritmi di apprendimento automatico su un corpus di documenti del British National Corpus – sono le seguenti: nelle narrazioni finzionali maschili sono frequenti particelle grammaticali quali *a*, *the*, *as*, mentre in quelle femminili sono diffuse particelle come *she*, *for*, *with*, *not*. Pertanto, gli indicatori maschili sono in gran parte specificatori di sostantivi



(numeri, determinanti, modificatori), mentre quelli femminili sono negazioni e pronomi. Quale collegamento con gli studi neuroscientifici e psicologici analizzati in precedenza? Le donne sembrano avere uno sguardo attento ai particolari (maggiore attivazione dell'emisfero sinistro), mentre gli uomini gravitano maggiormente nell'emisfero destro che predilige la visuo-spazialità e le relazioni sistemiche (proprio come quelle numeriche). Un ulteriore passaggio costruito da Calabrese riguarda l'utilizzo dei pronomi personali, maggiormente presenti nelle narrazioni femminili: poiché i pronomi si riferiscono agli elementi animati, tale risultato è coerente con le precedenti scoperte secondo le quali gli uomini parlano maggiormente degli oggetti e le donne di aspetti sociali e relazionali. A livello di pronomi, le ragazze utilizzano soprattutto quello di terza persona singolare (*he, she*), mentre i ragazzi quello neutro mai personale (*its*). Calabrese ci ricorda, dunque, che le scrittrici sembrano utilizzare più pronomi che descrivono il rapporto tra chi scrive e chi legge, mentre gli scrittori tendono a non farvi riferimento privilegiando la dimensione della neutralità. Sarebbe a dire, le prime inseriscono più spesso pronomi personali che rendono esplicito il nome dell'oggetto menzionato, mentre i maschi rimangono sul generico evitando la personalizzazione del testo (pp. 123-124). In sintesi, le differenze collegate ai format narrativi sono evidenti anche nelle costruzioni finzionali: nel paragrafo successivo, effettivamente, verrà messo in evidenza il collegamento esistente tra stili autobiografici e attività di storytelling condotte con bambini e bambine di scuola dell'infanzia.

## **2.7. Storytelling e gender**

Come e perché le attività di storytelling sono modellate dalle logiche di genere? A opinione di Ageliki Nicolopoulou – docente presso il Dipartimento di Educazione della Leigh University – lo *storytelling* e lo *storyacting* possono essere intesi come processi “*embedded*” che devono essere compresi all'interno del contesto sociale di riferimento (Nicolopoulou, 2008; 2011). L'autrice statunitense utilizza come punto di partenza per le sue riflessioni il pensiero di Jerome Bruner, secondo il quale le narrazioni infantili devono essere studiate nel contesto in cui risultano operative e nello specifico, presenta un

approccio conosciuto come *interpretive* e *sociocultural* (risultato di un'integrazione proficua tra narratologia e scienze cognitive). A opinione dell'autrice, infatti, i cosiddetti *formalist approaches* non sono sufficienti per analizzare la costruzione di resoconti narrativi infantili: nella maggior parte dei casi, infatti, le narrazioni di bambini di 3 e 4 anni sono considerate incomplete in quanto differenti rispetto ai modelli adulti. Nel tempo, l'obiettivo di questi approcci è stato quello di individuare la cosiddetta *story grammar*: ad esempio, a opinione di Stein e Glenn, è possibile evidenziare un set di regole che rimane invariato nei resoconti di tutti i soggetti. Seguendo questa linea di pensiero, le narrazioni sarebbero strutturate in un setting e in episodi, i quali fanno riferimento ad un evento *initiating* che è collegato ad un problema, ai tentativi di risolvere quest'ultimo, alla eventuale risoluzione e ad un'interpretazione/valutazione finale. Una seconda analisi *formalist* è stata elaborata da Labov e Waletzky, i quali tentano di evidenziare la struttura delle narrazioni personali dei soggetti a partire da sei diverse unità inserite in un ordine specifico: l'*abstract*, l'*orientation*, la *complicating action*, l'*evaluation*, la *resolution* ed infine, la coda. Infine, un'ultima analisi *formalist* è quella costruita da Vladimir Propp, il quale intende evidenziare lo schema formale alla base di tutte le narrazioni (soprattutto, delle fiabe). L'autore struttura una sequenza di eventi che non tiene in considerazione le differenze relative ai personaggi, ovvero non valuta in nessun modo il contenuto semantico. Propp identifica una serie di elementi invariati (funzioni) che coincidono con una serie di azioni ricorrenti eseguite da specifici personaggi (ad esempio, l'antagonista deve ricevere informazioni relative alla vittima per poter intervenire). In altri termini, si tratta di azioni collegate a ruoli generali (l'aiutante, l'eroe, l'antagonista ecc.).

Riprendendo Bruner, dunque, l'autrice sottolinea il come i setting socioculturali siano in grado di modellare le narrazioni dei soggetti: le narrazioni infantili, a questo proposito, sono elementi privilegiati in quanto rispecchiano l'organizzazione della realtà ed evidentemente, della loro identità e delle loro relazioni sociali. L'obiettivo principale del cosiddetto *interpretive turn* è proprio quello di riconoscere l'importanza delle strutture di significato che tutte le storie contengono (Nicolopoulou, 2011, pp, 32-33). In linea con questa riflessione, anche le differenze di genere – intese come modalità di rappresentare il *Self* e le esperienze – emergono durante le attività di storytelling: secondo l'analisi della Nicolopoulou, nello specifico, possiamo valutare due differenti stili di *worldmaking*.

Per analizzare queste caratteristiche, Nicolopoulou chiede a gruppi di bambini di scuola dell'infanzia (3-5 anni) di costruire liberamente – senza argomenti e temi di riferimento – alcune narrazioni finzionali e successivamente, di dividerle ad alta voce nel grande gruppo. L'autrice evidenzia l'esistenza di due differenti *genre*: le narrazioni femminili sono basate sul cosiddetto *family genre*, mentre quelle maschili sul noto *heroic-agonistic genre* (Nicolopoulou, 2011; 2008). Le narrazioni femminili presentano un set stabile di personaggi collocati in un setting fisico specifico e familiare: la struttura narrativa ha come obiettivo principale quello di evidenziare relazioni sociali positive e armoniose, soprattutto collegate alla famiglia. La maggior parte dei loro resoconti è ambientata in contesti domestici ed evidenzia una serie di *repeated patterns* riferiti alla vita quotidiana. Nel *family romance*, sono inseriti spesso personaggi quali principi, principesse e altri personaggi tipici del mondo fiabesco: la maggior parte degli animali inseriti è docile e gentile (farfalle, conigli, pony) e ha dispositivi idonei per neutralizzare eventuali elementi pericolosi o distruttivi. Inoltre, in queste narrazioni viene mostrato un mondo ordinato, coerente e ben strutturato: pertanto, le bambine tendono a ristabilire l'ordine prima della conclusione. La prima narrazione femminile qui sotto riportata (figura 42) valorizza un ordine prestabilito e coerente: il racconto si conclude, infatti, con la risoluzione del problema introdotto (un dinosauro ruba i bambini, ma alla fine li riporta a casa e diventano tutti amici). Diversamente, lo stile maschile è basato sul movimento e sulla *disruption* in quanto è collegato ad una serie di cambiamenti del setting narrativo proposti attraverso catene immaginative e cumulative: non a caso, i personaggi sono spesso spaventosi e potenti (mostri, guerrieri, eroi dei cartoni, animali distruttivi) e collegati alla paura (fantasmi, scheletri). Manca completamente l'idea di un ordine sociale a livello relazionale in quanto i bambini privilegiano il disordine, il movimento a partire da azioni di violenza, il conflitto e la distruzione. Allo stesso tempo, i personaggi e gli eventi sono poco connessi gli uni agli altri e l'obiettivo dei bambini sembra essere quello di fornire una serie di *escalating images* alla base di un effetto *thrilling*. Nella narrazione maschile successiva (figura 43), un grande lupo spaventoso apre la sua bocca per mangiare il coniglietto ma poco dopo arrivano alcuni mostri, inseriti solamente per movimentare la scena narrata. Le narrazioni appena analizzate mettono in evidenza il come i bambini tendano a inserire temi, personaggi e *plots* tratti da altre narrazioni, come le fiabe e i cartoni animati: i narratori, infatti, non assorbono semplicemente i messaggi

trasmessi dall'esterno, ma li utilizzano in modo proficuo inserendoli nei propri format narrativi (con i propri scopi). Gli studi di Nicolopoulou suggeriscono che gli stili narrativi dei bambini esprimono differenze negli stili cognitivi emergenti e nell'immaginazione simbolica e allo stesso tempo riflettono il tentativo di conformarsi al gruppo sociale di riferimento (senso di coesione e identità condivisa).

Once upon a time there was a mom. The mom was playing with two babies and there was a dad. The dad went to work. And the mom went to work. And then there came a dinosaur in a boat. It rode into water in the house. The parents came back home. The babies were gone. The dinosaur robbed the babies. The dad came home and said, "Babies, we're home, it's your Birthday!" Then the dinosaur branged them home and they were friends. The babies blew out the candles. They were two years old. The end. (Polly, 4-3)

Once upon a time there was a bear that went to the forest. Then a big wolf opened up his mouth. Then a beam of light came into a bunny's heart. Then he was a Vampire bunny. And soon some monsters came. A giant alligator came. And crocodile came to get the alligator. A big egg was rolling around. It belonged to the alligator. A tiger ran and ran and ran after a bat. And he was safe from the tiger. (Toby, 4-3)

Figure 42, 43. Una narrazione femminile e una narrazione maschile costruite durante le attività di storytelling (Nicolopoulou, 2015, pp. 34-36).

Gli stili narrativi analizzati non forniscono semplicemente modelli rigidi o statici, ma fungono anche da matrici generative: le bambine fanno agire personaggi socialmente inseriti e interdipendenti in quanto la loro concezione dei soggetti è tendenzialmente *socially embedded* e *interdependent*, mentre i bambini fanno agire personaggi bellicosi e individualisti in quanto per loro la persona è *separate* e *agonistic* (Calabrese, 2020, p. 98). A questo proposito, vediamo quello che accade nelle narrazioni maschili: questi resoconti iniziano con la presentazione di alcuni personaggi sconnessi e transitori e il problema principale sembra essere quello di mantenere questa distanza e al contempo, di generare contemporaneamente *plots* coerenti. A 3 anni, i personaggi possono essere definiti a partire dalle loro azioni e non sono contrassegnati in nessun modo da stabilità e continuità. Verso i 4 anni, invece, i bambini iniziano a collegare i personaggi solamente per scopi temporanei: questi ultimi vengono spesso uniti in alleanze e coalizioni per portare a termine azioni collegate al conflitto e al potere. Dai 5 anni, il personaggio diventa un agente intenzionale che progetta specifiche azioni da inserire nel plot conflittuale e disordinato. Nella narrazione maschile sottostante (figura 44), il bambino di cinque anni racconta di un protagonista (Penguin) che è alleato con altri personaggi

(Batman e Boy Wonder): le loro azioni sono mosse da intenzionalità e hanno come obiettivo quello di progettare alcune mosse per distruggere un potenziale nemico.

L'obiettivo principale del resoconto femminile è, invece, consentire a tutti i personaggi di far parte relazioni prestabilite e ordinate: a questo proposito, possiamo dire che questi ultimi non sono definiti dalle loro azioni, ma soprattutto dalle loro relazioni. I protagonisti progettano le loro azioni a partire dal ritmo collettivo e a partire da un setting diffuso quali la casa oppure il castello (*central framework of order*). Verso i 5 anni, i personaggi sono da considerarsi come *self-consciously responsible agents* che agiscono in linea con il gruppo di riferimento: nella narrazione sottostante (figura 45), notiamo la presenza di personaggi che agiscono per il bene comune (il fratello che aiuta i familiari, la sorella che si preoccupa per i genitori e che si sposa alla fine del racconto permettendo alla famiglia di acquisire, così, un nuovo membro nel gruppo). Entrambe le narrazioni qui analizzate ci consentono di evidenziare come le attività di storytelling e, dunque, le produzioni finzionali siano da considerarsi modelli mentali organizzati di situazioni ed eventi (Nicolopoulou, 2015, p. 44).

Once upon a time there was a little girl and she had a brother, a mom, and a dad. One day they went walking and they met a bear. The bear was a baby bear. The sister said, "Isn't he cute" and they brought him home. A crib was in the sister's room and the baby bear slept in it. And when they woke up the very next day, the brother came into the sister's room and she was gone. The bear was gone too, and they got kidnapped. And the brother found a kingdom and he saw the bear and the sister been locked up in a cave. The brother said, "You can't do this" and the bad guy got a timer and put the sister in it. And in 5 minutes time, sand was going to bury the sister. But in 5 minutes she got buried, but the brother had a knife in his pocket and he banged the knife on the timer and it broke. And the sister came out and she said, "Where is mom and dad?" And the brother took the sister's hand and brought her home. When the sister was grown up, she met a boy in the street named Pete. And she got married. Her cousins were the flower girls and they lived happily ever after. (Anna, 5-1)

Once upon a time an alien was trying to sneak a little piece of treasure from a bad guy named Penguin. Penguin was watching his alien robot and Batman and Robin the Boy Wonder said, "What could that be?" And Batman said, "Hmm, I don't think it's a robot." And then the alien pushed out his arms and shot bullets out of his fingers and Batman said, "Oh, I was wrong. It was a robot." And then Batman had a plan. He said, "Let's go back to the bat cave and next time we'll bring our big hammer and smash the robot to pieces. And then Penguin will be screaming when we broke his robot." And then they went back to the robot and went boom, boom, boom, boom, boom with the hammer and smashed it to pieces. And then Penguin called his whole army—Joker and Riddler and Catwoman—and they got set. And Batman got his army—Batgirl and Robin and Superman—to kill them. And all the superheroes and all the bad guys had a battle at last and the good guys won—and they cheered, "Hooray! Hooray!" The End. (Jacob, 5-2)

Figure 44,45. Le narrazioni maschili e femminili intese come generative frameworks (Nicolopoulou, 2015, pp. 41-42).

Come accennato precedentemente, il big bang narratologico si costruisce normalmente attorno ai quattro e ai cinque anni quando i personaggi finzionali acquisiscono intenzioni e capacità di agire che li rendono diversi e maggiormente consapevoli di ciò che fanno. È questo il periodo dell'agente intenzionale nel quale i personaggi sono contraddistinti dalla

loro capacità di progettare eventi e pianificare l'agire. Se i bambini sono portati ad una classificazione topografico-sistemica e a estroflattersi in altre dimensioni spaziali, le bambine mostrano una tendenza all'empatia e picchi esuberanti di *mind reading* che permettono alla funzione narrativa del "conflitto" di evolvere nella direzione dello "stare con" (Calabrese, 2020, pp. 98-100).

Nicolopoulou (2008, pp. 313-314) focalizza l'attenzione anche sulle forme elementari di coerenza presenti all'interno delle narrazioni finzionali. L'autrice adotta come punto di partenza la definizione di coerenza strutturata da Shapiro e Hudson, secondo la quale essa coincide con la capacità di organizzare una narrazione a livello spaziale e temporale in una sequenza basata sull'integrazione significativa delle differenti parti della storia. Riprendendo le considerazioni costruite in precedenza, infatti, possiamo affermare con certezza che la coerenza nei resoconti femminili è costruita proprio a partire dall'ordine familiare, ovvero che le bambine collegano le differenti parti della narrazione attraverso la stabilità e la legge dell'equilibrio genitoriale. Nello specifico, le bambine fanno riferimento ad una coerenza di tipo temporale in quanto rappresentano patterns regolari e ripetuti relativi ad attività domestiche e conosciute (*cyclical movement in social and physical space*) e ad una specifica continuità tra le varie generazioni. Allo stesso tempo, la coerenza femminile prevede il mantenimento costante del doppio binario fiabesco: le trame sono costruite a partire da elementi che appartengono al mondo interno (ovvero, quello familiare) e da elementi che sono esclusi da quest'ultimo e che sono, dunque, considerati pericolosi. Nei resoconti maschili – nei quali domina la tendenza dei personaggi a stabilire potere e a determinare vincitori e perdenti – la coerenza sembra essere mantenuta con più difficoltà. All'interno di queste narrazioni, emerge una serie di conflitti tra personaggi contrapposti, la quale è spesso complicata a partire dall'inserimento di forme che si modificano, di soggetti che ritornano in vita e riemergono nella scena ecc. Tuttavia, sono proprio questi conflitti che forniscono coerenza ai resoconti attraverso coalizioni, alleanze tra le differenti categorie di personaggi.

## 2.8. Rappresentazioni grafiche di genere

Infine, quali caratteristiche per le rappresentazioni grafiche di bambini e bambine? Come accade per le narrazioni verbali, le cause alla base delle differenze di genere nelle rappresentazioni grafiche sembrano essere sia di tipo culturale che di tipo biologico-genetico. A questo proposito, il disegno *representational* può essere considerato il riflesso delle rappresentazioni infantili e lo strumento che consente ai bambini di esprimere pensieri ed emozioni a livello visivo (Inozu, 2018). Ritornando alle differenze di genere, analizziamo in un primo momento eventuali spiegazioni di tipo biologico. Secondo alcuni studi condotti nel secolo scorso, le differenze di questo tipo riscontrate negli stili di gioco possono essere trasportate anche nella dimensione delle rappresentazioni grafiche. In effetti, secondo questi studi i bambini tendono a disegnare maggiormente oggetti in movimento e ad utilizzare colori freddi, mentre le bambine fanno riferimento a colori caldi e rappresentano entità appartenenti al mondo vivente, come fiori, animali e persone. Allo stesso tempo, le scelte tematiche maschili sembrano essere soprannaturali e fuori dall'ordinario, includono oggetti di fantasia come le navicelle spaziali, i mostri e i dinosauri. L'intervento sperimentale condotto da Megumi Iijima e colleghi (2001) intende, dunque, confermare queste tendenze nei disegni infantili a partire dall'analisi di una serie di disegni liberi effettuati da bambini, bambine a sviluppo normotipico e da bambine affette da CAH (patologia collegata ad un elevato livello di androgeni simile al corredo maschile). Le principali differenze che possono essere recuperate nei disegni riguardano le seguenti dimensioni:

- (i) *Tematiche di riferimento (motifs)*. Le bambine tendono a privilegiare tematiche collegate al mondo vivente: nei loro disegni sono presenti motivi umani, fiori, animali di piccola taglia (come le farfalle e i cani) e riferimenti al tempo atmosferico (strettamente collegati con l'emozione rappresentata). I disegni – tipicamente *monoframe* – riproducono una scena nella quale gli elementi appena citati sono i protagonisti che stanno svolgendo una specifica azione: nella prima figura (46), ad esempio, la bambina rappresentata si trova in un ambiente esterno accanto al suo cane. Allo stesso modo, nella seconda (figura 47) troviamo due bambine che giocano all'aria aperta in una giornata di sole con alcuni oggetti, come un palloncino ed una corda per saltare. I

motivi scelti dal gruppo maschile sembrano essere completamente differenti: i riferimenti al mondo umano e al mondo vivente sembrano scomparire del tutto e sembrano lasciare spazio alla categoria dei veicoli e agli oggetti in movimento (macchine, aerei, razzi, navi ecc.). L'ultima figura sottostante (48) riporta, infatti, un grande veicolo in movimento di colore blu al centro della pagina. Nelle rappresentazioni collegate alla fantasia, invece, i bambini tendono ad inserire personaggi quali mostri e dinosauri, mentre le bambine inseriscono re e regine.



Figure 46, 47, 48. Disegni monoframe di due bambine di 5 e 6 anni e di un bambino di 5 anni (Iijima et al., 2001, p. 100)

- (i) *Scelte cromatiche.* Le bambine tendono ad utilizzare colori tenui e caldi (come il rosa e il giallo), mentre i bambini fanno riferimento a colori freddi e scuri (come il blu e il nero). Lo studio condotto da Wright e Black (2013, pp. 5-6) conferma gli stessi risultati ed evidenzia la tendenza delle bambine e delle ragazze ad utilizzare soprattutto il colore rosa e il colore viola. Se osserviamo le due figure precedenti femminili, possiamo notare la tendenza alla policromia: i vestiti delle protagoniste, i fiori, ad esempio, sono costituiti da numerosi colori “caldi”. Diversamente, nelle figure dei bambini notiamo una tendenza alla monocromia che privilegia il blu e a volte, il nero.
- (ii) *Composizione, punti di vista.* Le bambine disegnano utilizzando una sola linea di riferimento, ovvero adottano una strategia monodimensionale: in altri termini, non utilizzano in nessun modo strategie collegate alla prospettiva per mettere in evidenza alcuni elementi rispetto ad altri. Nella prima figura



riportata, ad esempio, sia il cane che la bambina si trovano sulla linea di terra, mentre il sole e le farfalle nella parte superiore del foglio (identificata come cielo). Allo stesso tempo, l'attenzione non viene rivolta in nessun modo alle misure: nella seconda, il fiore è rappresentato accanto alla bambina con dimensioni decisamente più grandi (mancata corrispondenza con la realtà). Diversamente, le figure maschili sono costruite attraverso "piles" oppure attraverso una prospettiva a volo d'uccello: i bambini hanno come obiettivo quello di mettere in evidenza un motivo rispetto agli altri e quello di mantenere intatta la prospettiva reale. Nella figura sottostante (49), il bambino che disegna rappresenta l'incrocio di una città attraverso linee verticali e orizzontali che riproducono le strade: le macchine e i veicoli si trovano in diversi punti della rappresentazione in base al movimento che stanno compiendo (alcuni sono dritti, altri rovesciati ecc.). Nella figura successiva (50), l'autore del disegno evidenzia anche la lontananza-vicinanza degli elementi a partire dalle loro dimensioni: i vagoni del treno nella parte superiore del foglio sono di dimensioni ridotte perché sono più lontani rispetto alla prospettiva dell'osservatore. Pertanto, tutte queste riflessioni sembrano essere in linea con le maggiori competenze visuo-spaziali maschili analizzate nella prima parte del capitolo.

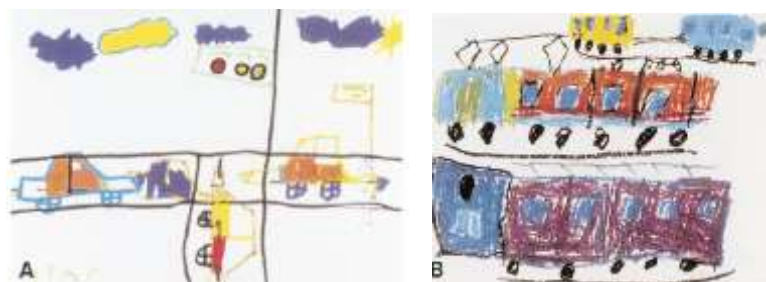


Figure 49, 50. Disegni monoframe di bambini di 5 e 6 anni (Iijima et al., 2001, p. 101).

- (iii) *Espressione, livello di realismo.* Le bambine adottano uno stile irrealistico, controfattuale, mentre i bambini riproducono nel dettaglio la realtà (anche attraverso le corrette dimensioni e posizioni degli oggetti). Allo stesso tempo,

le prime disegnano adottando un approccio “decorativo” (a partire dall’utilizzo di numerosi colori), mentre i secondi un approccio “essenziale”, ovvero riproducono tutti i dettagli che consentono allo spettatore di riconoscere quel determinato oggetto (ad esempio, le ruote delle macchine sono rappresentate in modo puntuale, così come le portiere).

Category	Item	
	Masculine	Feminine
Motif	Vehicle (cars, trains, planes, ships, rockets, etc.) Weapons, fighting scenes	Persons (especially girls and women) Flowers, butterflies, small animals (pets) Ground-tree-house
Color	Dark or cold colors Less than 5 colors Using one or specific color(s) in one area	Light or warm colors More than 10 colors Using each color diffusely
Composition	Magnifying, emphasizing, and centralization Pile or bird-eye view Three-dimensional arrangement	Drawing each motif rather equally Row arrangement
Expression	Realistic, attempting reproduction of actual objects  Dynamic	Not realistic Peaceful Decorative

Figura 51. Le principali differenze di genere riscontrate nelle rappresentazioni grafiche infantili (Iijima et al., p. 102).

Ebbene, cosa accade nel caso delle bambine affette da CAH? Queste ultime esibiscono le caratteristiche grafiche tipiche del sesso maschile: ad esempio, nei loro disegni vi è una scarsa delineazione delle persone, vi sono tratti prettamente scuri e differenti punti di vista (*pile or bird's point of view*). Nella prima figura sottostante di una bambina di 5 anni (52), ad esempio, una grande macchina blu viene rappresentata al centro del foglio in quanto è la protagonista del disegno (ingrandimento e accentramento del motivo). Nella figura successiva (53), invece, una bambina di 7 anni rappresenta specifici elementi della città rappresentata (ovvero un’auto, un autobus) e non tiene in considerazione, invece, la presenza di eventuali personaggi umani. In questo secondo disegno, particolare attenzione meritano le scelte spaziali: gli edifici sono riprodotti uno accanto all’altro e divisi in due lati a partire dalla strada centrale. Inoltre, questi edifici contengono numerosi dettagli che consentono all’osservatore di comprendere se si tratta, ad esempio, di una scuola oppure di un supermercato. Pertanto, studi come questo evidenziano la tendenza a percepire la realtà in modo differente a partire da motivazioni prettamente biologiche.

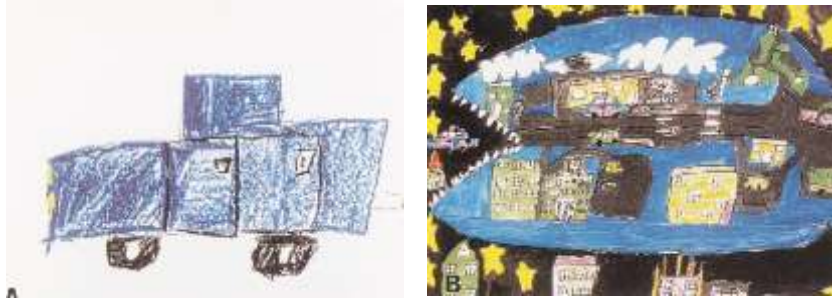


Figure 52, 53. Due disegni monoframe di bambine affette da CAH (5 anni e 7 anni) (Iijima, 2001, p. 103).

D'accordo con gli stili cognitivi evidenziati in precedenza, inoltre, è possibile evidenziare un differente approccio rappresentativo a partire dalle competenze di riferimento: a questo proposito, Lange-Kuttner e Ebersbach (2013) chiedono ad un gruppo di bambine e ad un gruppo di bambini di rappresentare alcune figure geometriche. Le prime tendono ad adottare un approccio su piccola scala e a rappresentare i dettagli che vedono e che percepiscono, mentre i secondi evidenziano la silhouette dell'oggetto e lo inseriscono all'interno di un campo spaziale più ampio (vista schematica vs vista completa). Queste considerazioni sembrano essere significative in quanto rivelano le rappresentazioni mentali sottostanti alla rappresentazione grafica: i bambini, ad esempio, riescono a costruire a livello mentale gli spostamenti dell'oggetto e, dunque, la sua rotazione.

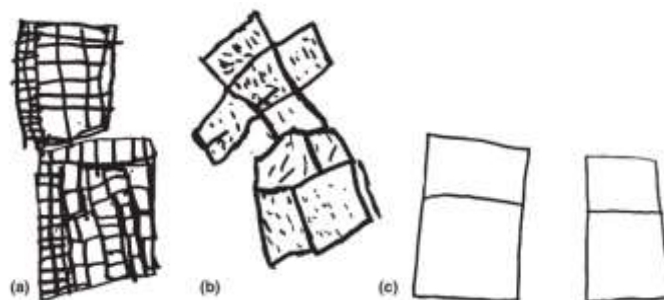


Figure 54, 55. Disegni geometrici costruiti da bambine e bambini dai 7 ai 9 anni (Lange-Kuttner, Ebersbach, 2013, p. 422).

Proseguendo nell'analisi, è necessario sottolineare che le cause alla base delle differenze di genere nei disegni possono essere anche di altro tipo: come possiamo immaginare, infatti, la cultura gioca un ruolo fondamentale nella scelta dei dettagli da rappresentare e nella scelta dei colori utili. Ebbene, il disegno può essere considerato un'attività *context-specific* e *process-centered* (Ivashkevick, 2009, pp. 50-51). Gli aspetti socioculturali di riferimento influenzano direttamente la rappresentazione grafica: possiamo, infatti, considerare i disegni non tanto come rappresentazioni naturali delle impressioni visive/oggettive, ma come espressioni simboliche del pensiero e dell'esperienza di tipo percettivo. Quando chiediamo ai bambini di creare rappresentazioni grafiche personali ci aspettiamo, dunque, di trovare differenze collegate ai format narrativi culturalmente stabiliti: alcuni studi hanno messo in evidenza come i bambini africani tendano a rappresentare loro stessi e gli altri soggetti attraverso dimensioni decisamente più ridotte rispetto ai coetanei tedeschi. Ebbene, le rappresentazioni differiscono proprio in base al *Self*: nella cultura occidentale dove i bambini sono incentivati a prestare attenzione solamente a loro stessi e al loro ruolo, sono proprio le rappresentazioni autobiografiche ad essere particolarmente grandi. Diversamente, invece, i bambini appartenenti alla cultura orientale si ritraggono con dimensioni minori e vicini ad altri soggetti (approccio interdipendente e sociale). Studi di questo tipo forniscono conferme all'ipotesi che guida la tesi: i gruppi di bambini immersi in ambienti socioculturali opposti non differiscono tanto nelle abilità grafiche, quanto piuttosto nella percezione della loro figura all'interno dei contesti rappresentati. Vediamo quello che accade nello studio condotto da Rubeling e colleghi (2011), i quali partono dall'idea che il disegno autobiografico sia strettamente collegato al *Self* (figura 56). La prima differenza tra il campione dei bambini africani e tedeschi riguarda le dimensioni della figura: come appena accennato, i primi si ritraggono di dimensioni minori rispetto ai secondi. Inoltre, i bambini occidentali rappresentano la testa con grandi dimensioni nella condizione autonoma, mentre nella condizione della famiglia riducono ed equiparano le misure. Diversamente, i bambini orientali si percepiscono come più piccoli sia nella *self-condition* che nella *family condition*: in quest'ultima, le uniche figure imponenti sembrano essere quelle genitoriali (le quali probabilmente sono riconosciute come guide essenziali nella comprensione della realtà). Altre differenze sono riscontrabili a livello di dettagli espressivi: i bambini africani non rappresentano i dettagli del viso

(bocca, naso, occhi) a differenza dei bambini tedeschi che prestano una particolare attenzione all'espressione facciale la quale rappresenta, ovviamente, lo stato emotivo di riferimento. Questo dato è coerente con le riflessioni strutturate nel primo capitolo: i bambini occidentali sono portati – sin dai primi anni di vita – ad esprimere il proprio stato d'animo e a percepirsi come soggetti con una specifica emotività. Per i bambini orientali, invece, i dettagli emotivi/espressivi non sono considerati fondamentali a livello di auto-espressione e auto-rappresentazione. Questi ultimi, inoltre, si percepiscono in relazione alla famiglia e al gruppo anche quando si disegnano nella condizione autonoma: lasciano, infatti, spazio libero nel foglio e occupano solamente una piccola parte che non consente loro di rappresentarsi in primo piano. Infine, ulteriori differenze riguardano l'organizzazione spaziale della rappresentazione: i bambini del Camerun si considerano parte integrante della famiglia che è gestita dai genitori (disegnati con dimensioni più grandi) e mettono in risalto le interazioni tra i singoli membri (che sembrano addirittura guardarsi e comunicare). Nel caso dei bambini tedeschi, invece, troviamo rappresentata una struttura familiare paritaria con più membri che sembrano, però, non condividere scopi comuni (tutti guardano in avanti e non verso gli altri).



Figura 56. Le differenze culturali nelle rappresentazioni grafiche di due gruppi di bambini africani e tedeschi (Rubeling et al., 2011, p. 417).

Come queste differenze culturali coinvolgono anche il genere? Come la rappresentazione grafica è strettamente collegata al *Self* maschile e al *Self* femminile? Claire Brechet – docente presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università di Montpellier III – ha dedicato la maggior parte dei suoi studi alle strategie grafiche adottate dai bambini nei disegni e alle eventuali differenze di genere. Nello studio condotto nel 2013 si è posta come obiettivo quello di mettere in evidenza i collegamenti esistenti tra stereotipi culturali di genere e rappresentazioni grafiche maschili e femminili. Lo studio condotto valuta soprattutto l’espressione emotiva, considerata una delle differenze principali: effettivamente, secondo l’autrice, possiamo parlare di “*gendered emotions*” in quanto secondo i parametri culturali occidentali, le bambine possono provare soprattutto tristezza, mentre i bambini possono riferire sensazioni di rabbia. Nello studio condotto da Syssau e Monnier (2009), viene chiesto ad un gruppo di bambini di attribuire una valenza positiva oppure negativa ad un corpus di parole emotive: la parola rabbia (“colère” in francese) è valutata positivamente dai bambini di 7 anni e negativamente dalle coetanee. Allo stesso tempo, lo studio condotto da Oliver e Green (2001) chiede ad un gruppo di bambini dai 3 ai 9 anni di elicitare le proprie risposte emotive dopo aver visto un filmato emotivo: se le bambine fanno riferimento soprattutto alla tristezza, i bambini evidenziano solamente i collegamenti con la rabbia. Non a caso, studi neuro-cognitivi confermano questi dati: le espressioni visive maschili sono spesso collegate al sentimento collerico, mentre quelle femminili alla malinconia (Hubbard et al., 2001).

Cosa accade nei disegni? Quali stereotipi di genere vengono rappresentati? A livello emotivo, sappiamo che i bambini sono in grado di rappresentare la felicità circa dai 5 anni, la tristezza e la rabbia dai 6 anni e la paura e il disgusto (emozioni complesse) dagli 8 anni in poi (Brechet et al., 2009). Nello studio qui analizzato (Brechet, 2013), ai bambini viene chiesto di disegnare i visi di alcuni personaggi a partire dalle loro percezioni emotive: i risultati sembrano essere in linea con gli stereotipi di genere di riferimento in quanto la differenza più evidente riguarda il binomio tristezza-rabbia. I bambini tendono a rappresentare nel dettaglio il sentimento collerico, mentre le bambine la tristezza: come si può vedere nella figura sottostante (figura 57), nella condizione triste i bambini riportano solamente una linea indirizzata verso il basso per simboleggiare la bocca triste, mentre le bambine aggiungono numerosi dettagli a partire dagli occhi spalancati e dalle

grandi lacrime che scendono dal viso. Diversamente, nella condizione sperimentale dedicata al sentimento collerico, l'espressione femminile non è ben comprensibile in quanto assomiglia al viso in condizione di tristezza, mentre l'espressione maschile è elaborata nel dettaglio (le ciglia sono aggrottate in modo specifico, gli occhi sono serrati e la bocca è semi-aperta in quanto consente di vedere tutti i denti).

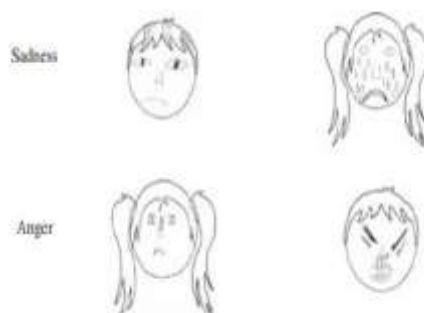


Figura 57. Le rappresentazioni grafiche delle emozioni negative di bambini e bambine (Brechet, 2012, p. 7).

Le differenze nei disegni, infine, emergono anche a livello espressivo: Delphine Picard e Myriam Boulhais (2011) – docenti dell'Università di Toulouse II e dell'Istituto Universitario francese che dedicano le ricerche allo sviluppo del disegno infantile – valutano le strategie grafiche utilizzate nei differenti momenti di vita e allo stesso tempo, le eventuali differenze di genere ad essi collegate. Ebbene, i disegni prodotti in età scolare sono di tipo *representational* in quanto propongono informazioni a partire dagli aspetti figurativi degli oggetti (persone, fiori, macchine) oppure delle scene (una persona a cavallo) in modalità più o meno realistiche dal punto di vista visivo. Allo stesso tempo, il disegno può essere anche *expressive* in quanto può fornire informazioni relative al mood emotivo e alla condizione psicologica di riferimento (una persona sorridente oppure un ambiente di campagna con bambini che giocano possono rappresentare la felicità). Se le evidenze relative alla prima tipologia di disegno sono numerose (come abbiamo visto nello studio precedente condotto da Iijima e colleghi), poche informazioni sono state raccolte per quanto riguarda la tipologia espressiva, strettamente collegata allo sviluppo

del pensiero divergente. A partire dalle differenze socioculturali prima evidenziate relative alle emozioni, le autrici testano l'ipotesi secondo la quale i disegni espressivi maschili e femminili si differenziano a partire da più dimensioni. La maggior parte degli studi riservati alla componente espressiva si è focalizzata sulle differenze collegate all'età in quanto si è visto che la capacità di aggiungere dettagli di questo tipo si sviluppa intorno ai 9-10 anni: i miglioramenti a questo livello sono collegati all'aumento delle cosiddette *content expressions*, grazie alle quali, ad esempio, una nuvola e la pioggia simboleggiano una scena connotata dalla tristezza e delle *abstract expressions* che fanno riferimento all'utilizzo di *non figurative cues* utili alla trasmissione del significato (ad esempio, i colori freddi e le linee spezzate comunicano una situazione emotiva negativa) (Picard et al., 2007). Le strategie più diffuse, invece, in precedenza – ovvero prima dei 9 anni – sono quelle letterali: a questo proposito, le emozioni sono rappresentate attraverso gli elementi visivi caratterizzanti (ad esempio, la bocca rivolta verso l'alto oppure verso il basso). Nello studio in oggetto, le autrici chiedono ad un gruppo di bambini dai 9 ai 14 anni di produrre disegni espressivi collegati ad oggetti familiari e nello specifico di disegnare una casa e un albero in tre differenti versioni (neutra, felice, triste). Lo studio presenta differenze significative relative soprattutto al secondo compito proposto: coerentemente con le ipotesi, le autrici hanno notato che sono proprio le bambine a raggiungere risultati migliori in base alla dimensione dell'*expressiveness* (d'accordo con l'approccio socioculturale analizzato nell'intero capitolo). Nello specifico, le bambine combinano frequentemente differenti strategie grafiche (*multimodal expression of emotions*): la capacità di esprimere le emozioni sembra essere poter trasferita anche all'interno del dominio grafico. Se analizziamo la figura sottostante (figura 58), vediamo la maggiore diffusione delle strategie astratte e contenutistiche nelle rappresentazioni delle bambine: una bambina di 13 anni, ad esempio, disegna un albero triste avvalendosi del supporto di specifici elementi contestuali, come una nuvola grigia, un fulmine e la pioggia. Diversamente, una bambina di 14 anni fa riferimento anche a strategie astratte quali l'utilizzo del colore: l'albero felice è costruito grazie a colori caldi quali il verde per la folta chioma e il giallo del sole. Infine, le bambine tendono ad integrare anche più strategie: in quest'ultimo esempio riportato, oltre a quelle astratte, sono presenti anche quelle letterali che portano la bambina a disegnare una bocca rivolta verso l'alto nel mezzo della rappresentazione. In ogni caso, come anticipato anche in precedenza, le



strategie espressive si sviluppano nel tempo: fino ai 10 anni i bambini si avvalgono soprattutto di quelle letterali (come vediamo nelle espressioni emotive disegnate sul tronco degli alberi dei due bambini di 8 anni).



Figura 58. Le strategie espressive nelle rappresentazioni grafiche di bambini e bambine (Picard, Boulhais, 2007, p. 853).



## Capitolo 3

### Narrazione autobiografica e valenza emotiva

Numerosi studi di psicologia narrativa si sono domandati circa l'esistenza di format narrativi collegati alla valenza emotiva dell'evento autobiografico raccontato: esperienze positive ed esperienze negative vengono raccontate in modo simile oppure portano il narratore a soffermarsi su aspetti della realtà differenti e opposti? Come si vedrà nei paragrafi del capitolo, gli eventi negativi attivano una codifica dettagliata e sostengono un approccio di tipo emotivo ed interpretativo. Diversamente, in caso di eventi positivi, i narratori prestano particolare attenzione ai dettagli oggettivi e ai dettagli collegati agli elementi esterni (ad esempio, alle coordinate spazio-temporali).

Ancora una volta, i due format narrativi distinti si originano in età infantile all'interno del contesto di ricordo condiviso con gli adulti di riferimento, ovvero hanno un'origine di tipo socioculturale. Madri e padri riflettono diversamente circa gli eventi negativi e positivi e aggiungono dettagli differenti alle due tracce narrative: nello specifico, se ricordano episodi positivi chiedono ai bambini di recuperare la traccia mnestica a partire dalla domanda "Cosa è successo?", mentre se condividono ricordi negativi adottano un approccio di tipo didattico-pedagogico utile per fornire risposte a interrogativi quali "Perché è accaduto questo evento? Come mi sono sentito?".

Particolare sembra essere, infine, il caso delle narrazioni traumatiche: quando i soggetti percepiscono stress elevati, l'operato di alcune aree cerebrali viene messo in discussione – quali l'ippocampo – e la rielaborazione narrativa conseguente diventa frammentata e poco coesa. Nel capitolo verranno analizzate brevemente alcune narrazioni autobiografiche di pandemia (sia verbali che visive): si parte, infatti, dall'idea che i resoconti narrativi relativi al Covid-19 riflettano il livello di elaborazione dell'evento negativo (ad esempio, a partire dalle scelte linguistiche effettuate).

### 3.1. Valenza emotiva, memoria e narrazione autobiografica

A opinione di David C. Rubin e Dortha Bernsten (2002; 2003), i noti *life-scripts* possono essere intesi come conoscenze semantiche generali, ovvero come serie di eventi non personali (condivisi da tutti i soggetti) che accadono in un ordine specifico e che possono essere collegati a specifici periodi della vita (andare a scuola durante l'infanzia, trovare un compagno durante l'adolescenza, sposarsi nella prima età adulta). La maggior parte degli individui, quando intervistata circa i *life scripts* nella prima età adulta, tende a ricordare meglio eventi accaduti durante il periodo adolescenziale rispetto a tutti le altre fasi della vita: questo meccanismo mnemonico è conosciuto come “*reminescence bump*” ed sembra essere diffuso in tutti i contesti culturali. Effettivamente, il periodo adolescenziale viene selezionato come privilegiato in quanto fa riferimento a *frameworks* cognitivi specifici che percepiscono eventi quali il matrimonio, l'inizio della vita lavorativa come particolarmente salienti e collegati alla figura identitaria. Ciò che stupisce a livello di *life scripts* è che sono proprio gli eventi positivi ad essere recuperati maggiormente a discapito di quelli negativi: se i primi vengono raccontati in modo dettagliato e contestualizzati in coordinate specifiche, i secondi vengono tralasciati e soprattutto subiscono nel tempo un processo di deterioramento. Il mancato recupero di eventi negativi può essere, dunque, analizzato da questa prospettiva, ovvero come meccanismo di repressione e difesa al servizio del *Self*.

Perché questi *life scripts* tendono ad essere, dunque, solamente di valenza emotiva positiva anche se i soggetti vivono eventi spiacevoli e stressanti nel corso della vita? Ebbene, a livello culturale, si è visto che i soggetti tendono a percepire anche gli elementi negativi come parte di più ampie transizioni di valenza emotiva positiva: ad esempio, la depressione *post-partum* è sicuramente una situazione psicologica particolarmente complessa, ma viene ricordata dalle giovani mamme come un evento positivo in quanto è in ogni caso collegata alla nascita di un bambino. Proprio come accade in questo esempio, la maggior parte degli eventi negativi viene integrata all'interno di sequenze positive di redenzione e questo fa sì che gli *scripts* negativi non abbiano un particolare *time slot* all'interno delle sequenze culturali. Non a caso, gli *stresses* maggiori sono quelli

causati dalle violazioni di questi *life scripts* (ad esempio, la perdita di un genitore in età infantile) che portano i soggetti ad introdurre nei loro resoconti alcune spiegazioni causali di riferimento. Evidentemente, gli eventi particolarmente negativi contraddicono le nostre convinzioni principali relative al mondo. Se per tutti gli eventi collocati a sensazioni positive vi è uno specifico riferimento temporale (ad esempio, si può essere innamorati in determinati periodi della vita), per quelli negativi sembrano non esistere coordinate spazio-temporali di nessun tipo. Come questo meccanismo si riflette a livello mnemonico? Ebbene, se non abbiamo *scripts* di riferimento per alcuni eventi, l'operato mnemonico è compromesso in quanto sia la codifica che il recupero diventano decisamente più complessi (non riconosciamo quella determinata esperienza come autobiografica e non riusciamo ad attribuire una specifica struttura spazio-temporale che sostiene il futuro recupero). A opinione di Conway e Pleadell-Pearce (2000), infatti, sono proprio i *life scripts* a fornire coordinate tematiche di riferimento, le quali consentono ai soggetti di percepire determinate esperienze come parti integranti della loro storia di vita e, dunque, di mantenerle in memoria.

Come si può notare nelle due immagini sottostanti, i ricordi positivi sono recuperati con picchi significativi dalla fascia d'età 10-30 anni: i ricordi "*most in love*" sono collocati soprattutto attorno ai 20 anni, mentre i ricordi "*most happy*" tra i 20 e i 30 anni (figura 59). Diversamente, i ricordi negativi vengono recuperati in minore quantità e soprattutto in modo casuale, senza nessun picco mnemonico in età infantile-adolescenziale (figura 60). In sintesi, dunque, gli eventi positivi riescono ad essere pienamente integrati nella nostra *life-story*, mentre quelli negativi sono rari e soprattutto, se inseriti, devono essere integrati attraverso *flashbacks* di tipo esplicativo.

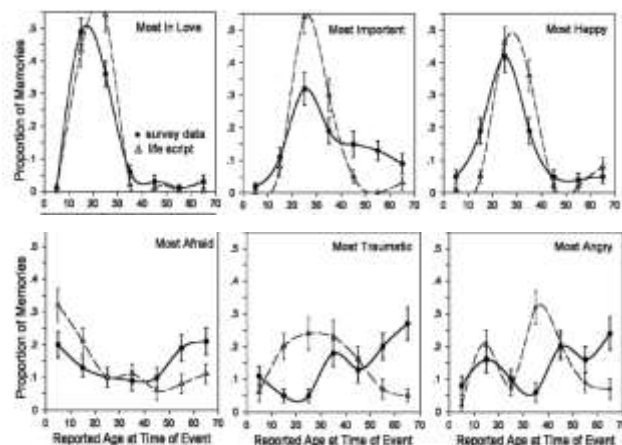


Figure 59, 60. Distribuzione dei ricordi autobiografici positivi e negativi (Rubin, Berntsen, 2003, p. 10).

Alejandra Scherman e colleghi (2015) costruiscono un'ulteriore riflessione a questo proposito in quanto analizzano eventuali differenze culturali. Tutti i gruppi culturali coinvolti nel loro intervento sperimentale (Cina, Danimarca, Finlandia e Messico) esibiscono la tendenza eventi negativi-positivi appena descritta, ovvero una preferenza per il richiamo della seconda tipologia. Gli autori, però, aggiungono un ulteriore dettaglio significativo a livello di focalizzazione: i ricordi positivi coincidono solitamente con esperienze vissute a livello personale (ovvero in prima persona), mentre quelli negativi con esperienze vissute da qualcun altro (ad esempio, l'incidente del fratello). Questo meccanismo mnemonico è conosciuto come *optimism bias* (p. 17): i soggetti sono propensi a collegare gli eventi negativi ad altri soggetti per salvaguardare la propria immagine, dunque, per mantenere intatti gli obiettivi relativi al *self-enhancement*. Al tempo stesso, la distribuzione temporale di eventi negativi e positivi è coerente in tutti i campioni sperimentali, ma in linea con le riflessioni costruite nel primo capitolo, gli *scripts* sono influenzati dal contesto culturale di riferimento: i partecipanti asiatici, ad esempio, richiamano maggiormente eventi vissuti da altri soggetti sia nel caso positivo che nel caso negativo (*non-personal events*) e riconoscono come esperienze positive, ad esempio, i traguardi raggiunti dai propri figli oppure dai familiari (diversamente dal campione occidentale che seleziona soprattutto obiettivi personali).

Proseguiamo nel discorso analizzando come e perché la memoria e la narrazione autobiografica sono collegate direttamente alla vita emotiva: a questo proposito, è bene ricordare che tutte le esperienze considerate non significative a questo livello non attivano

l'attenzione e vengono, di conseguenza, facilmente dimenticate. Come accennato nel primo capitolo, le esperienze negative e positive attivano una codifica ed un recupero differenti. Nello specifico, seguendo il discorso di Andrea Smorti, gli eventi positivi attivano un'elaborazione di tipo *top-down* ovvero vengono elaborati secondo schemi generali, mentre gli eventi negativi fanno affidamento su un'elaborazione dettagliata e puntuale di tipo *bottom-up* (Smorti 2018, p. 50). Nel primo caso, l'informazione viene elaborata secondo schemi generali e globali: in questo modo, il ricordo viene costruito a partire dal formato "gist". Nel secondo caso, invece, il materiale viene rielaborato a partire dai dettagli e da un formato di tipo "verbatim". Ebbene, se quando recuperiamo un evento positivo tendiamo a considerare solamente gli aspetti centrali (ad esempio, le azioni che si sono verificate), quando recuperiamo un evento negativo prestiamo attenzione ai dettagli specifici (ad esempio, le sensazioni di riferimento, gli elementi collegati alla percezione ecc.). Allo stesso tempo, i dettagli oggettivi sono presenti maggiormente nei ricordi positivi: in questo caso, i soggetti riescono ad indirizzare le risorse cognitive (ovvero, l'attenzione) non solo sugli aspetti collegati alla sensazione emotiva in oggetto, ma anche sulle coordinate esterne. Diversamente, nel caso di eventi negativi l'approccio diventa di tipo interpretativo: di un incidente stradale, ad esempio, si tende a ricordare il perché e il come il veicolo con il quale ci si è scontrati ha compiuto azioni errate (D'Argembeau et al., 2003, p. 289).

Nel loro contributo relativo alle caratteristiche dei ricordi emotivi, Arnaud D'Argembeau e colleghi (2003, pp. 283-284) sostengono che sono proprio i ricordi emotivi ad essere codificati in modo complesso e ad indirizzare maggiormente l'attenzione dei soggetti (questi avvenimenti, infatti, sono solitamente collegati al *self*). In secondo luogo, i ricordi emotivi vengono recuperati più facilmente di quelli neutrali per una motivazione socioculturale: sono proprio questi ultimi che vengono condivisi e raccontati più spesso con altri soggetti nei differenti periodi di vita (per questo motivo, sostengono il cosiddetto *neuronal consolidation process*). Allo stesso tempo, gli eventi emotivi sembrano essere ricordati e raccontati a partire da una focalizzazione differente: infatti, questi ultimi fanno sempre riferimento al punto di vista del narratore (*field memories*), mentre quelli oggettivi-fattuali vengono recuperati dal punto di vista di un osservatore esterno (*observer memories*): se nel primo caso i soggetti fanno affidamento su una focalizzazione interna, nel secondo si avvalgono, invece, di una focalizzazione

esterna. Come ci si può aspettare, il passaggio dalla prima prospettiva alla seconda solitamente avviene quando l'intensità emotivo-affettiva attribuita all'evento decresce nel corso del processo mnemonico.

E ancora, seguendo il discorso di Levine e Pizarro (2004), è possibile approfondire le informazioni mnemoniche che vengono considerate nelle differenti situazioni emotive: nel caso degli eventi positivi, ad esempio, i soggetti raggiungono i propri obiettivi e, dunque, sono portati a prestare attenzione alla conoscenza generale (memoria semantica). Diversamente, gli eventi negativi sono collegati ad un fallimento e inevitabilmente ad una modifica delle proprie credenze e dei propri piani futuri: per questo motivo, questi episodi sono collegati ad una codifica e ad un recupero specifico, ovvero analitico e *data-driven* (memoria episodica). La tabella sottostante (figura 61) riporta alcuni dati relativi alle informazioni considerate in caso di gioia, di paura, di tristezza e di rabbia: nel primo caso il soggetto ha come obiettivo quello di mantenere attiva la situazione in oggetto e lo stato motivazionale presente, dunque, codifica una serie di coordinate di riferimento generiche che devono essere monitorate (ad esempio, spazio-temporali). Nel secondo caso, invece, l'obiettivo del narratore è quello di evitare la fonte della sensazione negativa: per questo motivo, l'attenzione al momento della codifica è rivolta alle strategie utili che consentono di modificare la condizione attuale. Nel caso della tristezza, invece, il soggetto intende modificare i propri obiettivi di vita e, dunque, presta attenzione alle conseguenze scatenate dall'evento in oggetto. Infine, in caso di rabbia, il narratore è portato a rimuovere gli ostacoli che gli impediscono di raggiungere gli obiettivi personali.

Emotional Valence	Motivational State	Information-Processing Strategy
Positive	Goal attained: No immediate problem to be solved	Flexible processing; increased reliance on general knowledge and heuristics
Negative	Actual or threatened goal failure: Change beliefs, plans, or behaviors	Analytic, data-driven processing

Discrete Emotions	Motivational State	Central Information
Happiness	Maintain current state; attain new goals	Broad range of information from general knowledge and the environment
Fear	Avoid or escape threat of goal failure	Sources of threat; means of avoiding threat
Anger	Remove obstacle to goal attainment	Goal; agents obstructing goal attainment
Sadness	Adjust to irrevocable goal failure	Outcomes and consequences of goal failure

Figura 61. Le informazioni mnemoniche recuperate nei differenti stati emotivi (Levine, Pizarro, p. 543).



Anche lo stato d'animo in cui ci troviamo quando ricordiamo può influenzare il recupero mnemonico successivo. Quando la situazione emotiva della codifica e del recupero sono congruenti, la *fluency* del ricordo aumenta: ad esempio, se prevalgono nel presente gli schemi del *self* positivi, le esperienze positive saranno facilmente recuperate in quanto rilevanti e congruenti. Tuttavia, se fosse sempre così, i soggetti dovrebbero riuscire a recuperare solamente i ricordi in linea con i propri stati d'animo: diversamente, in alcuni casi sono in grado di selezionare ricordi incongruenti per regolare – volontariamente – il proprio umore. Ad esempio, quando vivono stati d'animo negativi, possono rievocare attivamente esperienze positive attraverso il meccanismo di riparazione. Secondo Andrea Smorti, uno dei modi attraverso il quale i soggetti tentano di modellare i propri ricordi coincide con la modulazione dell'elaborazione in base ai formati *gist* e *verbatim*: quando ci si confronta con esperienze spiacevoli, ad esempio, il formato *gist* può aiutare a pensare ad un passato sgradevole senza recuperare dettagli specifici e dolorosi (2018, p. 50).

Ebbene, anche gli stati emotivi al momento del recupero influenzano direttamente il processo di *narrativisation*: qual è l'influenza dell'umore sulla memoria, sulla cognizione? Al riguardo, alcune sperimentazioni sono state strutturate con partecipanti adulti. Nello studio di Forgas e Locke (2005), ad esempio, è stato chiesto ad un campione adulto con umore indotto positivo e negativo di commentare la propria situazione lavorativa complessa: si è visto che i soggetti con umore negativo tendono a incolpare loro stessi della situazione e hanno difficoltà a trovare una soluzione idonea (diversamente dall'altra categoria che avanza critiche costruttive). Al tempo stesso, nell'analisi di compiti cognitivi mnemonici, gli adulti con umore temporaneo negativo ricordano un minor numero di elementi e utilizzano una struttura narrativa poco complessa per raccontare ciò che hanno visto. Ebbene, lo stato affettivo negativo conduce a una serie di problematiche quali la riduzione delle risorse cognitive a disposizione dell'operato mnemonico e l'indebolimento dell'autostima. Da questa affermazione, dunque, si può immaginare che in stati negativi post-traumatici, le risorse a disposizione siano poche e in effetti, gli studi sull'argomento certificano la difficoltà del creare narrazioni coerenti e significative (“gap mnemonici”).

A questo proposito, Camilla Gobbo e Daniela Raccanello (2007) conducono un intervento sperimentale nel corso del quale chiedono ad un gruppo di bambini in età

prescolare di costruire una narrazione autobiografica dopo aver indotto in loro uno stato d'animo positivo oppure negativo (a causa della vincita/perdita ad un gioco proposto). A opinione delle autrici, il cambiamento a livello di umore in seguito alla condizione di gioco comporta l'attivazione di "stati affettivi lievi": diversamente dalle emozioni, essi esercitano un'influenza più sottile e diffusa, in quanto non si tratta di contenuti cognitivi elaborati e, dunque, sfuggono al controllo cosciente. Nello studio, vengono analizzati nel dettaglio tre aspetti mnemonici (figura 62): in primo luogo, viene valutata la dimensione dell'*agency* (chi è l'agente del ricordo? chi il destinatario? qual è l'intenzione dell'azione?) in quanto alcuni studi testimoniano la tendenza ad attribuire un evento positivo ad una causa interna, mentre uno negativo a condizioni esterne. Questo meccanismo sembra avviarsi per mantenere una percezione di sé positiva: si tratta del cosiddetto "pregiudizio egoistico" che ha come scopo quello di colmare le sensazioni negative. Si ipotizza che questo meccanismo si attivi soprattutto in soggetti con stato d'animo negativo al fine di scatenare e attivare processi di auto-protezione e auto-miglioramento. In secondo luogo, vengono valutati gli stati affettivi collegati al ricordo (quale è l'intensità dell'evento? quali termini emotivi e riferiti agli stati mentali sono utilizzati?): si ipotizza che essi siano più numerosi nelle narrazioni di soggetti con stato d'animo negativo in quanto questi ultimi sentono la necessità di ragionare maggiormente sui propri pensieri e sulle proprie emozioni per attribuire un significato alle esperienze. I termini psicologici sono già utilizzati dai 2-3 anni: siccome lo stato affettivo negativo riduce le risorse cognitive psicologiche e le narrazioni riguardanti eventi negativi hanno solitamente più termini riconducibili agli stati interni, si ipotizza che l'utilizzo del lessico di questo tipo non richieda nessuno sforzo cognitivo correlato (e che sia, dunque, un processo naturale e inconscio).

Infine, le autrici valutano la dimensione della complessità narrativa (riescono i bambini a inserire l'evento in un quadro più coerente? riescono ad aggiungere, ad esempio, gli antecedenti?): ebbene, già a 5-6 anni, i bambini sono in grado di introdurre l'evento che devono raccontare attraverso opportune strategie narrative. I primi eventi che riescono ad essere introdotti e spiegati in modo coerente sono quelli relativi alle emozioni positive ("è successo questo perché prima"): le autrici ipotizzano, dunque, che siano proprio le narrazioni positive ad essere maggiormente complesse dal punto di vista narrativo.

I partecipanti allo studio sono divisi in due gruppi, quello della vincita e quello della perdita. In un primo momento viene indotto l'umore (*mood induction*) e viene chiesto ai bambini di valutarlo attraverso una scala Likert emotiva (*happy-sad*): come ci si può aspettare, i bambini con umore positivo (vincita) selezionano il punteggio massimo di felicità, mentre quelli con umore negativo (perdita) scelgono un valore medio. A livello mnemonico e narrativo, i partecipanti tendono, come ipotizzato, ad attribuire la causa degli eventi in modo diverso a seconda della valenza: essi si considerano gli agenti principali responsabili delle loro azioni quando raccontano esperienze positive, mentre attribuiscono le azioni a cause esterne in caso di eventi negativi. Una differenza notevole a livello di stati mentali viene sottolineata solamente nella condizione sperimentale negativa: è proprio nelle narrazioni di soggetti con umore negativo che vengono inseriti più termini emotivi/cognitivi riguardanti gli stati interni. La tabella sottostante mostra, infine, i punteggi relativi alla complessità narrativa, ovvero alla eventuale presenza di antecedenti e collegamenti causali: la condizione negativa di gioco indebolisce la capacità di esprimere le premesse di un evento soprattutto nei racconti autobiografici della stessa valenza emotiva (figura 62). In questo caso, infatti, entrano in gioco variabili che mettono in discussione l'operato mnemonico: il bambino non è in grado di creare attorno all'evento una discussione/introduzione (questo risultato è in linea con gli studi traumatici che sottolineano la scarsa coerenza narrativa in soggetti che hanno appena vissuto un evento particolarmente stressante).

A questo proposito, numerosi studi testimoniano l'operato mnemonico particolare che si attiva in caso di patologie quali la depressione: in questo caso, infatti, vi è la tendenza a mantenere costante lo stato d'animo negativo e ad attivare un recupero congruente con i tratti *self-related* negativi. Allo stesso tempo, soggetti affetti da depressione tendono a ricordare in modo generale e non specifico, ovvero fanno riferimento alle cosiddette *categorical memories* e non a momenti specifici della vita. Lo studio di Gibbs e Rude (2004) testimonia la difficoltà dei soggetti affetti da questa patologia a recuperare ricordi di valenza emotiva positiva (a causa della scarsa accessibilità) e la difficoltà a livello di progettazione futura: evidentemente, la memoria maggiormente compromessa è proprio quella episodica, la quale è strettamente collegata con le abilità di pianificazione controfattuale. Ebbene, secondo la teoria cognitiva la depressione origina strutture cognitive stabili e durature che portano i soggetti a percepirsi in termini negativi e a

considerare come salienti solamente queste informazioni. In secondo luogo, nei soggetti affetti da questa patologia sembra essere evidente la tendenza al *self-focus* (i soggetti tendono ad analizzare solamente il proprio punto di vista e a non valutare il ruolo di altri soggetti) e l'adozione di un approccio di tipo emotivo (l'attenzione è posta su questi elementi e non sulle coordinate oggettive della realtà).

Game condition	Internal agent		Internal addressee	
	Happy event	Sad event	Happy event	Sad event
Positive	48	26	36	48
Negative	71	21	19	55

Game condition	Event	Intensity	Mental states	Antecedents
Positive	Happy	2.12 (0.65)	1.70 (1.59)	7.18 (5.43)
	Sad	1.85 (0.77)	3.48 (3.17)	6.89 (9.37)
Negative	Happy	1.48 (0.57)	1.39 (1.48)	7.32 (7.00)
	Sad	2.09 (0.68)	2.24 (1.58)	4.51 (3.50)

Figura 62. Le caratteristiche dei ricordi recuperati in stati d'animo positivi e negativi (Gobbo, Raccanello, pp. 1182-1183).

Un'ulteriore riflessione che consente di costruire un *framework* di riferimento completo relativo all'interazione tra memoria e vita emotiva sembra essere quella di Debora Pascuzzi e Andrea Smorti (2017), i quali si pongono come obiettivo quello di indagare la relazione esistente tra regolazione emotiva, memoria e narrazione autobiografica. A loro opinione, questa relazione può essere analizzata in due differenti direzioni: la regolazione può essere considerata un effetto della memoria in quanto i soggetti solitamente si impegnano nella costruzione di una storia di vita adatta per regolare le proprie emozioni e allo stesso tempo, la regolazione è da considerarsi un'abilità che indirizza direttamente i processi di codifica e recupero mnemonico in quanto in base all'emozione di riferimento attiviamo un'elaborazione più o meno dettagliata. Con "regolazione emotiva" si intende l'insieme dei tentativi che gli individui compiono per gestire le emozioni vissute ed espresse: nello specifico, la regolazione sembra coinvolgere alcune competenze come la consapevolezza e la comprensione delle emozioni, l'accettazione di queste ultime, la capacità di comportarsi in linea con gli obiettivi individuali e situazionali. Seguendo la riflessione dei due autori, sembrano essere due le strategie di regolazione emotiva che hanno ricevuto maggiore attenzione negli ultimi decenni, ovvero la rivalutazione cognitiva e la soppressione emotiva. Nel

primo caso i soggetti tentano di attribuire significato all'esperienza per modificare la valenza emotiva, mentre nel secondo caso sopprimono le reazioni comportamentali e attivano una codifica mnemonica generale. A opinione di Pascuzzi e Smorti, in primo luogo la memoria influenza la regolazione emotiva: come accennato in precedenza, infatti, i soggetti sono in grado di recuperare ricordi di valenza emotiva opposta rispetto alla sensazione sperimentata al momento presente del recupero. Allo stesso tempo, però, la regolazione influenza la memoria: ad esempio, la soppressione emotiva sostiene un recupero generale e poco dettagliato diversamente dalla rivalutazione cognitiva che è collegata ad una codifica puntuale dell'evento in oggetto.

In secondo luogo, la narrazione autobiografica può influenzare la regolazione emotiva. Nello specifico, come ben sappiamo, le narrazioni non sono rappresentazioni neutre di ciò che è accaduto, ma ricostruzioni personali intrise di percezioni ed emozioni (Smorti, 2011). A opinione di James Pennebaker, l'organizzazione degli eventi in uno schema narrativo coerente fornisce un senso di prevedibilità e controllo che permette ai soggetti di considerare gli effetti emotivi come gestibili (Pennebaker et al., 2003). Chi scrive o parla di esperienze traumatiche esibisce maggior livelli di benessere sia a livello psicologico che a livello fisico (evidente a partire, ad esempio, dal minor numero di visite mediche effettuate). Infine, la regolazione delle emozioni influenza a sua volta la narrazione: l'utilizzo di parole cognitive nei resoconti narrativi (pensare, comprendere), ad esempio, simboleggia l'avvio della rielaborazione in caso di eventi negativi, mentre i termini emotivi negativi (paura, spavento, rabbia) testimoniano un processo di comprensione non ancor avviato.

A questo proposito, alcuni studi, tra i quali quello condotto da Giffard e colleghi (2013), indagano la relazione esistente tra memoria e difficoltà emotiva e sostengono che pazienti affetti da patologie oncologiche esibiscono difficoltà nei compiti di recupero mnemonico a partire dalla costruzione di ricordi *overgeneral* e non dettagliati, dal predominio degli elementi emotivi e dall'assenza della struttura canonica narrativa. Chiara Fioretti e Andrea Smorti (2016) si focalizzano sulla relazione tra narrazione autobiografica e regolazione emotiva e chiedono ad un gruppo di pazienti affetti da queste patologie di selezionare un evento positivo e un evento negativo e di costruire una narrazione di riferimento in due tempi (per valutare il ruolo della rielaborazione a livello di significato emotivo, *elaborative rehearsal*). I risultati testimoniano l'importanza della

narrazione intesa come strumento di rielaborazione: i pazienti, dopo aver costruito i resoconti narrativi, aggiungono maggiori dettagli al ricordo originale (tentativo di costruire connessioni causa-effetto) e modificano parzialmente il tono emotivo del materiale (figura 63).

	Positive narrative		Negative Narrative		p-value
	MFT1	MFT2	MFT1	MFT2	
Non narrated M					
N emotions	1.82	1.86	2.59	2.81	NS
%Negative tone	48.7	46.4	44.8	37.4	NS
%Positive tone	39.2	46.6	34.6	39.8	NS
%Neuter tone	5.5	5	2.1	5	NS
%Complex tone	6.4	1.9	17	17.5	NS

Figura 63. Le modifiche a livello emotivo dei ricordi di pazienti con patologia oncologica (Fioretti, Smorti, 2017, p. 4).

### 3.2. Reminiscing e format emotivi

Quando parliamo del passato, facciamo continuamente riferimento alle emozioni collegate alle azioni raccontate: queste ultime, infatti, forniscono significato alle nostre esperienze e si presentano come un link tra queste ultime e il nostro *Self* (Fivush et al., 2003b, p. 179). Il *Reminiscing* può essere considerato il setting privilegiato nel quale queste relazioni si strutturano in quanto guida i bambini nell'organizzazione, nell'interpretazione e nella valutazione di ciò che è accaduto loro. Ebbene, è proprio in questo contesto di ricordo condiviso che si struttura il cosiddetto "*emotional self-concept*" insieme alle sue tre funzioni principali: *self-defining* (definizione identitaria emotiva), *self-in-relation* (espressione emotiva in contesti sociali) e *coping* (risoluzione eventi emotivi). Pertanto, le conversazioni genitori-figli sembrano rispondere a funzioni psicosociali fondamentali in quanto intensificano la *self-awareness*, rafforzano i legami sociali, insegnano modi efficaci di rispondere alle esperienze emotive e costruiscono collegamenti tra la memoria autobiografica e il *self-concept* (Wang, Fivush, 2005, p. 473).

Non a caso, genitori che discutono apertamente delle emozioni hanno bambini che sviluppano successivamente migliori abilità prosociali, che hanno relazioni positive con i pari e che esibiscono sofisticate abilità di *psychological adjustment* (Fivush et al., 2003b, p. 180). In altri termini, la capacità di costruire una narrazione coerente che consente ai partecipanti di regolare ed esprimere pensieri ed emozioni è da considerarsi un aspetto critico che attiva il noto meccanismo di *meaning making* (Fivush, Sales, Bohanek, 2008, p. 579).

Le attività di ricordo condiviso con gli adulti di riferimento sembrano avere obiettivi differenti a partire dalla valenza emotiva degli eventi discussi: i ricordi positivi vengono recuperati e condivisi soprattutto per rinforzare i legami tra narratori e narratari, mentre quelli negativi per identificare e sviluppare corrette strategie di coping (Sales, Fivush 2005, p. 84). Ancora una volta, dunque, questo contesto sembra essere fondamentale a livello autobiografico in quanto fornisce le tracce narrative di riferimento, alla base dei format autobiografici di eventi positivi e di eventi negativi. Come vengono recuperate e raccontate le due tipologie di esperienza? Quali dettagli mnemonici vengono aggiunti nei due casi? Le risposte a questi interrogativi le forniscono alcuni studi di psicologia narrativa – condotti da Robyn Fivush e colleghi – che si pongono come obiettivo quello di analizzare le interazioni fornite dai genitori in caso di eventi stressanti e in caso di eventi di valenza positiva.

Jessica Sales, Robyn Fivush e Carole Peterson (2003) valutano le tracce narrative costruite all'interno dei contesti di *Reminiscing* positivi e negativi. Questi setting sono da considerarsi vere e proprie occasioni di apprendimento relative alla regolazione sociale: in questo contesto, i bambini apprendono a riconoscere le esperienze emotive, ad attribuire loro una specifica causa e a sviluppare idonee strategie di coping. Da un punto di vista emotivo, infatti, la costruzione di una narrazione dettagliata e coerente a partire da uno stile narrativo *high-elaborative*, è collegata ad un maggior livello di benessere, mentre uno stile genitoriale poco elaborato è collegato all'inaccuratezza dei futuri *reports* dei figli. D'accordo con le autrici, possiamo affermare che il *reminiscing* relativo alle esperienze emotive sostiene la comprensione e la valutazione del passato e allo stesso tempo del futuro: il modo in cui i genitori discutono degli eventi positivi sembra essere collegato al modo in cui i bambini richiamano eventi passati, mentre il modo in cui discutono di eventi negativi influenza le abilità di coping attivate in caso di esperienze

stressanti future (figura 64). Per valutare gli stili mnemonici dei genitori, le autrici chiedono loro di ricordare con i figli un evento particolarmente stressante (ad esempio, un intervento in ospedale) ed uno particolarmente positivo. La prima questione alla quale Jessica Sales e colleghe trovano risposta riguarda gli obiettivi che guidano le interazioni: in caso di eventi positivi, i genitori utilizzano le conversazioni per rivivere le esperienze, per aggiungere dettagli e soprattutto per costruire un legame familiare significativo e un'identità condivisa. Diversamente, le conversazioni negative hanno un intento differente, di tipo pedagogico-didattico: in questo secondo caso, i genitori forniscono ai figli spiegazioni relative alle possibili cause delle esperienze e al collegamento con le relative conseguenze (ovvero, strutturano un *framework* causale). Allo stesso tempo, in questo secondo caso l'attenzione è rivolta alla costruzione di consigli utili per il futuro, collegati alle strategie di coping più idonee. Pertanto, anche la dimensione dell'elaborazione narrativa si modifica in base all'evento raccontato: in caso di esperienze negative, i genitori fanno riferimento maggiormente a domande aperte e all'aggiunta di dettagli contestuali utili alla comprensione, mentre in caso di esperienze positive costruiscono domande chiuse (*yes-no*) e ripetizioni.

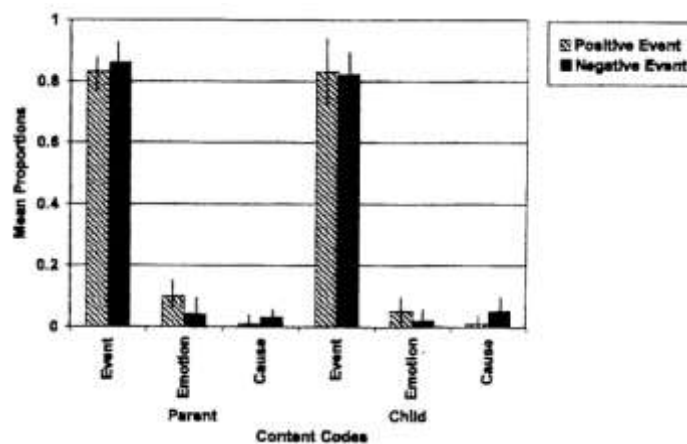


Figura 64. I dettagli discussi nelle interazioni positive e negative (Sales, Fivush, Peterson, 2005, p. 198).

Robyn Fivush e colleghi (2003b), invece, analizzano i contesti di ricordo condiviso relativi ad eventi emotivi negativi di diversa natura (collegati alla tristezza, alla rabbia e alla paura). Rispetto alla suddivisione prima discussa collegata alle funzioni del *self-*



*concept* emotivo, possiamo affermare che i genitori indirizzano la prima funzione (*self-defining*) scegliendo su quale focus spostare l'attenzione dei bambini che raccontano di esperienze passate (ad esempio, di un evento è possibile valorizzare la tristezza oppure la rabbia). Focalizzandosi su una particolare emozione, effettivamente, il bambino imparerà a modellare il proprio *self* a partire dalle caratteristiche correlate (“Sono una persona che prova spesso tristezza e che prova raramente rabbia”). Rispetto alla seconda funzione (*self in relation*), i genitori aiutano i bambini a comprendere i propri stati e a gestirli all'interno dei rapporti interpersonali. Infine, per quanto riguarda la terza funzione (*coping*), nel contesto di ricordo condiviso i bambini apprendono a valutare le cause, le conseguenze e le modalità di risoluzione del problema in oggetto. A partire da queste premesse, le autrici, dunque, ipotizzano alcune differenze nei modi in cui le emozioni negative sono socializzate e discusse: quali informazioni vengono fornite dai genitori in caso di rabbia, tristezza e paura? Le autrici prevedono, ad esempio, che la rabbia sia collegata a livelli più bassi di elaborazione rispetto a paura e tristezza, in quanto è considerata un'emozione meno accettabile dal punto di vista culturale e soprattutto, poco adatta alla condivisione sociale. In contrasto, la tristezza è solitamente considerata l'emozione che porta i soggetti a costruire *frameworks* esplicativi e, dunque, ad aggiungere correlazioni causa-effetto e dettagli spazio-temporali. Per confermare queste ipotesi, analizzano le conversazioni di madri e figli di età prescolare a partire dall'emozione in oggetto.

In primis, quando i partecipanti al contesto di *Reminiscing* discutono di eventi collegati alla paura, aggiungono numerose elaborazioni e parlano maggiormente dei fatti collegati all'emozione di per sé. Ebbene, è proprio questa l'emozione che porta i bambini a costruire valutazioni e risoluzioni: nella figura 66, ad esempio, possiamo notare l'intento della madre di cercare alcune spiegazioni relative alla causa della sensazione negativa in oggetto e di mettere in evidenza la possibile soluzione che consente al bambino di percepire un determinato controllo sulla situazione (accendere la torcia per eliminare il buio). In caso di eventi paurosi, l'attenzione è rivolta agli aspetti oggettivi e fattuali, ovvero alle azioni che si alternano e allo stesso tempo alla costruzione di connessioni cause-conseguenze. È bene sottolineare, però, che caso di eventi maggiormente stressanti (come il tornando esaminato nella successiva parte del paragrafo), i partecipanti non sono in grado di focalizzarsi sulla possibile risoluzione del problema in quanto l'affetto negativo influenza particolarmente la motivazione e l'attenzione. In caso di paure

quotidiane, invece, madri e figli raccontano le cause dell'emozione ed evidenziano una possibile soluzione/alternativa. Diversamente, le conversazioni relative alla rabbia non fanno riferimento ad un *framework* elaborativo: i partecipanti raccontano di provare l'emozione senza evidenziare le cause oppure le conseguenze dell'avvenimento. In altri termini, queste conversazioni sembrano essere “*hang in the air*” in quanto l'unico elemento che viene discusso è l'emozione di per sé e non le eventuali possibilità di risoluzione (figura 67). Infine, la tristezza si posiziona nel mezzo dei due estremi appena descritti: le madri si focalizzano sulla valutazione dell'evento, ma non si focalizzano particolarmente sulla descrizione dell'emozione di per sé. Nella figura 68, vediamo come in queste conversazioni, le madri si focalizzino soprattutto sulla valutazione e la risoluzione dell'esperienza, ovvero sulla possibilità di modificare lo stato emotivo in oggetto. In questo caso, però, l'attenzione è posta soprattutto sulla funzione *self in relation*: la tristezza viene considerata, infatti, un tema interpersonale che deve essere analizzato in relazione ad altri soggetti (non a caso il bambino si sente triste quando deve andare a dormire e il fratello può rimanere sveglio).

In sintesi, nel caso di eventi collegati alla paura, l'attenzione è posta sulle possibili soluzioni, mentre nel caso di situazioni di rabbia, ci si focalizza maggiormente sull'emozione in quanto tale. Infine, nel caso di eventi tristi, gli adulti spostano la riflessione sul ruolo di altri soggetti – in quanto si tratta di una *socially shareable emotion* (Fivush et al. 2003b, p. 188). La paura può essere considerata parte significativa della *self-definition* e soprattutto un tema collegato alla funzione del coping, mentre la rabbia viene valutata solamente a partire dalla funzione *self-defining* ed infine, la tristezza fa riferimento soprattutto alla funzione *self in relation* (“che ruolo hanno gli altri soggetti nella mia sensazione di tristezza?”). Se analizziamo la tabella sottostante (figura 65), vediamo come l'approccio fattuale appartenga soprattutto alla rabbia (quali azioni si sono alternate nel corso dell'evento), come le cause vengano definite soprattutto nel caso della tristezza e come la risoluzione sia da considerarsi una prerogativa tipica della paura. Lo studio di Fivush, Sales e Bohanek (2005) aggiunge, infine, alcuni elementi utili a questo proposito: le narrazioni negative adulti-bambini sono solitamente più coerenti rispetto a quelle relative ad episodi neutri e contengono più riferimenti al linguaggio mentale e agli stati interni (“Come ti sei sentito? Quale emozione hai provato?”).

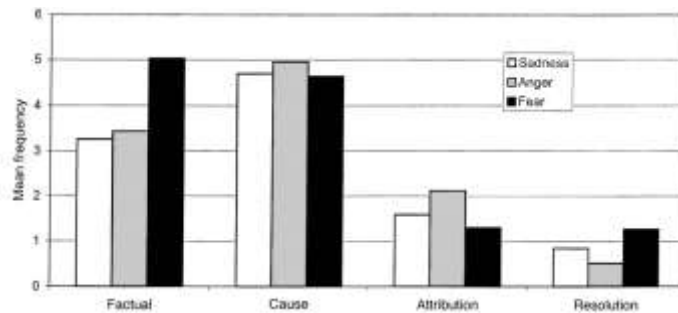


Figura 65. I dettagli considerati nei differenti ricordi emotivi negativi (Fivush et al., 2003, p. 186).

M: ... Sometimes you're scared of shadows, right?  
 C: Yeah  
 M: At nighttime in the dark?  
 C: Well yeah, at night I'm scared of the nother ones  
 M: ... Where are they?  
 C: They were [inaudible] on the wall  
 M: On your wall?  
 C: Yeah, only one  
 M: ... But Mommy showed you it wasn't really a monster or anything?  
 C: Well, Mommy it was.  
 M: ... But honey  
 C: Well Mommy it was just a monster shadow  
 M: It was the monster shadow again, you tell me, right? And that's why Mommy got you your flashlight, remember?  
 C: Yeah  
 M: So you can turn it on whenever you need to.  
 C: I can turn it on. I can shine it on the shadow.

M: How do you usually feel when we're playing at nighttime and then Mom and Dad tell you it's time to go to bed?  
 C: Sad.  
 M: Yeah, I thought so.  
 C: I always feel sad at bedtime.  
 M: ... You can't stay up as late as Mom and Dad because you need to get your rest, right?  
 C: I want to stay up later than Brian [the child's brother].  
 M: ... Does that make you sad when Brian talks and you're trying to sleep?  
 C: ... I just can't get to sleep  
 M: Okay, we'll do that in the afternoon when it's naptime. We put Brian in before you. You want us to do that at nighttime too?  
 C: Yeah.  
 M: Okay. Well, Dad and I can think about it.

M: ... You got angry with me.  
 C: Cause I didn't want you to go out

M: Hmm. That made you mad. Why did that make you mad?  
 C: Because I wanted you to stay.  
 M: You did? So you were angry with me?  
 C: Yeah  
 M: ... You just felt angry?  
 C: Yeah

Figure 66, 67, 68. Alcune interazioni genitori-bambini relative ad eventi negativi di diverso tipo (Fivush et al., 2003, pp. 188-189).

Ackill e colleghi (2003), invece, analizzano il contesto di ricordo condiviso di bambini e genitori che hanno vissuto un evento traumatico, quale una calamità naturale (nello specifico, il tornado avvenuto a St. Peter in Minnesota alla fine dello scorso secolo). Gli autori partono dall'idea che sia proprio il *Reminiscing* a modellare lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini tramite la creazione di un *learning framework* che li aiuta ad attribuire significato agli eventi stressanti. Grazie ad uno stile *elaborative* e grazie alla costruzione di narrazioni coerenti, i bambini imparano a reagire all'emozione negativa: le *pain memories*, dunque, devono essere ricostruite in modo significativo all'interno di

questo contesto. Madri e figli vengono intervistati circa l'evento autobiografico in due differenti sessioni (4 mesi dopo il tornado e 6 mesi dopo la prima sessione): il primo dato significativo sembra riguardare la lunghezza delle conversazioni traumatiche, le quali sono decisamente più complete rispetto ad eventi negativi di routine. Il secondo dato riguarda la coerenza narrativa: madri e figli inseriscono numerosi dettagli relativi alle cause e alle conseguenze dell'evento. Inoltre, sono evidenti i continui riferimenti emotivi sia attraverso termini di questo tipo che attraverso l'inserimento di dettagli percettivi riconducibili all'evento (ad esempio, forti suoni oppure immagini visive vivide). Nelle narrazioni vengono inseriti anche alcuni dettagli connessi alle coordinate spazio-temporali, cosa che non accade solitamente negli eventi altamente stressanti: in questo caso, però, il tempo trascorso dall'evento è molto e, dunque, i bambini hanno probabilmente già attivato il processo di rielaborazione. In sintesi, i dettagli maggiormente tenuti in considerazione nei contesti di ricordo condiviso traumatico sembrano essere i seguenti: riferimenti alle emozioni negative, dettagli percettivi, pensieri e connessioni causali. Come ci possiamo aspettare, lo stile narrativo adottato in questo caso è di tipo *high elaborative*: è proprio grazie a questo stile elaborativo che il bambino riesce ad aggiungere spiegazioni all'evento traumatico. Vediamo, ad esempio, la rielaborazione narrativa di un bambino (figura 69): il narratore ricorda i dettagli centrali dell'evento (ad esempio, stava disegnando) e successivamente, grazie alle sollecitazioni della madre, aggiunge alcune coordinate contestuali e spazio-temporali (ad esempio, sottolinea il fatto che le sirene iniziano a suonare e che la sua famiglia si sposta al piano terra). Sono evidenti i numerosi riferimenti ai dettagli percettivi di diverso tipo: il bambino ricorda il movimento della casa e i rumori che si sono alternati. Lo stile elaborato della madre lo porta anche a tenere in considerazione i collegamenti cause-conseguenze e a mettere in evidenza le riflessioni personali ("I hope my dad was alright"). Infine, sono diffusi i riferimenti emotivi negativi che testimoniano la complessa gestione dell'evento ("I felt sad, mad, frightened").

Nella seconda sessione sperimentale, le caratteristiche mnemoniche vengono mantenute e allo stesso tempo, i bambini aggiungono più riferimenti contestuali e collegati alle persone coinvolte: ebbene, la diminuzione della tensione emotiva nel tempo consente ai soggetti di spostare l'attenzione anche su dettagli di tipo esterno. Inoltre, è grazie all'elevata coerenza, che i ricordi vengono richiamati in futuro in modo stabile e puntuale.

Da questo studio emerge, dunque, la natura delle interazioni madri-figli relative ad eventi stressanti: l'obiettivo principale di questi contesti è proprio quello di costruire coerenza e di inserire – per quanto possibile – l'evento nell'ordinaria rete mnemonica autobiografica.

M: Remember the day of the tornado... what were we doing?  
 C: Painting [ACTIVITIES].  
 M: Busy paintin' and workin' and then what happened?  
 C: Whooooo! Sirens went off...and then [TEMPORAL CONNECTIONS] we pulled in the driveway.  
 M: Uh, huh. And then what did we have to do?  
 C: ...We went down into the basement [CONTEXT] with Zach [PEOPLE].  
 M: And then what happened when we were all down in the basement? What did it feel like?  
 C: It felt like the whole house was shaking [TACTILE] and we were in a train that was going to blow up. And the sound was sounding like fifty trains pulling into a station right on top of our house! [SOUND].  
 M: Rememberrrrr what you said? That you wished you were Zach so you wouldn't know what was gon' on...and you thought the whole house was going to be gone [GIST, affirmed by child].  
 C: Yeah, with my toys [OBJECTS]... when I saw that hole I said, "I hope my Nintendo my Super Nintendo is still here" [VERBATIM].  
 M: You were afraid it would have gotten wrecked...  
 C: I was thinking, I hope my dad was alright, and I hoped that everybody's he wouldn't be gone [THOUGHTS].  
 M: And what did you think when we finally went outside? When you started to kin' around?  
 C: It was like a disaster zone. [SIGHT]... You know, Mother Nature sent the tornado [SPIRITUAL]... Mother Nature is in trouble?  
 M: ...When you grow up, what do you suppose you will be thinkin' about go through all that?  
 C: Uh, well, I won't be scared anymore.  
 M: You're gon' (going to) have to tell your brother all about it, aren't ya?  
 C: Yeah, when he grows up [CAUSES/CONSEQUENCES].  
 M: And, how did you feel about the fact that we couldn't even stay at our house?  
 C: Hmmmm, I feel, I felt sad, and mad, and frightened [NEGATIVE EMOTION] that our house would get torn down.  
 M: But, ours wasn't that bad. Ours we could fix up.  
 C: Yeah. We were the luckiest people in town!

Figura 69. Co-costruzione narrativa di un bambino e di una madre quattro mesi dopo il tornado (Ackil et al., 2003, pp. 307-308).

Wang e Fivush (2005) strutturano una riflessione aggiuntiva che ha come obiettivo principale quello di analizzare eventuali differenze culturali all'interno di contesti di ricordo condiviso emotivo a partire dall'analisi di interazioni verbali di bambini di tre anni e di genitori cinesi e americani. Le autrici partono, infatti, dalla consapevolezza che nelle due culture in oggetto le emozioni sono considerate – e valutate – diversamente: nella cultura euro-americana l'emozione è considerata come una forma di *self-authenticity* e una forma di espressione diretta dell'individuo. Nella cultura cinese, invece, è spesso intesa come un elemento pericoloso che può compromettere l'ordine e l'equilibrio sociale. Ebbene, in che modo le due culture incoraggiano l'espressione emotiva e quali collegamenti strutturano tra antecedenti emotivi e conseguenze comportamentali? In precedenza, si è visto che il ricordo condiviso emotivo è differente a partire proprio dalla valenza dell'evento: le madri sono portate a rielaborare maggiormente in caso di eventi stressanti (come un tornado oppure una visita al pronto soccorso). Allo stesso tempo, è bene ricordare che nella cultura euro-americana i genitori elaborano maggiormente le emozioni con le figlie, le quali sono maggiormente in grado di riconoscere e descrivere situazioni avverse.

E' bene, inoltre, ricordare che a livello culturale le conversazioni madri-figli sembrano essere caratterizzate da differenze sia strutturali che funzionali. In primis, in termini di *self* e relazioni, le madri americane sembrano essere maggiormente interattive e sembrano utilizzare più domande di tipo *elaborative* focalizzate sul ruolo personale e sull'autonomia del figlio ("Come ti sei sentito? Perché?"). Diversamente, le madri cinesi strutturano alcune ripetizioni e soprattutto inseriscono le azioni emotive all'interno di scenari di tipo interpersonale. Se le madri americane invitano i bambini a partecipare direttamente alle conversazioni, le madri cinesi forniscono un modello e chiedono ai figli di inserirsi al suo interno in modo efficace. Ma cosa accade a livello emotivo? Le prime utilizzano un approccio cognitivo in quanto elaborano insieme ai bambini le cause dello stato emotivo in oggetto e ne supportano la regolazione. Le seconde, invece, fanno riferimento ad un approccio comportamentale in quanto valutano la condotta dei figli per evidenziare le corrette norme sociali (pp. 489-490). La valenza emotiva dell'evento discusso, però, è un'ulteriore variabile da tenere in considerazione, comune alle due culture: il *reminiscing* positivo sembra essere particolarmente utile a livello *self-defining* e sociale (in questo caso, infatti, le madri di entrambe le culture si focalizzano sull'identità del bambino in relazione ad altri soggetti). Il *reminiscing* negativo, invece, ha una funzione regolativa: focalizzandosi su particolari cause e attribuzioni, le madri insegnano ai bambini come reagire alle esperienze emotive e come sviluppare corrette strategie di coping. Tuttavia, la maggiore attenzione nei confronti delle esperienze emotive delle madri americane porta i figli a tenere in considerazione maggiormente le proprie reazioni (figura 70).

Allo stesso tempo, è bene sottolineare che le due culture sono portate a soffermarsi su stati emotivi differenti: le diadi cinesi, ad esempio, discutono maggiormente eventi collegati alla rabbia rispetto ad eventi tristi suggerendo l'idea che le madri appartenenti alla cultura orientale hanno come obiettivo principale l'aiutare i figli a gestire e a risolvere questa emozione, considerata particolarmente pericolosa e allarmante a livello sociale (figura 71).

American mother-child dyad:

M: ... Do you remember doing some crying?  
C: Why did I cry?  
M: I'm not quite sure why you cried. But do you remember where you were?  
C: I cried because I had any, no any balloon.  
M: They had no balloon. But then, you were also crying because, did you not want to go home?  
C: Yeah.  
M: Where were you?  
C: At Stewart Park!  
M: (Laughs) You did cry a lot at Stewart Park, but, um, this was in Joe's parking lot. Do you remember Joe's Restaurant parking lot? Do you remember standing by the door and crying?  
C: Yeah.  
M: You do?  
C: Yeah.  
M: What were you crying about?  
C: 'Cause I didn't wanted to leave yet; it was because I wanted to eat.  
M: Oh, you wanted to eat some more (laughs); is that why?  
C: Yeah.  
M: Hmm. I remember Mommy tried to pick you up and you put up a little bit of a fight. You were crying real hard. Maybe it was 'cause the balloon and maybe it was 'cause you were hungry. But we knew that you could get another balloon, right?  
C: Yep.

Chinese mother-child dyad:

M: ... Do you remember why Dad spanked you last time?  
C: Chess!  
M: Why chess? What did you do with chess?  
C: Not obedient!  
M: How were you not being obedient?  
C: (I) threw the pieces on the floor.  
M: All over the floor, right? And did you do it on purpose?  
C: Umm, I'll be careful next time!  
M: Right! That's why Dad spanked your bottom, right? ... Did you cry then?  
C: (I) cried.  
M: Did it hurt?  
C: It hurt.  
M: It hurt? It doesn't hurt anymore, right?  
C: Right, I'll be careful next time.  
M: Umm, be careful.

Figure 70, 71. Interazioni verbali emotive di madri-figli di cultura differente (Wang, Fivush, 2005, p. 488).

Per concludere la riflessione collegata alla rielaborazione emotiva, possiamo seguire il discorso di Chae e colleghi che ricorda come la teoria dell'attaccamento fornisca un *framework* significativo per comprendere il recupero del materiale mnemonico emotivo nel periodo infantile: nello specifico, la teoria sottolinea come l'attaccamento sia da considerarsi la base che consente di predire le capacità dei bambini di rispondere ad eventi stressanti (Quas, Fivush, 2009). Ebbene, secondo Bowlby, la teoria dell'attaccamento consente di spiegare l'importanza della relazione bambino-caregiver a livello di personalità: a partire dal supporto percepito, i bambini costruiscono i cosiddetti *internal working models* (ovvero una serie di rappresentazioni collegate al *Self*), utilizzati per interpretare le azioni altrui e per anticipare futuri comportamenti. I teorici che si sono occupati di questo argomento hanno sottolineato il collegamento che esiste con la memoria autobiografica, ovvero con le informazioni codificate e con il successivo recupero. Sempre a opinione di Chae e colleghi, significativo è l'esempio degli interventi sperimentali collegati alla lettura di storie: sono proprio le madri che fanno riferimento ad un attaccamento sicuro (e non insicuro oppure ansioso) a facilitare il recupero degli elementi narrativi nei figli di tre anni. Lo stesso ragionamento sembra essere valido per eventi stressanti: durante il richiamo di procedure mediche invasive passate, sono i bambini che esibiscono un attaccamento sicuro con gli adulti di riferimento a recuperare numerosi dettagli dell'evento. In sintesi, nella fase dell'*encoding*, l'attaccamento – e le associate strategie mentali – funzionano come un filtro cognitivo e affettivo che influenzano l'attenzione: ad esempio, un bambino che collega il sistema di attaccamento allo stress e ad una sensazione negativa tenderà a ricordare un minor numero di dettagli

nei contesti di ricordo condiviso. Durante la fase di *storage*, invece, i bambini insicuri ed ansiosi tenderanno a sopprimere oppure a distorcere gli elementi della realtà per regolare le proprie emozioni (ad esempio, avranno più difficoltà a costruire una narrazione coerente condivisa relativa ad un evento stressante come un incidente). Fivush e Vasudeva (2002), però, aggiungono un ulteriore elemento alla riflessione: l'orientamento a livello di attaccamento sembra essere significativo soprattutto in caso di eventi negativi. Nello specifico, i genitori che inseriscono sia alcuni *memory prompts* ("E poi cosa è successo?") che *affective prompts* ("Eri triste?") riguardo ad un'esperienza stressante hanno bambini che ricordano maggiormente i dettagli di riferimento. Infine, il sistema dell'attaccamento sembra influenzare anche la fase di *retrieval*: i bambini poco disposti alla condivisione con i genitori sono meno propensi a condividere materiali autobiografici di valenza emotiva negativa. In altri termini, l'insicurezza genitoriale è strettamente collegata con l'inaccuratezza dei *reports* dei bambini dai 3 ai 10 anni (Quas, Fivush, 2009).

### **3.3. Ricordare e raccontare eventi positivi e negativi**

Numerosi studi di psicologia narrativa confermano l'idea che gli adulti di riferimento – professionisti educativi compresi – nelle attività di ricordo condiviso forniscano tracce mnemoniche differenti a partire dalla valenza emotiva dell'evento: nel caso di un evento positivo – come una gita in famiglia – l'attenzione è posta sui dettagli oggettivi ed esterni dell'esperienza, ovvero sulle coordinate spazio-temporali, e sull'elenco delle azioni che si sono alternate. Nel caso di un evento negativo, invece, l'obiettivo dei narratori è quello di "dare un ordine al caos" attraverso un approccio interpretativo e attraverso la ricerca del legame tra cause e conseguenze (Fivush et al. 2003a, pp. 13-15). Quando raccontano ricordi positivi, dunque, i bambini tendono a focalizzarsi maggiormente sulle coordinate spazio-temporali dell'evento e sul ruolo di altri soggetti coinvolti, mentre quando rielaborano situazioni negative, spostano l'attenzione sulle caratteristiche emotive



dell'esperienza e sul tentativo di costruire di significato. Se nel primo caso si chiedono cosa è successo, nel secondo si chiedono, invece, perché è successo.

Come già accennato nel primo capitolo, la memoria è un processo ricostruttivo che ha come obiettivo ultimo quello di comprendere gli eventi personali: le impressioni, le aspettative e gli obiettivi influenzano il suo operato e si riflettono nel modo in cui le esperienze vengono rappresentate. Questa riflessione è significativa soprattutto per gli eventi di tipo emotivo: nello specifico, sono proprio gli eventi negativi ad essere ricordati meglio di quelli positivi. Quando i bambini recuperano eventi positivi (come un viaggio) ricordano circa il 30% dei dettagli, mentre quando ricordano eventi negativi come un intervento ospedaliero ricordano almeno il 75% dell'esperienza in oggetto. Quali sono gli elementi che influenzano i ricordi positivi e negativi? In primis, l'età suggestiona direttamente la quantità di dettagli inserita, così come le competenze linguistiche sono collegate ad un maggior livello di coerenza. Allo stesso tempo, il livello di stress interferisce con la rappresentazione mnemonica (più è elevato, più i dettagli vengono tralasciati) e lo stile conversazione con i genitori modella la costruzione della traccia mnemonica di riferimento (come visto nel paragrafo precedente) (Quas, Fivush, 2009). D'altronde, questa ipotesi sembra essere in linea con la riflessione teorica di Baumeister e colleghi (2001) secondo la quale gli affetti negativi influenzano maggiormente la vita cognitiva dei soggetti rispetto a quelli positivi. Ad esempio, le risposte cerebrali risultano essere più efficaci ed accurate nei confronti degli stimoli negativi. A sostegno di questo dato, gli autori fanno riferimento ai potenziali cerebrali relativi alle risposte di alcuni soggetti che leggono di persone che compiono atti coerenti o non coerenti con la descrizione della loro personalità. Ebbene, sono state registrate risposte di ampiezza maggiore (P300) a seguito di incoerenze negative (persone che con tratti positivi adottano comportamenti negativi) rispetto a incoerenze positive (persone che con tratti negativi compiono buone azioni). Queste ampiezze riflettono il grado di elaborazione delle informazioni, decisamente più elevata e accurata per le informazioni negative. Le differenze sono evidenti anche a livello di processi di informazione: si parte dal presupposto che le persone siano maggiormente portate ad elaborare le informazioni pertinenti e significative. Se il negativo è più influente del positivo, le informazioni negative dovrebbero ricevere un'elaborazione più approfondita, la quale può riflettersi nella maggiore attenzione dedicata alla costruzione di ipotesi cognitive più complesse.

Pertanto, a livello mnemonico viene mantenuto lo stesso meccanismo: i ricordi negativi attivano un'elaborazione più dettagliata durante la codifica, la quale è alla base di una traccia mnemonica stabile. Non a caso, le parole negative vengono associate anche a risposte più lente e ad un numero maggiore di battiti di ciglia, a testimonianza del fatto che si attiva una maggiore elaborazione anche a livello cosciente.

Quas e Fivush (2009) analizzano le caratteristiche mnemoniche a partire dal grado di stress percepito dai soggetti. Nel caso di una visita medica non traumatica, ad esempio, la conoscenza pregressa svolge un ruolo fondamentale: sono i bambini che ricevono in precedenza una maggiore preparazione (e che, dunque, hanno più informazioni a loro disposizione) a recuperare maggiormente dettagli collegati all'evento. Allo stesso tempo, le esperienze passate giocano un ruolo fondamentale nell'organizzazione sia degli eventi positivi che degli eventi negativi: Ornstein e colleghi (1998), ad esempio, chiedono ad un gruppo di bambini di partecipare ad una visita medica con alcune omissioni e aggiunte rispetto ai controlli medici standard (i medici coinvolti, ad esempio, misurano la circonferenza della testa, elemento atipico). Sia nell'immediato che dopo alcune settimane, i bambini ricordano meglio le caratteristiche "tipiche" dell'evento e inseriscono alcune informazioni che derivano dalle esperienze pregresse. Pertanto, quando i ricordi non sono particolarmente stressanti, la memoria semantica opera maggiormente rispetto a quella episodica. Nel caso di un esame medico maggiormente invasivo, ciò che sembra essere fondamentale (come già accennato nel primo capitolo) è l'intervento del linguaggio e della struttura narrativa: più i bambini hanno la possibilità di commentare l'evento durante la codifica e, dunque, di costruire coerenza, più mantengono ricordi stabili nel tempo.

Seguendo la riflessione di Robyn Fivush e Lynne Baker-Ward (2005), la ricerca di significato sembra essere un procedimento particolarmente rilevante in caso di eventi stressanti in quanto sostiene il futuro recupero mnemonico: le autrici si pongono come obiettivo quello di rendere concreto questo concetto a partire da elementi linguistici quali i termini collegati al cosiddetto *internal state*, i termini emotivi e cognitivi. L'idea alla base del contributo riguarda la tendenza dei soggetti a narrare in modo più coerente gli eventi negativi: adulti che utilizzano un maggior numero di termini cognitivi e collegati allo stato interno sperimentano successivamente minori problematiche comportamentali e psicologiche. Come i bambini rielaborano questi eventi? Come questo linguaggio

riflette il processo di *meaning-making* nelle loro narrazioni? Innanzitutto, il linguaggio relativo agli stati interni viene utilizzato dai bambini sin dai primi mesi di vita a partire da parole percettive come *see*, da termini psicologici come *hungry* e da indicatori prematuri delle abilità di *Mind Reading* come *like* e *scared*. Come ci possiamo aspettare, il setting privilegiato per la costruzione di ricordi ricchi di riferimenti agli stati interni è proprio il *Reminiscing*: è all'interno del ricordo condiviso che adulti e bambini si trovano in una posizione privilegiata utile per riflettere, interpretare e valutare le esperienze emotive. Ed è proprio attraverso la rivalutazione elaborata dell'esperienza passata che i bambini sono portati ad attribuire ai propri ricordi significati specifici: non a caso, genitori *high elaborative* dal punto di vista emotivo hanno figli che alcuni anni dopo costruiscono resoconti basati su collegamenti continui tra cause e conseguenze, i quali sono alla base di tracce mnemoniche durature e complete.

Vediamo due esempi che testimoniano la differente rielaborazione mnemonica e narrativa di eventi negativi e positivi. Baker Ward e colleghi (2005) si pongono come obiettivo quello di valutare i ricordi emotivi di bambini in età scolare e chiedono ad un gruppo che ha disputato una partita di calcio di ricordare successivamente l'evento: se i partecipanti che appartengono alla squadra vincitrice tendono a riportare l'esperienza come "the thrill of victory", la squadra perdente la ricorda come occasione di tristezza, disaccordo e rabbia. Come ci possiamo aspettare, le differenti reazioni emotive sono collegate a *report* opposti dell'evento: i bambini della squadra vincitrice, infatti, si focalizzano maggiormente sulle componenti centrali del gioco e descrivono le azioni che sono evidentemente collegate al risultato finale. Queste narrazioni sono particolarmente coese e coerenti e ciò sembra essere dovuto al fatto che i bambini sono portati maggiormente a condividere e a riportare ad altri l'evento (la condivisione sostiene il mantenimento della traccia mnemonica). Diversamente, i bambini della squadra perdente includono in percentuale più valutazioni e opinioni che fanno riferimento sia all'*appraisal* emotivo ("It was a really hard loss, because we had done so good, and we had one shot tha like missed the goal like a foot") sia alla loro interpretazione ("The ref made some bad calls"). Se i ricordi di un evento positivo includono maggiormente le informazioni centrali e sembrano essere stabili nel tempo, i ricordi di un evento negativo sono soggetti a interpretazioni e rivalutazioni e, dunque, a maggiori modifiche nel corso degli anni. Queste trasformazioni non hanno come risultato finale una distorsione della memoria, ma

diversamente sostengono un' aumentata completezza. Come possiamo vedere anche nella tabella sottostante (figura 72), le narrazioni negative dei giocatori perdenti contengono un numero maggiore di pensieri individuali, di reazioni e di commenti meta-cognitivi rispetto a quelle dei coetanei della squadra vincente. Pertanto, i resoconti sembrano essere in linea con gli obiettivi del *Self*: i bambini della squadra vincente valutano la performance eccellente, mentre quelli della squadra perdente mettono in evidenza le motivazioni della sconfitta. Tuttavia, i resoconti di quest'ultimo gruppo di bambini tendono ad essere più lunghi e soprattutto variabili: i bambini, infatti, sembrano modificare il significato che attribuiscono all'evento nel tempo (attivazione prolungata del processo di *meaning making*).

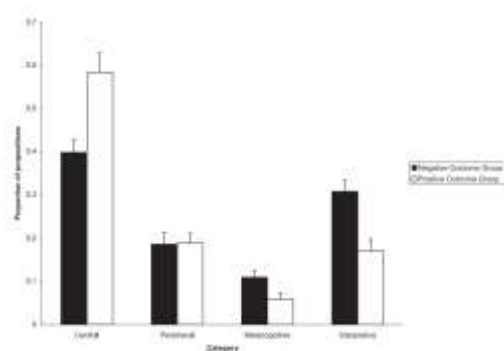


Figura 72. I dettagli riportati nelle narrazioni della squadra vincente e della squadra perdente (Baker-Ward et al., 2005, p. 519).

Robyn Fivush e colleghi (2003a) dedicano la loro riflessione alla struttura narrativa dei resoconti negativi e positivi e chiedono ad un gruppo di bambini proveniente da un quartiere ad alto tasso di criminalità americano di raccontare due eventi di valenza emotiva opposta vissuti in passato. Lo studio è stato condotto con bambini compresi tra i 5 e i 12 anni, i quali hanno recuperato numerose informazioni sia rispetto agli eventi negativi che a quelli positivi. Le differenze principali non riguardano, dunque, la quantità di informazioni, ma i dettagli contenutistici inseriti: nelle narrazioni positive, i bambini inseriscono numerosi riferimenti relativi agli oggetti e alle persone coinvolte nelle esperienze. Aggiungono, in altri termini, più dettagli descrittivi che testimoniano la possibilità di utilizzare le risorse cognitive a disposizione. Diversamente, nelle narrazioni

di valenza emotiva negativa, i bambini inseriscono riferimenti agli stati interni (emozioni, termini cognitivi) e tentano maggiormente di costruire coerenza a partire dai collegamenti tra cause e conseguenze. Pertanto, nelle due tipologie di evento i bambini si focalizzano su differenti aspetti dell'esperienza, i quali sostengono la costruzione di una traccia mnemonica specifica. Se nelle esperienze positive, i bambini sono concentrati sugli attributi esterni, sugli oggetti e sulla creazione di descrizioni ricche a livello di dettagli aggiuntivi, in quelle negative sono focalizzati sullo stato interno, sulle emozioni e sui pensieri (figura 73). Stupisce il fatto che siano proprio le narrazioni negative ad essere le più coerenti in quanto sappiamo che in caso di eventi stressanti l'operato attentivo viene messo in discussione: questo dato può, però, essere spiegato a partire dalla consapevolezza che sono proprio questi eventi a supportare la ricerca del significato e la costruzione di collegamenti con la figura identitaria dei narratori. Effettivamente, questa riflessione consente di confermare la volontà dei partecipanti di “trovare coerenza nel caos” nelle esperienze di tipo negativo a partire dalla selezione delle cause e delle probabili conseguenze (perché è successo, cosa ho provato ecc.). Differente è il caso degli eventi positivi che, invece, originano racconti ben organizzati a livello spazio-temporale: in questo secondo caso, infatti, i narratori sono in grado di riportare le azioni in un ordine coerente e significativo e di inserire riferimenti contestuali aggiuntivi (cosa è successo, chi era presente ecc.). Come ci si può aspettare, questa distinzione relativa alla traccia mnemonica diventa sempre più evidente con l'aumentare dell'età dei partecipanti, i quali riescono a costruire maggiormente coerenza e ad attribuire significato agli eventi vissuti in prima persona: ancora una volta, dunque, è evidente il ruolo del linguaggio e di alcune abilità cognitive, quali lo sviluppo del *self*.

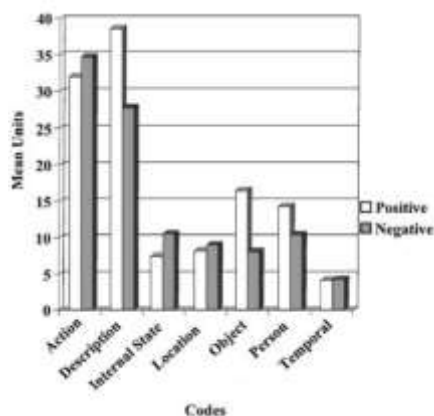


Figura 73. I dettagli recuperati nelle narrazioni di valenza emotiva opposta (Fivush et al., 2003a, p. 11).

A questo proposito, analizziamo nel dettaglio due resoconti narrativi costruiti da un partecipante allo studio di undici anni. Nel primo elaborato negativo, il bambino racconta di un incidente in bicicletta traumatico che lo ha condotto all'ospedale (figura 74): l'attenzione del narratore, in questo caso, è rivolta alle sensazioni provate ("I was scared"), alle interpretazioni cognitive ("I thought they were going to kill me") e alle percezioni vivide ("I started screaming, I was holding my chin with a rag"). Attraverso questi elementi, il bambino tenta di costruire una riflessione coerente che gli consenta di attribuire un significato specifico all'evento e, dunque, di mantenere nel tempo un determinato livello di coerenza. Allo stesso tempo, i numerosi riferimenti agli stati emotivi e percettivi sottolineano la mancata rielaborazione dell'esperienza, la quale deve ancora essere avviata. Diversamente, nel resoconto positivo il bambino racconta di un viaggio in compagnia della famiglia in un ranch e utilizza un approccio non più interpretativo, ma oggettivo-fattuale (figura 75): nello specifico, mette in evidenza le azioni che si alternano ("They let us play basketball, we went swimming") e il ruolo di altri soggetti coinvolti ("My mom and my sister, most of my friends"). In questo caso, il narratore è in grado di spostare la sua attenzione verso altri elementi dell'esperienza, tra i quali le coordinate spazio-temporali e gli altri soggetti che hanno preso parte all'evento.

Douglas (age 11 years): Negative event

I: Your mom told me about the bike accident. Can you tell me about that?

C: Oh, I had just learned to ride my bike a few, for, I was riding for a few months and I went, I had went outside. I was like, two hills, one going down and one going up the other way. I ride down and went back up and when I came down my foot slipped and I was [unintelligible word]. I thought it was fun and I feel, I thought I was, I thought I had just scraped my knee but my knee was all right. I saw some blood on my shirt and I put my finger right here [points to chin], I feel this little blood... My sister came and got me and we went, we had to go to [the] hospital and I got stitches... and I was scared. I thought they were going to kill me... I thought I was gonna die for real... uh, I had a, we was sitting in the waiting room and we had to wait downstairs for about 10 minutes. I was holding my chin with a rag and I went into the emergency room and took the rag off... and I let down. My mamma said she wanted to come in with me and she was holding my hand and then when they stuck, they, umm, they stuck the needle in my chin and numb it. I started hollering and I started screaming and then there was some people in the waiting room that we knew and they looked at the study, the, uh soap opera was on TV, and they thought someone was screaming on TV. My sister said 'no, that my brother'. I was hollering. But when they, umm, they put the stitches in it was all right, but after that I couldn't hardly open my mouth up from [unintelligible word] stitches and the band aid on my chin. I could hardly open my mouth, no eat and stuff, and I was scared. But when they took it out it didn't really hurt, when they took it out, it just stung a little bit... And that was about it.

Douglas: Positive event

I: Your mom told me about the trip to [ranch]. Can you tell me about that?

C: Uh, it was like [unintelligible word], we had, they let us play basketball, baseball. We, uh, went swimming and then we [unintelligible word] with our family and we went out around the ranch... [unintelligible word] they had a lake with ducks... um, they like, a big game room with, uh [unintelligible word], they had a whole bunch of games, video games and stuff like that. Uh, it was like, we had a lot of fun 'cause it [unintelligible word] so all the children get to know each other. The program was for three elementary school and one middle school... I played baseball, went swimming, took pictures with my mom and my friends and can't really remember that much.

I: ... OK, who was there?

C: My mom and my sister... most of my friends, some people my mamma, some people she knew from high school... and most of the volunteers went, and it was mostly everyone I know... We played miniature golf.

Figure 74, 75. Un esempio di narrazione negativa e un esempio di narrazione positiva (Fivush et al., 2003a, pp. 18-19).

### 3.4. Le *trauma narratives*: definizioni e caratteristiche

A opinione di Wallin e colleghi, le risposte fisiologiche che si attivano in caso di stress sono strettamente collegate all'operato mnemonico: la frequenza cardiaca aumentata, ad esempio, sostiene solitamente la creazione di ricordi particolarmente vividi e duraturi. In caso di eventi stressanti, il sistema nervoso simpatico interviene preparando il corpo alla classica risposta "combatti o fuggi" e sostenendo la precisione mnemonica: più l'attività sinaptica è elevata, più la memoria per gli eventi che accadono è precisa. È bene ricordare, però, che l'attività dell'asse HPA aumenta la memoria solamente per le informazioni emotive e non per quelle neutrali (Quas, Fivush, 2009). Tuttavia, se un moderato livello di stress consente ai soggetti di ricordare in modo dettagliato, è anche vero che livelli elevati di attivazione emotiva e un'elevata percezione del pericolo possono impedire un'adeguata valutazione e classificazione dell'esperienza. Il trauma è da considerarsi un evento stressante che coinvolge e influenza i meccanismi di coping e crea problemi di codifica mnemonica. Studi relativi ad eventi autobiografici negativi rilevano che i ricordi di questo tipo non solo sono particolarmente accurati, ma tendono a rimanere stabili nel tempo a causa del meccanismo noto come fissità della memoria traumatica (Christianson, 1992).

Durante la codifica del materiale traumatico, sembrano mancare completamente gli schemi riguardanti l'evento e, dunque, abbiamo a che fare con un fallimento della memoria semantica che conduce inevitabilmente ad un'elaborazione su base somato-sensoriale (van der Kolk 2013, p. 282). A opinione di Bessel van der Kolk, la codifica traumatica è gestita soprattutto dall'amigdala: l'operato dell'ippocampo, infatti, viene messo in discussione proprio a partire dall'elevata attenzione riservata agli stimoli emotivi che vengono codificati in modo rapido senza un'attenta valutazione cognitiva. A questo proposito, le sensazioni traumatiche vengono rivissute continuamente come stati affettivi senza tempo, ovvero immodificabili dall'esperienza. Inoltre, in caso di trauma, si attiva il noto fenomeno della lateralizzazione cerebrale in quanto la corteccia destra aumenta la propria attività, mentre l'area di Broca sembra essere, invece, inattiva: è proprio questo meccanismo che porta alla mancanza di parole adeguate per descrivere l'accaduto. Le coordinate spazio-temporali dell'evento e i dettagli contestuali sembrano lasciare il posto alle sensazioni che vengono rivissute come *flashbacks* oppure come stati

emotivi senza tempo (2013, p. 295). Ciò che viene messo in discussione è il cosiddetto *self-schema* in quanto gli schemi cognitivi utilizzati solitamente per comprendere la realtà non sono utilizzabili: in altri termini, l'esperienza traumatica propone una serie di *conflicting information* che risultano essere difficilmente integrabili nella propria immagine identitaria. Diversamente dalle esperienze ordinarie che vengono integrate con quelle già presenti in memoria, quelle traumatiche rimangono inalterate e stabili nel tempo – ovvero, *disjointed* – e si basano soprattutto su dettagli di tipo percettivo (Crespo, Fernandez-Lanzac 2016, p. 149).

Seguendo il discorso di van der Kolk e Fisler (1995), la memoria traumatica sembra essere differente da quella narrativa da più punti di vista (figura 76): la prima è costituita da immagini, sensazioni e stati affettivi-comportamentali, mentre la seconda fa riferimento alla rielaborazione semantica e simbolica del materiale. La seconda distinzione riguarda, invece, la dimensione temporale: se la memoria traumatica è invariabile, ovvero non si modifica nel tempo, quella narrativa è di tipo adattivo in quanto si modifica a partire dalle richieste del momento (connesse, ad esempio, all'identità personale e agli obiettivi del momento). Proseguendo, possiamo affermare che la modalità di recupero delle due tipologie mnemoniche sono opposte: se la prima viene evocata in modo inconsapevole a partire da stimoli collegati, la seconda viene recuperata in modo consapevole dal narratore. Pertanto, l'evento stressante fa riferimento a materiale mnemonico di tipo “*sensory primed*” ed “*emotional based*”.

Traumatic Memory	Narrative Memory
Images, sensations, affective and behavioral states	Narrative: semantic and symbolic
Invariable -- does not change over time	Social and adaptive
Highly state-dependent. Cannot be evoked at will. Automatically evoked in special circumstances	Evoked at will by narrator
No condensation in time	Can be condensed or expanded depending on social demands

Figura 76. Le differenze principali tra memoria traumatica e memoria narrativa (van der Kolk, Fisler, 1995, p. 10).



È possibile approfondire la questione a partire dalla *review* di Crespo e Fernandez-Lanzac (2016), i quali si interrogano circa l'organizzazione della memoria traumatica. La cornice teorica di riferimento è il modello teorico cognitivo del disordine post-traumatico (PTSD): come già accennato, le ricerche effettuate in questo campo hanno dimostrato che l'emergere di disturbi/sintomi psicologici dopo un evento traumatico dipende dalla capacità dell'individuo di assimilare l'accaduto e di integrarlo con le informazioni già presenti in memoria e con gli schemi cognitivi già formati riguardanti il mondo e se stessi. Le memorie traumatiche, infatti, agiscono secondo meccanismi considerati atipici (*peritraumatic dissociation*) e falliscono nell'integrazione con gli altri elementi. Significativa è la distinzione riportata nel contributo tra memoria verbalmente accessibile e memoria situazionalmente accessibile. Se la prima include i ricordi volontari integrati con gli altri già esistenti, la seconda fa riferimento ad una codifica non verbale, ma iconografica e non contestualizzata in nessun modo a livello temporale. In caso di PTSD, vi è un'inibizione prematura e una gestione instabile del processo emotivo: la memoria situazionale opera in modo significativo, mentre la memoria verbale riduce la propria codifica. Gli autori – a partire dalle ricerche di Ehlers e Clark – sottolineano che il processamento e la codifica durante e dopo il trauma sono del tipo *data-driven*, ovvero *bottom-up*: le informazioni sono povere, frammentate e dominate dalle impressioni sensoriali (gli altri ricordi integrati negli schemi già esistenti hanno, invece, una codifica di tipo concettuale, ovvero *top-down*). A causa dell'isolamento delle informazioni riguardanti il trauma, diventa impossibile stabilire una prospettiva mnemonica di tipo *self-referential* (prima persona) e una prospettiva temporale (ordinare gli eventi in modo chiaro). A opinione degli autori, le dimensioni principali che consentono di analizzare il trauma sono le seguenti: in primis, a livello di disorganizzazione narrativa sono quattro gli elementi presenti all'interno dei resoconti stressanti, ovvero le ripetizioni, l'alternarsi di parti non consecutive, la presenza di elementi confusionari e la mancata coerenza globale. La seconda dimensione coincide con la presenza di termini percettivi ed emotivi: parole di questo tipo sembrano essere decisamente numerose in quanto testimoniano una scarsa rielaborazione dell'evento. Inoltre, per quanto riguarda la dimensione temporale, i soggetti affetti da sintomi post-traumatici tendono ad utilizzare solamente il tempo presente: gli autori definiscono questo linguaggio "*dramatic speech*", in quanto correlato con i sintomi di PTSD (oltre all'uso del presente, a volte si possono notare veloci *shift*

temporali che simboleggiano la disorganizzazione già citata). Infine, l'ultima dimensione riguarda i riferimenti al *Self*: in caso di evento traumatico, i soggetti strutturano numerosi riferimenti alla propria persona, mentre non tengono solitamente in considerazione il ruolo di altre persone coinvolte.

Alcune precisazioni possono essere avanzate riguardo alle scelte linguistiche dei soggetti. A opinione di Jaeger e colleghi (2014), le narrazioni traumatiche sono tendenzialmente più lunghe, contengono numerosi elementi collegati alla non fluidità, alcuni riempitivi del discorso (uhm, ehm, I know) ed infine, numerosi riferimenti agli stati emotivi. Allo stesso tempo, secondo Kleim e colleghi (2018), i soggetti che processano solamente i dati superficiali e sensoriali senza tenere in considerazione il contesto dell'evento, sono più propensi a sviluppare sintomi post-traumatici. A loro opinione, gli elementi correlati con lo sviluppo dei sintomi sono i seguenti: l'utilizzo della prima persona singolare che testimonia l'avvio dei cosiddetti *self-immersed processes*, l'utilizzo di termini emotivi negativi (*angry, sad, cry*), la mancanza di termini cognitivi (pensare, capire, comprendere) ed infine, l'inserimento di parole collegate al pericolo (*dead, kill*). Seguendo, infine, il discorso di Tausczik e Pennebaker (2010, pp. 32-36), possiamo affermare con certezza che sono i soggetti che narrano attraverso alcuni termini emotivi, ma soprattutto cognitivi – quali realizzare, comprendere, capire, pensare – a sperimentare un livello di benessere maggiore e una riduzione del livello di ansia percepita.

Jennifer Bohanek, Robyn Fivush e Elaine Walker (2005) proseguono in questa direzione e valutano le differenze linguistiche e strutturali principali dei ricordi positivi e di quelli negativi. Dopo aver chiesto ad un gruppo di partecipanti adolescenti di narrare un evento di ciascun tipo, sottolineano la presenza di dettagli emotivi, di riferimenti ai processi cognitivi e di frasi costruite in forma passiva nei ricordi negativi, i quali in un primo momento sono caratterizzati anche da una diminuita complessità narrativa. Questi studi testimoniano l'importanza delle scelte linguistiche, le quali riflettono il comportamento e il grado di elaborazione attivato.

Donald Meichenbaum (2017) si domanda, invece, circa i processi cognitivi ed emotivi attivati in seguito ad un evento altamente stressante e sulle eventuali ricadute a livello narrativo, le quali predicano in modo puntuale l'evoluzione dei sintomi post-traumatici. Nello specifico, le dimensioni tenute in considerazione sono le seguenti:

- (i) *Risposte cognitive disfunzionali.* Risposte come la dissociazione, l'*hyperarousal*, le difficoltà emotive, la depersonalizzazione e la de-realizzazione ostacolano la creazione di una narrazione coerente.
- (ii) *Attivazione di appraisal negativi.* In caso di evento stressante, i soggetti hanno la tendenza a patologizzare anche stress naturali e a sviluppare, di conseguenza, comportamenti non adattivi (abuso di sostanze, attività dannose). Questo aspetto si riflette nelle narrazioni attraverso la tendenza a percepirsi come vittima e non come soggetto in grado di agire e, dunque, attraverso la costruzione di frasi autobiografiche di tipo passivo.
- (iii) *Modalità di pensiero deficitaria.* La *story-line* della vittima spesso non considera gli aspetti temporali: queste narrazioni, infatti, non analizzano il rapporto con il passato e con il futuro, ma hanno come focus solamente il momento esatto del trauma. Tutti gli elementi che vengono raccontati si riferiscono all'evento pericoloso e traumatico e non viene stabilita nessuna connessione causale e temporale con eventi di altro tipo. A questo proposito, Lakoff e Johnson sottolineano il ruolo delle metafore intese come meccanismi che consentono di comunicare aspetti complessi laddove il linguaggio è inadeguato: nello specifico, è possibile parlare di *emotionally charged metaphors* intese come veri atti cognitivi-trasformativi ("I'm a prisoner of the past", "I'm a dead soul").
- (iv) *Compromissione dei valori pre-esistenti.* Gli eventi traumatici violano idee pre-esistenti sul funzionamento della vita e sulla gestione degli eventi con conseguenze sulle modalità di mantenimento, ad esempio, dei rapporti sociali. In effetti, la maggior parte delle narrazioni è caratterizzata da sentimenti di *disempowerment* e *disconnection* nei confronti degli altri: la focalizzazione è prevalentemente interna e i riferimenti agli altri soggetti mancano completamente.
- (v) *Sensazione di pericolo costante.* Nelle narrazioni stressanti, è evidente la tendenza persistente a percepire in modo esagerato i pericoli futuri. Quando

riflettono sulla quotidianità, i soggetti traumatizzati tendono ad esibire una specifica idea di incertezza a partire dall'utilizzo del tempo condizionale.

Seguiamo a questo proposito il discorso di Stefano Calabrese (2020, pp. 112-114): a fronte dell'incapacità di accettare un trauma, i soggetti preferiscono affidarsi alla memoria narrativa rispetto a quella traumatica, ma non riescono a recuperare gli schemi e gli *scripts* di riferimento che consentono loro di riconoscere gli eventi e di raccontarli. Sembra essere, dunque, necessario il passaggio da una tipologia mnemonica all'altra: ebbene, i soggetti devono riuscire a costruire connessioni temporali e causali che consentono loro di attenuare la valenza emotiva dell'evento e di integrare il materiale con gli altri ricordi autobiografici (ovvero di passare dall'ordine irregolare del *plot* all'ordine crono-causale della *fabula*). Da un punto di vista narratologico, è possibile procedere su due piani strettamente correlati: in primis, è necessario prevedere il recupero del piano cognitivo, ovvero aiutare il soggetto a riordinare l'intreccio grazie all'apporto di materiale diegetico non direttamente collegato al trauma subito che consente al soggetto di esercitarsi a ricostruire il proprio racconto seguendo un ordine logico-sequenziale che si avvicina alla realtà dell'accaduto. Allo stesso tempo, è necessario attivare il recupero del piano emotivo che prevede l'aggiunta graduale di dettagli fisico-percettivi al nuovo racconto in fase di costruzione.

Al tempo stesso, la coerenza sembra essere un fattore strettamente collegato alla comprensione e alla rielaborazione dell'evento negativo. Lauranne Vanaken e colleghi (2021, pp. 6-8) valutano la questione partendo dall'odierna situazione sanitaria e nello specifico, dall'idea che un alto livello di coerenza narrativa prima della pandemia sia strettamente collegato ad uno stress percepito minore. Inoltre, sembra che la coerenza narrativa sia in qualche modo collegata anche al supporto sociale, ovvero che un alto livello di coerenza sostenga la qualità delle relazioni personali. Più i soggetti narrano in modo coerente, più si relazionano in modo significativo e questo supporto sociale sembra essere positivamente correlato alle strategie di coping attivate durante il periodo di pandemia. Diversamente, una narrazione incoerente è connessa a legami disfunzionali – al cosiddetto *lack of social support* – e a disordini emotivi. A ben guardare, dunque, la coerenza narrativa si presenta come fattore di protezione principale che deve essere

sostenuta in qualsiasi periodo di vita (anche all'interno dei contesti educativi per la prima infanzia).

Ma esistono differenze di tipo culturale a livello di memorie traumatiche? Il trauma attiva una serie di meccanismi utili per la protezione e per il controllo personale: di conseguenza, si attiva una gerarchia autonoma del *working self* che ha come obiettivo quello di mantenere un senso di autonomia tale che consente di mantenere un equilibrio a livello psicologico. In base alle riflessioni precedenti, ci aspettiamo che nelle narrazioni occidentali, il *working* e il *conceptual self* operino in parallelo nello sviluppo di memorie traumatiche e che in quelle asiatiche il *conceptual self* operi in autonomia rispetto al *working self*. D'accordo con il *Self Memory System*, le modalità attraverso le quali i soggetti attivano aggiustamenti psicologici deriva dal grado con il quale essi sono in grado di integrare gli obiettivi esistenti delle conoscenze di base con quelli relativi al trauma. Quando l'integrazione non avviene, il *working self* può agire riducendo l'accessibilità alle memorie dell'evento traumatico e favorendo la creazione di memorie distorte (per mantenere un senso di integrazione e coerenza) (Conway, 2005).

Jobson e O'Kearney (2008) chiedono ad un gruppo di partecipanti asiatici e australiani di recuperare alcuni eventi *self-defining* e un evento traumatico e scoprono che le differenze relative al binomio indipendenza-interdipendenza (già analizzate nel primo capitolo) si riducono nel secondo caso. Effettivamente, gli australiani utilizzano un grado elevato di autonomia nelle memorie *everyday* e un grado moderato (simile a quello degli asiatici) nelle memorie traumatiche. Gli asiatici, invece, realizzano racconti di autonomia in caso di trauma, mentre gli scenari di interazione sono mantenuti nelle *everyday memories*. I commenti riflessivi risultano essere più diffusi nelle *traumatic memories*, ma non vi sono differenze di utilizzo tra i due gruppi. Gli australiani avanzano commenti maggiormente significativi nelle memorie traumatiche rispetto a quelle quotidiane: questo dato potrebbe essere causato dal fatto che gli asiatici – intesi come cultura interdipendente – hanno più occasioni di confronto per rielaborare l'accaduto e sentono in misura minore l'esigenza di costruire continui commenti risolutivi nel corso della narrazione. In sintesi, le *trauma memories*, per loro natura, attivano una gerarchia di obiettivi autonomi rispetto alle conoscenze di base che non rispettano le differenze culturali relative all'autonomia e all'interdipendenza (come, invece, avviene per le altre memorie).

### 3.5. Un esempio: le *Covid narratives*

Il Covid-19 – inteso come evento inaspettato e stressante e come causa dell'emergenza sanitaria pubblica odierna – pone questioni e dilemmi riguardanti il benessere fisico e psicologico dei soggetti di qualsiasi età. La situazione di pandemia obbliga, infatti, a modificare le interazioni con il mondo esterno e a ripensare la vita sulla base di numerose restrizioni sociali – a partire dalla chiusura dei contesti educativi. Proprio per questo motivo, possiamo considerarla come una *disruption* della quotidianità alla base di un aumento di ansie e sintomi depressivi (Lee 2020, p.421). Riguardo alla conoscenza dell'evento nel periodo infantile, un gruppo di ricercatori portoghesi (Toniolo et al. 2021, pp. 185-194) ha somministrato un questionario in modalità telematica ad un gruppo di bambini dai tre agli undici anni con domande collegate direttamente al virus (“What is Coronavirus?”), alle conseguenze (“What are the main symptoms?”) e agli aspetti emotivi (“Are you afraid by Coronavirus? What are your main fears?”). Si è visto che la maggior parte di loro è in grado di riconoscere i rischi collegati al contagio, di definire la patologia e, per questo motivo, ritiene il Covid-19 la causa di emozioni negative. Se valutiamo i termini utilizzati per descrivere il virus, possiamo notare che i più diffusi sembrano essere *virus*, *very*, *disease* e, infine, *dangerous*. Le prime tre parole confermano l'idea che i bambini attribuiscono al Covid uno statuto ontologico preciso (è un virus che causa una malattia), lo descrivono attraverso aggettivi qualitativi (è pericoloso) e rinforzano queste idee negative tramite avverbi quantitativi (molto). Facendo riferimento alla paura, come emozione strettamente collegata al virus, i partecipanti sembrano provarla in misura minore quando utilizzano termini come *home*, *stay* e *protect*. Diversamente, i bambini che sperimentano livelli più alti di emozioni negative fanno riferimento a parole come *fear*, *sick*, *die*, *family* ed infine, *get*. La sicurezza percepita sembra essere decisamente collegata all'utilizzo di verbi in forma attiva e in forma passiva: i primi – quali proteggersi, stare a casa, lavarsi le mani – vengono collegati a condizioni di sicurezza, mentre i secondi – quali morire, ammalarsi e prendere il virus – a condizioni che sottolineano la mancanza di controllo.

Data la particolare tipologia di evento, è importante riflettere sulla comprensione attivata dai bambini, strettamente collegata ai successivi resoconti autobiografici. Un

evento traumatico di questo tipo – sconosciuto fino al momento presente – non riesce ad essere integrato in nessun *frame* mnemonico di riferimento. Questo sembra essere un problema significativo in quanto, come già accennato nel primo capitolo, la memoria autobiografica, infatti, vive di *frames* che ci consentono di comprendere l’evento che stiamo vivendo e di *scripts* che ci consentono di articolarlo (Calabrese 2020, p. 34). Ebbene, il sistema di attese e la sintassi ordinaria vengono messi in discussione e l’evento stressante – ovvero un virus che si presenta per la prima volta e ha la capacità di contagiare l’intera popolazione e di obbligarla a modificare le proprie abitudini di vita – porta i bambini a percepirlo attraverso la comprensione tipica dei racconti finzionali. In altri termini, il Covid non viene percepito come elemento che appartiene alla realtà, ma al contrario come elemento che non ha nessun tipo di corrispettivo reale.

Tra i due e i cinque anni, i bambini sviluppano le abilità che li rendono abili costruttori di mondi fittizi e che consentono loro di distinguere tra finzione e realtà (Calabrese 2019, p. 20): nel caso di eventi sconosciuti e inattesi come la pandemia, questi meccanismi sembrano interrompersi, ovvero sembrano lasciar spazio ad un continuo passaggio tra le due dimensioni e ad una continua ricerca di *frames* di riferimento che non può in nessun modo essere interrotta. Questa riflessione può essere costruita a partire dalle rappresentazioni grafiche del Covid stesso: nella ricerca che verrà analizzata nel capitolo successivo, è stato chiesto ad un gruppo di bambini di nove e dieci anni di immaginare il virus e di rappresentarlo come un oggetto, un animale oppure un essere umano (consegna collegata al linguaggio metaforico). Alla richiesta, i bambini rispondono facendo riferimento ad una serie di caratteristiche che consentono loro di attribuire una spiegazione alle potenzialità del virus (di contagiare le persone, ad esempio, o addirittura di provocarne la morte). La maggior parte dei partecipanti rappresenta un essere vivente che assomiglia ad un elemento “mostruoso”: nella figura 77, ad esempio, il virus si presenta come un mostriciattolo giallo che indossa una corona, mentre nella seconda, come un mostro di colore verde con un occhio solo che indossa un distintivo che certifica il suo essere “il virus più cattivo del mondo” (figura 78). Inoltre, i bambini aggiungono ai disegni oggetti collegati alle potenzialità prima citate. L’ultimo mostriciattolo nominato ha con sé una pistola che consente di colpire direttamente le persone che incontra iniettando un materiale particolare e un *energy drink* che gli permette di avere sempre energia per raggiungere i suoi obiettivi. Nella terza immagine troviamo invece un

personaggio umano con superpoteri (Figura 79) che – sempre attraverso strumenti particolari – riesce ad attaccare tutti e a sconfiggerli (l'unico nemico imbattibile sembra essere l'amuchina che viene disegnata all'interno di un cerchio sbarrato nella parte superiore della divisa). In queste immagini è possibile notare il sovrapposizione della dimensione reale e di quella finzionale: il personaggio di per sé è immaginato come un essere mostruoso oppure con superpoteri, ma allo stesso tempo, svolge azioni reali – quali contagiare, uccidere – grazie al supporto di specifici oggetti immaginari. Questo accade perché, già durante l'infanzia, esiste una tendenza alla personificazione, ovvero a vedere il non-umano come umano, a fisicalizzare l'astratto per attribuire significato (Calabrese 2012, p.3): infatti, il compito della metafora è proprio quello di farci comprendere l'esperienza soggettiva attraverso la corporeità. Inoltre, a opinione di Stefano Calabrese (2022, pp. 18-19), è proprio di fronte alle opere finzionali che si verifica una sorta di regolazione implicita, risultante da un cambiamento cognitivo dovuto alla conoscenza della natura immaginaria dello stimolo, capace di ridurre l'intensità della risposta emotiva individuale.



Figure 77, 78, 79. Rappresentazioni metaforiche del Covid di bambini di 9 e 10 anni (raccolte nel corso dello studio analizzato nel quarto capitolo).

Ma quali caratteristiche hanno i ricordi autobiografici di pandemia? D'accordo con le riflessioni precedenti, i ricordi autobiografici sembrano essere frammentati e recuperati a partire da un approccio interpretativo-emotivo. Grazie al *framework* teorico conosciuto



come *Transition Theory*, sappiamo che durante i periodi di stabilità, passiamo la maggior parte del nostro tempo impegnati in azioni ripetitive che sono alla base di networks mnemonici solidi: tra le varie azioni, però, possono presentarsi anche periodi di transizione che richiedono una cosiddetta *adjustment phase* (ad esempio, un trasloco in una nuova città) (Brown, 2021). Il Covid ha modificato le nostre abitudini quotidiane attraverso un restringimento delle possibilità: per la prima volta, i soggetti hanno a che fare con una cosiddetta *transition – by – omission* che li porta a creare alcuni nuovi *event components* – considerati le unità di base della memoria autobiografica – ma soprattutto ad abbandonare quelli conosciuti. Una situazione come questa sembra avere, dunque, due implicazioni a livello di organizzazione mnemonica: in primis, la distintività episodica conferita da un’esperienza insolita predice la memorabilità, dunque, ci aspettiamo di ricordare maggiormente gli eventi vissuti per la prima volta nel periodo di transizione attraverso il meccanismo noto come *Covid bump* (la prima volta che è stata seguita la didattica a distanza, ad esempio). In secondo luogo, però, durante il periodo di *lockdown*, i soggetti hanno avuto meno possibilità di effettuare esperienze considerate significative e soprattutto, hanno ripetuto per un lungo periodo le stesse attività, le quali vengono schematizzate rapidamente: questo aspetto è all’origine della tendenza a ricordare in modo *overgeneral*. Infine, più i soggetti percepiscono differenze tra il periodo pre e il periodo post-Covid, più l’evento viene considerato un elemento centrale attorno al quale costruire i propri ricordi.

A questo proposito, un gruppo di ricercatori italiani (Fioretti et al. 2020) ha valutato l’esperienza traumatica di un gruppo di adolescenti: in questo periodo di vita, la pandemia viene percepita come vera e propria *biographical disruption* che incide notevolmente sull’operato del *Self* autobiografico. Il periodo di pandemia, infatti, impone ai soggetti un cambiamento a livello personale e sociale – ovvero, a livello identitario – attraverso l’interruzione, ad esempio, delle *face-to-face relationships*. Gli autori considerano, dunque, la narrazione come lo strumento che consente di esplorare l’esperienza autobiografica in termini di pensieri ed emozioni a partire dal noto meccanismo di *meaning-making* (Pennebaker et al. 2003, p. 548). Nello specifico, ai partecipanti è stato chiesto di ricordare un evento positivo e un evento negativo accaduti nel periodo di quarantena. Vediamo nel dettaglio alcune categorie tematiche emerse nei racconti negativi: in relazione al concetto di perdita, i soggetti fanno riferimento alla mancanza

del contatto fisico ed emotivo e all'impossibilità di vivere i lutti familiari. In riferimento alla nuova routine imposta dal Covid, i partecipanti sottolineano i momenti di socialità mancanti e prendono consapevolezza del periodo completamente differente rispetto alle loro aspettative. Sono proprio le narrazioni degli eventi negativi le più lunghe, coerenti e immediate: questo dato è coerente con le riflessioni costruite in precedenza in quanto testimonia la nota necessità del narratore di elaborare il passato a partire dalla costruzione di connessioni causali e temporali (Fioretti, Smorti, 2015, p. 50). Gli adolescenti raccontano i propri eventi in prima persona attraverso numerosi termini emotivi e cognitivi che testimoniano la ricerca di significato (*try, imagine, felt, want*). Come già accennato, gli elementi linguistici collegati ad una scarsa rielaborazione e all'aumento dei sintomi post-traumatici che emergono nelle narrazioni sembrano essere i seguenti (Kleim 2018, p. 5): pronomi di prima persona singolare (*self-immersed process*), termini emotivi negativi e termini collegati alla morte. Tra i temi positivi emersi, invece, è possibile citare la riscoperta di se stessi e della propria famiglia e l'aver preso parte ad un'esperienza di tipo *extraordinary*, ovvero senza nessun termine di paragone: i partecipanti riconoscono la non-ordinarietà della situazione e riconoscono la difficoltà dell'inserirla all'interno di *scripts* culturali di riferimento.

Se partiamo dal presupposto che la fascia d'età più colpita a livello psicologico sia proprio quella infantile, comprendiamo l'esigenza del fornire ai bambini l'opportunità di esprimere e documentare l'esperienza vissuta a partire dall'espressione del cosiddetto *inner world*. In uno studio effettuato con un gruppo di bambini di scuola dell'infanzia, Pascal e Bertram (2021, p. 30) strutturano attività di *storytelling* con l'obiettivo di catturare la loro prospettiva e di aiutarli a esplorare l'esperienza stressante vissuta. Partendo dalle teorie di Freire, gli autori sono certi che le cosiddette *play narratives* consentano ai bambini di costruire significato: in quest'ottica, infatti, la creatività è strettamente connessa alla comprensione degli eventi autobiografici e alla sensazione di *agency*. I partecipanti dimostrano di possedere numerose conoscenze di tipo scientifico e, dunque, un elevato livello di *social awareness*. Particolare attenzione meritano le modifiche evidenti avvenute nel periodo di pandemia a livello ludico, le quali sono direttamente collegate all'operato mnemonico: se da un lato, i bambini creano situazioni di gioco scollegate completamente dal Covid – per evadere dalla realtà– dall'altro, utilizzano il gioco simbolico come elemento di supporto per la costruzione di significato.

In altri termini, fingere di essere ammalati e di prendere una forte tosse e di conseguenza, utilizzare schemi cognitivi di riferimento – che riproducono, ad esempio, i colloqui con i medici – aiuta i bambini a rielaborare l'evento. Situazioni ludiche di questo tipo testimoniano alla perfezione la ricerca di schemi autobiografici all'interno dei quali collocare l'esperienza quotidiana.

In una seconda ricerca, Luca Tateo e Nadia Dario (2020, pp. 93-97) valutano il punto di vista dei bambini di dieci e undici anni attraverso la costruzione di diari personali all'interno dei quali i partecipanti appuntano durante il periodo di lockdown i propri ritmi di vita, i cambiamenti della routine, le sensazioni (strumenti di *self-regulation* e *self-reflection*). Nella prima fase di emergenza, i bambini da un lato evidenziano le emozioni negative correlate e dall'altro, tentano di minimizzare la situazione: infatti, eventi sconosciuti inattesi avviano una fase di *confusion* in quanto non vi sono sufficienti conoscenze a disposizione per costruire significato. Una riflessione significativa sembra essere collegata ai messaggi dei *media*: gli adulti di riferimento ritengono fondamentale proteggere i bambini dalle informazioni provenienti dall'esterno, mentre i loro diari evidenziano un evidente interesse nei confronti delle tematiche di tipo politico e sociale (viviamo, in effetti, in un cosiddetto *hypermedialized world*). Una delle strategie più citate nei diari per evadere dalla realtà coincide con l'utilizzo dell'immaginazione: pensiero controfattuale diventa sinonimo di opportunità di *meaning-making*. Al momento del ritorno alla normalità, nei diari compaiono riferimenti a due sensazioni opposte: la speranza e la preoccupazione. I partecipanti tentano di trascrivere la normalità ritrovata attraverso schemi narrativi ben conosciuti che fanno riferimento, ad esempio, ai pranzi in famiglia oppure alle vacanze: al tempo stesso, il ritorno alle proprie attività sembra essere un passaggio particolarmente complesso. Tutte le narrazioni, infatti, contengono riferimenti al periodo traumatico in oggetto: sembra essere evidente la loro necessità di costruire significato a partire dalla trasformazione dei ricordi autobiografici in un racconto coerente. All'interno dei diari autobiografici, vengono inseriti numerosi aggettivi qualitativi negativi (*difficult*), riferimenti alle emozioni (*anxiet, hope*) e coordinate spazio-temporali indefinite che simboleggiano la tendenza dei soggetti a percepirsi in un *present tense* non modificabile (*a month, a big warm*) (figure 80, 81).

P12. This whole situation has been very difficult to deal with because it is not good for an eleven-year-old girl to stay indoors all day. On the positive side, we had the opportunity to spend more time with the family; that is true, on the negative side, after a while the situation became difficult and I began to feel the need for a change of scenery and just opening the window won't do it).

P4: Since the outbreak of the coronavirus epidemic, I have always lived in anxiety, hoping that it will not affect me, my family or my relatives. When I go out to play with my friends, I always stay close to home. I would like to go for a walk with my friends around town but they (parents) don't let me. And in the evening when I watch the news and I see that there are more and more infections and the entire country is a red zone, I become even more frightened. I would like to go places where there are lots of people: to go shopping, get a croissant at the café or go to the newsstand to get a pencil or some stickers. [...] Hopefully, if we stay at home helping each other, this epidemic will disappear.

P13 We kids had to stay home for about a month. It is springtime and it is getting a bit warm. In the past, we could meet in the park but unfortunately because of this virus we have to remain locked up in the house.

P10. I had to change my routine. I can't go to school but still try to do the assigned homework. I can no longer go to the gym for training or to games on Sundays. I can't even go to catechism! Even though it is across the street from my house!

Figure 80, 81. Alcune riflessioni autobiografiche presenti nei diari dei bambini partecipanti allo studio (Tateo, Dario, 2020, pp. 3-4).

### 3.5.1. Trauma e visual: i Covid drawings

Se le narrazioni sono il linguaggio della memoria, è necessario supportare l'attivazione del processo di *narrativisation* che consente ai soggetti di creare resoconti significativi di specifici eventi ed esperienze, i quali vengono collegati tra loro per definire il proprio *Self* (Fioretti, Smorti 2015, p. 42). Tramite la narrazione, gli eventi emotivi negativi perdono l'intensità iniziale in quanto i soggetti hanno la possibilità di attribuire nuovi significati e di riparare, dunque, la frammentazione: abbiamo a che fare con un processo sociale in quanto condividere gli eventi con altri soggetti consente di negoziare e interpretare il significato attribuito (Alea, Bluck 2003, p. 4). Oltre al resoconto verbale, anche la rappresentazione grafica può essere considerata come uno strumento privilegiato che ci consente di indagare le percezioni relative agli eventi: nei disegni, infatti, la realtà rappresentata non è solamente quella "esterna", ma anche quella personale, esperita, relativa alle riflessioni e alle percezioni (Eisnadottir 2009, pp. 217-218; Inozu 2018, p.178). Nello specifico, a opinione di Inozu (2018), i disegni consentono di approfondire i "mondi" privati e la visione personale del processo di apprendimento: in altre parole, si tratta di veri e propri laboratori autobiografici che aiutano i bambini ad essere consapevoli delle proprie credenze. L'autrice sostiene che, per interpretare in modo autentico le rappresentazioni grafiche, i lettori devono analizzare non solo le relazioni interne (tra

elementi iconici), ma anche i collegamenti con il contesto sociale di riferimento. In altre parole, l'interpretazione di dati visivi richiede la conoscenza della cosiddetta “*grammar of drawings*” la quale deve essere interpretata in una prospettiva sociale ed emotiva. Abbiamo, in effetti, a che fare con modelli esperienziali ben integrati in un contesto specifico determinato da particolari discorsi sociali.

Come percepiscono questo evento traumatico i bambini in età prescolare? Quale percezione hanno di loro stessi in relazione all'evento negativo? Queste sono le domande alle quali alcuni gruppi di ricercatori hanno cercato di rispondere a partire dalla raccolta di alcune rappresentazioni grafiche infantili. Muise Duran (2021) adotta un approccio di tipo “*phenomenologic*”, il quale ha come obiettivo quello di valutare come i bambini percepiscono determinati fenomeni, come li descrivono e li interpretano. In quest'ottica, i fenomeni vengono intesi come eventi e situazioni di vita.

In primis, a livello di coordinate spazio-temporali, tutti i partecipanti di età prescolare rappresentano tre ambienti, ovvero l'ambiente domestico, la strada (ovvero, i luoghi all'aperto) e l'ospedale, inteso come setting collegato al pericolo e allo stress principale. Nella prima figura sottostante, un bambino di 3 anni rappresenta il virus che “galleggia” nell'aria e che si muove nell'ambiente senza una specifica direzione (figura 82). Nel secondo disegno di un bambino di 5 anni, invece, l'ambiente diventa quello domestico: ancora una volta, il virus è percepito come un elemento che si muove nell'aria in modo libero, ma all'esterno delle mura dell'edificio. Un aspetto significativo di queste rappresentazioni coincide proprio con la distinzione “interno-esterno”: la casa, infatti, è percepita come “luogo sicuro” all'interno del quale i bambini si possono ritrarre con un'espressione emotiva positiva (figura 83). Diversamente, i virus sono rappresentati attorno alla casa con un'espressione triste e negativa in quanto non riescono a raggiungere il loro obiettivo, ovvero a contagiare i protagonisti. Come si vedrà anche nel capitolo successivo, a livello narratologico il virus è collegato ad uno spazio e ad un tempo “indefinito” (in quanto si muove in coordinate temporali non conosciute e assume significato solamente quando accostato ad ambienti familiari) e allo stesso tempo, il significato viene costruito a partire dal contrasto di tipo emotivo (il bambino è felice in casa, mentre i virus sono tristi all'esterno).



Figure 82, 83. La distinzione spaziale interno-esterno nelle rappresentazioni grafiche (Duran, 2021, p. 90).

A livello di percezione del virus, possiamo evidenziare la tendenza alla “depersonalizzazione”: come si può notare nell’immagine sottostante, il protagonista di 4 anni osserva l’ambiente esterno dalla finestra e nell’aria sono presenti numerosi agenti patogeni di uguale forma e di uguale dimensione. Particolarmente importante sembra essere, inoltre, la ripetizione – intesa come strategia narratologica – che consente ai narratori di evidenziare la complessità e la pericolosità della scena (figura 84). Allo stesso tempo, i bambini sembrano modificare in modo consapevole la dimensione degli elementi rappresentati: nella seconda figura qui sotto riportata, il virus si trova al di fuori della casa, è di enormi dimensioni ed è disegnato attraverso il colore rosso e il colore blu (intesi come veri e propri attrattori cognitivi) (figura 85). Le tre strategie utilizzate ci consentono di affermare che già in età prescolare i bambini sono in grado di costruire specifici significati a partire dalle strategie collegate al codice iconico: ripetizione, depersonalizzazione e grandi dimensioni sono le caratteristiche maggiormente diffuse nei disegni infantili, le quali comunicano direttamente una sensazione di difficoltà e di pericolo.



Figure 84, 85. Immagini che rappresentano la percezione del Covid (Duran, 2021, p.91).

Nello studio, vengono strutturate anche alcune interazioni verbali che confermano i dati grafici analizzati in precedenza (figura 86). A livello di qualità funzionali, tutti i bambini riconoscono il virus come elemento in grado di far ammalare le persone: lo percepiscono, dunque, come un protagonista attivo, che avvia il processo di *emplotment*. Nello specifico, i bambini di quattro anni fanno riferimento all'effetto letale e alle conseguenze fisiche, mentre i più grandi citano anche alcune informazioni contestuali quali l'origine del virus e creano continui collegamenti causa-effetto. Come si può notare nella tabella sottostante, i bambini utilizzano termini tecnici e collegati alle malattie (*infect, kill, germ, disease*) e allo stesso tempo, costruiscono frasi nelle quali il virus sembra essere sempre il soggetto (che necessita di un complemento oggetto per portare a termine le sue azioni). Inoltre, i narratori raccontano gli eventi in prima persona e non tengono in considerazione il ruolo di altri soggetti: questa riflessione è in linea con gli studi relativi agli eventi traumatici che ci ricordano che, in caso di esperienze di questo tipo, solitamente chi racconta non riesce a prestare attenzione al ruolo di altre persone e non è in grado di mettere in evidenza i dettagli contestuali. Nei resoconti verbali dei partecipanti, infine, possiamo trovare numerosi termini emotivi e numerosi riferimenti agli stati fisici (*sick, germ, disease, infect*).

	C.1. It is a germ increasing the disease and killing the men. When it infects, it comes more and we have corona and then we die.
	C. 2. It makes us sick. I heard from my friends. My friend got infected. We are at school, he is at home.
	C.3. Coronavirus likes infecting children much. What infects is the viruses. I haven't seen it, it is invisible. I see it only in cartoons. It has spikes and it is circular. We have a runny nose, we sneeze, our feet are cold. The person begins to die.
Age 4	C.4. the germ is everywhere. This germ infects us until it comes to our mouth; we have recently had seizures, you are in a big trouble then.
	C.5. the Chinese brought it and they sent it to us. It infects people, badly infects people. We understand we are sick when we cough. We have backpain. We can never heal again.
	C.6. Germs are very very dirty things. I saw coronavirus on the Internet. It had short hands like a spider. It was round and also big and it becomes sometimes red, sometimes blue and sometimes pink. It catches us because it is bad. It tries to eat us and it tries to infect us as it is bad. When we are sick, we go to the doctor's. we have abdominal pain, headache and we have earache.
	C.7. It infects women. It also makes men sick. It is infecting by coming closer. When you are sick, your heart fails.
	C. 1. Bats. The Chinese ate bat and then this disease spread into other countries. My parents told me, I heard from them. Mom showed its shape on the phone. It has spikes on it.
	C. 2. It means disease. It makes people sick with germs. Very small germs but it can infect so much. It is very very small. You have fever and get sick. We cannot go to school.
Age 5	C. 3. It emerged as the Chinese ate bat. There are many viruses. It infects us. It kills us. It causes bad things in our bodies. When you have fever, you understand you have it.
	C. 4. Disease. I haven't seen it because it is too small to see. You draw a circle and it has antennas around it. We have fever.
	C. 5. You have sore throat. It infects lungs.

Figura 86. Alcune interazioni verbali relative al Covid (Duran, 2021, p. 95).

Un secondo intervento sperimentale collegato alle rappresentazioni grafiche di pandemia è stato condotto da Abdullah e colleghi (2020): in questo caso, l'attenzione è rivolta alla percezione del Covid e allo stesso tempo alle risposte psicologiche attivate dai bambini durante il periodo di *lockdown*. Gli autori considerano, infatti, il disegno una finestra sul mondo interiore che consente di comprendere come viene organizzata l'esperienza. Nello studio, viene chiesto al gruppo di partecipanti (di età scolare, 6-13 anni) di esprimere a livello verbale le convinzioni relative al periodo di pandemia e successivamente, di rappresentarle graficamente (“Come lo immagini? Come influenza la tua quotidianità?”). Nello specifico, le rappresentazioni grafiche vengono analizzate a partire da tre tematiche comuni. Nel primo caso, l'analisi riguarda la cosiddetta “*fear of infection*”, in quanto l'emozione che viene messa in evidenza in tutte le rappresentazioni sembra essere la paura: questa sensazione può essere rintracciata sia nelle scelte grafiche relative all'ambiente sia in quelle relative all'espressione facciale dei protagonisti. Nella prima figura sottostante, ad esempio, una ragazza di 13 anni è convinta che il Covid attenda le persone non appena escono di casa. Il disegno in questione è suddiviso in più parti in quanto la protagonista intende valutare diverse situazioni quotidiane collegate all'evento negativo: ad esempio, disegna la macchina della polizia che si sposta per la città e si ritrae al di fuori del contesto ospedaliero con una mascherina (figura 87). Allo stesso modo, nella seconda figura disegnata da una bambina di 10 anni ritroviamo la già citata distinzione ambiente interno-esterno: la protagonista si rappresenta all'interno delle mura domestiche (con un'espressione non preoccupata che indica il senso di sicurezza



percepito) e rappresenta, invece, i virus tramite piccoli disegni a forma di stella vicino all'ingresso (figura 88).



Figure 87, 88. La rappresentazione delle emozioni del periodo di pandemia (Abdulah et al., 2020, p.4).

La seconda dimensione analizzata riguarda la percezione della sicurezza: i bambini, come già evidenziato, ipotizzano l'esistenza di un confine che separa gli ambienti sicuri da quelli non sicuri. A questo proposito, vengono adottate vere e proprie strategie di separazione del pannello grafico: nella prima immagine sottostante di un bambino di 13 anni, lo stesso ambiente è suddiviso in due parti. I bambini si trovano all'interno della casa, mentre i virus all'esterno: questa scena è ritenuta positiva dal protagonista che ritrae i suoi personaggi con espressioni positive. Diversamente, la seconda parte del disegno raffigura la situazione opposta, ovvero alcuni bambini che giocano all'aria aperta tra i virus volitanti: in questo caso, i personaggi acquisiscono espressioni negative e diventano addirittura dello stesso colore, ovvero di un verde scuro (il meccanismo cromatico consente al lettore di capire che i virus hanno contagiato i protagonisti) (figura 89).

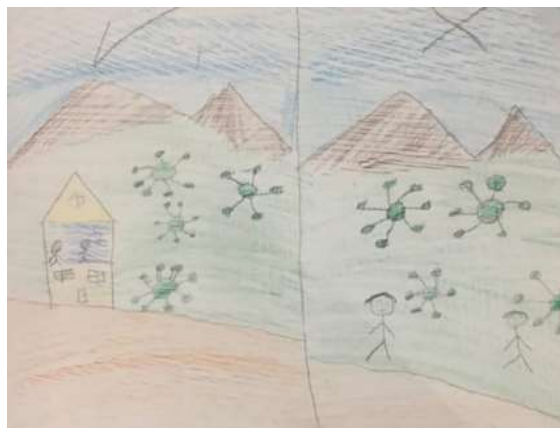
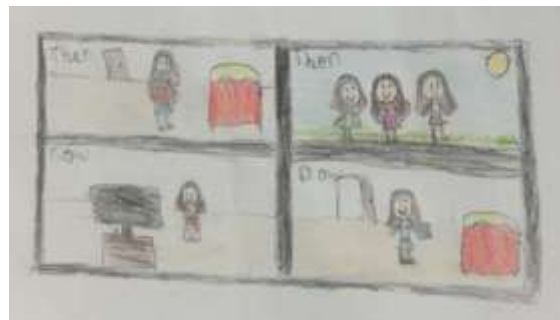


Figure 89. La distinzione delle coordinate spazio-temporali (Abdulah et al., 2020, p. 5).

A livello relazionale, i bambini evidenziano la tristezza collegata all'impossibilità di mantenere attiva la propria rete sociale. Nella prima immagine sottostante, il protagonista si disegna alla finestra mentre osserva il mondo esterno (figura 90). Nello specifico, osserva il campo da calcio fuori casa, simbolo della socializzazione per eccellenza: i virus invadono il campo e per questo motivo, non è possibile giocare. L'espressione dei virus e del protagonista sembra essere significativa: i primi sono arrabbiati, mentre il secondo è triste e osserva l'esterno attraverso uno sguardo senza una direzione precisa. Interessante è anche la seconda immagine suddivisa in quattro piccoli *frames* da una bambina di 9 anni (figura 91): grazie alla suddivisione in più parti dell'evento, la protagonista tenta di costruire un collegamento temporale significativo (prima-dopo). I due pannelli relativi al "futuro" riportano momenti di vita quotidiana e sociale, ad esempio, un incontro con le amiche ("then"). Nei pannelli relativi alla dimensione presente, invece, la bambina si ritrae davanti alla televisione oppure mentre gioca ad alcuni videogiochi in modo autonomo ("now"). In altre parole, potremmo dire che le immagini che ritraggono il periodo post-pandemia contengono numerosi riferimenti ad altri soggetti (tendenza interdipendente): diversamente, le immagini che rappresentano il periodo Covid prevedono spesso l'inserimento del solo protagonista (sensazione di allontanamento dal mondo sociale e incapacità di tenere in considerazione ciò che fanno altre persone). Questa considerazione sembra essere coerente con gli studi relativi al trauma: nel caso di eventi positivi, i soggetti sono in grado di riportare dettagli collegati ad aspetti interdipendenti della realtà (altri punti di vista), mentre nel caso di eventi

negativi, si focalizzano sul proprio ruolo e sulle proprie azioni. In queste ultime due rappresentazioni grafiche, i bambini si avvalgono del supporto di ulteriori strategie narrative: nel primo caso, ritroviamo la strategia del contrasto emotivo che consente al lettore di costruire significato (la pericolosità della scena è trasmessa a partire dal contrasto evidente tra l'espressione arrabbiata dei virus e quella triste del protagonista), mentre nel secondo caso possiamo evidenziare la naturale tendenza infantile a segmentare le scene narrative per costruire collegamenti e, dunque, connessioni spazio-temporali e causali.



*Figure 90, 91. Il contrasto e la sequenzialità nelle rappresentazioni delle giornate di pandemia (Abdulah et al., 2020, p.6).*



## **Seconda parte: Una sperimentazione**



## Capitolo 4

### *Autobiographical visual narratives e prima infanzia*

#### 4.1. Le narrazioni visive sequenziali

Come accennato nell'ultimo paragrafo del capitolo precedente, la rappresentazione grafica può essere considerata uno strumento privilegiato che consente di analizzare la percezione della realtà infantile e allo stesso tempo, di valutare le caratteristiche relative alla costruzione mnemonica e narrativa. Ebbene, il linguaggio visivo ha un ruolo fondamentale a livello cognitivo: sono numerosi gli studi che certificano la tendenza dei bambini a grammaticalizzare il mondo a partire dalle immagini. In altri termini, in età infantile è evidente la tendenza a codificare il mondo esterno attraverso le rappresentazioni iconiche: i bambini, ad esempio, riescono a riconoscere meglio – e più rapidamente – un'emozione negativa attraverso un'espressione facciale rispetto alla lettura di una frase che riporta lo stesso concetto (grazie ai meccanismi di *embodied simulation* che garantiscono un'esperienza immersiva diretta) (Calabrese 2013, p. 27; Calabrese, Conti, Broglia, 2021).

Al tempo stesso, già dai primi anni di scuola dell'infanzia, i bambini sono in grado di leggere narrazioni visive – quali i *picture books* – mettendo in evidenza le differenti relazioni esistenti tra le immagini, tra le quali quelle causali (Reed et al. 2015, p. 382). D'accordo con gli studi citati nel primo capitolo che evidenziano la grammatica della memoria autobiografica, la quale funziona attraverso schemi e *scripts*, i bambini tendono a costruire schemi mnemonici e a collegarli tra loro per attribuire significato agli eventi. Helen Reed e colleghi chiedono ad un gruppo di bambini di quattro e cinque anni di leggere autonomamente un albo illustrato, ovvero una narrazione visiva che contiene anche il testo verbale: spontaneamente, questi ultimi costruiscono connessioni tra le varie pagine, ovvero tra i differenti *frames* dell'evento. Nello specifico, i partecipanti strutturano collegamenti di tipo causale che consentono loro di attribuire significato allo schema considerato: già dai tre-quattro anni riconoscono relazioni causali di tipo fisico,

ovvero mettono in evidenza le interazioni tra entità e allo stesso tempo, individuano le relazioni causali di tipo psicologico che riguardano la connessione tra azioni/comportamenti e stati d'animo. In altri termini, si avvalgono del supporto del linguaggio iconico per approcciarsi alla realtà e allo stesso tempo, costruiscono connessioni tra le varie immagini presentate per avviare il processo di comprensione e rielaborazione mnemonica. Sarebbe a dire che sin dalla prima infanzia, la mente si basa sulla connessione crono-causale di eventi, ovvero su narrazioni grazie alle quali i bambini apprendono a correlare cause ad effetti, intenzioni a scopi e propensioni interiori ad accadimenti esterni. Pertanto, le attività di storytelling sembrano essere strettamente collegate con le abilità cognitive di riferimento, tra le quali quelle mnemoniche.

D'accordo con le informazioni appena discusse, il disegno sequenziale sembra essere uno strumento privilegiato che può essere utilizzato sin dai primi anni di scuola dell'infanzia: se la mente e la memoria si basano su connessioni tra gli eventi e tra i *frames* di uno stesso evento, la narrazione visiva in sequenza sembra essere un'occasione privilegiata di sviluppo delle abilità di progettazione, dell'atteggiamento di problem solving e delle abilità di *Mind Reading* (Calabrese, 2022). Chiedendo ai bambini di progettare un evento tramite una rappresentazione sequenziale, li abituiamo a segmentare le proprie esperienze in *frames* e *scripts*, i quali devono essere collegati in modo significativo gli uni agli altri. Attraverso attività di questo tipo, i bambini devono recuperare un evento – come accade nel caso della narrazione verbale – e devono segmentarlo in più pannelli, i quali possono essere considerati le unità di significato minime, che per essere interpretate nel modo corretto devono essere integrate con quelle adiacenti e con la conoscenza semantica generale riferita al mondo esterno (Pantaleo 2013, p. 152).

Proseguendo nell'analisi delle competenze cognitive coinvolte nelle attività di disegno sequenziale, è bene soffermarsi sulle abilità mnemoniche e sull'apprendimento: d'accordo con la teoria della segmentazione degli eventi di Jeffrey Zacks e colleghi (2009), la costruzione di una narrazione sequenziale sembra essere perfettamente in linea con le operazioni che il nostro cervello esegue nella comprensione della realtà in quanto i soggetti sembrano avere una spontanea predisposizione a segmentare gli eventi individuando confini utili per memorizzare le informazioni. A opinione degli autori, una delle funzioni principali della percezione è proprio quella di suddividere l'esperienza



continua in parti separate in modo da fornire una struttura idonea all'attività selettiva, alla memoria e ai processi di controllo. La teoria della segmentazione degli eventi (*Event Segmentation Theory, EST*) è da intendersi come prospettiva teorica di natura psicologica che indaga le modalità attraverso le quali il sistema neuro-cognitivo segmenta gli eventi, ovvero che analizza l'operato del sistema di controllo che regola il contenuto della memoria attiva. Quando analizziamo sia la realtà che una narrazione, tendiamo a costruire modelli mentali degli eventi che ci consentono di generare previsioni riguardanti futuri input percettivi: in altri termini, creiamo modelli basati su input coerenti e su rappresentazioni semantiche inerenti di oggetti, relazioni e movimenti (*event schemata*). Nel corso di questo processo vengono attivati alcuni meccanismi di *gating*: ovvero quando l'evento cambia, la precisione delle previsioni generate diminuisce in quanto si avvia un procedimento di ripristino e ricostruzione mentale. Pertanto, le informazioni percettive in entrata vengono elaborate in base agli altri elementi già presenti nel modello dell'evento e alle rappresentazioni semantiche di riferimento. La teoria EST propone che i confini degli eventi corrispondano ai momenti nei quali i modelli di azione vengono ripristinati e aggiornati. Oltre a ciò, sembra che i confini degli eventi abbiano uno status privilegiato a livello di memoria a lungo termine: quando il meccanismo di *gating* si apre ai confini degli eventi, le informazioni di riferimento vengono elaborate in modo più completo stabilendo una maggiore integrazione con la conoscenza semantica pertinente. Ebbene, i singoli oggetti e personaggi presenti nei *boundary events* vengono elaborati direttamente come parti del modello. In attività di disegno sequenziale, i bambini sono portati a segmentare un evento in più *frames* e, dunque, a sostenere il processo di consolidamento mnemonico e il futuro richiamo.

Nella costruzione di narrazioni sequenziali, particolare importanza acquisisce anche la progettazione narrativa: il fatto che nel racconto ogni riquadro si ponga in una potenziale relazione con gli altri riquadri favorisce un addensamento dei dettagli, una maggiore complessità "socio-cognitiva" (basata sulla sovrapposizione tra logica mostrativa della mimesi e logica narrativa della diegesi) e un continuo passaggio da testo verbale a testo iconico (Calabrese, Conti, Broglia, 2021). Nello specifico, la fase di progettazione narrativa deve essere modellata a partire dalle differenti tipologie di pannello, le quali devono essere connesse tra loro a partire da competenze collegate al pensiero inferenziale (Kendeou et al., 2019). Non a caso, seguendo il discorso di Stefano Calabrese (2021, p.

95), possiamo considerare il disegno sequenziale – in tutte le sue forme, dal *picture book* al *graphic novel* – un sistema semiotico caratterizzato contemporaneamente da simultaneità e da multimodalità. Sarebbe a dire, leggendo questi materiali e strutturando narrazioni di questo tipo, i bambini devono costruire significato a partire dall'integrazione del codice visivo e del codice verbale e allo stesso tempo, devono riconoscere la stretta interazione esistente tra tempo e spazio (in quanto il tempo viene codificato in termini spaziali attraverso il cosiddetto sistema spazio-topico). Simultaneamente, la possibilità di rappresentare graficamente più *frames* appartenenti allo stesso evento sembra riguardare anche la dimensione emotiva, ovvero sembra sostenere lo sviluppo delle abilità di *Mind Reading*: il narratore non deve solamente riconoscere i propri stati d'animo e le proprie intenzioni, ma deve adottare uno specifico punto di vista in ciascun *frame* dell'evento e valutare le azioni di altri protagonisti a partire dai loro desideri e dalle loro credenze.

Queste considerazioni relative alle competenze cognitive ed emotive coinvolte nelle attività di storytelling sequenziale sono ben evidenziate nella narrazione autobiografica qui riportata di un bambino di cinque anni (figura 92). Il bambino decide di raccontare un evento saliente a livello emotivo a partire da tre *frames*, collegati tra loro da connessioni di tipo spazio-temporale e di tipo causale. Nel primo *frame*, effettivamente, il bambino si ritrae mentre sta discutendo con il fratello, mentre nel secondo *frame* si rappresenta in primo piano con un'espressione decisamente arrabbiata e infastidita. Infine, nell'ultimo pannello, il narratore disegna l'evoluzione e la conclusione dell'evento, ovvero il momento nel quale la lite si conclude e può finalmente tornare a giocare con il fratello ai videogiochi. Particolarmente significativo sembra essere proprio questo ultimo pannello nel quale è evidente la naturale – e spontanea – predisposizione alla sequenzialità: nella parte alta del *frame*, i bambini si tengono per mano, nella metà del foglio giocano con il telefono e nella parte sottostante, saltano insieme sul loro divano. Ebbene, i procedimenti che si attivano a livello cognitivo-emotivo sono molteplici e sono perfettamente coerenti con l'operato della memoria autobiografica: il bambino, infatti, seleziona alcuni *frames* di riferimento e li collega l'uno all'altro a partire da connessioni sia temporali (prima è arrabbiato e successivamente è felice) sia causali (è arrabbiato perché ha litigato con il fratello). Allo stesso tempo, è evidente l'utilizzo del pensiero inferenziale e l'attivazione delle capacità collegate alla Teoria della Mente: il narratore riconosce i propri sentimenti

e attribuisce loro una causa ed una conseguenza, ma allo stesso tempo valuta anche la connessione tra le azioni e le intenzioni del fratello.



Figura 92. Narrazione sequenziale autobiografica di un bambino di cinque anni (raccolta all'interno di una scuola dell'infanzia).

Tuttavia, attività di questo tipo chiedono ai bambini di prestare particolare attenzione anche alle strategie collegate al codice iconico: come possiamo notare nella narrazione appena analizzata, il significato autentico viene trasmesso a partire dalle scelte cromatiche (l'espressione arrabbiata del protagonista è rossa) e a partire dalle forme degli elementi dell'immagine (la rabbia è rappresentata da linee spezzate). Effettivamente, le attività di disegno sequenziale sono strettamente collegate alla *visual literacy* la quale sostiene il riconoscimento del valore intrinseco del linguaggio visivo e dei codici percettivi. A questo proposito, possiamo affermare con certezza che sin dalla prima infanzia i bambini sono consapevoli del fatto che i colori evocano sensazioni stabilizzate a livello sociale: se l'azzurro e il bianco comunicano una sensazione di sicurezza, il nero e il grigio trasmettono un'idea di pericolo e malinconia (Agnello, 2013). Oltre a ciò, i colori sono da considerarsi veri e propri attrattori cognitivi che consentono di costruire significato a partire dall'attivazione di specifici meccanismi neurofisiologici: è proprio il rosso, ad esempio, che cattura maggiormente l'attenzione del lettore all'interno delle pagine degli albi illustrati (Calabrese, 2013). Allo stesso tempo, i codici percettivi umani considerano diversamente forme convesse, concave, arrotondate e appuntite: se oggetti formati da

linee spezzate simboleggiano un'idea negativa (come la rabbia disegnata precedentemente dal bambino), le linee arrotondate esprimono un'idea di sicurezza e positività. A questo proposito, la psicologa Molly Bang (2010) valuta la differente percezione di colori e linee a partire dalla nota fiaba di Cappuccetto Rosso: se la mamma può essere solamente di un colore tenue e di una forma arrotondata, il lupo, invece, deve essere costituito da linee spezzate che evidenziano i denti e da un colore scuro come il nero (figure 93-94). Nello specifico, secondo l'autrice sono numerosi i principi che governano la comprensione del linguaggio iconico: le forme lisce, piatte e orizzontali forniscono un'idea di stabilità, mentre le forme verticali comunicano una sensazione di energia e di attività (come nel caso degli alberi del bosco rappresentati nella figura sottostante). Allo stesso tempo, più l'oggetto è ampio e più è rappresentato vicino ad altri simili, più comunica un'idea di non vulnerabilità. Ebbene, tutte queste consapevolezze collegate al linguaggio iconico sono riconosciute dai bambini sin dai primi anni di scuola dell'infanzia (Pantaleo, 2013): per questo motivo, sembra essere fondamentale intervenire a questo livello attraverso attività di *visual literacy*.

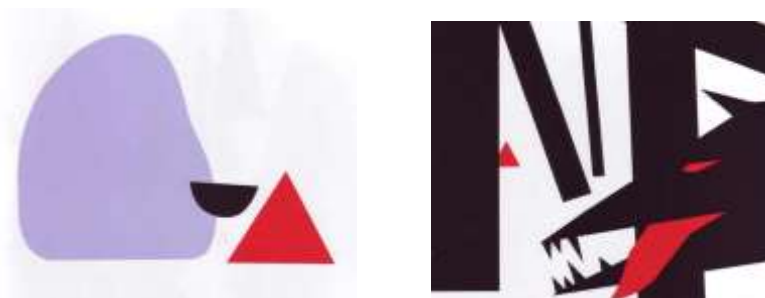


Figure 93, 94. Immagini che esemplificano il ruolo dei colori e delle forme a livello di codici percettivi (Bang, 2010).

A prestare particolare attenzione all'importanza dell'alfabetizzazione visiva nel periodo infantile è stata Sylvia Pantaleo (2013; 2015; 2016) – docente presso la University of Victoria – la quale ha condotto alcuni interventi sperimentali con lo scopo di comprendere come i bambini di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado siano in grado di costruire significati attraverso la tecnica del *framing* e attraverso le connesse strategie visive (forme e bordi dei pannelli, scelte cromatiche ecc.). A partire da

ricerche relative alla semiotica sociale e alla *multimodality*, gli studi di Pantaleo si inseriscono in una prospettiva ecologica di alfabetizzazione in quanto riconoscono la natura sia personale che sociale degli ambienti di apprendimento: l'autrice, infatti, sostiene lo sviluppo delle competenze coinvolte in queste attività a partire da un intervento diretto a livello di *visual literacy*. Il suo obiettivo è consistito nello sviluppare le competenze relative alla creazione di *visual narratives*, nell'esplorare come i bambini trasferiscono le proprie conoscenze del mondo reale nel disegno sequenziale e infine nell'esaminare come si costituisce la morfologia di quest'ultimo. Di primaria importanza è il *panel* o *frame*, in quanto agente strutturante della narrazione e responsabile dello *storyworld*: le diverse dimensioni e i molteplici formati dei *panels* trasmettono informazioni significative riguardo le modalità di successione degli eventi, le azioni dei personaggi, la prospettiva attraverso la quale si osservano le azioni, i confini di un evento e le dimensioni spazio-temporali della storia, coinvolgendo per intero il destinatario nella decodifica di queste complesse informazioni. Nel corso di un intervento sperimentale, l'autrice ha chiesto ad alunni di una classe quarta della scuola primaria di leggere tre *graphic novels*, ha fatto seguire una discussione di gruppo sui significati di alcune convenzioni grafiche – ad esempio l'uso del colore, la funzione dei *gutters* (gli interstizi che dividono un *panel* dall'altro), il ruolo e la forma dei bordi, la prospettiva focalizzatrice – e infine ha chiesto loro di disegnare un riassunto dei testi e di portare a termine un *layout* sequenziale di tipo autobiografico in 6 *panels*.

In sintesi, l'attività di *paneling* rappresenta dunque un terreno su cui poter investire cospicue energie didattiche, e al tempo stesso un'occasione preziosa per osservare l'evoluzione neuro-cognitiva e emozionale dei bambini in età di scuola dell'infanzia e di scuola primaria (Calabrese, Conti, Broglia, 2021).

#### **4.2. Una sperimentazione: domande di ricerca, metodo e attività**

L'intervento sperimentale analizzato nei paragrafi successivi si è posto come obiettivo principale quello di analizzare le modalità attraverso le quali bambini di scuola primaria

costruiscono le narrazioni visive sequenziali. In linea con le riflessioni teoriche dei capitoli precedenti, le analisi riguardano due differenti dimensioni: da un lato, particolare attenzione viene dedicata ai format narrativi autobiografici rappresentati e nello specifico, alla presenza di differenze mnemoniche in base al genere e alla valenza emotiva dell'evento raccontato. Dall'altro lato, l'analisi si concentra su aspetti prettamente narratologici e strutturali che consentono di indagare come i bambini progettano i resoconti autobiografici a partire dalle tecniche di *framing* e dalle strategie collegate alla *visual literacy* (forme e dimensioni dei pannelli, scelte cromatiche ecc.) In sintesi, le domande di ricerca che hanno guidato l'intervento sono le seguenti: Come i format narrativi analizzati nei capitoli precedenti si riflettono anche all'interno delle attività di visual storytelling? Quali elementi mnemonici vengono considerati all'interno dei *frames* nelle diverse tipologie di evento? Quali strategie narratologiche utilizzano i bambini per riprodurre l'evento? Quali strategie grafiche vengono adottate dai narratori per comunicare significato?

Nel corso dell'intervento sperimentale, è stato chiesto ad alcune classi di quarta e quinta primaria (bambini di 9 e 10 anni) di due istituti comprensivi della provincia di Parma di raccontare eventi autobiografici e finzionali attraverso il disegno sequenziale. L'intervento è stato suddiviso in più fasi a partire dal modello adottato da Pantaleo (2013; 2015):

- (i) *Lettura di narrazioni visive sequenziali a grande gruppo.* D'accordo con le teorie che postulano un intervento diretto a livello di alfabetizzazione visiva, in un primo momento i bambini sono stati coinvolti in attività di analisi e lettura di alcuni *graphic novels*. Uno dei testi analizzati con le classi, ad esempio, è stato "Orlando curioso e il segreto di Monte Sbuffone" (Radice, Turconi, 2017), ovvero un *graphic novel* che racconta di un bambino che vive ai piedi di un monte e incontra uno strano animale che abita al suo interno. Nella narrazione in oggetto, sono presenti differenti tipologie di pannelli – le quali contengono contenuti narrativi idonei: leggendo queste pagine, infatti, l'attenzione dei bambini è stata indirizzata su aspetti prettamente narratologici. Se nel pannello "campo lungo" sono contenute le coordinate spazio-temporali della storia, nel pannello "primo piano" vengono messi in evidenza i pensieri e le emozioni dei protagonisti (De Giovanni, 2016).

Effettivamente, a partire dall'analisi dei *panels* delle pagine sotto riportate, i bambini hanno valutato la particolare connessione *frame*-contenuto narrativo: se il primo pannello della pagina di tipo “campo lungo” informa circa il luogo e il tempo della vicenda, ovvero una casa ai piedi della montagna (figura 95), l'ultimo pannello della seconda pagina “primo piano” evidenzia, invece, lo stato d'animo del bambino protagonista (figura 96) e porta il lettore a cercare la causa dell'emozione negativa nei riquadri precedenti oppure successivi. Per valutare le modalità attraverso le quali i bambini si avvicinano alla lettura di questi materiali, è possibile fare riferimento alla riflessione costruita da Jimenez e Meyer (2016) i quali sostengono che i giovani lettori in un primo momento assumono il ruolo di “navigators” in quanto valutano la “gist” della pagina, ovvero l'essenza della scena e solamente in seguito spostano l'attenzione sulle azioni ritratte all'interno dei singoli pannelli. In secondo luogo, i bambini diventano “interpreters” e “interrogators”, ovvero valutano il significato riportato nei *frames* a partire dalla conoscenza semantica di base. Infine, sono da considerarsi “designer” in quanto analizzano in modo puntuale il ruolo del linguaggio iconico a partire, ad esempio, dalle scelte cromatiche e dalle dimensioni delle figure.

Particolare attenzione è stata dedicata anche al testo verbale presente nei testi analizzati: i bambini hanno notato che nelle varie pagine vengono spesso inserite le didascalie narrative – utili per contestualizzare l'evento, i *balloon* relativi ai dialoghi dei personaggi ed infine, i *balloon* del pensiero che mettono in evidenza le loro riflessioni e i loro pensieri.



Figure 95, 96. Alcune pagine analizzate con le classi tratte dal graphic novel “Orlando Curioso e il segreto del Monte Sbuffone” (Radice, Turconi, 2017).

(ii) *Analisi delle tipologie di pannello e progettazione narrativa.* Dopo aver riconosciuto le tipologie di pannello utili per la ricostruzione dell’evento, i bambini hanno ricevuto informazioni relative alla griglia con i *frames* attraverso la quale progettare l’evento autobiografico/finzionale richiesto. Nello specifico, i pannelli utilizzati con bambini di questa età sono stati quattro: nel “campo lungo” sono state richieste le coordinate spazio-temporali, nel “primo piano” i pensieri e lo stato emotivo dei personaggi, nella “figura intera” le azioni che consentono alla narrazione di progredire e nel pannello “dettaglio” il focus è stato indirizzato su un oggetto/su una parte dell’ambiente significativi per la narrazione (De Giovanni, 2016).

Sono numerose le abilità cognitivo-emotive coinvolte in questa fase: come accennato nel paragrafo precedente, i bambini devono selezionare i *frames* di riferimento, devono collegarli tra loro a partire da opportune relazioni (di tipo spazio-temporale oppure causale) e devono adottare uno specifico punto di vista.

(iii) *Riproduzione dell’evento nei pannelli e costruzione dei significati attraverso le strategie grafiche.* Una volta progettata la narrazione personale, i bambini hanno avuto la possibilità di tradurre il materiale verbale in materiale grafico. In questa fase, la loro attenzione è stata indirizzata nei confronti delle strategie collegate alla *visual literacy*: a partire da alcuni albi illustrati, sono stati



analizzati i significati collegati a specifici toni cromatici e a specifiche forme. Un esempio di testo letto a grande gruppo prima di avviare questa fase finale è il *picture book* “Il pinguino che aveva freddo” (Giordano, 2016). Come si può notare dalle pagine sottostanti, l’autore utilizza in modo consapevole soprattutto le scelte cromatiche, responsabili della costruzione del significato di riferimento: il protagonista, un piccolo pinguino di nome Milo, prova un freddo particolare che si scopre essere un freddo psicologico, ovvero “identitario”. Per questo motivo, i colori adottati nella prima parte del racconto sono il bianco e il grigio e le forme di riferimento sono spezzate e simili tra loro: nella prima pagina qui riportata, tutti i pinguini hanno le stesse dimensioni e le stesse forme (meccanismo di depersonalizzazione), mentre l’unico personaggio che si distingue è il protagonista che ha un piccolo ciuffo rotondo sulla testa (figura 97). La situazione narrativa si modifica completamente quando incontra altri animali, i quali sono rappresentati da colori caldi e forme arrotondate: in questa seconda parte, a partire da scelte cromatiche opposte, l’autore intende comunicare la nuova personalità di Milo (figura 98).

A partire da analisi di questo tipo, i bambini hanno riconosciuto le strategie visive idonee per i propri resoconti autobiografici e le hanno utilizzate in modo consapevole: come si vedrà nei prossimi paragrafi del capitolo, i narratori hanno utilizzato, ad esempio, bordi di colore scuro con linee spezzate in caso di significato emotivo negativo e tonalità accese per esprimere scene gioiose e positive.



Figure 97, 98. Alcune pagine tratte dal *picture book* “Il Pinguino che aveva freddo” utilizzate per analizzare il ruolo dei colori e delle forme nella costruzione del significato (Giordano, 2016).

- (iv) *Verbalizzazione dei materiali.* Una volta terminata la fase di progettazione narrativa e di riproduzione grafica, i bambini hanno avuto la possibilità di raccontare singolarmente le proprie narrazioni sequenziali attraverso brevi resoconti verbali: in questa fase, a partire dagli studi di Fivush e colleghi, l'attenzione è stata rivolta soprattutto ai format narrativi di riferimento e ai termini utilizzati nelle diverse tipologie di evento ("Cosa è successo in questo evento? Puoi raccontarlo brevemente?"). Allo stesso tempo, alcune domande sono state rivolte alle strategie collegate alla dimensione iconica ("Perché questo pannello ha una forma arrotondata ed è di colore giallo? Perché hai inserito questa didascalia narrativa nel pannello campo lungo?").

#### **4.3. Analisi I. *Visual narratives* autobiografiche e genere**

A livello mnemonico e contenutistico, le attività di *visual storytelling* dovrebbero essere influenzate dal genere dei soggetti che raccontano: nello specifico, ci aspettiamo di trovare resoconti autobiografici maschili autonomi, orientati all'obiettivo e *self-focused* e resoconti femminili interdipendenti e focalizzati sulle emozioni. Ebbene, anche nelle narrazioni visive sequenziali, dovrebbe emergere in modo evidente il significativo collegamento che esiste tra *Self*, percezione della realtà, memoria e narrazione autobiografica. Come approfondito nel secondo capitolo, la formazione del *Self* e l'emergere della memoria autobiografica sono due dinamiche connesse con il contesto socioculturale di riferimento: già nei primi anni di vita, infatti i soggetti agiscono secondo quelli che sono i valori, gli obiettivi di riferimento. La cultura di riferimento propone standard diversi a seconda del genere: le credenze e gli stereotipi influenzano il processo di codifica, il punto di vista del soggetto e la scelta di episodi significativi. Se il *self-schema* è una bussola, il genere è il filtro che influenza la formazione del *self-concept* e che modella la comprensione, la codifica e l'organizzazione delle esperienze (Markus, 1977). Il modo in cui ci percepiamo uomini o donne è legato a diversi orientamenti sociali e stili cognitivi: d'accordo con Gilligan, le donne hanno come focus l'interdipendenza, la

responsabilità nei confronti degli altri (*belonginess*), mentre gli uomini si soffermano sul raggiungimento di obiettivi, sugli aspetti che li rendono separati e distinti dal mondo (*autonomy*). Pertanto, le *autobiographical narratives* – strettamente legate all'identità e al livello di benessere percepito – sia verbali che grafiche tendono a mettere in evidenza caratteristiche idonee alla propria persona.

Quali elementi a livello mnemonico vengono tenuti in considerazione? Quali dettagli dell'evento vengono mantenuti e quali, invece, tralasciati? D'accordo con le affermazioni introduttive, l'attenzione dei bambini durante il recupero mnemonico e durante la costruzione narrativa sembra essere rivolta soprattutto al raggiungimento dell'obiettivo principale dell'evento. Nella narrazione positiva sottostante, un bambino di 9 anni racconta di un pomeriggio nel quale ha perso la palla giocando nel suo giardino (M1): il protagonista in alcuni *frames* evidenzia il suo obiettivo principale, ovvero quello di ritrovarla. Ebbene, è proprio questo aspetto che consente alla narrazione di acquisire una forma comprensibile: nel settimo pannello, infatti, il bambino evidenzia il suo intento tramite l'espressione volitiva “*Ti prenderò palla!*” e in quello successivo – tramite una didascalia verbale – evidenzia il problema, ovvero la perdita dell'oggetto che guida le azioni.

Nei pannelli consecutivi, invece, il narratore si focalizza sull'ipotetica risoluzione dell'evento: durante il pisolino pomeridiano, sogna un probabile nascondiglio nel quale la palla può trovarsi e corre a riprenderla (l'ultimo pannello riprende proprio questo momento a partire dall'espressione verbale risolutiva “*Trovata!*”). Nella narrazione in oggetto il focus non è posto in nessun modo sui dettagli emotivi dell'evento, quanto piuttosto sulle azioni che portano alla risoluzione e, dunque, al raggiungimento dello scopo. Significativa è la scelta di mantenere un filo conduttore in tutti i pannelli, il quale coincide proprio con la palla, ovvero l'elemento che avvia la relazione causale alla base della narrazione: è questo oggetto che scatena tutte le azioni intraprese dal protagonista. Pertanto, la relazione causale costruita sembra rispondere alla perfezione alle esigenze del bambino di mettere in evidenza il proprio obiettivo a partire da un andamento narratologico problema-risoluzione. D'accordo con queste riflessioni, dunque, si può notare che la narrazione segue una linea sì temporale (la perdita dell'oggetto accade prima del suo recupero), ma soprattutto una linea causale che motiva il narratore a modellare il suo resoconto autobiografico. Allo stesso modo, tutti i riferimenti emotivi e le riflessioni

personali sono collegati alla volontà di risolvere la situazione e di ristabilire l'ordine desiderato: il narratore si ritrae concentrato quando immagina di recuperare la palla e felice quando finalmente riesce a trovarla.

Proseguendo nell'analisi, è possibile evidenziare la tendenza *self-focused* del protagonista: la scelta dell'evento positivo riguarda un'esperienza nella quale lui è l'unico soggetto e nella quale mancano completamente i riferimenti interpersonali. Questa tendenza è ben espressa sia nelle immagini dei *frames* – nelle quali il narratore si ritrae sempre solo – sia nelle interazioni verbale aggiunte, costruite rigorosamente in prima persona singolare.

Un ruolo fondamentale sembra essere quello delle coordinate spaziali che – in modo simile alla coerenza causale – guidano completamente la ricostruzione dell'evento: il bambino seleziona una serie di *frames* nei quali il luogo sembra essere decisivo a livello di significato. Nel primo pannello “campo lungo”, ad esempio, il narratore contestualizza l'evento (giardino) e nel secondo e nel terzo raffigura le azioni mettendo comunque in risalto le coordinate spaziali (nel secondo, ad esempio, costruisce una panoramica in lontananza per mostrare dove il trampolino si trova nel giardino mostrato in precedenza). Nel quinto pannello “campo lungo” costruisce addirittura una visuale “a volo d'uccello” per facilitare la comprensione delle azioni successive che si svolgono rapidamente senza riferimenti spaziali: il bambino corre nel prato e perde la palla dietro ad un cespuglio, già introdotto nella mappa appena citata. D'accordo con le informazioni proposte nel secondo capitolo (Herlitz, Rehman, 2008), il recupero mnemonico sembra fare riferimento soprattutto ad una chiave spaziale che aiuta il bambino a suddividere la realtà in più *frames*. Allo stesso tempo, sono evidenti le strategie spaziali complesse che aiutano il narratore a riprodurre in modo puntuale la realtà nel proprio disegno: le relazioni alto-basso sono mantenute fedelmente e gli oggetti disegnati ripropongono le dimensioni reali (Yijima et al., 2001). In questa narrazione, infine, significative sembrano essere le scelte cromatiche adottate: il bambino non utilizza nessun colore all'interno dei pannelli in quanto si focalizza solamente sul tratto grafico che riproduce le azioni e le coordinate principali.



Figura 99. Narrazione autobiografica di un bambino di 9 anni (M1).

In una seconda narrazione, un bambino di 10 anni (M2) racconta di un viaggio recente a Parigi con la sua famiglia, la quale, tuttavia, viene citata solamente nel secondo pannello che rappresenta l'arrivo in aeroporto. L'unico protagonista della narrazione è proprio il narratore stesso: come nel caso precedente, il bambino recupera l'evento selezionando dettagli relativi al proprio contributo e alle proprie azioni. Ebbene, ricorda il momento nel quale si è trovato sotto alla Torre Eiffel, il momento nel quale ha visitato il Louvre ed infine, il suo passaporto personale, considerato l'emblema del viaggio in oggetto. A livello narratologico, il bambino adotta un *modus operandi* prettamente spazio-temporale in quanto elenca tutte le azioni che si sono alternate nel corso dell'evento mettendo in evidenza i cambiamenti avvenuti a livello di setting: la partenza da casa, il viaggio in aereo, le visite ai musei e alla Torre Eiffel ed infine, il ritorno a casa con il documento personale. In linea con le aspettative, l'approccio adottato sembra essere di tipo fattuale ed oggettivo in quanto il bambino non mette in evidenza eventuali riferimenti agli stati emotivi oppure alle sensazioni provate. Effettivamente, anche la narrazione verbale definitiva riporta questa tendenza a partire dall'utilizzo di soli verbi d'azione ("ho fatto, sono partito, ho mangiato, ho visto"). Allo stesso tempo, le interazioni verbali sottolineano la mancanza di riferimenti ad altri soggetti presenti durante l'evento: il bambino, infatti, narra in prima persona singolare mettendo in evidenza la propria percezione della realtà.

Ancora una volta, il recupero mnemonico si basa soprattutto su una strategia di tipo visivo: il bambino nei vari *frames* evidenzia i differenti setting che fungono da sfondo delle azioni (la torre Eiffel, l'aereo durante il viaggio ecc.). Le rappresentazioni spaziali complesse riflettono alla perfezione la realtà: nel quinto pannello, ad esempio, il narratore è in macchina e vede l'aereo in cielo e, dunque, lo riproduce attraverso dimensioni ridotte, mentre nel settimo pannello si rappresenta accanto alla Torre Eiffel, la quale è di dimensioni decisamente grandi rispetto alle sue.

A livello di strategie grafiche, inoltre, è bene soffermarsi sull'utilizzo dei colori, il quale è strettamente collegato all'esigenza di realtà: non a caso, lo sfondo della maggior parte dei pannelli è di colore azzurro in quanto rappresenta lo sfondo ambientale, ovvero il cielo. Anche l'aereo e l'aeroporto vengono riprodotti secondo questo principio e mantengono le cromie originali.

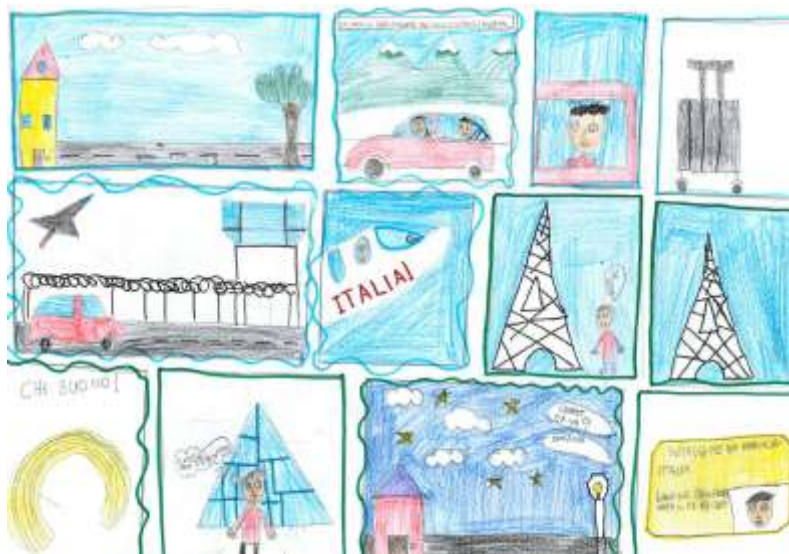


Figura 100. Narrazione autobiografica di un bambino di 9 anni (M2).

Gli elementi autobiografici tenuti in considerazione nei resoconti autobiografici femminili sembrano essere, invece, opposti. Nello specifico, nel racconto sottostante di una bambina di 10 anni (F1), il viaggio in montagna viene raccontato attraverso un'ottica completamente differente rispetto a quello del coetaneo. La protagonista, infatti, si focalizza in misura minore sulle azioni che caratterizzano l'evento e si avvale del supporto

soprattutto di pannelli in primo piano e a mezza figura per evidenziare le sue sensazioni e le sue riflessioni (“Chissà come passerò la giornata”, “Che bella questa giornata”). Effettivamente, sono poche le azioni messe in evidenza dalla bambina, la quale racconta solamente la partenza da Parma, l’arrivo in montagna e nello specifico, in albergo ed infine, la scena della torta. Sono, invece, numerose le riflessioni e le valutazioni relative alle poche azioni citate: nel terzo e nel settimo pannello la bambina si ritrae in primo piano per raccontare al lettore le sue impressioni relative all’evento, così come nell’undicesimo si rappresenta con un’espressione meravigliata causata dalla giornata positiva inaspettata. D’accordo con le linee teoriche analizzate nel secondo capitolo, l’approccio che guida la narrazione sembra essere, infatti, interpretativo.

Particolare importanza sembra avere nell’evento anche un altro personaggio, ovvero il fratello gemello, il quale prende parte alle poche azioni nominate: infatti, è presente al momento della partenza così come partecipa attivamente al momento della torta di compleanno. L’evento, dunque, prevede a tutti gli effetti l’inserimento di altri protagonisti, i quali guidano la ricostruzione mnemonica (“Chi c’era con me? Che ruolo ha avuto?”). Questo approccio di tipo interpersonale è ben evidente anche nei resoconti verbali successivi: la bambina nomina più volte il fratello e costruisce frasi a partire dall’utilizzo del pronome di prima persona plurale (“Noi siamo partiti e siamo arrivati in albergo”). Diversamente dalle narrazioni maschili, le coordinate spaziali sono introdotte solamente per contestualizzare l’evento e per segnalare eventuali cambi di setting: nella maggior parte dei pannelli, infatti, lo sfondo è colorato e non consente di capire dove le azioni si stanno svolgendo.

Un’ultima considerazione riguarda senza dubbio la presenza di dettagli emotivi: nella narrazione, la bambina presta particolare attenzione alla sua espressione, la quale è strettamente collegata alla costruzione di significato (in un primo momento è dubbiosa in quanto non sa dove festeggerà il suo compleanno, mentre successivamente diventa entusiasta ed infine, è entusiasta per la sorpresa positiva).





Figura 101. Narrazione autobiografica di una bambina di 10 anni (F1).

In una seconda narrazione di una bambina coetanea (F2) relativa ad una giornata trascorsa a Modena con la famiglia, notiamo la tendenza della narratrice a soffermarsi soprattutto sul ruolo di altri soggetti. Ancora una volta, la protagonista, infatti, non rivolge la sua attenzione alle azioni che si sono alternate, ma costruisce numerosi pannelli “primo piano” per evidenziare le sue riflessioni e degli altri personaggi coinvolti. Nel sesto pannello, ad esempio, la protagonista riporta il pensiero della sorella appena arrivata nella città mai vista prima di quel momento (“*E’ magnifica*”). Nel pannello successivo, invece, disegna il padre mentre le fa alcuni complimenti durante la passeggiata (“*Che bella mia figlia!*”). Significativa è, dunque, la focalizzazione adottata la quale consente alla bambina di immaginare la percezione dell’evento dei familiari: inoltre, le azioni raccontate prevedono il contributo di tutti i soggetti coinvolti (il viaggio in macchina, la passeggiata in compagnia, il pranzo al ristorante).

Allo stesso tempo, significative sembrano essere le strategie spazio-temporali adottate: la bambina non evidenzia in nessun modo il collegamento temporale che lega i vari *frames* e tantomeno rappresenta le coordinate spaziali in quanto tali. Le uniche informazioni di questo tipo vengono fornite nel quinto pannello “campo lungo” nel quale la bambina ricostruisce la città visitata: diversamente dai coetanei, la protagonista adotta uno stile grafico controfattuale e non intende in nessun modo rappresentare la realtà per quella che è (le case, ad esempio, sono tutte colorate e sorridono). In altri termini, i setting di



riferimento vengono considerati solamente punti di partenza per raccontare le percezioni dei protagonisti: nell’ottavo pannello, ad esempio, la bambina ritrae attraverso piccole dimensioni il castello della città per evidenziare lo stato d’animo del momento (ben espresso a partire dalla didascalia verbale “Wow!”).



Figura 102. Narrazione autobiografica di una bambina di 10 anni (F2).

Infine, una terza narrazione positiva costruita da una bambina di 9 anni (F3) racconta la giornata dell’ultimo compleanno, avvenuto in periodo di lockdown. La protagonista segue un ordine di tipo temporale ed evidenzia le azioni che si alternano nel corso della giornata a partire dal momento nel quale si sveglia la mattina, alla colazione con la torta e all’arrivo degli amici il pomeriggio. Come negli esempi precedenti, la bambina sembra prestare particolare attenzione alle sensazioni provate e soprattutto al ruolo degli altri soggetti coinvolti. Nello specifico, ogni espressione emotiva è accompagnata in modo significativo da un’interazione verbale collegata attraverso una relazione di tipo causale al linguaggio iconico: se quest’ultimo comunica la conseguenza, il linguaggio verbale esplicita la causa (ad esempio, nel terzo pannello la bambina si rappresenta particolarmente felice e il testo verbale ci spiega che lo stato d’animo è collegato al compleanno). D’accordo con gli studi relativi alle rappresentazioni grafiche di genere, la bambina utilizza numerose scale cromatiche a partire dall’emozione che intende rappresentare e soprattutto, si avvale del supporto delle cosiddette strategie non letterali

(Brechet et al., 2009). Effettivamente, nella maggior parte dei pannelli compare il sole, il quale può essere inteso come simbolo collegato alle sensazioni positive raccontate nell'intera narrazione.



Figura 103. Narrazione autobiografica di una bambina di 9 anni (F3).

Una specifica è, però, necessaria: le principali differenze di genere sembrano essere evidenti soprattutto nelle narrazioni autobiografiche positive in quanto l'operato delle risorse cognitive e attentive non è in nessun modo influenzato. Diversamente, nel caso degli eventi negativi sia i bambini che le bambine tendono ad adottare un approccio indipendente e soprattutto interpretativo che testimonia la compromissione del processo di attenzione e la ricerca di una spiegazione plausibile (che consente di comprendere l'esperienza stressante).

#### 4.4. Analisi II. *Visual narratives* autobiografiche positive e negative

D'accordo con le informazioni teoriche proposte nel terzo capitolo, le narrazioni visive autobiografiche dovrebbero riflettere le caratteristiche principali dei format narrativi collegati agli eventi di valenza emotiva positiva e negativa. Se i primi vengono, infatti,

solitamente rielaborati a partire da un approccio dettagliato, i secondi fanno riferimento ad un approccio generale. Allo stesso tempo, i resoconti autobiografici negativi tengono in considerazione soprattutto i dettagli di tipo emotivo e vengono organizzati a partire da un approccio di tipo interpretativo, mentre i resoconti positivi sono costruiti a partire da un approccio oggettivo-fattuale che mette in evidenza le coordinate spazio-temporali dell'evento e i soggetti coinvolti (Fivush et al., 2003a).

#### **4.4.1. Analisi dei contenuti**

Quali dettagli mnemonici sono inseriti all'interno delle narrazioni autobiografiche positive e quali elementi in quelle negative? Quali approcci guidano l'organizzazione delle due tipologie di evento? I format narrativi esplicitati nel terzo capitolo sembrano essere confermati anche dalle rappresentazioni grafiche sequenziali infantili: da un lato, troviamo un approccio *context-oriented* – tipico dei racconti positivi – e dall'altro, un approccio *emotionally-oriented* tipico dei racconti negativi (Fivush et al., 2003a; Baker-Ward et al., 2005).

Nello specifico, come ci si può aspettare, nel caso degli eventi positivi l'attenzione dei narratori sembra essere rivolta ai dettagli spaziali e temporali. Nella narrazione sottostante (F4), una bambina di 10 anni racconta una giornata d'inverno passata a giocare con la neve. Il primo pannello “campo lungo” presenta la casa vista dall'esterno, mentre il pannello successivo “figura intera” introduce la protagonista con la sorella fuori dalla porta pronte per iniziare a giocare nel giardino innevato. Inoltre, nel quarto pannello “dettaglio”, la bambina decide di raffigurare l'albero principale del giardino coperto di neve il quale diventa anche lo sfondo del sesto pannello in cui viene rappresentato il suo animale domestico, ovvero un cagnolino. Negli eventi positivi, sembrano essere i dettagli spaziali a modellare l'evento: la bambina lascia progredire la storia proprio a partire dai cambiamenti che avvengono a questo livello narratologico. Lo stesso accade nella narrazione successiva di una coetanea (F5) che racconta il giorno nel quale ha adottato il primo coniglietto domestico: nel primo pannello “campo lungo” la bambina rappresenta il luogo principale nel quale si svolgono le azioni, ovvero l'allevamento. Allo stesso tempo, nei pannelli successivi le stesse azioni vengono avviate a partire dal cambiamento

a livello di setting: infatti, nel secondo pannello la bambina si ritrae all'esterno dell'ufficio dell'allevamento nel quale concorda quale animaletto prendere, mentre nel quarto pannello mette in evidenza – a partire da un frame di tipo “dettaglio” – la gabbia nella quale ha visto per la prima volta il suo coniglietto. Particolare attenzione viene prestata anche alla nuova casetta che la bambina prepara per l'animale domestico a casa (pannello 9) e al giardino nel quale la narrazione si conclude (pannello 12).



Figure 104, 105. Due narrazioni autobiografiche positive di bambine di 10 anni (F4, F5).

Diversamente, nelle narrazioni negative i bambini sembrano prestare minor attenzione ai dettagli oggettivi di questo tipo: infatti, nel racconto di una visita oculistica nel corso della quale è stato suggerito alla protagonista di mettere gli occhiali, quest'ultima rappresenta solamente – nel primo pannello – l'ambulatorio ritratto dall'esterno (F6). Tutti i *frames* successivi non contengono nessuna coordinata spazio-temporale in quanto l'attenzione è spostata sulla bambina, sulle sue sensazioni e sulle sue riflessioni. Ebbene, lo sfondo è addirittura di colore blu – oppure di colore grigio – e non consente al lettore di comprendere dove sono ambientate le scene. Nell'ottavo pannello la narratrice mette in evidenza un cambiamento a livello di setting, ovvero racconta il passaggio dall'ambulatorio a casa, ma inserisce questo elemento solamente per contestualizzare le sue emozioni e le sue riflessioni (ovvero, quando arriva a casa, finalmente può lasciare spazio ai suoi pensieri e alle sue paure).

Allo stesso modo, un bambino di 10 anni (M3) racconta un evento stressante nel quale è stato punto da una vespa nel cortile della scuola: nel primo e nel quinto pannello “campo lungo” vengono fornite alcune informazioni relative al setting (scolastico), mentre in tutti

i *frames* successivi il narratore rappresenta sé stesso senza nessuno sfondo di riferimento. In altri termini, in queste narrazioni non sembra essere significativo il dove e il quando le azioni si sono verificate, ma piuttosto il come e il perché e quali conseguenze hanno scatenato. Osservando la seconda narrazione qui riportata, è possibile aggiungere un elemento alla riflessione mnemonica relativa agli eventi negativi: il bambino nel quarto pannello inserisce l'elemento causale principale che scatena le azioni della narrazione, ovvero il pungiglione dell'ape (il quale è rappresentato con grandi dimensioni ed evidenziato grazie al bordo del pannello frastagliato di colore nero). Questa rappresentazione ci consente di affermare con sicurezza che la codifica di eventi stressanti e traumatici sembra essere di tipo percettivo-visivo (van der Kolk, Fisler, 1995): se nelle narrazioni verbali di questo tipo i bambini raccontano le sensazioni ancora vivide con commenti disconnessi e non coerenti (che testimoniano livelli elevati di dissociazione/frammentazione), nelle narrazioni grafiche sequenziali utilizzano i singoli pannelli per metterle in evidenza rispetto ad altri elementi appartenenti alla stessa scena.



Figure 106, 107. Due narrazioni autobiografiche negative di bambini di 10 anni (F6, M3).

Le stesse caratteristiche dell'evento vengono tenute in considerazione nella narrazione di una bambina di 10 anni che racconta del primo vaccino (F7), inteso come vero e proprio evento traumatico: la scelta principale che guida la progettazione narrativa è quella di elencare in modo specifico i passaggi che si alternano durante l'esperienza (l'infermiera prende il cotone, si avvicina al braccio con l'ago ecc.). Tuttavia, la protagonista focalizza l'attenzione solamente sulle azioni connesse all'evento doloroso: per questo motivo, la



codifica mnemonica sembra essere rivolta verso tutti gli elementi che scatenano l'emozione negativa (ad esempio, la presenza dell'ago e l'avvicinarsi della puntura). La particolare codifica è ben espressa anche nella spiegazione verbale costruita nell'ultima fase dell'intervento sperimentale (“Ricordo benissimo tutti i passaggi che mi facevano paura: quando l'infermiera mi ha detto di non essere agitata, quando ha preso l'ago e quando mi ha spiegato”), la quale contiene termini di tipo emotivo e riferimenti ad aspetti percettivi. Nel quinto pannello della narrazione visiva, la bambina rappresenta la sala d'attesa dell'ambulatorio, inserisce i quadri presenti – che contengono alcuni oggetti medici – e riporta la scritta informativa tipica di questi ambienti “Mancano sei persone”: questa riflessione sembra confermare le riflessioni appena analizzate, ovvero l'idea che i dettagli dell'evento traumatico vengano mantenuti sottoforma di percezioni e di immagini vivide (O’Kearney, Perrott, 2006).

Similmente, in una quarta narrazione negativa (F8), una coetanea racconta di un evento recente nel corso del quale si è persa all'interno di un grande supermercato: i *frames* che vengono tenuti in considerazione riguardano le azioni collegate alle emozioni negative che dominano la scena, ovvero il momento nel quale non trova più la mamma e il momento nel quale si abbandona al pianto. Nei vari pannelli, infatti, si ritrae impaurita e con numerose lacrime che cadono dal viso mentre ragiona su ciò che sta accadendo (“Dov'è la mamma?”). Quest'ultima riflessione conferma la tendenza dei bambini a mettere in evidenza gli stati d'animo che caratterizzano quel determinato evento: ancora una volta, nei pannelli che ritraggono le reazioni emotive dei personaggi vengono trascurate completamente le coordinate spazio-temporali di riferimento.



Figure 108, 109. Due narrazioni autobiografiche negative di bambine di 10 anni (F7, F8).

Evidente è, dunque, la presenza di dettagli emotivi nei racconti di eventi negativi e traumatici: nella spiegazione verbale finale, la bambina che racconta la prima volta nella quale ha dovuto mettere gli occhiali (F6) cita reazioni del tipo “Ho pianto, ho pianto perché proprio non mi aspettavo questa cosa”. A livello grafico, queste reazioni sono tradotte in modo puntuale attraverso le lacrime e l’espressione visiva tipica della tristezza (bocca rivolta verso il basso e occhi chiusi). Allo stesso modo, nella narrazione sottostante, un bambino di 10 anni (M4) racconta una situazione nella quale si è tagliato un dito con un coltello affilato a causa di un malinteso avuto con il papà (il quale cerca di toglierlo dalle mani del figlio colpendolo involontariamente): nel momento del dolore, il narratore si rappresenta con numerose lacrime che sembrano arrivare addirittura fino a terra (anche la descrizione verbale dei due pannelli in oggetto si focalizza su questi dettagli: “Ho iniziato a piangere e non riuscivo a smettere: avevo molto male, ma soprattutto ero arrabbiato”). Come nel caso della narrazione che racconta della puntura di vespa, il narratore costruisce una relazione causale tra i pannelli per mettere in evidenza l’oggetto responsabile delle azioni: nel quarto pannello, infatti, disegna con grandi dimensioni il coltello che nei *frames* successivi avvia la reazione emotiva di riferimento, ovvero il pianto.

Similmente, nella narrazione successiva (M5) un coetaneo racconta un incubo fatto nei giorni precedenti che lo ha tenuto sveglio nel corso della notte. Prima di rappresentare in tre pannelli l’incubo stesso (ovvero un mostro che lo attacca), il bambino evidenzia nel settimo pannello la sua espressione terrorizzata (accompagnata da espressioni verbali quali “*Aiuto!*”). Per dirla con le parole di Pascuzzi e Smorti (2017) che dedicano i loro studi alla regolazione emotiva, nei disegni sequenziali negativi i bambini adottano la strategia della rivalutazione cognitiva: selezionano il problema, analizzano gli aspetti principali (emozioni, azioni connesse alle conseguenze, pensieri) e raccontano l’evoluzione fino al raggiungimento della soluzione. In sintesi, nel caso delle narrazioni positive i dettagli mnemonici sembrano riguardare soprattutto le coordinate spazio-temporali, mentre nelle narrazioni negative l’attenzione del narratore è spostata sulle proprie sensazioni e sugli elementi collegati in modo diretto al momento traumatico.

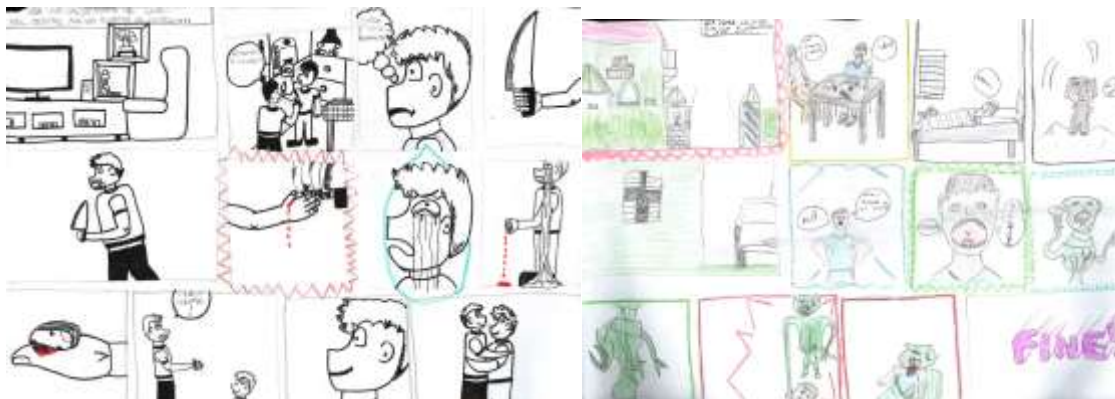


Figure 110, 111. Due narrazioni autobiografiche negative di bambini di 10 anni (M4, M5).

La seconda dimensione da considerare a livello di analisi contenutistica riguarda l'approccio adottato nei resoconti negativi e positivi, il quale sembra essere *self-focused* e interpretativo nel caso degli eventi negativi e interdipendente-oggettivo negli eventi positivi. D'accordo con gli studi di Fivush e colleghi, nel caso di eventi positivi, i bambini tendono ad includere azioni svolte da altre persone (tendenza interdipendente) in quanto raccontano le esperienze per rendere significativi determinati legami e per rafforzare l'intimità sociale (Sales, Fivush, Walker, 2003). Nella narrazione presentata precedentemente relativa alla giornata di neve (F4), la bambina mette in evidenza il contributo della sorella e del cane nello svolgimento delle azioni: giocano tutti e tre insieme e la sorella, ad esempio, prende la pala per riuscire a costruire un pupazzo. Inoltre, la bambina riesce anche ad adottare un altro punto di vista, ovvero ad immaginare le riflessioni del suo animale domestico, il quale è considerato un protagonista a tutti gli effetti (in almeno 3 pannelli). Nel terzo *frame*, infatti, viene rappresentato con un punto esclamativo sulla testa in quanto l'obiettivo della bambina è quello di prestare attenzione alle differenti percezioni della stessa realtà: se lei percepisce l'evento come decisamente positivo, il suo cane, invece, cerca di comprendere cosa sta accadendo e, dunque, di attribuire significato. Nel caso degli eventi positivi, dunque, le abilità di *Mind Reading* giocano un ruolo fondamentale in quanto consentono ai narratori di costruire connessioni significative tra le intenzioni e le azioni altrui.

Nella narrazione sottostante costruita da una bambina di 9 anni (F9) viene raccontata in dodici pannelli la serata di Halloween: la storia viene modellata a partire dalle azioni della protagonista e dell'amica coinvolta nell'evento. Nel quinto pannello, ad esempio, le due



si confrontano per scegliere il gioco migliore, nel settimo decidono di costruire una zucca e, infine, nell'ultimo guardano la televisione prima di dormire e salutarsi. In questo caso, è evidente l'approccio mnemonico interdipendente: le azioni si alternano e vengono raccontate proprio a partire dal contributo di altri personaggi che partecipano all'evento. Allo stesso tempo, è bene evidenziare che l'approccio che guida le narrazioni autobiografiche positive sembra essere anche di tipo oggettivo: i bambini costruiscono resoconti basati sull'alternarsi di una serie di azioni (per di più collegate tra loro da una relazione causa-effetto solamente accennata).



Figura 112. Narrazione autobiografica positiva di una bambina di 9 anni (F9).

Diversamente, in caso di eventi negativi i narratori valutano soprattutto il proprio ruolo e le proprie azioni: effettivamente, gli eventi stressanti sembrano fare riferimento ad un focus mnemonico di tipo autonomo e indipendente. Nella narrazione prima analizzata nella quale una bambina racconta del momento traumatico nel quale ha saputo di dover mettere gli occhiali (F6), l'obiettivo è quello di mettere in evidenza i pensieri e le riflessioni personali ("Sarò bella o sarò brutta? Pensandoci, però, vedrò meglio"). Effettivamente, nel contesto di *Reminiscing* la traccia narrativa costruita con gli adulti di riferimento per gli eventi negativi sembra mettere in evidenza proprio questi aspetti, ovvero la ricerca della coerenza attraverso la comprensione delle cause e delle conseguenze (Sales, Fivush, Walker, 2003). Nello specifico, nelle narrazioni autobiografiche negative, personaggi differenti dal

narratore vengono inseriti tendenzialmente quando sono collegati alla causa della sensazione in oggetto: nei pannelli della narrazione che racconta del primo vaccino (F4), la figura dell’infermiera viene considerata dalla bambina in quanto agente principale della situazione stressante (è lei, infatti, che esegue l’operazione). Allo stesso modo, una coetanea (F10) racconta di un incidente stradale avvenuto alcuni anni prima: per consentire al lettore di comprendere nel dettaglio la dinamica, rappresenta sia il papà alla guida del veicolo sia il conducente del camion con il quale hanno avuto lo scontro. La protagonista non mette in evidenza le azioni dei due personaggi appena citati, ma li inserisce all’interno dei propri pannelli in quanto collegati al momento traumatico, ovvero all’incidente e alla corsa in ospedale successiva (“Ricordo che il papà ha provato a cambiare strada, ma il camionista era già troppo vicino: ho visto lui e poi ho sentito un rumore fortissimo e un forte male alla gamba che si era rotta”).

Se da un lato è vero che l’approccio è di tipo *self-focused*, è anche vero che i narratori tendono ad evidenziare nei vari pannelli i collegamenti non tanto spazio-temporali (come negli eventi positivi), ma soprattutto i collegamenti causali che testimoniano la tendenza interpretativa orientata alla ricerca di coerenza. Nella narrazione sottostante, infatti, la bambina si ritrae nell’ottavo pannello “primo piano” mentre piange e questa azione può essere compresa solamente attraverso una riflessione causale che lega il *frame* a quello precedente, ovvero al papà che sta guidando e che si scontra con un altro veicolo.



Figura 113. Narrazione autobiografica negativa di una bambina di 10 anni (F10).

#### 4.4.2. Analisi strutturale

La prima dimensione relativa all'analisi strutturale riguarda i collegamenti tra pannelli, le abilità di *framing* e la progettazione narrativa. Seguendo le riflessioni di Scott McCloud (1996), è possibile evidenziare tre modalità tramite le quali i bambini mettono in relazione due pannelli consecutivi, ovvero grazie alle quali riescono a strutturare la *closure*, intesa come processo inferenziale che consente percepire un intero facendo riferimento all'osservazione di sue parti o suoi frammenti: da momento a momento, da azione ad azione, da soggetto a soggetto (Bacchereti, Fastelli, Salvadori, 2020, pp. 38-39). Il primo collegamento (*moment-to-moment*) coincide con un passaggio che richiede poca *closure* in quanto ciascuna vignetta rappresenta lo stesso personaggio e la stessa scena e riproduce un breve momento dell'azione globale, mentre il secondo (*action-to-action*) coincide con un montaggio in cui le vignette presentano un soggetto in una progressione distinta di azioni. Infine, la modalità "da soggetto a soggetto" (*subject-to-subject*) fa riferimento ad un passaggio che rimane sempre all'interno della stessa scena, la quale coinvolge, però, differenti soggetti nelle varie vignette. Nello specifico, le categorie dominanti nelle narrazioni infantili sembrano essere la seconda e la terza: infatti, i bambini mettono in evidenza nei pannelli diverse azioni dello stesso personaggio (ad esempio, loro stessi) oppure azioni di personaggi differenti all'interno della stessa scena. Effettivamente, entrambe le tipologie li aiutano a ricostruire l'evento in modo completo e significativo: la prima strategia consente loro di spostare l'attenzione sulle proprie azioni che si alternano nel tempo (e i propri pensieri), mentre la seconda di introdurre il ruolo di altri soggetti coinvolti (soprattutto nel caso di eventi positivi). Se è vero che nel mondo occidentale viene utilizzata anche la modalità "da scena a scena" (intesa come montaggio che trasporta attraverso distanze significative di spazio e di tempo in quanto ogni vignetta rappresenta un personaggio e una scena diversi), nel caso delle narrazioni analizzate nel contesto sperimentale in oggetto è stato chiesto ai bambini di selezionare un unico evento autobiografico e per questo motivo, questa strategia non sembra essere coerente con l'obiettivo generale dell'attività.

A livello di progettazione narrativa, i bambini selezionano un arco temporale specifico (che inizia nel primo e termina nell'ultimo pannello) e ricostruiscono le azioni di

riferimento al suo interno. Ebbene, la scelta delle caratteristiche spazio-temporali sembra essere il primo step che consente ai narratori di lasciar fluire la storia. I pannelli vengono collegati tra loro proprio a partire da un ordine di tipo temporale: la capacità di segmentare l'evento sembra essere strettamente collegata a ciò che viene prima e ciò che viene dopo. Tutte le narrazioni si aprono con un pannello "campo lungo" ed è proprio questa strategia che aiuta i bambini a contestualizzare l'evento e ad attivare il recupero mnemonico: la maggior parte dei racconti viene avviata, infatti, con indicazioni temporali del tipo "Era il 14 settembre 2019", "Una mattina d'estate a Parma". Pertanto, sembrano essere proprio questi elementi a guidare il recupero dell'evento e la sua ricostruzione all'interno dei pannelli. Alcuni bambini si avvalgono del supporto del meccanismo di contrasto: nella maggior parte delle narrazioni, infatti, se il primo pannello "campo lungo" si apre la mattina, l'ultimo pannello della stessa tipologia si chiude la sera del giorno stesso: in altri termini, a loro opinione, la storia non può iniziare in *medias res*. Nel racconto prima analizzato della serata di Halloween, ad esempio, nel primo pannello troviamo l'incontro tra le due protagoniste e nell'ultimo, le bambine che dormono: quest'azione definitiva simboleggia la conclusione dell'evento. I bambini di quest'età fanno riferimento, dunque, alla strategia temporale per collegare tra loro le varie scene: la narrazione positiva di un bambino di 10 anni relativa ad un viaggio in Giappone (M6), ad esempio, viene avviata a partire dal momento dello sbarco, prosegue con il viaggio in taxi fino all'albergo e con le azioni successive (riposo problematico a causa del fuso orario e pranzo). Allo stesso tempo, i "primi piani" e i "dettagli" mettono in evidenza alcuni aspetti dell'esperienza che avvengono contemporaneamente a quelli citati precedentemente: il quinto pannello "campo lungo" mostra una panoramica della città di Tokyo che viene osservata con attenzione durante il viaggio in taxi (presentato nel pannello precedente).



Figura 114. Narrazione autobiografica positiva di un bambino di 10 anni (M6).

Come appena accennato, dunque, nelle narrazioni l'ordine temporale sembra essere il *fil rouge* che consente ai bambini di narrare: in alcuni casi, però, è bene sottolineare che i bambini inseriscono sogni e speranze e, dunque, passaggi che chiamano in causa la dimensione temporale futura (e, ovviamente, il noto pensiero controfattuale). Nella narrazione di un bambino di 9 anni (M7), ad esempio, in cui viene raccontato un viaggio al mare, vengono inseriti alcuni scenari futuri: nel quinto pannello “campo lungo”, il narratore immagina la spiaggia mentre si trova ancora in macchina impaziente di raggiungere la meta. Allo stesso modo, nel nono pannello (“dettaglio”) viene rappresentata la cesta dei giochi ancora chiusa: il bambino vorrebbe utilizzarla, ma deve attendere i pannelli successivi per raggiungere la riva. In altri termini, possiamo affermare con certezza che i bambini di quest'età riescono ad inserire all'interno dell'ordine temporale canonico alcuni *flashforward*, ovvero ipotizzano ciò che accadrà in futuro. Non a caso, le abilità di pianificazione futura sono strettamente collegate con la memoria autobiografica: come riportato nel primo capitolo, quando i bambini ricordano un evento autobiografico passato stanno attivando anche le aree cerebrali deputate all'immaginazione (Fioretti et al., 2019). Nello specifico, le narrazioni dei partecipanti contengono alcune prolessi interne in quanto il punto di portata e il punto di ampiezza sono sempre compresi tra il momento iniziale e finale dell'evento principale (Calabrese, 2019, p. 102). Per evidenziare le dimensioni temporali differenti (presente e futuro) e i collegamenti realtà-finzione, i bambini adottano specifiche scelte stilistiche: nell'esempio

appena analizzato, ad esempio, il bambino utilizza un bordo ondulato che ricorda la nuvola del pensiero quando immagina la meta del suo viaggio, ovvero l'ambiente marittimo.



Figura 115. Narrazione autobiografica positiva di un bambino di 9 anni (M).

Tuttavia, la progettazione narrativa prevede anche la costruzione di alcuni collegamenti di tipo causale. Riprendendo la riflessione di van der Broek e colleghi (2005), possiamo affermare con certezza che i bambini strutturano il ragionamento causale proprio attraverso la narrazione. La tipologia di relazione causale maggiormente diffusa tra i pannelli infantili sembra essere quella psicologica: secondo i narratori, ad un'azione corrisponde sempre uno stato mentale di riferimento. Nella narrazione positiva sottostante, un bambino racconta della nascita del fratello (M8): nei primi pannelli, il telefono squilla (azione messa in evidenza anche attraverso l'onomatopea corrispondente e il bordo segmentato che richiama l'attenzione del lettore) e il protagonista, dopo essersi chiesto chi può essere, si ritrae decisamente felice (stato mentale collegato). Allo stesso modo, i bambini fanno riferimento anche ad una causalità di tipo fisico: nella seconda narrazione qui riportata che racconta di una finale di calcio importante (M9), il narratore mette in relazione il movimento della palla (pannello 10) con il suo goal successivo (pannello 11). In altri termini, dunque, sembra che i bambini di scuola primaria gestiscano alla perfezione il processo inferenziale: in modo consapevole, ritraggono nei diversi



*frames* alcuni aspetti dell'esperienza che il lettore deve saper collegare in modo opportuno.



Figure 116, 117. Narrazioni autobiografiche positive di bambini di 9 e 10 anni (M8, M9).

Inoltre, il modello mentale degli eventi prevede la segmentazione del flusso esperienziale a partire dai cosiddetti *boundary events* (Swallow, Zacks, Abrams, 2009): i bambini tendono, infatti, a raccontare i propri eventi mettendo in evidenza i momenti di cambiamento sia a livello spazio-temporale che a livello dei personaggi. Non a caso, tutti i partecipanti utilizzano i “campi lunghi” per comunicare cambiamenti a livello di setting: nella narrazione del fratello appena nato, il narratore avvia il racconto attraverso un primo pannello che raffigura la sua casa e lo prosegue comunicando nella quinta immagine lo spostamento nel contesto ospedaliero. Nell’ottavo pannello, tuttavia, intende sottolineare il ritorno nell’ambiente di partenza attraverso la rappresentazione della culla del fratello posizionata nella nuova camera. Solitamente, anche gli obiettivi dei personaggi guidano il processo di segmentazione dell’evento: nel periodo infantile, però, gli obiettivi dei personaggi vengono messi in evidenza (ad esempio, nella narrazione della partita di calcio il bambino ci dice in un primo momento che vuole vincere e in un secondo, che vuole prestare attenzione a chi lo guarderà giocare), ma non indirizzano direttamente la scomposizione dell’evento. Effettivamente, oltre ai cambiamenti a livello spaziale già citati, sembrano essere le azioni stesse a guidare la suddivisione del materiale in più *frames*.

Se, invece, valutiamo la focalizzazione intesa come concetto che denota la restrizione delle informazioni narrative relativamente alla percezione e alla conoscenza di qualcuno, è necessario specificare che gli eventi vengono raccontati dal punto di vista dei narratori stessi (Calabrese, 2019, p.95). Ebbene, la domanda tipica della focalizzazione “Chi vede?” ha una sola risposta: i narratori. Nello specifico, abbiamo a che fare con una focalizzazione interna grazie alla quale il narratore dice solamente ciò che vede e sa. Questo dato sembra essere in accordo con le informazioni fornite dagli studi relativi ai ricordi emotivi che sottolineano la codifica del tipo *field observer*. Come accennato in precedenza, tuttavia, i bambini sono in grado di inserire alcuni pannelli nei quali si soffermano sulla percezione della realtà di altri protagonisti (ad esempio, del cagnolino o del coniglietto): questa capacità, come ci possiamo aspettare, sembra presentarsi soprattutto in caso di eventi positivi. Non a caso, nella maggior parte delle narrazioni, è proprio il protagonista che viene rappresentato in modo più dettagliato (sia a livello di espressioni facciali sia a livello di interazioni verbali): i bambini, infatti, riescono ad aggiungere dettagli significativi riguardanti soprattutto loro stessi e le loro azioni. Al tempo stesso, tutte le trame narrative sono strutturate attorno a personaggi che compiono azioni intenzionali: inferire le relazioni tra le azioni e gli obiettivi che le hanno motivate è una condizione necessaria per la costruzione di modelli mentali coerenti (Kopatch et al., 2019). Inoltre, quando ci chiedono di leggere o raccontare un evento, solitamente mettiamo in evidenza in un primo momento il ruolo dell’agente a discapito di quello del paziente (Cohn, Pazcynski, 2013). Il cosiddetto meccanismo *agent-patient act* sembra essere attivo anche nelle narrazioni dei bambini: quello che viene messo in evidenza è proprio il ruolo di colui che compie le azioni (e non di colui che le subisce). Pertanto, i differenti pannelli sono utilizzati con obiettivi opposti: se nei pannelli “figura intera” i protagonisti si rappresentano per mostrare l’azione in corso, in quelli “mezza figura” integrano i pensieri e le riflessioni ed infine, nei *frames* “primo piano” evidenziano lo stato d’animo/l’emozione di riferimento. Questa ripartizione è evidente, ad esempio, nella narrazione analizzata precedentemente nella quale una bambina racconta del momento nel quale ha comprato il coniglietto: nel terzo pannello (“primo piano”) vuole evidenziare la sensazione di meraviglia, mentre nel sesto e nel settimo (“mezza figura”) intende comunicare al lettore i suoi pensieri e quelli ipotetici dell’animale (che pensa attraverso simboli differenti come il punto esclamativo).



Il secondo focus che guida l'analisi strutturale, invece, riguarda le strategie collegate alla *visual literacy*. Sempre secondo McCloud (1996), sono due le tecniche che consentono di creare intensità all'interno dei pannelli: la variazione delle dimensioni e delle forme e il processo *border-breaking*. Nelle narrazioni qui analizzate, le strategie semiotiche relative alla costruzione di significato maggiormente diffuse sembrano essere la suddivisione di un pannello in più parti oppure la ripetizione – da diverse prospettive – dello stesso personaggio/della stessa situazione in *frames* successivi. Anche i bordi dei pannelli vengono costruiti a partire dal significato che deve essere trasmesso: ad esempio, nel primo pannello della narrazione relativa agli occhiali, la protagonista ha come obiettivo quello di far capire al lettore che si tratta di un “pannello del pensiero”. Il bordo, infatti, è ondulato (riprende la nuvola del pensiero) e di colore blu: “Ho scelto questo bordo perché in questo pannello sto riflettendo e non sto parlando. Il colore blu, invece, perché è una storia dove provo solamente tristezza”. La stessa strategia è utilizzata anche da un coetaneo in una seconda narrazione (figura 118): il protagonista si trova in un momento di riflessione e vuole trasmettere quest'idea (“Ho fatto un bordo ondulato perché sto pensando se effettivamente voglio entrare nella giostra oppure no”). Da un punto di vista semiotico, in questi due casi è evidente la funzione ideativa in quanto i bordi sono collegati allo stato d'animo del protagonista, così come la funzione interpersonale in quanto indirizzano direttamente l'attenzione del lettore. Bordi particolari come questo interrompono l'ordine lineare del racconto e chiedono al lettore di soffermarsi su quella determinata scena. Nell'ultima coppia di pannelli sotto riportata, invece, appartenente alla narrazione dell'incidente, la bambina utilizza una grande lacrima per rappresentare l'emozione provata in quel momento e una linea frastagliata alternata ad una ondulata nel pannello dello scontro: “Ho utilizzato questa doppia linea perché nel pannello si alternano due momenti: nella parte ondulata, voglio far capire che l'autista del camion non ha sentito lo scontro perché il veicolo era molto grande. Con la parte frastagliata, invece, ho voluto rappresentare la nostra macchina che si è rotta e il momento dell'incidente. Che paura!”.



Figura 118. Alcuni bordi dei pannelli realizzati nelle narrazioni autobiografiche negative.

Allo stesso tempo, il colore può essere considerato una modalità semiotica a sé stante: nel caso di eventi negativi, i bambini effettuano spesso scelte collegate ai colori freddi (azzurro, bianco, grigio e blu), mentre nel caso di eventi positivi si avvalgono del supporto dei colori caldi (giallo, verde). Ebbene, l'utilizzo del colore può essere analizzato a partire dalle tre meta-funzioni di Halliday (Pantaleo, 2013): a livello di funzione ideativa, ad esempio, le scelte cromatiche hanno come obiettivo quello di trasmettere la natura degli eventi. I colori consentono anche di esprimere significati legati ad aspetti emotivi e alla comprensione di questi ultimi; ciò implica la creazione di un legame lettore-autore (funzione interpersonale). Infine, sono in grado di creare un determinato livello di coesione attraverso due approcci: l'unione di più parti della composizione oppure la loro distinzione (riferimenti culturali). Nelle narrazioni raccolte – grazie all'approccio diretto a livello di *visual literacy* – l'utilizzo sembra essere consapevole ed è ben riportato nelle interazioni che verbalizzano i materiali grafici prodotti (figura 119): la bambina che descrive lo studio oculistico sotto riportato afferma “Ho usato solamente il bianco e un po' di azzurro per le finestre perché quel posto non mi piaceva per niente”. La stessa attenzione nei confronti dei colori viene prestata da un bambino che racconta di un'esperienza paurosa all'interno di una giostra al Luna Park: la giostra in oggetto è rappresentata di un colore grigio scuro che contrasta decisamente con l'ambiente esterno di colore azzurro (“Quella casa era grigia scura e già solamente il colore trasmetteva ansia”). Infine, un esempio differente sembra essere la narrazione in bianco e nero del bambino che racconta la ferita al dito con il coltello: la scelta di non rappresentare il colore deriva proprio dall'idea negativa che vuole essere trasmessa. Gli unici elementi colorati aggiunti sembrano essere i bordi di due pannelli: il primo è frastagliato e di colore rosso perché intende mettere in evidenza la scena che rappresenta il momento del taglio, mentre

il secondo ha la forma di una grande lacrima azzurra ed è utilizzato per contenere la scena emotiva del pianto, causato dal dolore.



Figura 119. Alcune strategie cromatiche delle narrazioni autobiografiche negative.

Infine, a livello di interazione verbale, i bambini fanno riferimento alla strategia della co-dominanza: sia le immagini che il dialogo contribuiscono alla comprensione delle narrazioni e non si contraddicono a vicenda (Cohn, 2016). In altre parole, possiamo parlare di “*textual unity*”: le parole comunicano lo stesso significato delle immagini e indirizzano la comprensione del lettore. Nello specifico, i bambini utilizzano il linguaggio verbale in diversi modi: in primis, inseriscono alcune didascalie narrative all’interno dei pannelli che avviano una fase specifica della storia. Ad esempio, in ogni primo campo lungo si avvalgono del supporto della descrizione del luogo e del tempo. Nella narrazione che racconta del nuovo coniglietto, la bambina introduce l’evento (“Era un giorno di sole quando andai a prendere il mio coniglio”) e nel quinto pannello – quando l’azione cambia completamente – si avvale ancora una volta del supporto della descrizione (“Appena lo comprai, andai in macchina per tornare a casa”). È proprio in questo passaggio che si modificano le coordinate spazio-temporali dell’evento: dall’allevamento, le azioni si spostano nel contesto domestico (*event boundaries*). In altri termini, la didascalia descrittiva per i bambini sembra essere una strategia che consente loro di mettere in evidenza i confini degli eventi sia a livello spaziale che a livello di obiettivi dei personaggi (“Dopo poco carichiamo tutto e iniziamo il viaggio verso casa”).

In secondo luogo, i bambini utilizzano sia i *balloons* relativi alle interazioni verbali che al pensiero: i primi consentono loro di definire in modo chiaro le azioni presenti nella storia, mentre i secondi li aiutano a mettere in evidenza pensieri e sensazioni dei

personaggi. Nella narrazione prima analizzata della bambina che racconta la giornata del compleanno (F3), le interazioni verbali vengono utilizzate con un obiettivo esplicativo: nel quinto pannello, ad esempio, vediamo la famiglia riunita a tavola ed è proprio tramite la loro interazione verbale che capiamo che si tratta del momento della colazione. Allo stesso modo, nell'ottavo pannello notiamo la protagonista felice in un pannello "mezza figura": è, però, la sua espressione "Brava nonna, buonissima questa torta!" che ci fa capire effettivamente a chi si sta rivolgendo e qual è la causa della sua felicità. Diversamente, il *balloon* del pensiero viene utilizzato per esplicitare e rendere visibili i pensieri e le sensazioni: nell'ottavo pannello della narrazione prima analizzata della partita di calcio del bambino di 9 anni (M9), ad esempio, vediamo ritratto il protagonista con un'espressione somigliante sia alla rabbia che alla tensione. In effetti, è proprio il *balloon* che ci consente di indirizzare la nostra interpretazione correttamente: il bambino si sente teso e in ansia perché sa che durante la partita ci saranno alcune persone importanti a guardarlo ("Che bello, c'è anche la mamma a vedermi..."). Particolare attenzione merita anche la cosiddetta *typography*, ovvero l'insieme delle scelte stilistiche collegate alle parole: nel caso appena citato viene inserito un fischiotto e il narratore afferma di aver utilizzato poche lettere ripetute e colorate di grigio per comunicare l'idea del movimento del suono, mentre nell'ultimo pannello utilizza vari colori nella scritta "vittoria" per trasmettere un'idea di felicità. Inoltre, come possiamo notare dalla narrazione relativa al fratello appena nato (M8), la maggior parte dei luoghi significativi (ospedale, casa, scuola) viene rappresentata attraverso simbolici iconici che consentono di avviare il processo di comprensione del lettore: la scritta "ospedale", ad esempio, è costruita con caratteri cubitali di colore rosso ed ha una grande croce sopra.

#### **4.5. Analisi III. *Visual narratives* traumatiche: raccontare il Covid**

Durante l'intervento sperimentale, si è scelto di dedicare particolare attenzione alle narrazioni di pandemia, intese come strumenti che testimoniano la particolare

rielaborazione mnemonica che caratterizza gli eventi stressanti: costruendo resoconti sequenziali, i bambini hanno suddiviso l'evento in alcuni *frames*, hanno ipotizzato collegamenti significativi tra loro ed espresso i significati attribuiti all'esperienza a partire da numerose strategie grafiche (ad esempio, cromatiche e collegate alla forma dei pannelli). A questo proposito, significativa sembra essere la riflessione di Ian Williams (2011, p. 356), autore di numerosi contributi relativi alla *graphic medicine*: l'autore, infatti, paragona il recupero mnemonico degli eventi stressanti alle narrazioni visive sequenziali. Effettivamente, come già accennato nel capitolo precedente, i ricordi stressanti chiedono al narratore di costruire collegamenti crono-causali e di colmare alcuni "vuoti" mnemonici e allo stesso tempo, sembra essere proprio questa *aptitude for filling in gaps* che consente ai soggetti di collegare una serie di pannelli separati tra loro dai cosiddetti *gutters*, ovvero dagli spazi bianchi.

#### **4.5.1. Le narrazioni autobiografiche di pandemia**

Quali elementi mnemonici vengono selezionati e raccontati? Quali tipologie di collegamenti costruiscono i bambini tra i pannelli? Partendo dalla prima questione, è possibile analizzare gli elementi dell'evento che vengono recuperati – e raccontati: se da una parte è vero che il Covid può essere considerato un evento traumatico, dall'altra è bene ricordare che si tratta di un evento ripetuto che si protrae per un determinato periodo di tempo. In altri termini, sembra essere un evento che riguarda quello che Leonore Terr (1995, p. 11) chiama "trauma di tipo II", ovvero un trauma ripetuto, il quale è collegato ad una codifica meno dettagliata rispetto ad un evento singolo. Difatti, i bambini raccontano la giornata di pandemia riferendosi al periodo generale e ad alcune "giornate-tipo". Ad esempio, nel primo racconto sotto riportato, il protagonista mette in evidenza l'alternarsi di diverse azioni di tipo quotidiano (M10): svegliarsi, seguire la didattica a distanza, pranzare, guardare la televisione e giocare con il fratello. Lo stesso avviene nel secondo disegno (F11): la bambina fa colazione, finisce i compiti per andare a giocare in giardino e mangia con la famiglia la sera. Per costruire le narrazioni, dunque, i bambini

fanno riferimento alla memoria semantica – ovvero alle conoscenze generali relative al periodo di pandemia – in quanto quella episodica sembra essere compromessa (“Ho disegnato alcune cose che facevo durante le mie giornate a casa: non ricordo proprio in quali giorni le ho fatte perché si sono ripetute molte volte”). Pertanto, in caso di eventi stressanti ripetizione dell’evento diventa sinonimo di generalizzazione mnemonica.



Figure 120, 121. Narrazioni autobiografiche di pandemia di bambini di 9 anni (M10, F11).

Nel ricordare e nel raccontare eventi autobiografici, i soggetti tendono anche a farsi influenzare dallo stato d’animo che caratterizza momento del recupero: come sappiamo, i bambini, ad esempio, si avvalgono del supporto del cosiddetto “pregiudizio egoistico” in quanto tendono ad attribuire una causa interna ad un evento positivo e una esterna ad un evento negativo (Gobbo, Raccanello 2007, p. 1174). Inoltre, lo stato d’animo negativo sembra influenzare le abilità *di narrativisation* e la complessità narrativa: in caso di eventi stressanti, i bambini riescono in misura minore a costruire attorno all’evento un’introduzione idonea. In effetti, a livello di complessità narrativa, possiamo affermare che i racconti sequenziali delle giornate di pandemia sembrano seguire costruzioni semplici basate su collegamenti temporali e causali e allo stesso tempo, possiamo confermare la tendenza dei bambini a recuperare materiale mnemonico a partire da una causa esterna, ovvero il Covid.

A livello contenutistico, i dettagli mnemonici principali sembrano riguardare le caratteristiche percettive ed emotive. Nel primo disegno sottostante e nello specifico nel quarto pannello (M11), vediamo un bambino di dieci anni che si rappresenta in primo piano per mettere in evidenza la sua reazione alla situazione traumatica. Particolare

attenzione è dedicata all'espressione facciale: la bocca del protagonista è rivolta verso il basso – tratto tipico della tristezza – e gli occhi sono pieni di lacrime. Nella seconda narrazione qui riportata (M12), invece, il focus del protagonista sembra essere rivolto alla morte del nonno (evento traumatico secondario collegato al principale, ovvero la pandemia). Ebbene, nel terzo pannello, il bambino ricorda nel dettaglio la scena esatta nel corso della quale la madre gli comunica ciò che è accaduto: di prima mattina, infatti, mentre scende le scale, sente la notizia provenire dalla sala da pranzo. Nel *frame* successivo, attraverso un collegamento di tipo causale – che richiede al lettore di mettere in relazione l'emozione in oggetto con l'avvenimento raccontato nel *frame* precedente – si rappresenta in primo piano per evidenziare l'espressione emotiva che sembra essere di rabbia. Il protagonista aggiunge un ulteriore dettaglio significativo al suo pannello: utilizza un *balloon* nel quale è rappresentato il Covid, ovvero il responsabile della morte del nonno (“Qui sto pensando al Covid, perché è stato lui che ha fatto ammalare il nonno”). In questo caso, nel pannello “primo piano” i pensieri vengono messi in evidenza per rendere più comprensibile l'espressione emotiva che guida la lettura dell'intera narrazione. D'accordo con le teorie relative allo sviluppo delle strategie grafiche, i bambini di quest'età sembrano fare riferimento soprattutto a strategie letterali e non astratte e sembrano essere in grado di differenziare anche le emozioni più complesse quali la rabbia e il disgusto. Inoltre, sempre quest'età, i narratori si aiutano nell'espressione emotiva grafica tramite elementi contestuali che indirizzano la comprensione del lettore (come il virus nel *balloon* del pensiero) (Brechet et al. 2009, p. 601; Bonoti, Misalidi, 2015, pp. 669-670).



Figure 122, 123. Narrazioni autobiografiche di pandemia di bambini di 9 anni (M11, M12).







Passiamo, invece, alla seconda questione e vediamo cosa accade a livello di struttura narrativa. L'abilità di costruire riscritture temporali e causali e di centrare la narrazione a partire da un inizio e da una fine ben definiti – in altre parole, l'*emplotment* – si sviluppa dai tre anni (Calabrese 2019, p. 18). A livello di nucleo essenziale della narrazione, le componenti che vengono tenute maggiormente in considerazione nella costruzione dei racconti di pandemia sembrano essere il setting – ovvero l'ambientazione spazio-contestuale – il fattore causale che induce una trasformazione nel setting, la risposta interna e la reazione. Gli elementi che sembrano mancare completamente sono, invece, gli obiettivi e le intenzioni. Evidentemente, nel raccontare eventi ai quali ancora non è stato attribuito un significato, i narratori non riescono a mettere in evidenza gli obiettivi che guidano le loro azioni – e tantomeno le proprie intenzioni. Sarebbe a dire, i soggetti si lasciano sopraffare dagli eventi i quali non riescono ad essere integrati in schemi e *scripts* di riferimento (non a caso, i bambini raccontano le azioni quotidiane, ma non mettono in evidenza gli obiettivi che le guidano). Questa considerazione sembra essere in contrasto con le teorie di Dan P. McAdams (2013, p. 273) relative alla costruzione e allo sviluppo del Self autobiografico: infatti, dai sette anni i bambini fanno il loro ingresso nello stadio dell'agente che prevede la genesi delle intenzioni, delle motivazioni e degli obiettivi che guidano le azioni. Essere un agente significa compiere scelte autodeterminate dirette verso programmi futuri. Eppure, sembra che la valenza emotiva dell'evento e il livello di stress percepito influenzino questa capacità, la quale deve essere ripristinata.

Per di più, gli eventi stressanti solitamente fanno riferimento alla memoria traumatica e non a quella narrativa. Sarebbe a dire che di un trauma, riusciamo a costruire solamente il plot e non la fabula. D'accordo con i già citati studi di psicologia narrativa (Fivush et al. 2003a) che testimoniano la tendenza dei soggetti a interpretare il materiale negativo e a descrivere in modo fattuale il materiale positivo, le narrazioni dei partecipanti sembrano riportare gli eventi a partire da una prima interpretazione: in vari pannelli, vediamo i protagonisti che si interrogano circa le cause dell'evento traumatico ("Perché è successo? Come mi immagino il Covid?"). Ora, la richiesta del compito li porta inevitabilmente a citare le varie azioni della storia seguendo una linea temporale di riferimento: a primo impatto, dunque, potrebbe sembrare che i bambini seguano l'ordine della fabula. Se

analizziamo, però, i materiali nel dettaglio, notiamo che le azioni riguardano uno schema-prototipo – e non il reale susseguirsi di eventi nella stessa giornata – e che queste ultime vengono alternate con pannelli che rappresentano stati d’animo e dettagli ritenuti significativi dal narratore. In altri termini, i bambini alternano azioni reali alla dimensione della possibilità – ad esempio, del sogno – e alle caratteristiche emotive scatenate dalla situazione: i pannelli seguono, dunque, un ordine arbitrario, ovvero il flusso del pensiero dei protagonisti.

Quali collegamenti vengono costruiti tra i pannelli, tra i diversi segmenti dell’evento? Come nelle narrazioni autobiografiche positive e negative analizzate in precedenza, l’ordine principale che viene seguito nella costruzione della narrazione è di tipo temporale: la capacità di segmentare l’evento sembra essere strettamente collegata al ripercorrere le azioni quotidiane più diffuse durante il periodo della pandemia. A opinione di Scott McCloud (1996), la percezione del tempo nelle narrazioni sequenziali è di tipo spaziale e può essere controllata sia attraverso il contenuto che attraverso gli aspetti formali dei *panels*, vale a dire la loro dimensione e distanza e il numero dei riquadri. Tutte le narrazioni si aprono con un pannello di tipo “campo lungo”: questa scelta consente ai bambini di contestualizzare l’evento e di utilizzare le coordinate spazio-temporali come prima strategia per attivare il recupero mnemonico (ad esempio, la camera del narratore, M14). Strettamente collegata a questa strategia spaziale, sembra essere quella temporale: infatti, il bambino *pinza* la narrazione tra un inizio e una fine ben definiti. Diversamente dagli avvenimenti traumatici singoli che non consentono ai soggetti di prestare attenzione ai dettagli contestuali, l’evento in oggetto sembra essere recuperato proprio grazie al supporto delle coordinate spazio-temporali. Ciò accade probabilmente in quanto il Covid è considerato un elemento sconosciuto percepito in modo finzionale nella maggior parte dei casi e, dunque, inserito all’interno di coordinate inesistenti. A questo proposito, il virus sembra non avere né uno spazio né un tempo e assume significato solamente quando accostato ad elementi familiari. L’utilizzo degli spazi conosciuti – soprattutto domestici – consente ai bambini di raccontare l’evento e di inserirlo in *frames* di riferimento (i quali non sono collegati al virus stesso, ma ad azioni quotidiane obbligate dalla situazione di pandemia). In queste narrazioni, come già anticipato, non sono le coordinate spaziali a guidare gli eventi e tantomeno gli obiettivi dei protagonisti, ma le loro azioni: potremmo

dire che i disegni che rappresentano la giornata tipica di pandemia sembrano essere *action-based*. Seguendo ancora una volta McCloud (1996, pp. 78-80), possiamo affermare che la modalità privilegiata che consente di giungere alla *closure* nei resoconti di pandemia sembra essere da azione ad azione: i pannelli presentano un unico soggetto in una progressione di azioni differenti.

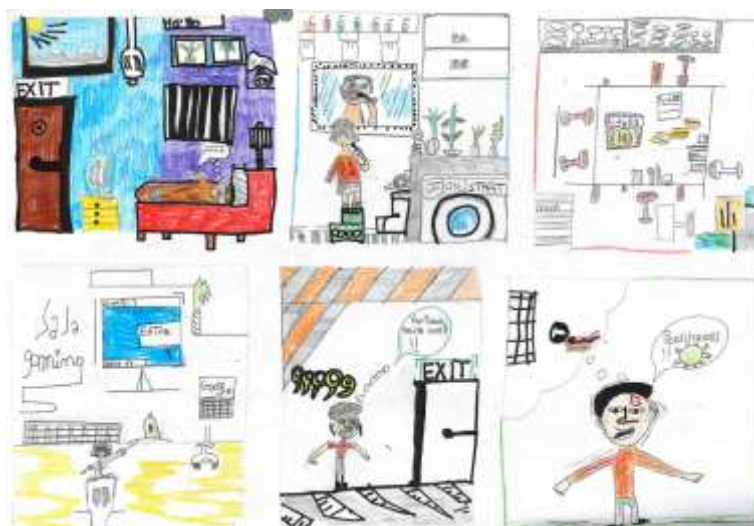


Figura 125. Narrazione autobiografica di pandemia di un bambino di 9 anni (M14).

Tuttavia, ritorniamo un'ultima volta alla gestione particolare del tempo: nelle narrazioni di pandemia, diversamente da quelle autobiografiche di valenza emotiva e positiva, troviamo riferimenti sia al passato che al futuro. Nello specifico, l'evocazione di fatti accaduti prima del momento narrato e l'anticipazione di fatti che accadono in seguito si materializza all'interno della dimensione del "possibile". In effetti, come possiamo notare nell'ultimo pannello della narrazione precedente (M14), il protagonista rappresenta una situazione positiva passata che vorrebbe rivivere nel presente, ovvero una partita di calcio. Ebbene, i bambini sembrano essere in grado di aggiungere dettagli che non esistono nel presente e questo consente loro di mettere in evidenza sensazioni e stati d'animo. In breve, sembra che i *flashbacks* e i *flashforward* siano strettamente collegati all'approccio interpretativo e alla ricerca di collegamenti tra cause e conseguenze. Oltre all'ordine di tipo temporale che supporta il recupero mnemonico e la costruzione della trama narrativa, i bambini fanno affidamento anche su un ordine di tipo tematico. Nella narrazione successiva (F12), ad esempio, una bambina sceglie di rappresentare le

scene più importanti della sua quarantena: nel primo e nel terzo *frame*, racconta le sue azioni quotidiane, mentre nel quarto rappresenta due bambini che giocano nel cortile per evidenziare il suo isolamento sociale forzato. Nel sesto e settimo pannello, invece, sceglie di inserire due scene che consentono al lettore di comprendere l'importanza della distanza di sicurezza. Non vi è nessun ordine temporale tra questi pannelli, bensì tematico: comprendiamo la sua giornata in quanto – grazie alla nostra memoria semantica e alle conoscenze generali connesse all'evento – sappiamo che tutte queste azioni possono avvenire solamente in un periodo di pandemia.



Figura 126. Narrazione autobiografica di pandemia di una bambina di 9 anni (F12).

In caso di eventi stressanti, il ragionamento causale sembra essere fondamentale per interagire in modo efficace con il mondo nel quale viviamo in quanto ci consente di comprendere il passato, prevedere i risultati futuri e valutare ciò che accade (Gopnik et al. 2004, p. 1). Il plot dei racconti relativi al Covid sembra essere, infatti, non solo *temporally-based*, ma anche *casually-based*. I comportamenti e gli stati dei personaggi sono collegati a specifici eventi e allo stesso tempo, singoli eventi possono avere più cause: nella narrazione prima analizzata nella quale viene riportata la morte del nonno, il lettore deve essere in grado di comprendere che la rabbia del protagonista è collegata sia alla perdita sia alla situazione generale di pandemia. Non a caso, i bambini costruiscono significato a partire da un continuo ragionamento causa-effetto: il Covid è inteso come la

causa e le azioni dei protagonisti – e le loro emozioni – come la conseguenza (Duran 2021, p. 91). In breve, il virus sembra essere il soggetto che necessita continuamente di un complemento oggetto. Nella narrazione qui sotto riportata (F13), è evidente il ricorso alla causalità di tipo psicologico: la protagonista nel terzo pannello a mezza figura mette in evidenza i propri pensieri e le proprie preoccupazioni (“Vorrei giocare tanto con una mia amica”), senza aver ancora comunicato la causa dei suoi ragionamenti. Nel pannello successivo “dettaglio”, la bambina rappresenta una grande televisione che sta trasmettendo notizie relative al Covid attraverso frasi quali “La situazione è molto preoccupante”. È proprio questo secondo pannello che consente al lettore di comprendere l’espressione agitata della protagonista: è triste perché le piacerebbe poter uscire con l’amica, ma la televisione ricorda che non è possibile a causa della gravità della situazione di pandemia (procedimento a ritroso).



Figura 127. Narrazione autobiografica di pandemia di una bambina di 9 anni (F13).

Le sequenze sono alla base della creazione del ritmo della narrazione e consentono al lettore di interpretare i fatti da un determinato punto di vista. In linea con la funzione interpersonale del *framing*, i bambini sembrano scegliere la tipologia di pannello in base al significato che intendono trasmettere: i *frames* a figura intera vengono utilizzati per rappresentare le azioni che si alternano durante la narrazione, i *frames* a mezza figura e in primo piano vogliono comunicare le reazioni emotive e le riflessioni dei protagonisti – a partire dalla ricerca di spiegazioni e da un approccio interpretativo – ed infine, i pannelli

“dettaglio” mettono in evidenza oggetti significativi per il proseguimento della storia. D'accordo con gli studi relativi alle narrazioni verbali di eventi stressanti (Fivush et al. 2003a), possiamo affermare che i pannelli mezza figura e i pannelli in primo piano rappresentano la volontà di costruire coerenza: è proprio in questi segmenti che i personaggi si rappresentano mentre riflettono sulle possibili cause e conseguenze degli eventi.

A livello di personaggi, l'attenzione dei narratori sembra essere rivolta solamente all'agente – ovvero a loro stessi: sono loro, infatti, che dormono, giocano, provano emozioni. Una riflessione più accurata è, però, necessaria: l'agentività dei bambini è un fenomeno solamente apparente. Come già anticipato, infatti, i narratori eseguono una serie di azioni perché obbligati da un elemento causale esterno – il Covid – il quale sembra essere l'unico agente reale. I bambini, infatti, si ritraggono mentre piangono oppure mentre pensano alle proprie abitudini perdute: tutte queste azioni sono scatenate, tuttavia, dall'elemento stressante. Un'analisi puntuale ci consente di dire che, nonostante i bambini si percepiscano come attori principali che eseguono e non subiscono le azioni, in realtà abbiamo a che fare con una *agentività illusoria* oppure con una *passività inconscia*.

Ritornando al concetto di focalizzazione, anche in questo caso è evidente la tipologia interna. Non a caso, i bambini rappresentano solamente loro stessi in modo dettagliato, sia a livello di espressioni facciali sia a livello di interazioni verbali: i racconti sequenziali traumatici seguono il cosiddetto *self-reasoning*. Nei pochi casi nei quali troviamo rappresentati anche altri soggetti – come la madre oppure i fratelli – possiamo notare che si tratta di una “bozza grafica”: questi ultimi, infatti, fungono semplicemente da supporto per consentire ai narratori di rappresentare la scena. Nel quarto pannello della narrazione commentata in precedenza (F12), ad esempio, la protagonista rappresenta nella scena due amici che giocano in un ambiente esterno. L'azione viene ripresa da una prospettiva particolare, ovvero da una finestra: la bambina, in effetti, si trova in un periodo di quarantena ed è costretta ad osservarli senza poterli raggiungere. Interessante sembra essere il meccanismo cognitivo attivato e il salto ontologico che racconta il trauma: il bordo del pannello riprende la forma circolare di un occhio che, al posto delle ciglia, acquisisce le note punte esterne associate al Covid (Calabrese, 2022, p. 32). La scena fa

riferimento, dunque, ad una focalizzazione interna particolare: è la protagonista che racconta ciò che vede con i suoi occhi (i quali hanno una forma simile al Covid in quanto è risultata positiva al tampone ed è consapevole di essere stata contagiata). Tuttavia, in alcune narrazioni i bambini intendono tenere in considerazione anche il punto di vista del virus attraverso la suddivisione dei pannelli in più parti uguali. Nel racconto di una coetanea, introdotto tramite un pannello campo lungo (“Era una mattina di lockdown”), troviamo alcune attività da lei compiute durante la giornata e notiamo una chiusura sofisticata che fa riferimento ad una riflessione personale (F14). La protagonista, infatti, divide il pannello in due parti: da un lato, mette in evidenza il suo punto di vista (“Chissà quanti contagi ci saranno oggi”) e dall’altro, sottolinea il punto di vista opposto del Covid (“Ce la farò a contagiare il mondo”).



Figura 128. Narrazione autobiografica di pandemia di una bambina di 9 anni (F14).

A livello di espressività personale e di strategie iconiche adottate, il significato è trasmesso soprattutto a partire dalle scelte cromatiche e dalle tipologie di pannello. Ebbene, sono numerosi gli studi che testimoniano lo sviluppo delle abilità meta-linguistiche nel periodo infantile: la scelta del colore, ad esempio, sembra essere strettamente collegata all’emozione rappresentata (Burkitt et al., 2009, pp. 81-82). Come già accennato nel capitolo precedente, nelle narrazioni autobiografiche il Covid viene immaginato come un elemento di colore verde dalla forma circolare con alcune punte attorno (figura 129). Come riportato nelle riflessioni di Duran (2021), particolare importanza assume la dimensione del virus in relazione alla sensazione di paura e pericolo



che deve essere trasmessa (figura 129): nel primo pannello sottostante, il Covid si trova in mezzo ai bambini ed è di medie dimensioni in quanto è ancora in grado di agire, mentre nel pannello successivo nel quale la famiglia lo ha definitivamente sconfitto, il virus è talmente piccolo che la bambina sente la necessità di metterlo in evidenza con una piccola freccia e con la didascalia “*Ciao ciao Covid!*”. Ancora diversa è la terza rappresentazione: in questo *frame*, il narratore intende sottolineare il ruolo del Covid quale causa di tutti i problemi quotidiani. Per riuscire nel suo intento, in effetti, decide di utilizzare dimensioni particolarmente grandi e soprattutto un pannello “primo piano” (“Qui il Covid è così grande perché devo fare capire a chi legge che è proprio lui che ci ha infettato tutti e che è la causa dei nostri problemi”). Per concludere, nell’ultimo pannello, il bambino si rappresenta mentre dorme e utilizza un colore nero per lo spazio attorno a lui e ai suoi sogni – collegati al Covid e al calcio – per comunicare sensazioni negative (“*Qui ho utilizzato il nero perché volevo fare capire quanta paura avevo tutte le sere quando andavo a dormire. Sembravo tranquillo, ma in realtà ero molto spaventato.*”).



Figura 129. Utilizzo del colore e delle forme in alcuni pannelli delle narrazioni autobiografiche.

Anche i bordi dei pannelli vengono costruiti a partire dal significato da comunicare: nella narrazione prima analizzata dove la bambina inserisce in un pannello la televisione che trasmette notizie relative al Covid (F13), il bordo è di colore rosso con linee frastagliate. L’idea che vuole essere trasmessa riguarda la complessità delle informazioni raccontate dalla giornalista (“Ho utilizzato questo bordo perché solitamente la TV diceva sempre delle cose pericolose e soprattutto paurose. Questo bordo sposta, così, l’attenzione di chi legge su questo pannello”).



Infine, se valutiamo anche l'utilizzo del codice verbale, possiamo notare che sia le immagini che il dialogo contribuiscono alla comprensione delle narrazioni: sono le immagini, però, che approfondiscono le parole stesse. Ad esempio, l'espressione facciale triste che caratterizza la maggior parte dei pannelli consente di valutare meglio lo stato emotivo dei personaggi e l'immagine che compare in televisione nella narrazione appena citata ci consente di conoscere l'argomento del programma trasmesso in quel momento e di conseguenza, di percepire realmente la gravità della situazione.

#### **4.5.2. “C’era una volta il Covid”: la narrazione sequenziale finzionale**

Cosa accade nelle narrazioni che raccontano la giornata del Covid inteso come personaggio finzionale? Ebbene, ci aspettiamo di trovare alcune somiglianze con la narrazione autobiografica appena analizzata in quanto, sin dai tempi di Vigotskji, sappiamo che l'atto dell'immaginare e l'atto del ricordare attivano le stesse aree cerebrali: richiamare eventi passati e prevederne altri futuri coinvolge i medesimi meccanismi neurali (Schachter, Addis, Buckner 2007). Come quella autobiografica, la narrazione finzionale si struttura e prende forma attraverso lo *scaffolding* durante il periodo infantile e la possibilità di partecipare a *fantasy talks* supporta la costruzione di plot complessi basati sul processo di *narrativisation*. A opinione di Mills e colleghi (2013), sia la narrazione finzionale che quella autobiografica si sviluppano in modo graduale durante il periodo infantile. La prima sembra essere meglio organizzata a livello di macro-struttura (introduzione, svolgimento, risoluzione), mentre la seconda più coerente e dettagliata grazie all'utilizzo di collegamenti temporali e causali.

Le narrazioni sequenziali di pandemia, d'accordo con le teorie appena analizzate, sembrano essere organizzate proprio a livello di macro-struttura e sembrano essere, invece, deficitarie a livello di collegamenti coerenti tra pannelli. Vediamo cosa accade

nella narrazione sottostante di una bambina che racconta la giornata di uno dei personaggi analizzati nel primo paragrafo, ovvero del mostriattolo verde che si ricarica e agisce grazie ad un *energy drink* (F15). La narrazione ha un'introduzione specifica: in una mattinata di primavera, il Covid dorme tranquillo all'interno di un autobus in attesa dell'arrivo dei passeggeri. A questo punto, si attivano alcune *complicating actions* che coincidono con il contagio dell'autista e di alcune persone in un supermercato e che si concludono in una risoluzione finale, ovvero l'esplosione e la scomparsa del protagonista (a causa di un bersaglio errato, ovvero di una nonna vaccinata). È proprio il processo di *narrativisation* stesso che aiuta i bambini ad attribuire una forma alla narrazione: i partecipanti sembrano sapere alla perfezione che, per rendere significativo un racconto finzionale, devono prevedere un inizio, uno svolgimento e una fine. I collegamenti tra pannelli sembrano essere, dunque, sì di tipo temporale, ma anche di tipo causale: nella narrazione della bambina, il virus si sposta durante la giornata in setting diversi – prima si trova sull'autobus ed in seguito, al supermercato – e allo stesso tempo, nel penultimo pannello si appoggia sulla mano di una bambina e in quello dopo scompare perché ha infettato una persona che ha già effettuato il vaccino. Il meccanismo noto come *causal inference* – che consiste nel trarre una conclusione riguardo alla relazione tra un antecedente e un risultato – sembra essere al servizio della conoscenza e della comprensione: attraverso la narrazione finzionale, i bambini tentano di creare una rappresentazione coerente della realtà (Gopnik *et al.* 2004).



Figura 130. Narrazione finzionale di pandemia di una bambina di 9 anni (F15).

Nella costruzione di racconti finzionali, il primo *step* operativo coincide con la scelta dell'agente attorno al quale gravita la sequenza dei fatti (Calabrese 2019, p. 16). Dopo aver individuato il proprio personaggio, i partecipanti seguono linee-guida comuni che consentono loro di strutturare il cosiddetto *storyworld*. In primis, fanno riferimento al setting all'interno del quale le azioni vengono inserite: non a caso, durante la restituzione verbale del materiale, la maggior parte dei bambini specifica nell'immediato le coordinate spaziali (ad esempio: "Il mio personaggio-Covid vive nella periferia di una città e nello specifico, all'interno dell'immondizia"). Per quanto riguarda la dimensione temporale – in accordo con la percezione alterata già analizzata – sembrano presentarsi maggiori problematiche: i partecipanti collocano le azioni all'interno di coordinate inesistenti e non strutturano nessun tipo di riferimento. In altre parole, nella maggior parte dei casi, i personaggi agiscono in luoghi realistici – supermercato, autobus, casa – ma in un tempo indefinito.

Successivamente, seguendo la consegna, i bambini ipotizzano le azioni che consentono alla narrazione di progredire. Come già accennato, costruiscono azioni collegate alla quotidianità, alla loro conoscenza generale e alla loro memoria semantica: il personaggio-Covid, durante la sua giornata, compie azioni familiari quali, ad esempio, il contagiare le persone, il provocare danni a livello fisico e il proliferare in posti pubblici quali le maniglie dei frigoriferi dei supermercati oppure il volante degli autobus. Pertanto, i riferimenti alla memoria semantica non riescono – in nessun modo – ad essere interrotti: per i bambini, infatti, il virus non può compiere azioni eccessivamente distanti dalle proprie conoscenze. E non è tutto: questi protagonisti sembrano avere caratteristiche fisiche specifiche – le quali non hanno nessun corrispettivo reale – che consentono loro di svolgere le azioni appena elencate. Il protagonista della narrazione sottostante è un piccolo mostro di un colore rosso acceso che ha una coppia di lunghi denti affilati (collegati direttamente alla sua capacità di contagiare e attaccare il sistema immunitario) (M15). A livello di caratteristiche psicologiche e identitarie, il personaggio sembra non poter fare affidamento su atteggiamenti positivi e prosociali – come la gentilezza e la comprensione – in quanto questa scelta metterebbe in discussione l'idea che i narratori hanno dell'evento. Nella narrazione appena citata, il personaggio-Covid si alza la mattina

dal letto e sostiene di essere ben riposato e pronto per affrontare la giornata (introduzione), sgrana gli occhi in quanto vede in lontananza una preda da attaccare, ovvero il braccio di un bambino (svolgimento, *complicating action*) e rileva i contagi del giorno cenando insieme alla sua famiglia la sera (conclusione, *resolution*). Se è vero che il personaggio compie azioni identiche alla realtà, è anche vero che viene completamente antropomorfizzato: parla, mangia con la famiglia nei piatti e nei bicchieri e dorme con una lampada vicino al letto. Troviamo ancora una volta la tendenza alla personificazione che consente ai bambini di comprendere l'evento e di inserirlo all'interno di schemi e *scripts* conosciuti.



Figura 131. Narrazione finzionale di pandemia di un bambino di 9 anni (M15).

La narrazione è, similmente a quella autobiografica, di tipo *action-based*: sono le azioni del personaggio che consentono di segmentare l'evento. Ad ogni pannello a figura intera, abbiamo a che fare con il già citato *boundary event*: seguendo ancora una volta la teoria della segmentazione degli eventi (Swallow, Zacks, Abrams 2009, pp. 237-238), possiamo affermare con certezza che i confini corrispondono ai momenti nei quali i modelli di azione vengono aggiornati. I narratori, infatti, sembrano essere consapevoli del fatto che le informazioni percettive in entrata vengono codificate in base agli elementi già presenti nel modello dell'evento: nel quinto e sesto pannello della narrazione appena citata, vediamo il protagonista che attacca il braccio del bambino e di conseguenza, riusciamo a predire il contenuto del *frame* successivo nel quale il mostro effettua, insieme

ad un fratello, il conto degli infettati del giorno. In effetti, la percezione dell'evento non sembra essere integrativa, ma predittiva. Inoltre, il racconto è sempre governato per intero dalla logica *agent-patient*: la sequenza di azioni sembra essere comprensibile solamente a partire dalla connessione antagonista-eroe. A questo proposito, potremmo dire che i bambini si avvalgono del supporto del tipico meccanismo fiabesco, ovvero della logica binaria e della presenza di personaggi positivi e di altri negativi: la volontà è quella di imporre un ordine cognitivo alla realtà tramite un format semantico conosciuto come *split*, ovvero come scissione (opposizione tra Covid e vittima, ad esempio).

Alcuni bambini scelgono di discostarsi da questa tipologia di racconto attraverso la costruzione di un *prequel*: si tratta di una riflessione eziologica che ha come obiettivo principale quello di creare uno *stoyworld* che analizzi la comparsa di un fenomeno traumatico di questo tipo. Vediamo quello che accade nella narrazione sottostante (F16): una bambina struttura la giornata tipica del Covid partendo dal setting nel quale lui stesso è stato creato – ovvero un luogo che assomiglia ad un deserto – e dalle prime azioni compiute durante la mattina. La *complicating action* avviene all'interno delle mura scolastiche (“Scuola-Virus”): scopriamo, infatti, nel sesto pannello che il protagonista è un mostriciattolo di colore verde che viene bullizzato dagli altri compagni (“Che imbranato! Che stupido!”). Proprio per questo motivo, gli ultimi due pannelli propongono una *resolution* infausta. Il personaggio viene ritratto come particolarmente arrabbiato in un pannello in primo piano – nel quale da verde diventa rosso – e in quello successivo, si trova sopra al tetto della scuola e indossa una corona sulla testa che evidenzia il suo potere rispetto ai compagni prima citati e la volontà di vendetta. Anche in una narrazione relativa alle cause, ciò che rende la storia significativa è il contrasto tra personaggi (buoni - cattivi) e l'acquisizione da parte del protagonista di caratteristiche personali negative, quali la volontà di governare gli altri e di metterli in difficoltà.



Figura 132. Narrazione finzionale di pandemia di una bambina di 9 anni (F16).

Diversamente dalla narrazione autobiografica, nella quale i protagonisti sono i narratori stessi che raccontano l'evento in prima persona, la storia finzionale sembra essere narrata in terza: le didascalie narrative consentono ai bambini di osservare gli eventi dall'esterno e di raccontarli in modo dettagliato ("Si arrabbiò, diventò gigante e distrusse tutta la scuola!"). Abbiamo a che fare con una focalizzazione zero, tipica dei testi finzionali per l'infanzia: il narratore onnisciente conosce tutto della storia. In questo modo, i narratori sembrano acquisire maggiormente il controllo dell'evento in quanto gestiscono le attività del virus: non a caso durante la restituzione verbale, utilizzano verbi in forma attiva ("Il Covid ha fatto, ha detto") diversamente dalle narrazioni autobiografiche che vengono raccontate attraverso forme passive ("Dovevo rimanere in casa, Mi dicevano che dovevo fare i compiti"). D'altronde, sappiamo bene che il materiale finzionale sembra essere un'esperienza sociale vicaria che consente di sperimentare in maniera controllata le problematiche incontrate nella vita quotidiana (Mar, Oatley 2008 pp. 174-177).

Un'ultima considerazione riguarda, invece, il linguaggio verbale utilizzato. I personaggi sembrano utilizzare espressioni colloquiali quotidiane ("Buona! Sto morendo di fame!", "Mi sento ben riposato!"); i riferimenti alla memoria semantica sono evidenti, così come lo stretto collegamento tra memoria e immaginazione. Ad esempio, per rappresentare la scena dove il personaggio mangia al tavolo con la famiglia, il narratore

fa riferimento al proprio schema cognitivo, così come per rappresentare il momento nel quale il virus attacca il braccio del bambino, recupera lo schema relativo al contagio e alle modalità di azione di un vampiro.

La maggior parte delle narrazioni, infine, contiene termini medici diffusi nel periodo di pandemia: nel settimo pannello del racconto del mostriciattolo rosso (M15), ad esempio, vediamo i personaggi che contano i contagi del giorno (*gli infettati*). D'altronde, come sostenuto in quest'ultima parte dell'elaborato, la comprensione dell'evento fa riferimento contemporaneamente alla dimensione reale e a quella finzionale: in entrambe le narrazioni, abbiamo a che fare con un continuo passaggio da un livello all'altro che funziona come tentativo di costruire *personal adjustments*.





## Conclusione

Percepriamo e raccontiamo la nostra esperienza personale, dunque, a partire da format narrativi prestabiliti e culturalmente riconosciuti? La risposta è senz'altro affermativa: gli studi di psicologia narrativa – condotti da autori come Robyn Fivush, Katherine Nelson e Dan P. McAdams – evidenziano l'origine socioculturale delle pratiche mnemoniche e narrative. A questo proposito, sembra essere l'infanzia l'arco temporale maggiormente degno di interesse in quanto i format narrativi iniziano a strutturarsi in questo periodo all'interno dei contesti di ricordo condiviso, i quali forniscono tracce “ad hoc” utili per comprendere gli avvenimenti autobiografici.

Come analizzato nel secondo capitolo, questi format sembrano seguire logiche “di genere”: sin dai primi giorni di vita, bambini e bambine attribuiscono significato diversamente ai medesimi eventi. Le cause che regolano le differenze di genere sembrano essere sia di tipo biologico, che di tipo cognitivo ed emotivo: bambini e bambine attivano differenti aree cerebrali nei vari compiti cognitivi richiesti e avviano una codifica delle informazioni differenti. La motivazione maggiormente trattata nel secondo capitolo dell'elaborato è, però, di tipo socioculturale: si parte dall'idea, infatti, che i contesti di ricordo condiviso facciano riferimento ad approcci differenti in base al genere del bambino coinvolto. Se nel caso dei bambini l'approccio adottato sembra essere fattuale ed oggettivo, nel caso delle bambine l'attenzione è rivolta agli aspetti interdipendenti ed emotivi della realtà. Le varie motivazioni analizzate nel loro complesso forniscono una spiegazione significativa alle notevoli differenze riscontrate nei ricordi e nei resoconti autobiografici e finzionali.

È fondamentale, tuttavia, riconoscere anche l'esistenza di format narrativi relativi alla valenza emotiva dell'evento raccontato: si è visto, infatti, che la memoria autobiografica e la regolazione emotiva sono due funzioni strettamente connesse. Alcuni studi di psicologia narrativa testimoniano una codifica opposta in caso di eventi positivi e negativi: se le esperienze gioiose attivano una codifica generale che contiene riferimenti alle coordinate esterne dell'evento, le esperienze negative sostengono una codifica dettagliata e di tipo interpretativo. Nello specifico, Robyn Fivush e colleghi testimoniano il differente approccio adottato in età infantile nel racconto di eventi di valenza emotiva

contraria: in caso di esperienze positive i bambini focalizzano l'attenzione sulle coordinate spazio-temporali dell'evento e allo stesso tempo sono in grado di valutare il ruolo di altri soggetti coinvolti. Diversamente, in caso di esperienze negative l'attenzione dei narratori è diretta alla ricerca di spiegazioni plausibili e soprattutto alla costruzione di collegamenti significativi tra cause e conseguenze.

Anche le pratiche di ricordo condiviso sembrano modificarsi a partire dall'emotività: se in caso di eventi positivi gli adulti di riferimento strutturano interazioni che hanno come obiettivo ultimo quello di sostenere l'intimità con il narratorio, nel caso degli eventi negativi costruiscono valutazioni e spiegazioni con l'obiettivo di attribuire coerenza e significato.

Se l'obiettivo della prima parte teorica della tesi è stato quello di analizzare e riassumere le caratteristiche principali dei differenti format narrativi, la seconda parte ha approfondito le principali caratteristiche mnemoniche autobiografiche nelle produzioni grafiche di bambini di età scolare. Nello specifico, lo strumento adottato nell'intervento sperimentale condotto con bambini di 9 e 10 anni è stato il disegno sequenziale infantile, il quale può essere considerato uno strumento privilegiato a livello cognitivo (che deve essere riconosciuto all'interno dei contesti scolastici per la prima infanzia e valorizzato) che sostiene la costruzione di complesse relazioni tra schemi e *scripts*, la segmentazione del flusso esperienziale e l'aggiunta di connessioni spazio-temporali e causali.

Nell'analisi costruita nell'ultimo capitolo sono state messe in evidenza, dunque, le modalità attraverso le quali i bambini costruiscono significato a partire dalla suddivisione dell'evento in più *frames*: se da un lato l'analisi si è focalizzata su elementi collegati agli studi di psicologia narrativa citati nei capitoli precedenti (e, dunque, alle caratteristiche mnemoniche), dall'altro ha tenuto in considerazione gli aspetti narratologici e, dunque, le abilità di progettazione narrativa. Infine, in linea con gli studi di Sylvia Pantaleo che testimoniano la capacità dei bambini di costruire significato a partire dal codice iconico, sono state valutate le strategie collegate alla *visual literacy* (scelte cromatiche, bordi dei pannelli ecc.).

A livello mnemonico, è stata confermata l'idea che gli eventi sono recuperati differenzialmente a partire dalla valenza emotiva: nelle narrazioni visive positive, ad esempio, i bambini riportano numerosi dettagli oggettivi e spazio-temporali (dove è avvenuto l'evento, chi era presente, quali azioni si sono alternate), mentre nel caso delle

narrazioni negative aggiungono dettagli interpretativi ed emotivi (come mi sono sentito, cosa ha significato l'evento per me). Nel caso degli eventi traumatici come la pandemia, invece, i ricordi contengono numerosi riferimenti di tipo cognitivo – collegati alla volontà di comprendere le situazioni stressanti – e di tipo percettivo.

Per quanto riguarda il genere, le bambine adottano un approccio di tipo interpersonale ed interpretativo: nelle loro narrazioni sono presenti altri personaggi e il loro punto di vista è tenuto in considerazione nella ricostruzione dell'evento sia positivo che negativo. Diversamente, le narrazioni autobiografiche maschili si focalizzano maggiormente sulle coordinate spaziali, sulle azioni che si sono verificate nel corso dell'evento e soprattutto sul contributo personale (approccio *self-focused*).

A livello narratologico e a livello di abilità di *framing*, i bambini di 9 e 10 anni sembrano avvalersi del supporto temporale, ovvero ordinano i diversi *frames* in base a ciò che è accaduto prima e a ciò che è accaduto dopo e selezionano un momento iniziale ed uno finale per inquadrare il campo narratologico considerato. Allo stesso tempo, i bambini sono in grado di avvalersi anche del supporto dei collegamenti causali: in questo secondo caso, infatti, strutturano riferimenti psicologici che chiedono al lettore di inferire la relazione esistente tra un'azione e uno stato mentale rappresentati in differenti *frames*. E ancora, nei resoconti autobiografici, la focalizzazione è tendenzialmente interna e i bambini ricostruiscono l'evento a partire dal ruolo dei personaggi e soprattutto, dalle loro azioni: la segmentazione del flusso esperienziale sembra essere proprio *action-based* e allo stesso tempo, *setting-based* (ogni volta che l'azione e il luogo si modificano, i bambini si spostano nel *frame* successivo).

A livello di *visual literacy*, i bambini di scuola primaria sembrano essere in grado di trasmettere specifici significati a partire dall'utilizzo consapevole di risorse semiotiche quali il colore e i bordi dei pannelli: tonalità cromatiche scure (blu, nero) vengono adottate soprattutto nelle narrazioni negative, mentre tonalità chiare e accese (giallo, rosso) compaiono nei resoconti positivi. Allo stesso tempo, anche la forma e la dimensione dei *frames* sembra essere significativa da questo punto di vista: il bordo ondulato di un pannello “primo piano”, ad esempio, sottolinea la riflessione del protagonista, mentre lo stesso bordo in un pannello “campo lungo” simboleggia il riferimento ad una dimensione temporale futura, ovvero ad una scena immaginata.

Inoltre, a quest'età, i bambini sembrano essere già in grado di rappresentare graficamente

gli eventi sia attraverso strategie espressive dirette (ad esempio, il sorriso nel viso per esprimere una sensazione di felicità) che attraverso strategie indirette e astratte che fanno riferimento all'utilizzo di simboli per tradurre un determinato concetto (ad esempio, la nuvola grigia per trasmettere una sensazione di tristezza).

L'intervento sperimentale analizzato nella seconda parte della tesi vuole essere una prima proposta a sostegno della diffusione del disegno sequenziale nei contesti educativi per la prima infanzia, inteso come strumento privilegiato sia da un punto di vista cognitivo che da un punto di vista socio-emotivo.

## Bibliografia

Abdulah D. M., Abdulla B. M. O., Liamputtong P. (2020). Psychological response of children to home confinement during COVID-19: A qualitative arts-based research. *International journal of social psychiatry*, 1-9.

Ackil J. K., Van Abbema D. L., Bauer P. J. (2003). After the storm: Enduring differences in mother-child recollections of traumatic and nontraumatic events. *Journal of experimental child psychology*, 84(4), 286-309.

Adams S., Kuebli J., Boyle P. A., Fivush R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex roles*, 33(5), 309-323.

Addis D.R., Wong A.T., Schacter D.L. (2007). Remembering the past and imagining the future: Common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia*, 45, 1363-137.

Agnello M. (2013). *Semiotica dei colori*, Roma, Carocci.

Alea N., Bluck S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 165-178.

Alexander G. M., Wilcox T., Woods R. (2009). Sex differences in infants' visual interest in toys. *Archives of sexual behavior*, 38(3), 427-433.

Bacchereti E., Fastelli F., Salvadori D. (a cura di) (2020). *Il graphic novel: un crossover per la modernità*, Firenze, Firenze University Press.

Baker-Ward L. E., Eaton, K. L., Banks J. B. (2005). Young soccer players' reports of a tournament win or loss: Different emotions, different narratives. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 507-527.

Bang M. (2010). *Picture this. How picture books work*, San Francisco, Chronicle Books.

Baron-Cohen S. (2004). *Questione di cervello. La differenza essenziale tra uomini e donne*, Milano, Mondadori.

- Bauer P., Stennes L., Haight, J. (2003). Representation of the inner self in autobiography: Women's and men's use of internal states language in personal narratives. *Memory*, 11(1), 27-42.
- Baumeister R. F., Bratslavsky E., Finkenauer C., Vohs K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology*, 5(4), 323-370.
- Bem S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354.
- Berntsen D., Rubin D. C. (2002). Emotionally charged autobiographical memories across the life span: The recall of happy, sad, traumatic and involuntary memories. *Psychology and aging*, 17(4), 636.
- Bernsten D., Rubin, D. C. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & cognition*, 32(3), 427-442.
- Bloise S. M., Johnson M. K. (2007). Memory for emotional and neutral information: Gender and individual differences in emotional sensitivity. *Memory*, 15(2), 192-204.
- Bluck S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11(2), 113-123.
- Bluck S., Alea N., Habermas T., Rubin D. C. (2005). A tale of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory. *Social cognition*, 23(1), 91-117.
- Bluck S., Liao H. W. (2013). I was therefore I am: Creating self-continuity through remembering our personal past. *The International Journal of Reminiscence and Life Review*, 1(1), 7-12.
- Bohanek J. G., Fivush R., Walker E. (2005). Memories of positive and negative emotional events. *Applied Cognitive Psychology*, 19(1), 51-66.
- Bohanek J. G., Marin K. A., Fivush R., Duke M. P. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family process*, 45(1), 39-54.
- Bonoti F., Misalidi P. (2015). Social emotions in children's human figure drawings: Drawing shame, pride and jealousy. *Infant and Child Development*, 24(6), 661-672.

- Brechet C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Do boys draw angrier faces than girls?. *Sex Roles*, 68(5-6), 378-389.
- Brechet C., Baldy R., Picard D., (2009), How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), pp. 587-606.
- Brown N. R. (2021). The possible effects of the COVID-19 pandemic on the contents and organization of autobiographical memory: A Transition-Theory perspective. *Cognition*, 212, 104694.
- Buckner J. P., Fivush R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 12(4), 407-429.
- Buckner J. P., Fivush R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory*, 8(6), 401-412.
- Buckner R. L., Carroll D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in cognitive sciences*, 11(2), 49-57.
- Burkitt E., Barrett M., Davis A. (2009). Effects of different emotion terms on the size and colour of children's drawings. *International Journal of Art Therapy*, 14 (2), pp. 74-84.
- Cahill L., Uncapher M., Kilpatrick L., Alkire M. T., Turner J. (2004). Sex-related hemispheric lateralization of amygdala function in emotionally influenced memory: an fMRI investigation. *Learning & memory*, 11(3), 261-266.
- Calabrese S. (2012). La metafora e i neuroni: stato dell'arte, *Enthymema*, 7, 1-14.
- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano, Bruno Mondadori.
- Calabrese S. (2019), *Manuale di comunicazione narrativa*, Milano-Torino, Pearson.
- Calabrese S. (in collaborazione con Conti V.) (2020), *Neuronarrazioni*, Bologna, Editrice Bibliografica.
- Calabrese S. (2021). Per uno sposalizio tra neuro-cognitivismo e critica computazionale: l'esempio del gender. *Testo e Senso*, (23), 111-128.

Calabrese S. (a cura di) (2022). *Dopo il Covid. Racconti e immagini della pandemia*, Milano, Mimesis.

Calabrese S., Conti V., Broglia L. (2021). Elogio della visual literacy. *Enthymema*, (27), 90-113.

Canli T., Desmond J. E., Zhao Z., Gabrieli J. D. (2002). Sex differences in the neural basis of emotional memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 99 (16), 10789-10794.

Christianson S. A. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: a critical review. *Psychological bulletin*, 112(2), 284.

Clinton V., Seipel B., van den Broek, P., McMaster K. L., Kendeou P., Carlson S. E., Rapp, D. N. (2014). Gender differences in inference generation by fourth-grade students. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 356-374.

Cohn N. (2016). A multimodal parallel architecture: A cognitive framework for multimodal interactions. *Cognition*, 146, 304-323.

Cohn N., Paczynski M. (2013). Prediction, events, and the advantage of Agents: The processing of semantic roles in visual narrative. *Cognitive Psychology*, 67(3), 73-97.

Conway M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of memory and language*, 53(4), 594-628.

Conway M. A., Pleydell-Pearce C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological review*, 107(2), 261.

Crane L., Goddard L., Pring L. (2009). Specific and general autobiographical knowledge in adults with autism spectrum disorders: The role of personal goals. *Memory*, 17(5), 557-576.

Crespo M., Fernández-Lansac V. (2016). Memory and narrative of traumatic events: A literature review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8, pp. 149-156.

D'Argembeau A., Comblain C., Van der Linden M. (2003). Phenomenal characteristics of autobiographical memories for positive, negative, and neutral events. *Applied*



*Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 17(3), 281-294.

Davis P. J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 498.

De Giovanni M. (2016). *Scrivere a fumetti. Manuale di scrittura creativa e narrazioni per immagini*, Milano, KappaLab.

Duran M. (2021). Reflection of COVID-19 Pandemic on the Drawings of Pre-School Children: A Phenomenological Study. *African Educational Research Journal*, 9 (1), pp. 86-99.

Einarsdottir J., Dockett S., Perry B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, 179 (2), pp. 217-232.

Ely R., Ryan E. (2008). Remembering talk: Individual and gender differences in reported speech. *Memory*, 16(4), 395-409.

Erikson E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.

Eschenbeck H., Kohlmann C. W., Lohaus A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of individual differences*, 28(1), 18-26.

Fioretti C., Smorti A. (2015). How emotional content of memories changes in narrating. *Narrative Inquiry*, 25(1), 37-56.

Fioretti C., Smorti A. (2016). Narrating positive versus negative memories of illness: does narrating influence the emotional tone of memories?. *European journal of cancer care*, 26(3), e12524.

Fioretti C., Pascuzzi D., Smorti A. (2019), Narrative and narrativization of a journey: Differences between personal and fictional narratives. *The Open Psychology Journal*, 12 (1), pp. 205-215.

Fioretti C., Palladino B. E., Nocentini A., Menesini E. (2020), Positive and Negative Experiences of Living in COVID-19 Pandemic: Analysis of Italian Adolescents' Narratives. *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 1-11.

- Fischer A. R., Good G. E. (1997). Men and psychotherapy: An investigation of alexithymia, intimacy, and masculine gender roles. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 34(2), 160.
- Fivush R. (1998). Children's recollections of traumatic and nontraumatic events. *Development and psychopathology*, 10 (4), pp. 699-716.
- Fivush R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory studies*, 1(1), 49-58.
- Fivush R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual review of psychology*, 62, 559-582.
- Fivush R. (2014). Maternal reminiscing style: The sociocultural construction of autobiographical memory across childhood and adolescence in P. J. Bauer, R. Fivush (Eds.), *The Wiley handbook on the development of children's memory*, Wiley Blackwell.
- Fivush R. (2019). Sociocultural developmental approaches to autobiographical memory. *Applied Cognitive Psychology*, 33(4), 489-497.
- Fivush R., Brotman M. A., Buckner J. P., Goodman S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex roles*, 42(3), 233-253.
- Fivush R., Vasudeva A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 3(1), 73-90.
- Fivush R., Hazzard A., McDermott Sales J., Sarfati D., Brown T. (2003a). Creating coherence out of chaos?. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 17 (1), pp. 1-19.
- Fivush R., Berlin L., McDermott Sales J., Mennuti-Washburn J., Cassidy J. (2003b). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11 (2), pp. 179-192.
- Fivush R., Baker-Ward L. (2005). The search for meaning: Developmental perspectives on internal state language in autobiographical memory. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 455-462.

- Fivush R., Nelson K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past, *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), pp. 235-251.
- Fivush R., McDermott Sales, J., Bohanek, J. G. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16(6), 579-594.
- Fivush R., Habermas T., Waters T. E., Zaman W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5), 321-345.
- Forgas J. P., Locke J. (2005). Brief Report. Affective influences on causal inferences: The effects of mood on attribution for positive and, negative interpersonal episodes. *Cognition & Emotion*, 19, 1071–1081.
- Gibbs B. R., Rude S. S. (2004). Overgeneral autobiographical memory as depression vulnerability. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 511-526.
- Giffard B., Viard A., Dayan J., Morel N., Joly F., Eustache F. (2013). Autobiographical memory, self, and stress-related psychiatric disorders: which implications in cancer patients?. *Neuropsychology review*, 23(2), 157-168.
- Giordano P. (2016). *Il pinguino che aveva freddo*, Roma, Lapis.
- Gobbo C., Raccanello D. (2007). How children narrate happy and sad events: Does affective state count?. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 21(9), 1173-1190.
- Goddard L., Dritschel B., Howlin P. (2014). A preliminary study of gender differences in autobiographical memory in children with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2087-2095.
- Gopnik A., Glymour C., Sobel D. M., Schulz L. E., Kushnir T., Danks D. (2004), A theory of causal learning in children: Causal maps and Bayes nets. *Psychological Review*, 111, pp. 3-32.
- Gryzman A. (2017). Gender differences in episodic encoding of autobiographical memory. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(1), 51-59.

- Gryzman A., Hudson J. A. (2013). Gender differences in autobiographical memory: Developmental and methodological considerations. *Developmental Review*, 33(3), 239-272.
- Gryzman A., Fivush R. (2016). Gender identity predicts autobiographical memory phenomenology. *Applied Cognitive Psychology*, 30(4), 613-621.
- Habermas T., Bluck S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological bulletin*, 126 (5), pp. 748-769.
- Habermas T., de Silveira C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental psychology*, 44(3), 707.
- Halpern D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current directions in psychological science*, 13(4), 135-139.
- Hamond N. R., Fivush R. (1991). Memories of Mickey Mouse: Young children recount their trip to Disneyworld. *Cognitive Development*, 6(4), 433-448.
- Hayne H., MacDonald S. (2003). The socialization of autobiographical memory in children and adults: The roles of culture and gender. *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, 99-120.
- Herlitz A., Rehnman J. (2008). Sex differences in episodic memory. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 52-56.
- Hubbard J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child development*, 72(5), 1426-1438.
- Huebner D. M., Fredrickson B. L. (1999). Gender differences in memory perspectives Evidence for self objectification in women. *Sex Roles*, 41 (5), 459-467.
- Huestegge L., Heim S., Zettelmeyer E., Lange-Küttner C. (2012). Gender-specific contribution of a visual cognition network to reading abilities. *British Journal of Psychology*, 103(1), 117-128.

- Jaeger J., Lindblom K. M., Parker-Guilbert K., Zoellner L. A. (2014). Trauma narratives: It's what you say, not how you say it. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(5), 473.
- Jimenez L. M., Meyer C. K. (2016). First impressions matter: Navigating graphic novels utilizing linguistic, visual, and spatial resources. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 423-447.
- Jobson L., O'Kearney R. (2008). Cultural differences in personal identity in post-traumatic stress disorder. *British Journal of Clinical Psychology*, 47(1), 95-109.
- Karlsson K. P., Sikström S., Jönsson F. U., Sendén M. G., Willander J. (2019). Gender differences in autobiographical memory: Females latently express communality more than do males. *Journal of Cognitive Psychology*, 31(7), 651-664.
- Kendeou P., McMaster K. L., Butterfuss R., Kim J., Bresina B., Wagner K. (2020). The inferential language comprehension (iLC) framework: Supporting children's comprehension of visual narratives. *Topics in cognitive science*, 12(1), 256-273.
- Kleim B., Horn, A. B., Kraehenmann R., Mehl M. R., Ehlers A. (2018). Early linguistic markers of trauma-specific processing predict post-trauma adjustment. *Frontiers in psychiatry*, 9, 645.
- Kolk van der B., Fisler R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of traumatic stress*, 8(4), 505-525.
- Kolk van der B., McFarlane A., Weisaeth L. (a cura di) (2013), *Stress traumatico. Gli effetti sulla mente, sul corpo e sulla società delle esperienze intollerabili*, trad. it., Roma, Edizioni Magi.
- Kopatich R. D., Feller D. P., Kurby C. A., Magliano J. P. (2019). The role of character goals and changes in body position in the processing of events in visual narratives. *Cognitive research: principles and implications*, 4(1), 1-15.
- Iijima M., Arisaka O., Minamoto F., Arai Y. (2001). Sex differences in children's free drawings: a study on girls with congenital adrenal hyperplasia. *Hormones and Behavior*, 40(2), 99-104.

- İnöz J. (2018). Drawings are talking: Exploring language learners' beliefs through visual narratives. *Applied Linguistics Review*, 9(2-3), 177-200.
- Ivashkevich O. (2009). Children's drawing as a sociocultural practice: Remaking gender and popular culture. *Studies in Art Education*, 51(1), 50-63.
- Labov W., Waletzky J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience in Helm I. (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (pp. 12-44), Seattle, University of Washington Press.
- Lange-Küttner C., Ebersbach M. (2013). Girls in detail, boys in shape: Gender differences when drawing cubes in depth. *British Journal of Psychology*, 104(3), 413-437.
- Leaper C., Friedman C. K. (2007). The Socialization of Gender in Grusec J., Hastings P., *Handbook of Socialization: Theory and Research*, Guilford.
- Lee J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4 (6), pp. 420- 421.
- Levine L. J., Pizarro D. A. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Social cognition*, 22 (5), 530-554.
- Löckenhoff C. E., Chan W., McCrae R. R., De Fruyt F., Jussim L., De Bolle M., Terracciano A. (2014). Gender stereotypes of personality: Universal and accurate?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(5), 675-694.
- Low J., Durkin K. (1998). Structure and causal connections in children's on-line television narratives: What develops?. *Cognitive Development*, 13, 201-225
- Mar R. A., Oatley K. (2008), The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (3), pp. 173-192.
- Markus H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*, 35(2), 63.
- Marin K., Bohanek J. G., Fivush R. (2008). Positive effects of talking about the negative: Family narratives of negative experiences and preadolescents' perceived competence. *Journal of Research in Adolescence*, 18, 573-593.

- Martin C. L., Ruble D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current directions in psychological science*, 13(2), 67-70.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St Aubin, E., Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of personality and social psychology*, 72(3), 678.
- McAdams D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272-295.
- McCloud S. (1996). *Capire il fumetto. L'arte invisibile*, trad. it., Torino, Pavesio Editore.
- McGarr O., Gavaldon G., Saez de Adana F. (2020). Using autobiographical comics to explore life stories and school experiences of pre-service early childhood educators. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1152-1170.
- McLean K. C., Breen A. V. (2008). Processes and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental psychology*, 45(3), 702.
- Meichenbaum D. (2017). Resilience and posttraumatic growth: A constructive narrative perspective. In *The Evolution of Cognitive Behavior Therapy*. Routledge.
- Merrill N., Fivush R. (2016). Intergenerational narratives and identity across development. *Developmental Review*, 40, 72-92.
- Mills M. T., Watkins R. V., Washington J. A. (2013). Structural and dialectal characteristics of the fictional and personal narratives of school-age African American children. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 44 (2), pp. 211-223.
- Morris G., Baker-Ward L., Bauer P. J. (2010). What remains of that day: The survival of children's autobiographical memories across time. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 24(4), 527-544.

- Nelson K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- Nelson K., Fivush R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological review*, 111(2), 486.
- Nelson K., Fivush R. (2020). The development of autobiographical memory, autobiographical narratives, and autobiographical consciousness. *Psychological reports*, 123(1), 71-96.
- Newman M. L. Groom C. J., Handelman L. D., Pennebaker J. W. (2008). Gender differences in language use An analysis of 14 000 text samples. *Discourse Processes*, 45 (3), 211-236.
- Nicolopoulou A., Richner E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child development*, 78(2), 412-429.
- Nicolopoulou A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325.
- Nicolopoulou A. (2011). Children's storytelling Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds, Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.
- Niedźwieńska A. (2003). Gender differences in vivid memories, *Sex Roles*, 49 (7), 321-331.
- Nussbaum J. F., Bettini L. M. (1994). Shared stories of the grandparent-grandchild relationship. *The International Journal of Aging and Human Development*, 39(1), 67-80.
- O'Kearney R., Perrott K. (2006). Trauma narratives in posttraumatic stress disorder: A review. *Journal of traumatic stress*, 19(1), 81-93.
- Oliver M. B., Green S. (2001). Development of gender differences in children's responses to animated entertainment. *Sex roles*, 45(1), 67-88.
- Ornstein P. A., Merritt K. A., Baker-Ward L., Furtado E., Gordon B. N., Principe G. (1998). Children's knowledge, expectation, and long-term retention. *Applied Cognitive*



*Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 12(4), 387-405.

Pantaleo S. (2013). Paneling “matters” in elementary students’ graphic narratives. *Literacy Research and Instruction*, 52 (2), pp. 150-171.

Pantaleo S. (2015). Exploring the intentionality of design in the graphic narrative of one middle-years student. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 6(4), 398-418.

Pantaleo S. (2016). Primary students’ understanding and appreciation of the artwork in picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(2), 228-255.

Pascal C., Bertram T. (2021). What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (1), pp. 21-34.

Pascuzzi D., Smorti A. (2017). Emotion regulation, autobiographical memories and life narratives. *New Ideas in Psychology*, 45, 28-37.

Pascuzzi D., Fioretti C., Smorti A. (2017). Sharing of emotional memories with a listener: differences between adolescents and emerging adults. *Journal of youth studies*, 20(7), 927-944.

Pennebaker J. W., Mehl M. R., Niederhoffer K. G. (2003). Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. *Annual review of psychology*, 54(1), 547-577.

Peterson C. (2004). Mothers, fathers, and gender: Parental narratives about children. *Narrative Inquiry*, 14(2), 323-346.

Peterson C. (2011). Children’s memory reports over time: Getting both better and worse. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 275-293.

Picard D., Brechet C., Baldy R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31(4), 243-257.

Picard D., Boulhais M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 850-855.

- Piefke M., Weiss P. H., Markowitsch H. J., Fink G. R. (2005). Gender differences in the functional neuroanatomy of emotional episodic autobiographical memory. *Human brain mapping*, 24(4), 313-324.
- Pillemer D. B., Steiner K. L., Kuwabara K. J., Thomsen D. K., Svob C. (2015). Vicarious memories. *Consciousness and Cognition*, 36, 233-245.
- Pratt M. W., Fiese B. H. (2004). *Family stories and the life course: Across time and generations*, Routledge.
- Quas J., Fivush R. (a cura di) (2009). *Emotion in memory and development: Biological, cognitive, and social considerations*, Oxford University Press.
- Radice T., Turconi S. (2017). *Orlando Curioso e il segreto del Monte Sbuffone*, Milano, Bao Publishing.
- Reed H. C., Hurks P. P., Kirschner P. A., Jolles J. (2015). Preschoolers' causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 367-389.
- Rose A. J., Rudolph K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, 132(1), 98.
- Rübeling H., Keller H., Yovsi R. D., Lenk M., Schwarzer S., Kühne N. (2011). Children's drawings of the self as an expression of cultural conceptions of the self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 406-424.
- Rubin D. C., Berntsen D. (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory & cognition*, 31(1), 1-14.
- Ruffman T., Slade L., Crowe E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child development*, 73(3), 734-751.
- Sales J. M., Fivush R., Peterson C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of cognition and development*, 4(2), 185-209.

- Sales J. M., Fivush R. (2005). Social and emotional functions of mother–child reminiscing about stressful events. *Social Cognition*, 23(1), 70-90.
- Saucier D. M., Green S. M., Leason J., MacFadden A., Bell S., Elias L. J. (2002). Are sex differences in navigation caused by sexually dimorphic strategies or by differences in the ability to use the strategies?. *Behavioral neuroscience*, 116(3), 403.
- Schacter D. L., Addis D. R., Buckner R. L. (2007). Remembering the past to imagine the future: the prospective brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 8 (9), pp. 657-661.
- Scherman A. Z., Salgado S., Shao Z., Berntsen D. (2017). Life script events and autobiographical memories of important life story events in Mexico, Greenland, China, and Denmark. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(1), 60-73.
- Schulkind M., Schoppel K., Scheiderer E. (2012). Gender differences in autobiographical narratives He shoots and scores she evaluates and interprets. *Memory cognition*, 40 (6), 958-965.
- Schulster J. R. (2006). Things we talk about, how frequently, and to whom Frequency of topics in everyday conversation as a function of gender, age, and marital status. *The American journal of psychology*, 407-432.
- Seidlitz L., Diener E. (1998). Sex differences in the recall of affective experiences. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 262.
- Syssau A., Monnier C. (2009). Children’s emotional norms for 600 French words. *Behavior Research Methods*, 41(1), 213-219.
- Smorti A. (2008). La Famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 69-77.
- Smorti A. (2011). Autobiographical memory and autobiographical narrative: What is the relationship?. *Narrative Inquiry*, 21(2), 303-310.
- Smorti A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*, Bologna, Il Mulino.
- Stevens J. S., Hamann S. (2012). Sex differences in brain activation to emotional stimuli: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuropsychologia*, 50(7), 1578-1593.

- Swallow K. M., Zacks J. M., Abrams R. A. (2009). Event boundaries in perception affect memory encoding and updating. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(2), 236.
- Tateo L., Dario N. (2020). Listen to us, grown-ups! a research on children's diaries during the COVID-19 pandemic. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, pp. 89-100.
- Tausczik Y. R., Pennebaker J. W. (2010). The psychological meaning of words: LIWC and computerized text analysis methods. *Journal of language and social psychology*, 29(1), 24-54.
- Terr L. C. (1995). Childhood traumas. *Psychotraumatology*, pp. 301-320.
- Tessler M., Nelson K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and cognition*, 3(3-4), 307-326.
- Tobin D. D., Menon M., Spatta B. C., Hodges E. V., Perry D. G. (2010). The intrapsychics of gender: a model of self-socialization. *Psychological Review*, 117(2), 601.
- Toniolo B. P., Baptista J. P., Ramos C., Piñeiro-Naval V., Gradim A. (2021). General Knowledge and Perception of Portuguese Children About COVID-19. *International Conference on Information Technology & Systems*, 2, pp. 179-197.
- Tulving E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Van den Broek P., Kendeou P., Kremer K., Lynch J. S., Butler J., White M. J., Lorch E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children in Stahl S., Paris S. (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*, Mahwah, Erlbaum.
- Vanaken L., Bijttebier P., Fivush R., Hermans D. (2021). Narrative coherence predicts emotional well-being during the COVID-19 pandemic: a two-year longitudinal study. *Cognition and Emotion*, 1-12.
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

- Wang Q. (2001). Culture effects on adults' earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 220.
- Wang Q., Fivush R. (2005). Mother–child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development*, 14(3), 473-495.
- Williams I. (2011). Autography as auto-therapy: psychic pain and the graphic memoir. *Journal of Medical Humanities*, 32 (4), pp. 353-366.
- Wright L., Black F. (2013). Monochrome males and colorful females: Do gender and age influence the color and content of drawings?. *SAGE Open*, 3(4).
- Zacks J. M., Speer N. K., Reynolds J. R. (2009). Segmentation in reading and film comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(2), 307.
- Zaidi Z. F. (2010). Gender differences in human brain: a review. *The open anatomy journal*, 2(1).
- Zaman W., Fivush R. (2011). When my mom was a little girl...: Gender differences in adolescents' intergenerational and personal stories. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 703-716.
- Zaman W., Fivush R. (2013). Gender differences in elaborative parent–child emotion and play narratives. *Sex roles*, 68(9-10), 591-604.