



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale in
Media Education per le discipline letterarie e l'editoria**

A. A. 2024/2025

**INFANZIA, NARRAZIONE CINEMATOGRAFICA
ED ESTREMO ORIENTE:
IL CASE STUDY DELLO STUDIO GHIBLI**

Relatrice:

Prof.ssa Valentina Conti

Laureando:

Gabriele Conti

Matricola 189153

These penguins are all heading to the open water to the right, but one of them caught our eye: the one in the center. He would neither go towards the feeding ground at the edge of the ice, nor return to the colony.

[...] Dr. Ainley explained that even if he caught him and brought him back to the colony, he would immediately head right back for the mountains.

But why?

Werner Herzog



Indice

Premessa	4
Capitolo 1. La mente narrante: neuroscienze, cognizione e formazione	7
1.1. Dall' <i>Homo sapiens</i> all' <i>Homo narrans</i>	9
1.1.1. La narrazione come dispositivo cognitivo e adattivo	12
1.1.2. Dal segno al senso	14
1.1.3. Il cervello come architetto di storie	17
1.1.4. La mente plastica: potatura sinaptica, controfattualità e immaginazione narrativa	19
1.2. Alle origini del racconto	21
1.2.1. Il cervello trino, dalle origini evolutive all'unità della mente	23
1.2.2. I pilastri della narrazione: emozione, memoria e linguaggio	27
1.2.3. Il flusso PECMA e la Teoria della Mente	29
1.3. L'emozione come bussola narrativa	31
1.3.1. Suspense, sorpresa e curiosità	33
1.3.2. I codici identitari e le narrazioni personali	35
1.3.3. La lettura come esperienza incarnata	37
1.3.4. La molecola morale	41
1.4. Immersione narrativa e partecipazione emotiva	43
1.5. Conclusioni: crescere dentro le storie	48
Capitolo 2. Verso una narratologia interculturale	50
2.1. La cultura come spazio di significati, di pratiche e di relazioni	55
2.2. I modelli del Sé e la loro traduzione narrativa	59
2.2.1. Il Sé come costruzione culturale: fondamenti e implicazioni narrative	61
2.2.2. L'eco culturale del Sé	63
2.2.3. Narrazione, memoria e posizionamento del Sé	65
2.2.4. L'identità ibrida della rete	66
2.3. Inferenze, infanzia e modelli familiari nella costruzione narrativa	68
2.3.1. Dalla storia allo sguardo dei bambini	70

2.3.2. <i>Child-centred approach e mother-oriented approach</i>	72
2.3.3. Due modi di ricordare, due modi di narrare	74
2.4. Il Sé narrante, tra riscatto e armonia	76
2.4.1. Il paradigma delle <i>I-narratives</i> e la logica del riscatto	78
2.4.2. <i>We-narratives</i> : il racconto relazionale e l'armonia del contesto	80
2.4.3. Egocentrismo e sociocentrismo	82
2.5. Estetiche del raccontare: forme visive, emozioni e culture in dialogo	84
2.5.1. Narrazione visiva e modelli grafici	85
2.5.2. <i>Format</i> narrativi e visioni del mondo tra Occidente e Oriente	88
2.5.3. Emozioni, <i>hot cognition</i> ed espressioni digitali	91
2.6. Conclusioni: narrazioni che formano, identità che cambiano	94
Capitolo 3. Il <i>visual storytelling</i> come spazio culturale	97
3.1. Dal racconto alla visione: strutture narrative e <i>visual storytelling</i>	98
3.2. Il linguaggio visivo come competenza culturale	101
3.2.1. La dimensione narrativa del linguaggio visivo	102
3.2.2. Il lessico e la grammatica delle immagini	104
3.3. Tempo, spazio e contesto: la visione come esperienza situata	105
3.3.1. Il tempo narrativo	106
3.3.2. Lo spazio narrativo	108
3.3.3. Il contesto come chiave di senso	111
3.4. Narrazione visiva, infanzia e formazione dello sguardo	112
3.4.1. Dall'albo illustrato al <i>comic</i> e al <i>manga</i>	114
3.4.2. <i>Nausicaä</i> come snodo narrativo e culturale: verso lo Studio Ghibli	117
3.5. Conclusioni: il cinema d'animazione come esperienza narrativa ed educativa	119
Capitolo 4. Narrazione visiva e formazione dello sguardo nel cinema dello Studio Ghibli	121
4.1. La cornice storica, culturale e identitaria dello Studio Ghibli	122
4.1.1. Il 1988 come soglia narrativa	124
4.1.2. Autobiografia, identità e narrazione	126

4.1.3. La sfera empatica nella filmografia d'animazione	128
4.2. Una tomba per le lucciole	130
4.2.1. Educare all'irreversibilità e alla perdita	132
4.2.2. Educare allo sguardo e alla responsabilità	134
4.2.3. L'assenza di catarsi come scelta educativa e narrativa	136
4.2.4. Educare alla complessità e alla responsabilità collettiva	138
4.2.5. Educare alla storia attraverso l'esperienza	140
4.3. Il mio vicino Totoro	142
4.3.1. Educare senza conflitto	143
4.3.2. Educare verso il tempo dell'attesa	145
4.3.3. Infanzia, natura e comunità	147
4.3.4. Mediare attraverso il fantastico	149
4.3.5. Un nuovo sguardo empatico che precede il senso	151
4.4. Continuità narrative e posture educative nel cinema dello Studio Ghibli	152
4.5. Conclusioni: prospettive e possibilità tra narrazione orientale e contesti educativi occidentali	153
Conclusioni	156
Bibliografia	158
Filmografia	168
Riferimenti normativi	168
Risorse web	169
Sitografia	170
Ulteriori riferimenti	180

Premessa

Ogni atto di narrazione porta con sé delle responsabilità. Raccontare non significa soltanto organizzare eventi o costruire trame coerenti, ma assumere una posizione, orientare uno sguardo, decidere che cosa meriti attenzione e che cosa possa restare ai margini. Le storie, in tutte le loro declinazioni, non restano neutre: agiscono sul modo in cui il reale viene percepito, interpretato e abitato, contribuendo a definire ciò che appare significativo e ciò che, invece, rischia di rimanere invisibile.

Attraverso una visione il più possibile consapevole, il presente elaborato si interroga sulla narrazione come pratica culturale e formativa, capace di incidere profondamente sul rapporto tra soggetto, esperienza e realtà. In una prima direzione, lo sguardo si concentra sulle radici profonde del raccontare, interrogando la narrazione come disposizione biologica ed evolutiva: un'attitudine che accompagna la specie umana, legata ai processi cognitivi, alla costruzione del senso e alla necessità di organizzare l'esperienza attraverso forme condivisibili. In questo orizzonte, la narrazione emerge come pratica che precede la cultura stessa, inscritta nei meccanismi attraverso cui l'essere umano interpreta il mondo e se stesso. Raccontare implica sempre una scelta di prospettiva, un modo di disporre il tempo, di costruire relazioni tra gli eventi e di attribuire valore ai dettagli. La narrazione, in questo modo, è sia uno strumento comunicativo sia un dispositivo attraverso cui si costruiscono visioni del mondo, identità e possibilità di senso.

Non tutte le narrazioni, tuttavia, producono gli stessi effetti sullo sguardo. Se da un lato il raccontare appare come una disposizione comune, dall'altro esso si declina in forme profondamente differenti a seconda dei contesti culturali, dei sistemi simbolici e delle tradizioni narrative entro cui prende forma. La narrazione diventa così spazio di costruzione identitaria, luogo in cui visioni del mondo, valori e sensibilità si sedimentano e si trasmettono, generando sguardi molteplici e non sovrapponibili. È in questa tensione tra universalità della funzione narrativa e pluralità delle sue espressioni culturali che si colloca il passaggio verso un'analisi più attenta alle differenze di prospettiva, ai modi diversi di abitare il racconto e di attribuirgli senso. Alcune guidano l'esperienza verso significati chiari, riscattanti e conclusivi, altre lasciano zone di ambiguità, di sospensione, di attesa e di silenzio. È a partire da questa complementarità che il lavoro prende avvio, interrogando le forme narrative non come modelli da applicare, ma come spazi di esperienza che sollecitano modalità diverse di attenzione, di interpretazione e di coinvolgimento.

All'interno di questo percorso, lo sguardo si sposta progressivamente verso il linguaggio delle immagini e verso il *visual storytelling*, inteso come forma narrativa autonoma, dotata di specifiche potenzialità espressive. Le immagini, infatti, non si limitano a illustrare una storia: costruiscono ritmi, suggeriscono significati, aprono possibilità interpretative che spesso sfuggono alla linearità del discorso verbale. Inoltre, il linguaggio visuale si apre anche verso le prospettive dei più piccoli: l'infanzia avrà un ruolo chiave e centrale all'interno della riflessione culturale ed educativa dell'elaborato. In questo passaggio, la narrazione diventa sempre più esperienza sensibile per tutti, fatta di tempi dilatati, di gesti minimi, di presenze che non sempre chiedono di essere spiegate.

È in questo movimento che il cinema d'animazione orientale, in particolare quello giapponese, emerge come uno spazio privilegiato di osservazione. Lontano da una concezione riduttiva dell'animazione come linguaggio esclusivamente destinato all'infanzia, il cinema dello Studio Ghibli offre forme narrative complesse, capaci di mettere in discussione categorie consolidate della tradizione occidentale. Il tempo, l'azione, il conflitto, il riscatto e la stessa idea di crescita vengono ripensati attraverso racconti che non cercano una risoluzione immediata, ma invitano lo spettatore a sostare all'interno dell'esperienza.

In particolare, le opere *Una tomba per le lucciole*, diretto da Isao Takahata, e *Il mio vicino Totoro*, diretto da Hayao Miyazaki, consentono di esplorare due modalità narrative differenti, contemporanee e complementari. Nella prima, la narrazione espone lo sguardo a una perdita che non viene ricomposta, rifiutando ogni forma di consolazione. Nella seconda, al contrario, il racconto si costruisce attorno a una quotidianità fragile e sospesa, in cui il fantastico non interrompe il reale, ma lo accompagna. In entrambi i casi, il senso viene lasciato emergere attraverso il tempo, il silenzio e l'attenzione ai dettagli; mai imposto.

Attraverso l'analisi di queste opere, la seguente tesi intende riflettere sul valore culturale ed educativo di una narrazione che non semplifica l'esperienza, ma ne restituisce la complessità. Una narrazione che non pretende di spiegare il mondo, ma che espone chi visiona al limite delle proprie categorie interpretative, aprendo uno spazio di confronto con ciò che non coincide immediatamente con il proprio orizzonte. La possibile barriera culturale diviene così opportunità educativa per permettere una maturazione dello sguardo più consapevole e più aperta verso forme altre (e distanti) di narrazione.

Il percorso intende svilupparsi dunque come un attraversamento: dalla narrazione intesa in senso ampio alle sue declinazioni visive, fino all'incontro con forme di racconto

che mettono in crisi abitudini interpretative consolidate. Non si tratta di offrire risposte definitive, ma di osservare come alcune storie possano modificare il modo di osservare, chiedendo a chi ne fruisce di sospendere certezze consolidate e di accettare il limite come spazio di possibilità. La seguente tesi è un invito a considerare la narrazione come un'esperienza capace di trasformare lo sguardo, rendendolo più attento alla pluralità dei mondi che lo attraversano.

Capitolo 1. La mente narrante: neuroscienze, cognizione e formazione

L'essere umano, nel corso della propria evoluzione, ha sempre sentito l'esigenza, a tratti istintiva, di farsi comprendere. La narrazione, lungi dall'essere un semplice artificio estetico o un prodotto della cultura, rappresenta una forma originaria di pensiero e di organizzazione della realtà. È attraverso il racconto che l'*Homo sapiens* ha imparato a rappresentare e a rapportare sé stesso e il mondo circostante, a prevedere scenari, a costruire legami sociali, a tramandare esperienze e a strutturare la propria identità. In questo senso, come afferma lo psicologo cognitivista statunitense¹ Jerome Seymour Bruner, diventiamo le storie che raccontiamo su noi stessi: la narrazione non solo riflette la nostra esperienza, ma la modella, la struttura e la rende interpretabile².

Le neuroscienze cognitive, negli ultimi decenni, hanno dimostrato come la narrazione sia, prima di tutto, un'attività della mente. Michael Saunders Gazzaniga, neuroscienziato statunitense e psicologo delle funzioni cerebrali³, ha descritto il cervello umano come il sistema narrativo per eccellenza, dotato di un "interprete" che connette le esperienze e ne costruisce coerenza. Questo interprete, localizzato nel lobo temporale sinistro, svolge una funzione cruciale: crea connessioni tra eventi apparentemente disgiunti, ordina il caos dell'esperienza e attribuisce ad essa un senso temporale e causale⁴. È, in altre parole, la base neurobiologica della nostra tendenza a raccontare storie.

Antonio Rosa Damasio, neurologo e neuroscienziato portoghese⁵, in una prospettiva affine, sostiene che la coscienza stessa nasce dall'atto di narrare: l'individuo diventa consapevole di sé nel momento in cui costruisce una rappresentazione narrativa del proprio stato corporeo e delle proprie emozioni⁶. Proprio quest'ultime, secondo la sua visione, non si oppongono alla razionalità ma ne sono il fondamento, poiché forniscono la struttura motivazionale che consente di orientare la cognizione e di dare significato all'esperienza. Tale concezione restituisce piena legittimità affettiva al processo conoscitivo, ribaltando la tradizionale separazione tra *logos* e *pathos* che aveva

¹ Cfr. E. Lecaldano, *Bruner, Jerome Seymour*, in Enciclopedia Treccani, IV Appendice, 1972.

² J. S. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1986, p. 13.

³ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in medicina* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/michael-gazzaniga/>.

⁴ M. S. Gazzaniga, *The Social Brain: Discovering the Networks of the Mind*, New York: Basic Books, 1985, p. 35.

⁵ Biografia dell'autore consultabile al seguente link: <https://dornsife.usc.edu/profile/antonio-damasio/>.

⁶ A. R. Damasio, *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*, Londra: Vintage, 2000, p. 169.

caratterizzato gran parte del pensiero Novecentesco. L'origine di questa capacità narrativa va tuttavia ricondotta molto più indietro, al momento in cui, come osserva Merlin Wilfred Donald (Queen's University), la cultura divenne una "memoria esterna" della mente. La narrazione è un'estensione della memoria: consente di depositare esperienze, codificarle simbolicamente e condividerle socialmente⁷. Se l'evoluzione biologica ha dotato l'uomo di un cervello plastico, è stata la cultura, e con essa il linguaggio, a renderlo un *Homo narrans*⁸: un essere che pensa narrativamente prima ancora di formulare pensieri astratti. La narrazione, infatti, non è una costruzione posteriore alla parola, ma una forma di cognizione incarnata che precede e fonda il linguaggio stesso.

Le ricerche neuroscientifiche contemporanee, in particolare quelle condotte dal neuroscienziato italiano⁹ Giacomo Rizzolatti e dal suo gruppo di ricerca dell'Università di Parma, hanno fornito solide basi sperimentali a questa visione. La scoperta dei neuroni specchio ha mostrato il modo in cui osservare un'azione attivi le stesse aree corticali che si attivano quando la si compie direttamente¹⁰. Ciò significa che la mente umana è intrinsecamente predisposta alla simulazione e all'empatia: comprendere l'altro implica immedesimarsi in e con lui. Il cervello, dunque, racconta e comprende attraverso una dinamica intersoggettiva, che è alla base non solo del linguaggio, ma anche dell'esperienza estetica e narrativa (diretta, indiretta e duplicata). A questa prospettiva si è affiancata quella di Jaak Panksepp, neuroscienziato, psicologo e psicobiologo statunitense (di origine estone)¹¹, che ha posto l'accento sul ruolo delle emozioni primarie nell'organizzazione cognitiva e sociale dell'uomo; a esso attribuiamo il ramo di studi sulle neuroscienze affettive¹². Le emozioni non sono semplici epifenomeni affettivi, ma sistemi motivazionali profondamente radicati nella struttura limbica del cervello, capaci di orientare l'attenzione, la memoria e l'apprendimento. La narrazione, come forma simbolica, agisce su questi stessi circuiti emotivi, attivando processi di identificazione e di empatia che consentono al soggetto di vivere esperienze indirette, di sperimentare il possibile, di educare le proprie risposte emotivo-affettive.

⁷ M. W. Donald, *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1991, p. 13.

⁸ Vedi paragrafo 1.1. Dall'*Homo sapiens* all'*Homo narrans*, p.

⁹ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in medicina* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-rizzolatti/>.

¹⁰ G. Rizzolatti - L. Fadiga - L. Fogassi - V. Gallese, *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, in *Brain Res Cogn Brain Research*, 3 (2), 1996, pp. 131-141.

¹¹ Biografia dell'autore consultabile al seguente link: <https://www.bgsu.edu/arts-and-sciences/neuroscience/nmb-people/faculty/jaak-panksepp.html>.

¹² Cfr. J. Panksepp, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

Sul piano neuroanatomico, questa straordinaria capacità affonda le proprie radici nella complessità del cervello umano. Come dimostrano gli studi del neurofisiologo statunitense¹³ Paul Donald MacLean, la mente è il risultato di una lunga stratificazione evolutiva: un intreccio di istinto, di emozione e di razionalità. Il cervello rettiliano regola le funzioni vitali e i comportamenti istintivi; il cervello limbico, sede delle emozioni e della memoria, bilancia pulsioni e controllo; infine, la neocorteccia, in particolare la corteccia prefrontale, consente la pianificazione, la predizione e l'astrazione simbolica¹⁴. La narrazione, dunque, è l'esito di un dialogo costante tra queste tre dimensioni: un equilibrio dinamico tra memoria, emozione e linguaggio.

Il presente capitolo, da come si evince da questa stratificata e multidisciplinare introduzione teorica, si propone di esplorare in profondità la relazione tra narrazione e cervello umano, analizzando come i processi neurocognitivi diano forma alle storie che raccontiamo e, allo stesso tempo, come le storie plasmino la nostra mente. Verrà mostrato come la narrazione costituisca una funzione cognitiva complessa, radicata nell'evoluzione biologica ma costantemente modellata dalla cultura, dall'esperienza e dal contesto educativo in cui si sviluppa.

In questa prospettiva, la dimensione narrativa non diviene soltanto oggetto di studio delle scienze cognitive, ma anche spazio privilegiato di formazione: una palestra empatica e riflessiva attraverso cui l'essere umano apprende a conoscersi, a riconoscere l'altro e a costruire la propria identità individuale e comunitaria. Il racconto diviene così la grammatica profonda del pensiero umano e, insieme, una forma di educazione alla consapevolezza, al sentire e alla relazione.

1.1. Dall'*Homo sapiens* all'*Homo narrans*

La nozione secondo cui l'essere umano è, per sua natura, un animale narrante non è una semplice metafora letteraria, ma una tesi sostenuta da un vasto *corpus* di studi interdisciplinari che uniscono paleoantropologia, psicologia dello sviluppo, neuroscienze cognitive e teoria evolutiva della cultura. L'ipotesi di fondo, sostenuta dagli autori Stefano Calabrese, romanziere e docente universitario¹⁵, e Valentina Conti, assegnista di ricerca

¹³ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in medicina* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/paul-donald-maclean/>.

¹⁴ Cfr. P. D. MacLean, *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*, Berlin: Springer, 1990.

¹⁵ Biografia, studi e opere dell'autore consultabili al seguente link: <http://www.stefanocalabrese.it/>.

presso l'Università degli Studi di Modena e di Reggio Emilia (UNIMORE)¹⁶, nel loro libro *Neuronarrazioni*, è che la tendenza a costruire storie, a organizzare eventi in sequenze causali, a rappresentare agenti intenzionati, a simulare scenari controfattuali abbia avuto un valore adattivo e abbia contribuito a modellare strutture cognitive e reti neurali specifiche dell'*Homo narrans*¹⁷. Sin dai suoi albori, la narrazione svolge funzioni cognitive essenziali: seleziona e organizza agenti, struttura lo spazio e il tempo dell'evento, attribuisce radici interne e consente di delineare scopi, cause ed effetti. Questa architettura narrativa agisce come un "compressore cognitivo", capace di aggregare informazioni sparse in blocchi coerenti e prevedibili¹⁸. Gli autori sottolineano come il racconto, in quanto sistema di previsione, riduce la complessità dell'esperienza e consente di simulare scenari alternativi, promuovendo forme di apprendimento e adattamento collettivo¹⁹.

La funzione adattiva delle storie è stata ampiamente sviluppata dal cosiddetto *literary Darwinism* (Darwinismo letterario)²⁰, che interpreta la narrazione come uno strumento evolutivo di coesione e cooperazione sociale. Secondo Brian Boyd, critico e docente letterario neozelandese²¹, le storie sono dispositivi attentivi che aiutano a concentrarci su comportamenti e su problemi cognitivi complessi, facilitando la trasmissione culturale e l'evoluzione di strategie di sopravvivenza condivise. In questa prospettiva, la narrazione è parte integrante dei meccanismi di selezione culturale che accompagnano l'evoluzione biologica della specie, rappresentando un ponte tra l'istinto e la cultura²².

Tra le funzioni cognitive che distinguono l'uomo dalle altre specie, la controfattualità occupa un ruolo decisivo. Essa consente di immaginare possibilità alternative alla realtà, formulando ipotesi come "se... allora...", e costituisce la base del pensiero narrativo e dell'atto creativo. Stefano Calabrese e Valentina Conti definiscono questa capacità una vera e propria funzione neurocognitiva: l'uomo, osservando una traccia

¹⁶ Dal curriculum vitae di Valentina Conti, consultabile all'indirizzo *web* dell'Università degli Studi di Modena e di Reggio Emilia (UNIMORE): <https://siaweb.unimore.it/public/trasparenza/viewblob.aspx?A=A15&ID=21643&IDREGISTRO=14641>.

¹⁷ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *Neuronarrazioni*, Milano: Editrice Bibliografica, 2020, pp. 7-8.

¹⁸ *Ivi*, p. 8.

¹⁹ *Ivi*, pp. 9-11.

²⁰ Il termine *literary Darwinism* è emerso dall'applicazione della teoria evuzionistica di Charles Darwin, biologo e naturalista britannico, alla letteratura. In Italia, l'idea è stata elaborata da Franco Brioschi nel saggio *Teoria e insegnamento della letteratura* (in *La mappa dell'impero: problemi di teoria della letteratura*, 2016), mentre a livello retorico il termine fu introdotto da Heinrich Lausberg.

²¹ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/boyd-brian-1952-brian-david-boyd>.

²² Cfr. B. Boyd, *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition, and Fiction*, Cambridge (MA)-Londra: Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

sul terreno, è in grado di inferire l'esistenza di un agente invisibile, di prevederne le intenzioni e di costruire mentalmente un racconto²³. Si tratta della stessa facoltà che, evolutivamente, permette la simulazione mentale, la pianificazione e il ragionamento ipotetico.

Sul piano dello sviluppo individuale, gli studi di psicologia evolutiva hanno mostrato come i bambini siano capaci di costruire modelli causali del mondo fin dai primi anni di vita. Alison Gopnik, psicologa e filosofa statunitense²⁴, ha osservato che già a tre anni i bambini formulano teorie intuitive sugli eventi e sugli stati mentali altrui, e che tale attività mentale ha una struttura narrativa:

Secondo le ultime ricerche [...] il cervello dei bambini crea teorie causali del mondo, mappe del suo funzionamento che consentono loro di ideare nuove possibilità, e di immaginare e far finta che il mondo sia diverso²⁵.

Anche Stefano Calabrese e Federica Fioroni, dottoressa di ricerca in Narratologia presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE)²⁶, sostengono che la narrazione sia una “palestra” di *mind reading*²⁷: un contesto in cui si esercitano la comprensione delle emozioni e la capacità di leggere le intenzioni degli altri.

Sul piano neuroanatomico, questa capacità trova fondamento nelle interazioni fra sistema limbico, ippocampo e corteccia prefrontale. Le ricerche di Pierre-Paul Broca, chirurgo e antropologo francese²⁸, e Carl Wernicke, neurologo, psichiatra e pioniere della neurologia Ottocentesca²⁹, hanno dimostrato come alcune aree specifiche del cervello siano dedicate alla produzione e alla comprensione linguistica³⁰. A queste si aggiungono, in tempi più recenti, le scoperte di Giacomo Rizzolatti (e il suo gruppo di ricerca) sui neuroni specchio, i quali si attivano sia quando compiamo un'azione sia quando osserviamo qualcun altro compierla³¹. Tali risultati mostrano che la comunicazione e la narrazione si fondano su una capacità di simulazione empatica, in cui comprendere significa letteralmente “risuonare con l'altro”.

²³ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 14.

²⁴ Biografia dell'autrice consultabile nella sezione *Autori* della pagina web Bollati Boringhieri al seguente link: <https://www.bollatiboringhieri.it/autori/alison-gopnik/>.

²⁵ A. Gopnik, *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Torino: Bollati Boringhieri, 2010, p. 41.

²⁶ Dal curriculum vitae di Federica Fioroni, consultabile all'indirizzo web dell'Università degli Studi di Modena e di Reggio Emilia (UNIMORE): <https://unimore.academia.edu/FedericaFioroni/CurriculumVitae>.

²⁷ S. Calabrese - F. Fioroni, *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*, Bologna, ArchetipoLibri, 2012, pp. 81-85.

²⁸ Cfr. C. Preti, *Broca, Pierre-Paul*, in Enciclopedia Treccani, 2010.

²⁹ Cfr. V. Chailiol, *Wernicke, Karl*, in Enciclopedia Treccani, 1937.

³⁰ Cfr. L. Rossi, *Non solo parole, parole, parole...*, in Zanichelli, 2021.

³¹ G. Rizzolatti et al., *op. cit.*, pp. 131-141.

In questa rete funzionale, la narrazione emerge come espressione integrata del cervello trino teorizzato da Paul Donald MacLean: il cervello rettiliano regola le funzioni istintive e di sopravvivenza; il cervello limbico gestisce le emozioni e la memoria affettiva; la neocorteccia, sede della pianificazione e del linguaggio, trasforma le esperienze in simboli e storie³². Raccontare è, in questa prospettiva, l'esito di una cooperazione tra livelli cerebrali: l'istinto fornisce l'energia emotiva, il sistema limbico filtra e codifica gli stimoli, e la neocorteccia li traduce in linguaggio narrativo.

La maturazione delle competenze narrative si intreccia con i processi di plasticità cerebrale. Durante l'infanzia il cervello umano attraversa una fase di intensa crescita sinaptica, seguita da una *potatura sinaptica* che riduce le connessioni ridondanti e consolida quelle più utilizzate. Parallelamente alla crescita biologica, si verifica la *mielinizzazione* delle fibre nervose, che aumenta la velocità di trasmissione dei segnali e la precisione delle risposte cognitive³³.

Infine, è necessario sottolineare la dimensione culturale di tali processi, che verrà trattata in maniera più approfondita successivamente. Come evidenzia Valentina Conti, la cultura influenza il nostro modo di leggere le storie e determina i sistemi di codifica delle *life narratives*³⁴. La mente umana è universale nei suoi meccanismi biologici, ma profondamente culturale nei suoi contenuti: i *frames* e gli *scripts* che organizziamo derivano dal contesto in cui viviamo, dalle pratiche linguistiche e sociali che interiorizziamo³⁵. È in questa tensione tra natura e cultura, tra cervello e simbolo, che nasce l'*Homo narrans*, un essere che non solo racconta il mondo, ma lo interpreta e lo trasforma attraverso il racconto.

1.1.1. La narrazione come dispositivo cognitivo e adattivo

La capacità narrativa rappresenta uno dei tratti distintivi dell'essere umano, tanto da poter essere considerata una funzione biologica prima ancora che culturale. Nella prospettiva delle neuroscienze e delle scienze cognitive, la narrazione emerge come un dispositivo adattivo, una strategia che l'evoluzione ha selezionato per migliorare la sopravvivenza del gruppo e la cooperazione sociale. Gli autori Stefano Calabrese e Valentina Conti, già nelle pagine iniziali del loro testo *Neuronarrazioni*, definiscono la narrazione come una materia

³² Vedi paragrafo 1.2.1. *Il cervello trino, dalle origini evolutive all'unità della mente*, p.

³³ P. R. Huttenlocher, *Synaptic density in human frontal cortex developmental changes and effects of aging*, in *Brain Res Cogn Brain Research*, 163, 1979, pp. 195-205.

³⁴ V. Conti, *Per una narratologia interculturale. I confini millenari tra Occidente ed Estremo Oriente*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2020, p. 11.

³⁵ *Ivi*, p. 8.

pluridisciplinare che ci aiuta a interpretare il mondo³⁶. Questa formulazione, tanto ampia di significato quanto precisa, suggerisce che raccontare non è soltanto un atto estetico o comunicativo, ma un modo per ordinare l'esperienza. Ogni narrazione, infatti, traduce un flusso di stimoli percettivi in una sequenza dotata di coerenza e di scopo.

Tale funzione di "organizzazione del senso" ha radici profonde nella nostra storia evolutiva. Come sostengono diversi studiosi che hanno trattato il *literary Darwinism*, la narrazione costituisce una delle più efficaci forme di esercizio mentale. Le storie rappresentano una palestra dell'immaginazione, uno spazio in cui l'uomo impara a esercitare le proprie capacità interpretative senza rischi reali:

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, studiosi provenienti da differenti ambiti di ricerca, cominciarono a considerare la narrazione come uno dei maggiori strumenti cognitivi della mente umana. [...] A partire dall'assunto che la narrazione è presente con tratti condivisi in tutte le culture, a prescindere dalle coordinate spazio-temporali, la questione chiave potrebbe essere così sintetizzata: se, come sembra, la tendenza narrativa è così rilevante per l'essere umano, essa è davvero il portato di un percorso adattivo-mutazionale? [...] La mente si è evoluta attraverso un processo adattivo di selezione naturale; e la mente adattata produce la letteratura. Con tale affermazione, i darwinisti letterari attribuiscono alla letteratura una funzione adattiva, primaria e irriducibile, che di conseguenza non è soddisfatta da nessun'altra attività³⁷.

In questa prospettiva, raccontare e ascoltare storie significa allenare la mente a riconoscere *pattern* di comportamento, a prevedere conseguenze e a comprendere intenzioni.

Questa idea di "palestra cognitiva" è coerente con gli studi di Bruner, secondo il quale la mente umana possiede due modalità di pensiero complementari: quella paradigmatica, che ricerca leggi e astrazioni, e quella narrativa, che costruisce significati attraverso sequenze temporali e intenzionali³⁸. È proprio quest'ultima a consentire all'individuo di comprendere la complessità delle interazioni sociali e di rappresentare mentalmente mondi possibili.

La narrazione, in tal senso, assume il valore di strumento adattivo. Non soltanto consente di trasmettere conoscenze e regole comportamentali, ma diventa un mezzo per simulare esperienze, ridurre l'incertezza e favorire l'empatia. Gli studi neuroscientifici più recenti, a partire da quelli condotti da Paul J. Zak, neuroeconomista e neuroscienziato americano³⁹, hanno dimostrato che l'ascolto di una storia coerente e coinvolgente attiva nel cervello la produzione di ossitocina, neurotrasmettitore legato alla fiducia e alla

³⁶ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 7-8.

³⁷ S. Cifuni, *L'animale narrante. Brian Boyd e l'origine delle storie*, in *Between*, vol. VI, n. 11, 2016, pp. 224-225.

³⁸ Cfr. J. S. Bruner, *Acts of Meaning*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1990.

³⁹ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.cgu.edu/people/paul-zak/>.

cooperazione⁴⁰. Si tratta di un dato che conferma la natura sociale e biologicamente funzionale del racconto, che verrà approfondita al termine del seguente capitolo.

In questo quadro, l'uomo appare biologicamente predisposto al racconto: il cervello narrante è un cervello adattivo, progettato per interpretare il mondo attraverso connessioni di senso. Tale predisposizione è particolarmente evidente nello sviluppo infantile, quando le prime narrazioni spontanee coincidono con la formazione delle strutture cognitive che regolano il pensiero causale e la memoria episodica:

L'invenzione del linguaggio ha dato un impulso senza precedenti alla produzione di storie e altresì alla capacità umana di creare simboli. Per cui non è solamente la comparsa del linguaggio, inteso come codice per comunicare nel momento presente, ad aver permesso all'uomo di distinguersi, ma anche la capacità di produrre simboli, ovvero la possibilità, attraverso il linguaggio, di fare riferimento a eventi slegati dall'esperienza del "qui e ora" purché si consideri il simbolismo sia come un'abilità cognitiva che come una dotazione sociale. Sarebbe proprio il linguaggio a fungere da "guida evolutiva" dell'uomo, permettendogli di ricordare e tramandare e di conseguenza, creare usanze, e di pianificare il futuro, raccontare esperienze, lasciare una memoria di quello che è stato appreso e trasmettere saperi⁴¹.

La narrazione agisce come una vera e propria tecnologia della mente. Essa seleziona, ordina, connette e attribuisce senso alle informazioni, in un processo che riproduce la logica adattiva dell'evoluzione. In altre parole, se la selezione naturale ha modellato il cervello per reagire all'ambiente, la selezione culturale ha modellato la mente per raccontarlo.

La connessione tra narrazione e adattamento si traduce, sul piano educativo e culturale, in una prospettiva di grande interesse: le storie diventano strumenti attraverso cui l'uomo impara non solo a comprendere, ma anche a prevedere, prevenire e trasformare la realtà. È un concetto che attraversa tutta la nostra riflessione e che tornerà, in forma più articolata, nei paragrafi successivi dedicati alla controfattualità e alla funzione del linguaggio.

1.1.2. Dal segno al senso

Abbiamo visto come l'evoluzione del linguaggio rappresenta una soglia decisiva nella formazione del pensiero narrativo: l'*Homo sapiens* diventa *Homo narrans* grazie anche al linguaggio. L'emergere della parola non segna soltanto il passaggio dalla comunicazione gestuale a quella verbale, ma introduce la possibilità di rappresentare l'assenza, di evocare il possibile e di costruire mentalmente mondi alternativi. Il linguaggio, quindi, è la

⁴⁰ Cfr. P. J. Zak, *How Stories Change the Brain*, in Greater Good Magazine, 2013.

⁴¹ V. Conti, *op. cit.*, p. 7.

condizione di possibilità maggioritaria della narrazione, ma anche della conoscenza: esso trasforma la percezione in concetto e il concetto in racconto.

La narrazione riflette il nostro modo di comprendere gli eventi, ossia il modo in cui il cervello umano organizza, interpreta e connette le informazioni. Produrre e comprendere rappresentazioni, e allo stesso tempo riuscire a distinguere con consapevolezza tra la simulazione e l'autenticità, è qualcosa che impariamo a fare esclusivamente attraverso lo *storytelling* passivo e attivo⁴². La narrazione, quindi, riflette il nostro modo di comprendere gli eventi; questo è un aspetto comune e generalizzato tra tutti i mammiferi⁴³. L'atto narrativo è il risultato di un processo cognitivo che implica la decodifica dei segni, la costruzione di significati e la risposta interpretativa del soggetto.

Nel testo *Leggere la mente*, Calabrese e Fioroni individuano tre fasi fondamentali della comprensione narrativa: decodifica, comprensione e risposta⁴⁴.

La decodifica, che si riferisce alla conversione dei simboli grafici in linguaggio, costituisce il primo livello, quello più automatico e percettivo, legato alla capacità di trasformare i segni linguistici in unità di significato. È un'attività prevalentemente neocorticale, che consente di tradurre le forme del linguaggio in rappresentazioni mentali, ma non riesce ancora ad attribuire loro un valore narrativo o affettivo⁴⁵.

Il secondo livello, quello della comprensione, è decisamente più complesso. Qui entra in gioco la capacità del cervello di collegare le nuove informazioni con i modelli preesistenti della memoria semantica, attivando i cosiddetti *frame* e *script*⁴⁶. I *frames* sono strutture di conoscenza che delimitano un ambito esperienziale (scuola, lavoro, famiglia...), mentre gli *scripts* rappresentano la sequenza tipica di azioni e comportamenti associati a quel contesto⁴⁷. Ogni volta che leggiamo o ascoltiamo una storia, il cervello richiama questi schemi, cercando corrispondenze tra la narrazione e la propria esperienza.

Il processo di comprensione, tuttavia, non è un semplice riconoscimento: è un atto di costruzione. Quando una narrazione infrange o devia dagli schemi attesi, il lettore deve ristrutturare i propri *frames*, aggiornando la rete di connessioni tra eventi e concetti. È in questa attività di aggiustamento e ricostruzione che prende forma il processo inferenziale, nucleo cognitivo della narrazione⁴⁸.

⁴² S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 18.

⁴³ B. Boyd, *op. cit.*, p. 130.

⁴⁴ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, pp. 2-3.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 5-6.

⁴⁶ Il concetto di schema viene originariamente formulato a partire dagli anni Venti del Novecento, nell'ambito della psicologia della *Gestalt*.

⁴⁷ *Ivi*, pp. 8-9.

⁴⁸ *Ivi*, p. 11.

Per comprendere questo aspetto in modo concreto, possiamo affidarci direttamente alla linguistica, che è in grado di mettere in luce l'influenza del processo inferenziale all'interno della narrativa quotidiana. Il rapporto tra semantica e pragmatica ci insegna come una parola, un'immagine, una frase, un discorso abbia sia uno o più significati convenzionali, letterali e codificati (oggetto di studio della semantica), sia uno o più significati contestuali, inferenziali, attribuiti dal mittente e/o dal destinatario (oggetto di studio della pragmatica)⁴⁹. Infatti, le narrazioni non contengono solo informazioni esplicite, ma sono solitamente ellittiche (ovvero, tendono a suggerire piuttosto che ad affermare), costringendo il lettore a compiere uno sforzo di tipo inferenziale al fine di colmare le possibili lacune⁵⁰. In questi termini, ogni narrazione autorizza un numero illimitato di inferenze.

Calabrese e Fioroni, sempre nel loro testo *Leggere la mente*, hanno individuato cinque tipologie di inferenze che il lettore compie per dare senso a un testo: inferenze logiche (collegano causa ed effetto), inferenze lessicali (chiariscono il significato di parole o frasi ambigue), inferenze pragmatiche (ricostruiscono intenzioni e impliciti), inferenze emozionali (attribuiscono stati affettivi ai personaggi) e inferenze predittive (anticipano ciò che accadrà)⁵¹.

Queste operazioni avvengono in modo simultaneo e dinamico, coinvolgendo la memoria di lavoro, l'ippocampo e la corteccia prefrontale. Comprendere una storia significa dunque attivare un insieme di ipotesi e di previsioni, che vengono costantemente verificate e corrette. È un'attività simile alla formulazione di teorie: ogni lettore costruisce un modello del mondo narrativo e lo adatta in base alle informazioni che riceve dalla situazione⁵² e dagli eventi; quest'ultimi vengono connessi nella memoria in base a cinque dimensioni: tempo, spazio, causalità, intenzionalità e protagonista⁵³.

Il terzo livello, la risposta, è la fase in cui la comprensione si traduce in partecipazione cognitiva ed emotiva. Qui entrano in gioco i circuiti limbici e i neuroni specchio, che permettono di "risuonare" con le azioni e le emozioni dei personaggi. Il lettore o lo spettatore non si limita a capire: vive le situazioni rappresentate, attivando una simulazione incarnata che costituisce la base neurobiologica dell'empatia narrativa⁵⁴.

⁴⁹ P. D'Achille, *L'italiano contemporaneo*, Bologna: Il Mulino, 2019, pp. 59-64.

⁵⁰ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, p. 14.

⁵¹ *Ivi*, p. 15.

⁵² A. C. Graesser - M. Singer - T. Trabasso, *Constructing inferences during narrative text comprehension*, in *Psychological Review*, 101.3, 1994, pp. 371-395.

⁵³ A. C. Graesser - M. C. Langston - R. A. Zwaan, *The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model*, in *Psychological Review*, 6.5, 1995, pp. 292-297.

⁵⁴ *Ivi*, p. 23.

La potenza della narrazione risiede proprio in questa integrazione tra razionalità e simulazione. Attraverso il linguaggio, la mente non solo descrive il mondo, ma ne costruisce versioni alternative. La facoltà controfattuale (la capacità di immaginare ciò che avrebbe potuto essere) nasce come estensione del pensiero inferenziale: l'uomo apprende a prevedere non solo le conseguenze di un'azione reale, ma anche di una possibile. La mente umana è predisposta a rappresentare scenari ipotetici perché questa funzione ha garantito un vantaggio adattivo nella previsione e nella cooperazione. In questo senso, la controfattualità non è fantasia oziosa, ma una forma di conoscenza del possibile, una "palestra mentale" che ci prepara all'imprevisto⁵⁵.

Di conseguenza, il "non detto" diviene, a livello cognitivo, ciò che attiva l'inferenza e diviene, a livello estetico, ciò che apre il racconto alla pluralità dei significati. L'arte di comprendere e di raccontare coincide allora con la capacità di colmare vuoti, di immaginare connessioni e di rendere coerente l'incompiuto.

Infine, il ruolo del linguaggio come strumento simbolico e predittivo trova una conferma neuroscientifica nei circuiti della *Default Mode Network* (DMN): una rete costituita da aree cerebrali apparentemente non correlate, che si attivano quando non si è concentrati su un compito esterno⁵⁶. Il DMN si attiva durante la riflessione interiore, la proiezione nel futuro e la simulazione narrativa. Esso integra aree limbiche e aree neocorticali, sostenendo la costruzione di nessi causali e di mondi possibili⁵⁷. In questa prospettiva, l'*Homo narrans* non è soltanto un essere che racconta, ma un essere che pensa narrativamente; trasformando la realtà in racconto per poterla comprendere, prevedere e condividere.

1.1.3. Il cervello come architetto di storie

La narrazione è un meccanismo cognitivo che permette di ordinare l'esperienza umana, di renderla coerente e significativa. Il cervello umano costruisce la realtà attraverso l'*emplotment* (messa in-intreccio), ossia la capacità di dare forma agli eventi, collegandoli in una sequenza dotata di senso e coerenza interna⁵⁸. Tale processo è la manifestazione più

⁵⁵ Vedi paragrafo 1.1.4. *La mente plastica: potatura sinaptica, controfattualità e immaginazione narrativa*, p.

⁵⁶ M. H. Immordino-Yang - J. A. Christodoulou - V. Singh, *Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education*, in *Perspectives on Psychological Science*, 7 (4), 2012, pp. 352-364.

⁵⁷ V. Menon, *20 years of the default mode network: A review and synthesis*, in *Neuron*, 111 (16), 2023, pp. 2469-2487.

⁵⁸ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 20.

evidente del bisogno umano di trasformare il caos dell'esperienza in una struttura organizzata, capace di attribuire significato tanto al vissuto quanto all'immaginato.

L'*emplotment*, termine di origine aristotelica ripreso in *Time and Narrative* dal filosofo francese⁵⁹ Paul Ricoeur, definisce la facoltà di configurare eventi isolati in un insieme narrativo coeso⁶⁰. Il cervello umano è un dispositivo di coerenza, che tende a stabilire connessioni tra eventi dispersi, creando una struttura narrativa che dà ordine all'esperienza. Questa propensione alla coerenza non è soltanto culturale, ma profondamente neurobiologica: la mente umana, come dimostrano gli studi neuroscientifici più recenti, ricerca costantemente nessi causali anche dove questi non sono immediatamente percepibili. Tale spinta è ciò che consente la formazione di episodi, il passaggio da una percezione frammentaria della realtà a una visione unitaria e coerente⁶¹. Il processo di *emplotment* si lega così a funzioni cognitive complesse, come la memoria episodica e la capacità predittiva, ma anche a processi emozionali, che orientano la selezione e la gerarchia delle informazioni. La narrazione, infatti, non è neutrale: ciò che viene ricordato, tralasciato o enfatizzato è filtrato dall'esperienza emotiva del soggetto.

Il cervello, nella sua attività narrativa, compie dunque un'operazione duplice: da un lato riduce la complessità del reale, selezionando gli elementi più rilevanti; dall'altro amplifica il significato, collegando esperienze passate e aspettative future in un intreccio temporale che dà senso alla propria identità. L'*emplotment* diviene il modo in cui il cervello crea coerenza narrativa tra ciò che ricordiamo, ciò che viviamo e ciò che immaginiamo⁶². Tale meccanismo è reso possibile grazie all'interazione di diverse aree cerebrali, in particolare la corteccia prefrontale e l'ippocampo, che operano nella costruzione di catene di eventi, nella formulazione di previsioni e nella categorizzazione esperienziale.

La necessità di coerenza narrativa, dunque, non è una costruzione culturale posteriore, ma un principio adattivo inscritto nel funzionamento cerebrale. In tal senso, l'*emplotment* rappresenta il "filo rosso" che collega le diverse epoche e i differenti contesti culturali: dalla narrazione orale primitiva alle moderne forme di *storytelling*, l'essere umano ha sempre cercato di dare forma a un mondo che, di per sé, appare caotico e frammentario⁶³. Tale prospettiva si integra con la visione neuroscientifica precedentemente

⁵⁹ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in filosofia* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/paul-ricoeur/>.

⁶⁰ P. Ricoeur, Paul, *Tempo e racconto*, Milano: Jaca book, vol. 1, 1986., pp. 65-70.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 21.

⁶³ *Ibidem*.

citata del *Default Mode Network* (DMN), il circuito cerebrale che si attiva nei momenti di introspezione e che consente di collegare ricordi, emozioni e proiezioni future in una trama coerente.

In questa sinergia tra memoria, emozione e predizione si compie il miracolo narrativo: il cervello umano diventa non soltanto il luogo della percezione, ma il laboratorio in cui la realtà viene costantemente riscritta. La narrazione non è quindi un semplice accessorio della mente, bensì una sua espressione primaria e necessaria. In altre parole, noi raccontiamo perché il nostro cervello è progettato per raccontare.

1.1.4. La mente plastica: potatura sinaptica, controfattualità e immaginazione narrativa

La capacità umana di costruire e interpretare narrazioni nasce da un cervello intrinsecamente plastico: capace di modificarsi, selezionare connessioni e generare nuove configurazioni sinaptiche. Questa plasticità è ciò che permette all'essere umano non soltanto di adattarsi al mondo, ma di immaginarlo diversamente⁶⁴. In questa prospettiva, comprendere la narrazione significa comprendere i meccanismi stessi del pensiero.

Prima di affrontare i processi cognitivi legati alla costruzione narrativa, è utile ricordare brevemente la suddivisione evolutiva del cervello umano proposta da Paul Donald MacLean, che distingue tre modelli principali: il complesso rettiliano, il sistema limbico e la neocorteccia⁶⁵. Tale modello, pur successivamente rielaborato da altri studiosi, tra cui Antonio Rosa Damasio, conserva un valore euristico importante per comprendere la stratificazione funzionale della mente. La nostra capacità narrativa, infatti, non nasce in una singola area, ma emerge dall'interazione di questi tre livelli: l'istinto fornisce l'energia, l'emozione orienta la selezione, la ragione struttura e organizza⁶⁶. Questa articolazione sarà analizzata più nel dettaglio nel paragrafo successivo, ma già ora permette di comprendere come la narrazione sia una funzione complessa, distribuita e dinamica.

Nel corso dello sviluppo, il cervello attraversa un processo definito *potatura sinaptica*, in cui elimina le connessioni neurali meno utilizzate per rafforzare quelle più efficaci⁶⁷. La sinapsi è il punto di contatto tra neuroni, ed esse sono la base stessa del pensiero, sia astratto sia narrativo. Durante l'infanzia, la mente umana è caratterizzata da

⁶⁴ Cfr. E. R. Kandel - J. D. Koester - S. H. Mack - S. A. Siegelbaum, *Principi di Neuroscienze*, Milano: Ambrosiana, 1994.

⁶⁵ Cfr. P. D. MacLean, *op. cit.*

⁶⁶ Cfr. A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano: Adelphi, 1995.

⁶⁷ P. R. Huttenlocher, *op. cit.*, pp. 195-205.

un'enorme quantità di connessioni potenziali, che consentono una visione simbolica e flessibile del mondo: per un bambino una scopa può essere un cavallo, un divano la sua forza e una coperta indossata come mantello può permettergli di volare. Con la crescita, molte di queste possibilità vengono "potate", lasciando spazio a percorsi più diretti e funzionali. La plasticità cerebrale, tuttavia, non si esaurisce con la potatura: essa resta attiva per tutta la vita, permettendo al cervello di apprendere, di creare e di reinterpretare la realtà attraverso la narrazione⁶⁸.

A questo proposito, Stefano Calabrese e Valentina Conti, nel loro testo *Neuronarrazioni*, osservano come il cervello umano non sia soltanto un archivio di esperienze, ma un dispositivo che ricostruisce e riorganizza costantemente la realtà:

Ogni narrazione si organizza intorno al desiderio da parte di un attore di promuovere e perseguire un obiettivo, malgrado gli ostacoli che vi si frappongono e in virtù delle pianificazioni elaborate per rimuovere tali ostacoli. A partire dai tre anni ogni bambino inizia a elaborare uno stile di *storytelling* secondo questo schema, e ciò gli consente di classificare la rappresentazione mentale della situazione in cui si trova colmando le lacune di informazione attraverso la memoria semantica (che registra gli *schemata*), e poi di rileggere gli eventi che accadono grazie alla memoria episodica o sequenziale (che registra gli *scripts*). [...] L'emisfero sinistro provvederà alla lettura delle connessioni sintattiche (memoria sequenziale, *scripts*), mentre quello destro provvederà alla decodifica delle catene paradigmatiche (memoria semantica, *schemata*)⁶⁹.

Ogni storia che elaboriamo nasce dall'interazione tra memoria episodica (ciò che abbiamo vissuto) e memoria semantica (ciò che sappiamo del mondo), secondo *frames* e *scripts* che permettono di comprendere e anticipare gli eventi. È in base a questi schemi che la mente umana costruisce coerenza e riconoscimento nel fluire degli avvenimenti.

La *potatura sinaptica*, quindi, non va intesa come un processo di impoverimento, ma come un meccanismo di ottimizzazione narrativa. L'essere umano seleziona i percorsi sinaptici che gli permettono di attribuire significato all'esperienza, scartando quelli ridondanti. Tuttavia, questa tendenza alla semplificazione può ridurre la creatività se non accompagnata da un costante esercizio dell'immaginazione. In questa direzione, Giovanni Francesco Rodari (detto Gianni Rodari), scrittore, pedagogista e giornalista italiano⁷⁰, nel testo *Grammatica della fantasia*, parlava della necessità di mantenere in allenamento la capacità di combinare liberamente le idee, una sorta di *liberazione sinaptica* che riattiva la plasticità mentale e permette di generare nuove connessioni creative⁷¹. In chiave neuroscientifica, questo corrisponde alla capacità del cervello di ri-attivare circuiti dormienti, costruendo mondi alternativi e scenari ipotetici.

⁶⁸ Cfr. S. Cirillo - S. A. Crespi, *Il cervello plastico. L'ABC della plasticità cerebrale*, in State of Mind, 2022.

⁶⁹ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 36-37.

⁷⁰ Biografia e pubblicazioni dell'autore consultabili al seguente link: <https://100giannirodari.com/biografia/>.

⁷¹ Cfr. G. F. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino: Einaudi, 1973.

Proprio questa facoltà di immaginare alternative, definita controfattualità da Stefano Calabrese e Valentina Conti, rappresenta una delle conquiste più alte del pensiero narrativo⁷². Uno dei maggiori studiosi degli aspetti di immaginazione infantile è Paul L. Harris (Università di Oxford). Nei suoi studi arriva a sostenere come i bambini siano capaci di costruire teorie causali sul mondo e, attraverso il gioco simbolico, esplorino domande di tipo *what if*. Questa forma primitiva di narrazione controfattuale consente al bambino di esplorare mondi possibili e di esercitare la propria capacità di previsione: un'abilità che, in età adulta, diventa il nucleo della creatività e della pianificazione⁷³.

La controfattualità, unita alla plasticità neuronale, rende la mente umana un sistema narrativo in continua evoluzione. Ogni nuova esperienza modifica le connessioni sinaptiche e, con esse, la nostra storia personale: ricordare significa riscrivere, e raccontare significa reinterpretare. In questo senso, la narrazione è una forma di auto-riflessività cerebrale: la mente che racconta sé stessa. È attraverso la storia che l'individuo riesce a dare coerenza alla propria identità e a proiettarsi nel futuro, costruendo una continuità tra passato, presente e immaginato.

La funzione adattiva della narrazione, dunque, risiede nella sua capacità di mantenere viva la plasticità cognitiva, di integrare emozione e ragione, di trasformare l'esperienza in conoscenza; essa non è solo il prodotto di un cervello che pensa, ma il mezzo attraverso cui il cervello si pensa.

1.2. Alle origini del racconto

L'indagine sull'origine e sulle funzioni della narrazione trova oggi uno dei suoi orizzonti più fecondi nel dialogo tra neuroscienze e scienze umane. Se nel paragrafo precedente si è mostrato come il raccontare rappresenti un dispositivo cognitivo, un esercizio di simulazione mentale e di organizzazione del reale, ora è necessario comprendere come tale facoltà si sia iscritta nella nostra biologia e nel nostro cervello.

Le narrazioni, come affermano Stefano Calabrese e Valentina Conti, non sono un prodotto culturale secondario, ma un bene adattivo dell'*Homo sapiens*, una tecnologia cognitiva che si è sviluppata per garantire la sopravvivenza della specie:

Secondo gli ultimi studi di archeologia della mente e di estetica neodarwiniana le arti, e tra esse la narrazione, nascerebbero dalla liquefazione dei confini che tenevano originariamente distinti la bellezza come attrattore sessuale a fini selettivi, le pratiche ludiche e l'utilizzo di utensili per operazioni funzionali: solo l'uso integrato e *crossmodulare* delle potenzialità sensoriali, emotive e cognitive avrebbe reso possibile il grande salto in

⁷² S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 31-32.

⁷³ Cfr. P. L. Harris, *L'immaginazione nel bambino*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008.

avanti dell'uomo, e con esso la genesi dell'estetica. In altri termini: esisterebbe una stretta corrispondenza tra l'evoluzione cerebrale e delle capacità cognitive e le modalità di *storytelling*⁷⁴.

Esse hanno permesso all'uomo di rappresentare e di trasmettere schemi di comportamento, di anticipare scenari possibili e di rafforzare il senso di appartenenza a un gruppo sociale.

Da una prospettiva neodarwiniana, il raccontare non nasce dunque come attività estetica o linguistica, ma come espressione primaria della mente biologica. Lo studioso danese Torben Grodal (Università di Copenaghen) sottolinea come la narrazione sia inscritta nel corpo stesso, nel sistema sensomotorio e nelle risposte emotive dell'organismo: le storie agiscono come “immagini-corpo”, cioè configurazioni che uniscono percezione, emozione e azione in un flusso esperienziale coerente⁷⁵. Questa visione *embodied* (incarnata) conferma che il cervello non elabora le narrazioni in modo disincarnato o puramente simbolico, ma come prolungamento delle proprie dinamiche fisiologiche, quelle stesse che regolano la paura, la curiosità, il piacere e la memoria.

Jonathan Gottschall, saggista e teorico della letteratura statunitense specializzato in letteratura evolutiva⁷⁶, in sintonia con questa impostazione evolutiva, definisce l'uomo *the storytelling animal* (l'animale che racconta per sopravvivere)⁷⁷. Le storie non sono un ornamento della mente, ma un adattamento selettivo: l'*Homo sapiens* che inventa e ascolta narrazioni è lo stesso che, intorno al fuoco, condivideva esperienze di caccia o di fuga, simulando mentalmente le possibili conseguenze delle proprie azioni. Il racconto nasce quindi come strategia cognitiva per testare il futuro, per predire l'imprevisto, per elaborare soluzioni in assenza del pericolo reale.

Da questa origine biologica si passa, con l'evoluzione della coscienza, a una nuova dimensione temporale della narrazione. La storia e il discorso si intrecciano in un continuo dialogo tra memoria e anticipazione: in ottica adattiva, vince la storia, perché in essa l'esperienza viene compressa, modellata, resa esemplare⁷⁸. Tale compressione dell'esperienza rappresenta il cuore del pensiero narrativo, che, come mostrava già Jerome Seymour Bruner, non si limita a descrivere il mondo, ma a costruirlo secondo logiche di senso e di valore.

⁷⁴ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 49.

⁷⁵ Cfr. T. Grodal, *Immagini-corpo. Cinema, natura, emozioni*, Parma: Diabasis, 2014.

⁷⁶ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.bollatiboringhieri.it/autori/jonathan-gottschall/>.

⁷⁷ Cfr. J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino: Bollati Boringhieri, 2014.

⁷⁸ *Ivi*, p. 51.

È proprio in questo spazio tra biologia e cultura che mi sento di collocare una riflessione tratta dalle teorie saggistiche sulla memoria e sulla capacità di ricordare di Marcel Proust, scrittore, saggista, critico letterario e poeta francese⁷⁹, ed Henri-Louis Bergson, filosofo francese⁸⁰. Nel mondo moderno, frammentato e accelerato, la narrazione si fa esercizio di recupero del tempo vissuto, un tentativo per restituire coerenza all'esperienza dispersa. Nel testo *À la recherche du temps perdu*, Proust mostra come solo nel momento del ricordo un'esperienza acquisti la propria autenticità⁸¹; Bergson, in *Matière et mémoire*, definisce la distinzione tra memoria volontaria e memoria involontaria, avvicinandosi alla medesima intuizione: ricordare è rivivere, è dare forma narrativa al fluire caotico della vita⁸². La differenza tra i due pensieri sta nel fatto di come per Bergson la memoria sia pura (si accede al ricordo attraverso una memoria volontaria), mentre per Proust l'esperienza appare come vissuta inconsapevolmente, quindi si può accedere al ricordo attraverso una memoria involontaria. Attraverso questa riflessione letteraria, la narrazione diviene non solo un prodotto dell'evoluzione, ma anche un dispositivo che ci ancora al significato: un ponte tra corpo e mente, tra passato e futuro.

Il paragrafo che segue approfondirà proprio questa relazione tra evoluzione e struttura cerebrale, esaminando la teoria del cervello trino e mostrando come i tre livelli (rettiliano, limbico e neocorticale) abbiano progressivamente costruito la nostra capacità di rappresentare, immaginare e raccontare. Sarà questo il terreno su cui la mente umana ha imparato a trasformare la percezione in esperienza, e l'esperienza in narrazione.

1.2.1. Il cervello trino, dalle origini evolutive all'unità della mente

Lo sviluppo del cervello umano è il risultato di una lunga e complessa evoluzione biologica che affonda le sue radici in milioni di anni di adattamento, selezione e trasformazione. Parlare oggi di mente narrativa, o di una neurobiologia del racconto, significa riconoscere che la nostra capacità di costruire storie, di immaginare mondi e di attribuire senso alle esperienze nasce da una struttura cerebrale stratificata, dove diverse componenti convivono, interagiscono e si equilibrano.

La storia del cervello non coincide con la storia dell'*Homo sapiens*, ma si estende molto più indietro, fino alla comparsa dei primi organismi pluricellulari. Come ricordano

⁷⁹ Cfr. A. B. Anguissola, *Proust, Marcel*, in Enciclopedia Treccani, 2006.

⁸⁰ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Dizionario di filosofia* in Enciclopedia Treccani al seguente link: [https://www.treccani.it/enciclopedia/henri-louis-bergson_\(Dizionario-di-filosofia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/henri-louis-bergson_(Dizionario-di-filosofia)/).

⁸¹ Cfr. M. Proust, *À la recherche du temps perdu*, Parigi: Grasset, 1913.

⁸² Cfr. H. L. Bergson, *Matière et mémoire*, Parigi: Alcan, 1896.

gli studi di paleoneurologia e antropologia evolutiva, i processi di adattamento che hanno reso possibile la coscienza e la narrazione si radicano già nelle strategie sensoriali, motorie e percettive del mondo animale primitivo: la visione, l'olfatto, il tatto e l'organizzazione dello spazio divennero strumenti per sopravvivere e anticipare l'ambiente⁸³.

La comparsa degli ominidi, circa due milioni di anni fa, segna un salto qualitativo decisivo. Con l'*Homo erectus* e, più tardi, con l'*Homo sapiens*, il cervello raggiunge una complessità simile a quella attuale, non solo per dimensione ma anche per la capacità di organizzare rappresentazioni mentali e di costruire strumenti cognitivi simbolici. Gli studi genetici e morfologici dimostrano come il nostro cervello conservi ancora oggi tracce del DNA neandertaliano, circa l'8% secondo recenti analisi genomiche, a testimoniare una continuità evolutiva che attraversa l'intera specie umana⁸⁴.

Nell'Ottocento, il neurologo francese Pierre-Paul Broca fu il primo a dimostrare sperimentalmente la relazione tra linguaggio e cervello, identificando l'area della corteccia frontale sinistra responsabile dell'articolazione verbale e della produzione linguistica⁸⁵. Qualche decennio più tardi, Carl Wernicke localizzò un'altra area cerebrale, nella parte posteriore del lobo temporale sinistro, implicata nella comprensione del linguaggio⁸⁶. Queste due scoperte gettarono le basi della moderna neuropsicologia cognitiva, dimostrando che funzioni complesse come la comunicazione e la narrazione sono il risultato dell'interazione tra più sistemi neurali. Non a caso, le successive ricerche sui neuroni specchio, condotte da Giacomo Rizzolatti e dal suo gruppo di ricerca dell'Università di Parma, hanno evidenziato come l'area di Broca sia strettamente connessa alla rete motoria e premotoria ventrale, suggerendo un'origine condivisa tra linguaggio, empatia e capacità narrativa⁸⁷. In altri termini, la comunicazione umana, e di conseguenza la narrazione, si fonda su un dispositivo biologico che intreccia percezione, azione e simulazione: il cervello non solo elabora simboli, ma "agisce" le parole e le immagini, attivando circuiti condivisi con l'esperienza vissuta⁸⁸.

Ritornando al nostro percorso cronologico, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, il neuroscienziato Paul Donald MacLean propose il celebre modello del

⁸³ Cfr. P. D. MacLean, *op. cit.*

⁸⁴ Cfr. C. Stringer, *The Origin of Our Species*, Londra: Allen Lane, 2011.

⁸⁵ P. P. Broca, *Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé*, in *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris*, 6, 1861, pp. 330-357.

⁸⁶ Cfr. C. Wernicke, *Der aphasische Symptomencomplex: eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*, Heidelberg: Springer Berlin, 1974.

⁸⁷ G. Rizzolatti et al., *op. cit.*, pp. 131-141.

⁸⁸ V. Gallese, *Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience*, in *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4, 2005, pp. 23-48.

cervello trino, che, pur con le revisioni apportate dalle neuroscienze contemporanee, rappresenta ancora oggi una metafora efficace per comprendere la stratificazione funzionale della mente umana. Egli suddivise il cervello in tre grandi sistemi sovrapposti: cervello rettiliano, la parte più antica, sede degli istinti primari e dei comportamenti automatici di sopravvivenza (respirazione, sonno, fame, aggressività, riproduzione); cervello limbico, struttura intermedia che regola le emozioni, la memoria e la motivazione, coordinando la risposta affettiva e la valutazione degli stimoli ambientali; neocorteccia, la porzione più recente e complessa, sede del linguaggio, del pensiero astratto, della pianificazione e della coscienza riflessiva⁸⁹.

L'interazione dinamica di queste tre componenti spiega la coesistenza, nell'uomo, di pulsioni istintuali e di processi cognitivi superiori. Le ricerche successive, da Antonio Rosa Damasio a Joseph LeDoux, neuroscienziato statunitense e direttore del Center for the Neuroscience of Fear and Anxiety di New York⁹⁰, hanno confermato che la mente non è una gerarchia rigida, ma un sistema integrato: la ragione nasce e si modella sulle emozioni. Essa non è priva di emozione; piuttosto, la ragione è il risultato di un cervello emotivo che ha imparato a pensare⁹¹.

In questa prospettiva, l'amigdala, descritta da LeDoux come "archivio emozionale primario", lavora in sinergia con l'ippocampo, sede della memoria episodica e semantica, e con la corteccia prefrontale, deputata alla pianificazione e al controllo delle azioni. Tale cooperazione consente all'uomo di trasformare l'esperienza vissuta in racconto, di prevedere gli effetti delle proprie azioni e di apprendere per anticipazione⁹². Questa visione del cervello come unità stratificata permette di comprendere perché la narrazione sia una delle attività cognitive più complete: essa coinvolge simultaneamente i tre sistemi (istintivo, emotivo e razionale) attivando il corpo, la memoria e il linguaggio.

Come osserva Torben Grodal, il cervello si comporta come un architetto di "immagini-corpo": ogni racconto è una simulazione incarnata, un dispositivo che ricostruisce e ordina esperienze sensoriali, affettive e cognitive in una forma coerente. I processi dell'esperienza estetica e dell'esperienza culturale hanno luogo nella mente incarnata dell'individuo (*embodied*), considerata in costante cooperazione, comunicazione

⁸⁹ Cfr. P. D. MacLean, *op. cit.*

⁹⁰ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.stateofmind.it/bibliography/ledoux-joseph/>.

⁹¹ A. R. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano: Adelphi, 2003, p. 144.

⁹² Cfr. J. LeDoux, *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*, New York: Simon & Schuster, 1996.

e complementarità con il resto dell'organismo umano⁹³. La stessa evoluzione della nostra specie può essere letta come una progressiva narrazione di sé: dalle prime pitture rupestri ai miti, dai rituali orali alla scrittura, l'uomo ha sempre utilizzato il racconto per dare coesione a un cervello intrinsecamente complesso e disomogeneo. La narrazione è dunque il collante neurobiologico che integra le parti, un processo di omeostasi cognitiva che trasforma il caos percettivo in significato.

Nel corso del Novecento, l'espansione della razionalità scientifica e tecnologica ha progressivamente separato la conoscenza dall'emozione. L'educazione, la letteratura e l'arte si sono spesso piegate all'imperativo del controllo, negando la dimensione affettiva come ostacolo alla lucidità cognitiva. Come ricordano Stefano Calabrese e Valentina Conti, il secolo della ragione ha espulso l'emozione dai circuiti dell'alfabetizzazione, relegandola alla sfera dell'infanzia o dell'irrazionale⁹⁴. Eppure, le neuroscienze contemporanee, da Antonio Rosa Damasio a Vittorio Gallese, hanno rovesciato questa prospettiva, dimostrando che emozione e cognizione non sono dimensioni antitetiche, ma coesenziali: la prima fornisce la motivazione e la direzione, la seconda organizza e modula l'esperienza.

Alla luce di queste considerazioni, il modello del cervello trino non è soltanto un paradigma neurofisiologico, ma anche un principio educativo. Comprendere la cooperazione fra istinto, emozione e ragione significa ripensare i processi di apprendimento in chiave integrata, superando la dicotomia tra mente e corpo, sapere e sentire. La narrazione, come esercizio cognitivo ed emotivo, costituisce il ponte naturale fra queste dimensioni: essa mobilita il sistema limbico attraverso l'empatia, attiva la neocorteccia mediante il linguaggio e coinvolge il cervello rettiliano nelle reazioni fisiologiche di attenzione, di paura o di piacere.

Per questo, in prospettiva educativa, la narrazione può e deve essere considerata una palestra dell'unità cognitiva, una "tecnologia della mente" che allena l'individuo alla comprensione di sé e degli altri: siamo l'unica specie che costruisce la realtà attraverso il racconto. Le storie non sono un lusso dell'immaginazione, ma il principale strumento evolutivo della nostra mente⁹⁵. La narrazione, dunque, non è semplice ornamento culturale: è la prova più eloquente della nostra natura integrata (biologica e simbolica, corporea e

⁹³ Cfr. T. Grodal, *op. cit.*

⁹⁴ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 49-50.

⁹⁵ J. Gottschall, *op. cit.*, p. 27.

linguistica, emotiva e razionale) e costituisce il punto d'incontro tra cervello e cultura; là dove la scienza incontra il senso pedagogico.

1.2.2. I pilastri della narrazione: emozione, memoria e linguaggio

Le emozioni costituiscono la base primaria attraverso cui l'uomo apprende, ricorda e comunica. Già Antonio Rosa Damasio, nel suo fondamentale studio *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, sottolinea come le emozioni non si limitano a colorare la nostra esperienza, ma ne costituiscono la struttura stessa⁹⁶. Esse rappresentano un filtro evolutivo, un sistema adattivo che guida la percezione e l'azione, regolando le risposte corporee e mentali alle esperienze ambientali. Nel cervello, la dimensione emotiva è presidiata in gran parte dal sistema limbico, in particolare dall'amigdala e dall'ippocampo; strutture che, come evidenziato negli studi di Joseph LeDoux, risultano indispensabili per la memorizzazione e l'associazione tra esperienza e significato⁹⁷.

L'amigdala, "sentinella emotiva" del cervello, etichetta gli eventi in base al loro valore affettivo e ne determina la salienza percettiva. Ogni stimolo che attraversa il flusso sensoriale passa per questa struttura, la quale decide se ciò che viviamo merita attenzione o può essere ignorato. L'ippocampo, a sua volta, si occupa di immagazzinare le esperienze e di organizzarle narrativamente, fornendo quella coerenza temporale che trasforma il semplice vissuto in racconto⁹⁸. Quando questi due centri lavorano in sinergia, l'uomo non si limita a percepire, ma interpreta: ricorda, collega e immagina.

L'attività narrativa si innesta proprio su questo circuito, trasformando le esperienze in storie condivisibili. Le narrazioni agiscono come attivatori cognitivi: mettono in moto il cervello, ne rafforzano la plasticità e rendono più efficiente la connessione tra le aree limbiche e neocorticali⁹⁹. Raccontare, leggere o ascoltare una storia significa infatti riattivare la catena emozione-memoria-linguaggio: l'emozione dà vita al ricordo, il ricordo si organizza in linguaggio, e il linguaggio restituisce senso all'esperienza.

Il linguaggio, in particolare quello verbale, è lo strumento privilegiato del cervello neocorticale. Esso consente di proiettare nel tempo e nello spazio i propri stati mentali, di trasformare le emozioni in parole e le parole in relazioni. Le scoperte dell'area di Broca e dell'area di Wernicke hanno dimostrato come la comunicazione linguistica sia intimamente connessa alle funzioni cognitive superiori: la prima si occupa dell'elaborazione semantica

⁹⁶ A. R. Damasio, *op. cit.*, pp. 143-144.

⁹⁷ J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano: Baldini e Castoldi, 1999, pp. 257-258.

⁹⁸ V. Gallese, *op. cit.*, pp. 23-48.

⁹⁹ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, pp. 39-40.

e sintattica¹⁰⁰, la seconda dell'organizzazione delle parole in sequenze coerenti¹⁰¹. Ma è con i neuroni specchio, scoperti e studiati da Giacomo Rizzolatti e dal suo gruppo di Parma, che il linguaggio si è rivelato anche un fenomeno empatico: la comprensione del gesto e della parola altrui si fonda su un meccanismo di simulazione incarnata che consente di percepire ciò che l'altro fa o dice¹⁰².

La stessa rete neuronale coinvolta nella produzione linguistica è, infatti, attiva anche durante la comprensione di un racconto o di un dialogo: l'ascoltatore ricrea mentalmente ciò che percepisce, sperando in sé le azioni e le emozioni descritte. Come ha dimostrato nei suoi studi Vittorio Gallese, la simulazione incarnata rappresenta la base neurobiologica dell'empatia e della comprensione interpersonale¹⁰³. È questo meccanismo a rendere possibile la "palestra empatica" della letteratura, dove il lettore si allena a prevedere, a interpretare e a condividere le emozioni altrui. E la memoria, a sua volta, è il filo che unisce emozione e linguaggio. Senza memoria, non vi sarebbe continuità narrativa: ogni evento resterebbe isolato e privo di significato.

Da un punto di vista neurocognitivo, la memoria episodica (legata alle esperienze) e quella semantica (legata al linguaggio) operano in continua interazione, generando l'effetto di una narrazione interiore, che ci permette di costruire un senso di identità. Noi non solo proviamo emozioni, ma siamo le nostre emozioni ricordate¹⁰⁴. Ogni narrazione, dunque, è anche un atto di auto-riconoscimento: raccontare significa organizzare la memoria per dare coerenza al sé.

Sul piano pedagogico, questa dinamica assume un valore decisivo. L'educazione emotiva e l'educazione narrativa rappresentano, oggi più che mai, un punto di contatto tra neuroscienze e didattica. Le storie (lette, scritte o condivise) consentono ai bambini di esercitare il linguaggio e, contemporaneamente, di regolare le proprie emozioni. Il racconto diventa così un luogo sicuro dove riconoscersi, dove apprendere empatia, dove imparare a "pensarsi" nel tempo. In un contesto educativo, la narrazione può essere considerata un vero e proprio laboratorio di integrazione cognitiva ed emotiva, capace di formare menti flessibili e coscienze sensibili.

¹⁰⁰ P. P. Broca, *op. cit.*, pp. 330-357.

¹⁰¹ Cfr. C. Wernicke, *op. cit.*

¹⁰² G. Rizzolatti - L. Craighero, *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neuroscience*, 27, 2004, pp. 169-192.

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ Cfr. A. R. Damasio, *op. cit.*

1.2.3. Il flusso PECMA e la Teoria della Mente

L'essere umano, nella sua complessità biologica e cognitiva, vive costantemente immerso in un flusso integrato di percezioni, emozioni e azioni che definiscono la propria esperienza del mondo. In questa prospettiva, la narrazione non rappresenta soltanto un prodotto culturale, ma un processo che riproduce il funzionamento stesso della mente umana. Come evidenzia Torben Grodal, il cervello elabora la realtà attraverso un movimento continuo, che egli definisce flusso PECMA (acronimo di *Perception, Emotion, Cognition, Motor Action*), in cui ogni fase non è isolata ma parte di una catena di reciproche influenze¹⁰⁵.

Grodal teorizza il modo in cui il cinema rappresenta all'esterno il modo in cui procede il cervello: è come se il cervello incontrasse qualcosa che procede esattamente al suo stesso modo. Per definire meglio questa teoria, egli ha teorizzato il flusso PECMA. La percezione (P) costituisce la porta d'ingresso del mondo esperienziale: i dati sensoriali attraversano l'amigdala e raggiungono l'ippocampo, dove vengono integrati nella memoria emotiva. Seguono le emozioni (E), che modulano la significazione degli stimoli e li traducono in risposte affettive e motivazionali. La cognizione (C), localizzata nella corteccia prefrontale, organizza i dati in schemi e script interpretativi, permettendo di pianificare azioni e proiezioni future. Infine, l'azione motoria (MA) chiude il ciclo, traducendo la previsione cognitiva in comportamento concreto o, nel caso dell'esperienza estetica e narrativa, in simulazione incarnata¹⁰⁶.

Questo modello mostra come la narrazione costituisca, in senso profondo, una palestra neurale: le storie che leggiamo o ascoltiamo attivano lo stesso circuito cerebrale che usiamo per percepire, per provare emozioni, per riflettere e per agire. Quando lo spettatore segue le vicende di un film o di un romanzo, la sua mente non è passiva, ma ricrea internamente il flusso PECMA, esercitando una forma di *embodied cognition*¹⁰⁷. Tale meccanismo spiega anche il potenziale terapeutico e formativo delle narrazioni: capaci di stimolare il cervello in modo coerente, senza dissonanze cognitive.

Il coinvolgimento del *sistema mirror* e della teoria della mente (*theory of mind*, ToM) si inserisce perfettamente in questa prospettiva integrata. La ToM rappresenta la capacità di attribuire agli altri stati mentali, desideri, intenzioni e credenze; costituendo una

¹⁰⁵ Cfr. T. Grodal, *op. cit.*

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ V. Gallese, *op. cit.*, pp. 23-48.

delle conquiste più evolute della mente umana¹⁰⁸. Secondo Simon Baron-Cohen, professore britannico di psicopatologia dello sviluppo presso il dipartimento di psichiatria e psicologia sperimentale e direttore del Centro di ricerca sull'autismo dell'università di Cambridge¹⁰⁹, tale facoltà dipende da un insieme di circuiti cerebrali specifici; in particolare nelle aree prefrontali e temporali, che si attivano quando tentiamo di leggere la mente altrui¹¹⁰.

La ricerca neuroscientifica contemporanea conferma che la lettura di una narrativa complessa può migliorare le competenze empatiche e la ToM: studi condotti da David Comer Kidd (New School for Social Research, New York) ed Emanuele Castano, psicologo e sociologo italiano¹¹¹, dimostrano come l'esposizione alla finzione letteraria potenzi la sensibilità mentale verso le emozioni e le intenzioni degli altri¹¹². La letteratura, in questo senso, agisce come un allenamento cognitivo e affettivo che integra i diversi livelli del flusso PECMA, consolidando la connessione tra percezione, emozione e cognizione.

Anche gli studi di Josef Perner (Università di Salisburgo) hanno evidenziato come la controfattualità, cioè la capacità di pensare ciò che non è accaduto ma sarebbe potuto accadere, sia strettamente connessa alla maturazione della ToM. Tale facoltà consente all'essere umano di immaginare mondi possibili, di proiettarsi nel futuro e di valutare conseguenze e alternative¹¹³: in altre parole, di narrare il reale e l'irreale per comprendere se stesso e gli altri.

Il cervello, dunque, non distingue rigidamente tra esperienza reale e immaginata: entrambi i processi attraversano le medesime aree limbiche e corticali, dimostrando come la narrazione sia una forma di esperienza incarnata e predittiva. Il pensiero narrativo non si limita a rappresentare, ma costruisce la realtà: attraverso la narrazione, la mente integra percezioni ed emozioni in schemi di senso che orientano il comportamento e la convivenza sociale¹¹⁴.

¹⁰⁸ L. Zunshine, *Why Do We Read Fiction? Theory of Mind and the Novel*, Columbus (OH): The Ohio State University Press, 2006, p. 25.

¹⁰⁹ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.autismresearchcentre.com/people/simon-baron-cohen/>.

¹¹⁰ S. Baron-Cohen, *Questione di cervello: la differenza essenziale tra uomini e donne*, Milano: Raffaello Cortina, 2012, p. 14.

¹¹¹ Curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://webapps.unin.it/du/it/Persona/PER0175554/Pubblicazioni>.

¹¹² D. C. Kidd - E. Castano, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, in *Science*, 342 (6156), 2013, p. 379.

¹¹³ J. Perner - R. Cristi-Vargas - E. Rafetseder, *Counterfactual Reasoning: Developing a Sense of "Nearest Possible World"*, in *Child Development*, 81, 2010, p. 379.

¹¹⁴ S. Calabrese . V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 63-68.

Da un punto di vista pedagogico, comprendere questa dinamica significa riconoscere il valore formativo del raccontare e dell'ascoltare storie. Ogni narrazione diventa un dispositivo educativo che allena alla comprensione, all'empatia e alla consapevolezza. Nella scuola, nella letteratura, nella vita quotidiana la capacità di *mind reading* degli altri e di se stessi è ciò che ci consente di abitare le relazioni e di crescere come esseri cognitivamente e affettivamente integrati. In quest'ottica, l'educazione narrativa non è un complemento estetico, ma una via privilegiata per l'unità della persona. Quando la percezione incontra l'emozione, la cognizione e l'azione, nasce l'esperienza autentica: il narrare non solo spiega il mondo, ma cura, ordina e unisce. In un tempo in cui la frammentazione e la velocità rischiano di atrofizzare l'esperienza, la narrazione rimane uno dei pochi validi strumenti in grado di restituire continuità e senso al vivere umano.

1.3. L'emozione come bussola narrativa

Dopo aver analizzato le basi neurocognitive della narrazione, è ora necessario volgere lo sguardo verso il suo cuore pulsante: l'emozione. Se la mente rappresenta l'architettura del racconto, è l'emozione a conferirgli significato, direzione e intensità. Ogni storia, reale o finzionale, vive e si trasmette solo nella misura in cui è capace di far provare emozioni a chi la ascolta: è nel sentire come la narrazione diventi comprensione, che nasce la possibilità di educare.

Le neuroscienze hanno chiarito come la narrazione non sia soltanto una forma di linguaggio, ma un dispositivo cognitivo che educa le emozioni¹¹⁵. Secondo Stefano Calabrese e Valentina Conti, ogni storia funziona come un laboratorio di esperienza affettiva, poiché nel narrare si attivano i medesimi processi neurofisiologici che si attiverebbero nel vivere realmente un evento¹¹⁶. Le ricerche condotte da Meir Sternberg (Università di Tel Aviv) e gli studi narratologici di Calabrese¹¹⁷ hanno dimostrato i meccanismi dinamici che sostengono il desiderio di conoscere e di comprendere: la mente, di fronte a una storia, si allena a prevedere, a tollerare l'attesa e a modulare le proprie risposte emotive. È un esercizio dopaminico del pensiero, un equilibrio tra anticipazione e gratificazione¹¹⁸.

¹¹⁵ S. Calabrese . V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 78-80.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Cfr. S. Calabrese - R. Rossi, *La crime fiction*, Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2018.

¹¹⁸ M. Sternberg, *Universals of Narrative and Their Cognitivist Fortunes (I)*, in *Poetics Today*, 24 (2), 2003, pp. 326-328.

Allo stesso modo, la dimensione empatica assume un ruolo decisivo nella comprensione narrativa. Paul J. Zak, nel suo testo *La molecola della fiducia. All'origine della prosperità economica e sociale*, ha dimostrato come durante l'ascolto di storie ad alto impatto emotivo si registri un aumento della produzione di ossitocina; da egli definita molecola morale¹¹⁹. Tale sostanza, correlata ai comportamenti di fiducia e di solidarietà, testimonia che le storie hanno effetti fisiologici reali sul corpo umano. In un esperimento condotto presso la Claremont Graduate University, Zak e il suo *team* di ricerca osservarono come la visione di una scena cinematografica, raffigurante un padre accudire il figlio malato, incrementasse significativamente la concentrazione di ossitocina nel sangue degli spettatori¹²⁰. Questo studio viene approfondito in termini vicini al nostro elaborato da Stefano Calabrese e Valentina Conti nel loro testo *Neuronarrazioni*:

Nel 2015, presso la Claremont Graduate University è stato portato a termine un altro esperimento per vedere come i comportamenti dell'uomo possano essere predetti dall'interno (*internal environment*) sia per vie neurali che per vie neuroendocrine, ma l'attenzione si è rivolta soprattutto a queste ultime, e in particolare all'ormone adrenocorticotropo (in grado di produrre sensazioni di appagamento) e all'ossitocina, associabili a operazioni cognitive come l'attenzione e il coinvolgimento empatico. Le storie sono infatti vie di trasmissione di influenze emotive, modi di pensare, sentire o agire: sono buoni conduttori di condizioni emotive e di stili cognitivi (gli studiosi la chiamano *hot cognition*: concetti e nozioni taggati emozionalmente), promuovono congruenze attitudinali e favoriscono l'identificazione con i personaggi fittizi; inoltre, *last but not least*, per i neuro economisti della Claremont le narrazioni possono rappresentare uno strumento efficace per indurre comportamenti favorevoli all'elargizione monetaria, per cui l'esperimento in oggetto ha selezionato una storia promossa da un'organizzazione di beneficenza testando quanto essa possa originare comportamenti *countable*, ossia donazioni di denaro¹²¹.

La narrazione, dunque, diventa esperienza biologica di accudimento, una forma di “contagio morale” che plasma la nostra disposizione verso l'altro.

Parallelamente, le teorie del pensiero immersivo mostrano come la narrazione consenta una simulazione incarnata dell'esperienza. Keith Oatley, scrittore anglo-canadese¹²², interpreta la lettura come “una simulazione della vita” in cui il lettore esercita la propria capacità empatica attraverso i personaggi¹²³. Kendall Lewis Walton (Università del Michigan) con la sua teoria *make-believe*, sottolinea come l'immaginazione narrativa permetta di sperimentare emozioni autentiche in un contesto

¹¹⁹ Cfr. P. J. Zak, *La molecola della fiducia. All'origine della prosperità economica e sociale*, Milano: Scuola di Palo Alto, 2015.

¹²⁰ J. A. Barraza - V. Alexander - L. E. Beavin - E. T. Terris - P. J. Zak, *The heart of the story: peripheral physiology during narrative exposure predicts charitable giving*, in *Biological Psychology*, 105, 2015, pp. 138-143.

¹²¹ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 80-81.

¹²² Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente link: <https://discover.research.utoronto.ca/26787-keith-oatley>.

¹²³ K. Oatley, *A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative*, in *Poetics*, 23, 1994, pp. 53-74.

fittizio¹²⁴. Marie-Laure Ryan, studiosa e critica letteraria indipendente¹²⁵, nella sua analisi sui possibili mondi narrativi, mostra come la mente del lettore costruisca modelli alternativi della realtà, vivendoli come esperienze mentali dotate di verità emotiva¹²⁶.

Questo complesso intreccio tra emozione, empatia e simulazione esperienziale conduce ad una riflessione pedagogica: le emozioni non ostacolano l'apprendimento, ma lo fondano. Nei contesti educativi, la narrazione diventa strumento di alfabetizzazione affettiva e cognitiva. Raccontare significa allenare la mente a comprendere la complessità dei vissuti, a riconoscere le sfumature morali e le fragilità dell'umano. In una società che spesso tende ad anestetizzare il sentire, restituire spazio all'emozione equivale ad educare al riconoscimento reciproco. Il docente, come il narratore, diviene così un mediatore di senso: non trasmette solo saperi, ma plasma immaginari e sentimenti, orientando le menti verso un pensiero più empatico, critico e umano. In questo senso, la narrazione non è solo uno strumento cognitivo, ma un atto etico e formativo: la più antica forma di educazione emotiva che l'umanità conosca.

1.3.1. Suspense, sorpresa e curiosità

La transizione dall'analisi dei processi empatici e della simulazione esperienziale verso i meccanismi di suspense, sorpresa e curiosità non è casuale: queste dinamiche costituiscono il collegamento funzionale tra l'esperienza emozionale e la capacità cognitiva di prevedere, attendere e interpretare gli eventi narrativi. La tensione narrativa, infatti, è ciò che mantiene viva l'attenzione e rafforza la memoria dell'esperienza estetica, fungendo da ponte tra la percezione e la cognizione, tra la dimensione affettiva e quella razionale del lettore o dello spettatore¹²⁷.

In prospettiva neurocognitiva, la suspense opera in sinergia con i sistemi limbico e neocorticale: l'amigdala assegna un valore affettivo agli stimoli narrativi, mentre la corteccia prefrontale elabora previsioni e ipotesi future. Tali processi sono fondamentali per la costruzione di inferenze, la regolazione dell'attesa e la gestione dell'incertezza, che sostengono la curiosità e la sorpresa¹²⁸. La suspense diventa, quindi, il luogo in cui si

¹²⁴ Cfr. K. L. Walton, *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge (MA): Cambridge University Press, 2001.

¹²⁵ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente [link: https://marilaur.info/](https://marilaur.info/).

¹²⁶ M.-L. Ryan, *Possible worlds. Artificial intelligence and narrative theory*, Bloomington (IL): Indiana University Press, 2001, pp. 92-121.

¹²⁷ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, pp. 34-36.

¹²⁸ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 71-73.

incontrano l'empatia emotiva e l'attenzione cognitiva, rafforzando il potere immersivo della narrazione.

Marie-Laure Ryan ha ideato una tassonomia che distingue quattro forme di suspense in base al loro focus narrativo: la suspense del cosa (*what suspense*) riguarda la risoluzione imminente di un'alternativa binaria che implica un coinvolgimento affettivo verso il destino del protagonista (il lettore si chiede "che cosa succederà dopo?"); la suspense del come e perché (*how and why suspense*) nasce da un enigma causale, il lettore deve scoprire la ragione di un evento già noto, e la tensione deriva dal ricomporre la sua preistoria; la suspense del chi (*who suspense*), tipica della *detective story*, limita il numero di ipotesi e fornisce una soddisfazione cognitiva al riconoscimento del colpevole o del *villain*; la meta-suspense si colloca a un livello metanarrativo, riguarda la curiosità su come l'autore costruirà la trama e tesserà i fili del racconto¹²⁹.

Queste tipologie non sono meri strumenti retorici, ma corrispondono a diverse configurazioni cognitive: la *what suspense* attiva i processi predittivi immediati, la *how and why suspense* sollecita la memoria episodica e semantica, la *who suspense* stimola il riconoscimento intenzionale e la lettura mentale dei personaggi, mentre la *meta-suspense* induce verso la riflessione metatestuale e la consapevolezza autoriale¹³⁰.

Stefano Calabrese e Valentina Conti ricordano come suspense, sorpresa e curiosità rappresentino i tre cardini dell'emozione narrativa perché mantengono il flusso percettivo ed emozionale in equilibrio costante. La curiosità attiva la ricerca di informazioni; la suspense orienta la motivazione e regola il ritmo dell'attesa; la sorpresa, infine, agisce come segnale di aggiornamento cognitivo, costringendo il lettore a riorganizzare le proprie aspettative¹³¹. È un sistema che, come mostrano gli studi di Meir Sternberg, può essere considerato una vera e propria macchina cognitiva della narrativa, capace di dosare il flusso informativo e le emozioni in modo calibrato; proprio come accade nelle *detective stories*¹³².

Dal punto di vista fisiologico, la suspense è inoltre correlata a risposte corporee misurabili, come nelle variazioni del battito cardiaco o nella conduttanza cutanea, associate all'attivazione della dopamina e dell'ossitocina: la prima regola l'attesa e la previsione del piacere, la seconda interviene nella dimensione empatica e morale della condivisione

¹²⁹ M.-L. Ryan, *op. cit.*, pp. 143-145.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 72.

¹³² M. Sternberg, *op. cit.*, pp. 326-328.

narrativa¹³³. Questo spiega come una buona storia non solo trattenga il lettore nella pagina, ma lo porti a esperire la narrazione anche come fatto corporeo e relazionale.

Infine, sotto il profilo educativo, la tensione narrativa assume un valore formativo: insegnare a riconoscere le strutture della suspense significa fornire strumenti di riflessione sui propri processi di attesa, sul rapporto tra emozione e pensiero, e sulla gestione dell'incertezza. In un contesto pedagogico, la suspense diventa così un esercizio di empatia cognitiva e di consapevolezza emotiva, capace di formare lettori e spettatori più attenti e partecipi. Insieme alla sorpresa, spinta spesso da un atteggiamento curioso, il *setting* educativo diventa automaticamente immersivo e coinvolgente, rendendo ogni sorta di apprendimento autentico e permanente.

1.3.2. I codici identitari e le narrazioni personali

Come scritto e ribadito precedentemente, l'essere umano, fin dall'infanzia, si rappresenta attraverso il racconto: il sé prende forma come costruzione narrativa prima ancora che concettuale. Raccontarsi significa riconoscersi nel tempo, disporre in ordine le esperienze, tradurre in linguaggio la discontinuità dell'esistere per dare ad essa una coerenza. Come sottolineano gli studi di Stefano Calabrese, i bambini di ogni cultura iniziano presto a elaborare storie sulle proprie esperienze e tale reduplicazione narrativa consente ai ricordi di entrare nella memoria autobiografica e di contribuire alla formazione del sé narrativo, che si consolida progressivamente attraverso il dialogo con genitori, educatori e pari¹³⁴. È in questa fitta rete di conversazioni e di riconoscimenti reciproci che prende forma un'identità in costante formazione, perché si costruisce nel racconto, nell'ascolto e nel riconoscimento da parte dell'altro.

Come afferma Dan P. McAdams, psicologo americano¹³⁵, l'identità narrativa si sviluppa secondo un processo che intreccia memoria, intenzionalità e senso, muovendo da semplici ricordi episodici fino alla piena capacità di *autobiographical reasoning*, ovvero la competenza di trarre significati generali da eventi specifici. Tale ragionamento autobiografico, che emerge nel corso dell'adolescenza e si affina nell'età adulta, consente di leggere la propria vita come un intreccio coerente di motivazioni, di emozioni e di

¹³³ S. Calabrese, *La narrazione. Letteratura, storie di vita, visual storytelling*, Londra: Pearson, 2024, pp. 188-190.

¹³⁴ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 22-23.

¹³⁵ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://psychology.northwestern.edu/people/faculty/core/profiles/dan-mcadams.html>.

decisioni, secondo una logica di causalità e di continuità temporale¹³⁶. La narrazione di sé diventa così un'operazione epistemologica e morale d'insieme: conoscersi implica interpretarsi, e interpretarsi significa scegliere, ordinare, dare priorità; in altre parole, educarsi a un senso.

Nell'ambito della psicologia narrativa, McAdams ha individuato sette coefficienti fondamentali per analizzare le *life narratives*, che permettono di comprendere la struttura profonda con cui ciascun individuo organizza la propria esperienza¹³⁷: l'agentività (*agency*), ossia la misura in cui il soggetto si percepisce come capace di incidere sul proprio destino; la comunione (*communion*), la tendenza a costruire legami di affetto, di amicizia o di appartenenza; la redenzione (*redemption*), in cui il male iniziale si trasforma in bene; la contaminazione (*contamination*), dove invece un evento positivo degenera in negativo; la coerenza (*coherence*), riguarda l'integrazione logica e tematica del racconto; la complessità (*complexity*), intesa come ricchezza e intreccio delle trame e dei personaggi; la costituzione di significato (*meaning making*), ossia la capacità di trarre un insegnamento, una visione o una consapevolezza dall'esperienza vissuta¹³⁸.

Questi codici non sono soltanto categorie descrittive, ma vere e proprie forme pedagogiche del vivere: indicano i modi in cui ciascuno impara a narrare e, dunque, a educarsi alla consapevolezza di sé. La costruzione narrativa dell'identità, infatti, non si esaurisce in una dimensione psicologica individuale, ma si estende alla sfera culturale e relazionale, dove il racconto di sé diviene un esercizio di senso condiviso. Come ricorda Valentina Conti, la *life narrative* è anche un discorso interculturale, poiché ogni identità è situata all'interno di codici simbolici e linguistici che appartengono a una determinata tradizione narrativa¹³⁹. La narrazione, in questo senso, non è soltanto uno strumento per descrivere la vita, ma una modalità per abitarla, per riconoscersi nel flusso delle proprie esperienze e trasformarle in coscienza.

Sul piano educativo, tale prospettiva apre a una concezione della formazione come autobiografia attiva: un percorso in cui la scrittura, la visione o il racconto diventano mezzi per interrogare la propria esperienza e per costruire orizzonti di senso condivisi. La *life narrative* diviene un atto formativo, un esercizio di sé nel senso foucaultiano: il soggetto, attraverso la parola, plasma la propria interiorità, riconcilia frammenti, si rende testimone

¹³⁶ D. P. McAdams, *The art and science of personality development*, New York (NY): Guilford Press, 2015, pp. 251-253.

¹³⁷ *Ivi*, pp. 265-266.

¹³⁸ V. Conti, *op. cit.*, pp. 28-29.

¹³⁹ *Ibidem*.

della propria continuità esistenziale. Raccontarsi significa riconoscere il proprio essere in divenire, e dunque educarsi alla temporalità, alla vulnerabilità e alla responsabilità che abitano ogni identità.

La trama della vita, pertanto, non è una semplice sequenza di eventi, ma un tessuto di significati. Ogni narrazione personale costituisce un laboratorio di umanità, dove si impara a dare forma etica all'esperienza. In questo senso, la riflessione sulle *life narratives* offre alla pedagogia un campo fertile per comprendere come le storie, reali o finzionali, diventino luoghi di apprendimento, di riconoscimento e di trasformazione. In tal senso, preludio al legame profondo tra narrazione, empatia e memoria emozionale, che sarà oggetto del paragrafo successivo.

1.3.3. La lettura come esperienza incarnata

In questa prospettiva, il racconto di sé si configura come un esercizio di consapevolezza che educa alla complessità dell'esperienza umana. E se la *life narrative* rappresenta la trama interiore attraverso cui l'individuo dà forma al proprio vissuto, l'empatia ne costituisce la risonanza affettiva più profonda: il luogo in cui la narrazione incontra l'altro, trasformando la memoria in emozione condivisa.

Ogni atto di lettura è un incontro tra mondi interiori. La parola scritta non si limita a trasmettere informazioni o rappresentazioni, ma attiva risposte emotive, fisiologiche e cognitive che riconnettono il lettore alla dimensione più profonda della propria umanità. La narrazione diventa così una forma di esperienza incarnata, in cui mente e corpo cooperano per generare significato, emozione e ricordo.

La riflessione sull'empatia come effetto della narrazione affonda le radici nell'antichità classica. Già Platone, filosofo e politico ai tempi dell'Antica Grecia¹⁴⁰, pur diffidando del potere della poesia nella sua opera *Repubblica*, riconosceva alla letteratura la capacità di influenzare gli affetti e le condotte morali dei cittadini, tanto da bandire i poeti per la loro forza persuasiva sulle emozioni. Aristotele, anch'egli filosofo ai tempi dell'Antica Grecia¹⁴¹, nel suo trattato *Poetica*, ribaltò questa diffidenza in una prospettiva catartica: lo spettatore, immedesimandosi nelle vicende tragiche, sperimenta sentimenti di pietà e terrore che, purificati attraverso la rappresentazione, divengono occasione di

¹⁴⁰ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in filosofia* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/platone/>.

¹⁴¹ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in filosofia* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/aristotele/>.

conoscenza e di equilibrio interiore¹⁴². La catarsi, in questo senso, è già una prima forma di empatia mediata dall'arte: un riconoscimento affettivo che, pur muovendo dal dolore altrui, produce un effetto educativo sul soggetto che osserva.

Il pensiero moderno sull'empatia si sviluppa successivamente con il concetto di *Einfühlung*¹⁴³, introdotto dallo storico e filosofo dell'arte¹⁴⁴ Robert Vischer e ripreso dallo psicologo e filosofo tedesco¹⁴⁵ Theodor Lipps alla fine dell'Ottocento, per designare il "sentire dentro" delle forme estetiche¹⁴⁶. Da allora, il termine è divenuto la base di una lunga riflessione fenomenologica e psicologica che ha visto intrecciarsi teorie estetiche, morali e cognitive¹⁴⁷. Nell'ambito contemporaneo, la definizione proposta dallo psicologo americano¹⁴⁸ Martin L. Hoffman è fra le più influenti: l'empatia è la capacità di comprendere e di condividere gli stati emotivi altrui, in un processo che combina partecipazione affettiva e cognizione sociale¹⁴⁹.

Stefano Calabrese e Federica Fioroni sottolineano come l'empatia non sia una competenza astratta, ma un'esperienza evolutiva che nasce da forme precoci di contagio emotivo (per esempio, il pianto di un neonato che reagisce al pianto di un altro bambino), per poi articolarsi nella capacità di *perspective taking* e *role taking*, ovvero l'assunzione consapevole del punto di vista e della condizione dell'altro¹⁵⁰. Tale sviluppo, fondato sulla progressiva maturazione della *theory of mind*, già trattata precedentemente, si accompagna alla crescita linguistica e simbolica: solo chi dispone del linguaggio può rappresentare e comprendere la complessità dell'esperienza emotiva altrui.

A fondamento di questa visione si trova la distinzione tra emozioni primarie e secondarie, che costituisce uno dei cardini delle neuroscienze affettive moderne. Antonio Rosa Damasio distingue le emozioni primarie (paura, gioia, rabbia, sorpresa, disgusto, tristezza) come reazioni universali e automatiche, generate dai meccanismi più antichi del cervello, dalle emozioni secondarie, più complesse e mediate culturalmente, che implicano

¹⁴² S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, p. 36.

¹⁴³ Cfr. R. Vischer, *Ueber das optische Formgefühl: ein Beitrag zur Aesthetik*, Lipsia: H. Credner, 1873.

¹⁴⁴ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in arti visive* in Enciclopedia Treccani al seguente [link: https://www.treccani.it/enciclopedia/robert-vischer/](https://www.treccani.it/enciclopedia/robert-vischer/).

¹⁴⁵ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in filosofia* in Enciclopedia Treccani al seguente [link: https://www.treccani.it/enciclopedia/theodor-lipps/](https://www.treccani.it/enciclopedia/theodor-lipps/).

¹⁴⁶ Cfr. T. Lipps, *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst*, Amburgo, 1903.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 37.

¹⁴⁸ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link: https://www.cambridge.org/core/search?filters%5BauthorTerms%5D=Martin%20L.%20Hoffman&eventCode=SE-AU](https://www.cambridge.org/core/search?filters%5BauthorTerms%5D=Martin%20L.%20Hoffman&eventCode=SE-AU).

¹⁴⁹ Cfr. M. L. Hoffman, *Interaction of affect and cognition in empathy*, Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1984.

¹⁵⁰ *Ivi*, pp. 38-39.

memoria, anticipazione e valutazione morale¹⁵¹. Le prime rappresentano la grammatica biologica del sentire, le seconde la sintassi sociale e narrativa attraverso cui l'essere umano impara a dare forma al proprio mondo interiore (per esempio, vergogna, gelosia, invidia, speranza, ansia, gratitudine, rimorso, senso di colpa).

Keith Oatley e Philip Nicholas Johnson-Laird, psicologo britannico¹⁵², nel loro modello cognitivo, mostrano come le emozioni agiscano come piani d'azione interni, che orientano la comprensione delle storie e la costruzione del senso narrativo¹⁵³. L'esperienza letteraria, secondo tale paradigma, diventa un laboratorio emotivo in cui il lettore sperimenta, simula e modula stati affettivi attraverso la mediazione simbolica del racconto. Non si tratta solo di identificarsi con i personaggi, ma di attivare un dialogo interiore fra sé e l'altro, fra ciò che si sente e ciò che si comprende.

Jean Decety, neuroscienziato franco-americano¹⁵⁴, ha mostrato, attraverso alcune sue ricerche neuroscientifiche, come l'empatia coinvolga reti cerebrali comuni alla percezione diretta del dolore e all'immaginazione di quello altrui¹⁵⁵. L'esperienza estetica, dunque, non si limita a evocare emozioni, ma le incarna: leggere significa mettere in moto il corpo, la memoria e la sensibilità, in un processo che potremmo definire neuro-semiotico. L'immaginazione narrativa attiva la memoria emozionale, consolidando tracce mnestiche che si intrecciano con le esperienze vissute.

L'interazione tra emozioni e personaggi è uno dei luoghi privilegiati di questa dinamica. Già Edward Morgan Forster, scrittore e romanziere britannico¹⁵⁶, nel saggio *Aspetti del romanzo*, distingue i personaggi *flat* (piatti) da quelli *round* (tondi): i primi, statici e prevedibili, suscitano reazioni limitate; i secondi, complessi e contraddittori, rispecchiano la realtà psicologica umana e generano partecipazione¹⁵⁷. Le ricerche successive hanno dimostrato che i testi letterari che contengono elementi di defamiliarizzazione, ovvero devianze stilistiche o concettuali, provocano una risposta

¹⁵¹ A. R. Damasio, *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*, Londra: Vintage, 2000, p. 51.

¹⁵² Cfr. M. La Foggia, *Johnson-Laird, Philip Nicholas*, in *Enciclopedia Treccani*, VI appendice, 2000.

¹⁵³ K. Oatley - P. N. Johnson-Laird, *Toward a cognitive theory of emotions*, in *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 29-50.

¹⁵⁴ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore consultabili al seguente *link*: <https://psychology.uchicago.edu/directory/jean-decety>.

¹⁵⁵ J. Decety, *The neurodevelopment of empathy in humans*, in *Developmental neuroscience*, 32, 2010, p. 266.

¹⁵⁶ Cfr. S. Rosati, *Forster, Edward Morgan*, in *Enciclopedia Treccani*, IV appendice, 1978.

¹⁵⁷ E. M. Forster, *Aspetti del romanzo*, Milano: Il Saggiatore, 1968, p. 78.

affettiva più intensa, perché costringono il lettore a rinegoziare la propria prospettiva cognitiva¹⁵⁸.

In termini più ampi, la narrativa appare come una “macchina dell'emozione”, un dispositivo narrativo capace di sincronizzare il sentire del personaggio con quello del lettore. Tale sincronizzazione, che coinvolge anche la memoria episodica e l'immaginazione visiva, favorisce l'immedesimazione e promuove una vera e propria educazione empatica: attraverso il racconto, l'individuo esercita la capacità di riconoscere emozioni, di comprenderne le cause e di regolarle in modo consapevole¹⁵⁹.

Mantenendo il seguente paradigma, l'empatia narrativa assume una funzione pedagogica decisiva. La filosofa statunitense¹⁶⁰ Martha Craven Nussbaum la considera un elemento essenziale dell'etica democratica, poiché permette di vedere il mondo attraverso gli occhi dell'altro e di coltivare una cittadinanza emotivamente e moralmente consapevole¹⁶¹. La lettura, dunque, non è un atto passivo, ma un esercizio di umanità: un modo per allenare la sensibilità, la compassione e la capacità di convivere con la complessità emotiva dell'esistenza.

Sul piano educativo, ciò si traduce in una pedagogia della letteratura e della narrazione che integra conoscenza e sentimento. L'esperienza empatica che nasce dal contatto con i personaggi, i loro conflitti e le loro passioni rappresenta un terreno privilegiato per sviluppare intelligenza emotiva, consapevolezza affettiva e memoria morale. Le emozioni non sono soltanto reazioni psicologiche, ma forme di apprendimento sociale¹⁶². In questa luce, la lettura può essere considerata un atto di formazione integrale: un esercizio di attenzione, di ascolto e di trasformazione reciproca tra testo e lettore.

La narrazione diventa così il luogo in cui l'empatia e la memoria emozionale si intrecciano in un'unica esperienza incarnata: comprendere una storia significa, in ultima analisi, riconoscere se stessi nel volto dell'altro. È in questo dialogo silenzioso tra l'emozione e la parola che la narrazione rivela il suo valore educativo più profondo: quello di insegnarci, ogni volta, a sentire meglio, a capire di più e a essere, insieme, più umani.

¹⁵⁸ D. S. Miall - D. Kuiken, *Foregrounding, defamiliarization, and affect: response to literary stories*, in *Poetics*, 22, 1994, pp. 389-407.

¹⁵⁹ M. Sadoski - E. T. Goetz - S. Lee - A. Jr. Olivarez - N. M. Roberts, *Imagination in Story Reading: The Role of Imagery, Verbal Recall, Story Analysis, and Processing Levels*, in *Journal of reading behavior*, 23, 1990, pp. 55-70.

¹⁶⁰ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente link: <https://philosophy.uchicago.edu/faculty/nussbaum>.

¹⁶¹ M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino, 2004, p. 295.

¹⁶² Cfr. C. Magai - S. H. McFadden, *The role of emotion in social and personality development. History, theory and research*, New York (NY): Plenum Press, 1995.

1.3.4. La molecola morale

La dimensione empatica della narrazione, fin qui osservata nei suoi risvolti cognitivi ed emozionali, trova una corrispondenza ancora più profonda nella biologia del sentire. Se la letteratura educa a mettersi nei panni dell'altro, il corpo stesso, attraverso i suoi circuiti neurochimici trattati fino ad ora, sembra predisposto a sostenere tale movimento verso l'alterità. L'empatia non è soltanto un esercizio mentale o simbolico, ma un fenomeno corporeo che coinvolge ormoni, neurotrasmettitori e risposte fisiologiche: una chimica dell'etica¹⁶³.

Tra le molecole che più di altre contribuiscono a questa architettura relazionale, l'ossitocina occupa un posto centrale. Prodotta dall'ipotalamo e rilasciata nel flusso sanguigno e nelle aree cerebrali deputate alla ricompensa, essa favorisce la fiducia, la cooperazione e il comportamento prosociale¹⁶⁴. Paul J. Zak ha reso celebre questa sostanza definendola la molecola morale (*the moral molecule*), poiché le sue fluttuazioni sono correlate alla capacità di provare empatia e di compiere scelte etiche¹⁶⁵.

Gli esperimenti condotti da Zak e dal suo gruppo di ricerca presso la Claremont Graduate University, già trattati nell'introduzione del seguente paragrafo, dimostrano come la storia agisce sul corpo: le emozioni del racconto diventano molecole, e queste ultime trasformano l'inclinazione morale del soggetto. Anche Stefano Calabrese e Valentina Conti, nel testo *Neuronarrazioni*, evidenziano come la relazione tra narrazione e ossitocina non sia casuale ma radicata nella natura stessa della nostra specie. Fin dai miti fondativi, l'uomo ha utilizzato il racconto per rinsaldare i legami di gruppo, consolidare norme condivise e trasmettere modelli di comportamento cooperativo¹⁶⁶. Il cervello umano si è quindi evoluto in simbiosi con la narrazione, trasformandola in uno strumento neurobiologico di coesione sociale. L'ossitocina, in questo contesto, agisce come un mediatore chimico della fiducia, la sostanza invisibile che rende possibile l'emotività e l'immedesimazione evocata dai racconti.

Gli studi di Paul J. Zak, sperimentati in più occasioni e in diversi contesti, mostrano come la dimensione narrativa della vita (e il rito come narrazione incarnata) si accompagni a un preciso correlato biologico. L'empatia, in altre parole, non è solo sentita: è secreta¹⁶⁷.

¹⁶³ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 78-79.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ Cfr. P. J. Zak, *op. cit.*

¹⁶⁶ *Ivi*, pp. 80-81.

¹⁶⁷ S. Calabrese, *La narrazione. Letteratura, storie di vita, visual storytelling*, Londra: Pearson, 2024, pp. 303-311.

La letteratura, come accennato precedentemente attraverso gli studi di Meir Sternberg, non fa altro che riprodurre e amplificare questa logica biologica: ogni narrazione è un dispositivo temporale che organizza il sapere e l'emozione in modo da generare attesa, sorpresa e coinvolgimento, risvegliando nel lettore la risposta empatica e fisiologica che accompagna l'esperienza di vita reale. È il tempo narrativo, con le sue tensioni e risoluzioni, a scandire il rilascio emotivo e ormonale¹⁶⁸. Abbiamo potuto constatare come persino i generi narrativi fondati sul crimine e sull'ambiguità morale producano risposte empatiche paradossali: il lettore, pur confrontandosi con l'alterità del male, è spinto a ricercare un ordine etico e affettivo¹⁶⁹. Tale aspetto conferma che la narrazione, anche quando rappresenta la disgregazione, tende alla riconciliazione biologica: ristabilisce la fiducia, la coerenza, l'omeostasi.

Sul piano educativo, la scoperta di questa straordinaria molecola invita a ripensare la lettura, la visione e l'ascolto delle storie come pratiche formative integrali. L'empatia biologica e l'empatia narrativa non sono due dimensioni distinte, ma due piani di una stessa esperienza incarnata: la prima fornisce l'energia fisiologica, la seconda le forme simboliche attraverso cui quella energia si trasforma in valore. L'educazione alla narrazione diventa così anche educazione al legame, alla responsabilità e alla sensibilità verso l'altro.

In un tempo in cui la frammentazione e l'individualismo sembrano prevalere, ricordare che la fiducia ha una base ormonale (e che questa può essere attivata da un racconto) significa riaffermare la natura relazionale dell'essere umano. Raccontare, leggere o ascoltare storie non è un lusso culturale, ma un gesto biologico di cura: un modo per mantenere vivo ciò che ci rende comunità.

In ultima analisi, la narrazione appare come il luogo in cui la biologia incontra la cultura, e l'etica si radica nel corpo. Ogni storia che ci commuove, ci unisce o ci spinge alla compassione rinnova quel dialogo originario tra emozione e conoscenza, tra ormoni e valori. In essa, l'uomo riconosce la propria natura relazionale: un essere narrante che, nel raccontare e nell'ascoltare, continua a educarsi alla fiducia, alla comprensione e, in definitiva, alla propria umanità.

¹⁶⁸ M. Sternberg, *op. cit.*, pp. 326-328.

¹⁶⁹ Cfr. S. Calabrese - R. Rossi, *op. cit.*

1.4. Immersione narrativa e partecipazione emotiva

L'idea di immersione, che qui si riprende e si conclude, non è un semplice ornamento teorico, ma la chiave per comprendere come la mente narrativa trasla le strutture cognitive in esperienza vissuta: essa nomina quel processo di simulazione mentale mediante il quale il fruitore (lettore o spettatore) si proietta nel mondo finzionale, mantenendo però una soglia di distinzione critica rispetto alla realtà circostante. Questa doppia dimensione, composta dalla partecipazione e dalla distinzione, è centrale per una lettura pedagogica dell'immersione: essa può essere al tempo stesso pratica formativa dell'empatia e terreno di rischi, quando perde la qualità riflessiva che la rende educativa¹⁷⁰.

Dal punto di vista concettuale, l'immersione va intesa non come semplice assorbimento sensoriale, né come residuo di un'illusione anti-razionale, ma come una modalità di *make-believe* controllata: una disponibilità volontaria al gioco immaginativo e simbolico che Kendall Lewis Walton ha teorizzato come fondamento delle arti rappresentazionali¹⁷¹. Questa disponibilità non annulla la consapevolezza dell'atto finzionale; la rende, invece, produttiva: partecipare a una messa in scena mentale consente di esercitare la capacità di simulazione, fondamentale per la previsione, la ToM e la costruzione identitaria.

Per rendere operativa questa definizione, e per collegarla con gli aspetti trattati nel capitolo attuale, può essere utile richiamare la tripartizione che Stefano Calabrese e Federica Fioroni riprendono da Marie-Laure Ryan e che qui adotteremo come griglia interpretativa: immersione spazio-temporale (risposta all'ambientazione), immersione temporale (risposta al *plot*) e immersione emozionale (risposta al personaggio)¹⁷². Questa distinzione non è meramente tassonomica: ciascuna forma attiva circuiti cerebrali e processi emotivi distinti e, insieme, complementari alla formazione di una partecipazione incarnata.

L'immersione spazio-temporale fa leva sulla costruzione di una mappa mentale dello *storyworld*. A livello cognitivo, il lettore/spettatore elabora indizi deittici e topografici che riducono la distanza immaginaria tra sé e l'ambiente narrativo; a livello pedagogico, questo esercizio sviluppa la capacità di orientarsi in contesti complessi e di costruire rappresentazioni spaziali coerenti (abilità trasversali e trasferibili oltre la fruizione estetica). L'immersione temporale è, invece, la curva di attesa che lega il soggetto narrante

¹⁷⁰ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, pp. 25-27.

¹⁷¹ Cfr. K. L. Walton, *op. cit.*

¹⁷² M.-L. Ryan, *op. cit.*, p. 121.

al futuro della storia: la suspense, la previsione, la progettazione di possibili esiti. Qui si attivano processi dopaminergici legati alla motivazione verso la scoperta e alla premiazione della previsione, ed è proprio per questo che la trama assume valore educativo: essa allena la mente a formulare ipotesi, a valutare alternative e a tollerare l'incertezza. L'immersione emozionale, infine, riguarda la risonanza empatica con i personaggi. Attraverso meccanismi di *embodied simulation* e di attivazione dei cosiddetti neuroni specchio, il fruitore vive, in modo parziale ma significativo, gli affetti e le intenzionalità altrui; tale esperienza mette in gioco sia risposte fisiologiche (per esempio, le modulazioni della frequenza cardiaca e della conduttanza cutanea) sia processi riflessivi che possono rafforzare le competenze socio-affettive¹⁷³. In altri termini: leggere o guardare non è solo prendere delle informazioni, ma sperimentare e allenare la capacità di saper “stare all'interno” degli stati mentali altrui; una risorsa pedagogica ed educativa che va coltivata consapevolmente.

Se guardiamo a questi tre aspetti dal punto di vista neurocognitivo, essi appaiono come attivazioni parziali del flusso PECMA, già discusso all'interno del capitolo: la percezione dell'ambientazione genera una risposta emozionale, la quale alimenta processi predittivi e decisionali che possono tradursi in azioni o in cambiamenti interpretativi dello schema narrativo¹⁷⁴. È questa integrazione che rende l'immersione una pratica cognitiva formativa, oltre a un fenomeno puramente estetico.

Tuttavia, il confine fra immersione formativa e immersione patologica è sottile. Stefano Calabrese e Federica Fioroni richiamano la critica classica alla potenza seduttiva delle arti, ma ribadiscono che l'abbandono alla finzione può rimanere un atto volontario e critico, se mediato e riflesso. È qui che entra la questione della durata, della qualità e della modulazione dell'esperienza immersiva: un'immersione temporanea e riflessa produce apprendimento e crescita, mentre un'immersione prolungata, compulsiva o disconnessa dalla dimensione di critica personale può trasformarsi in dipendenza narrativa¹⁷⁵.

Victor Nell, psicologo sudafricano¹⁷⁶, propone una metafora esplicita per pensare questo limite: la differenza fra nutrimento e voracità. Il lettore che “divora” testi in modo compulsivo rischia di perdere la capacità di metabolizzare l'esperienza narrativa: il testo non lascia residui nella memoria e la distinzione fra lo *storyworld* e il mondo reale si

¹⁷³ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, pp. 30-36.

¹⁷⁴ V. Gallese, *op. cit.*, pp. 23-48.

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 26.

¹⁷⁶ Biografia e pubblicazioni dell'autore consultabili al seguente *link*: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Victor-Nell-2001936507>.

attenua¹⁷⁷. Questa metafora alimentare ci aiuta a comprendere come l'eccesso di immersione può diventare un problema all'interno del rapporto tra fruizione e riflessione, oltre a essere un inconsapevole fallimento estetico.

A questo punto occorre osservare come il fenomeno della dipendenza da immersione abbia assunto nuove forme nella congiuntura mediatica contemporanea. La transizione dalla lettura solitaria alla visione seriale su piattaforme *on-demand* ha generato pratiche, il *binge watching* in primo luogo, che riproducono molti tratti della voracità descritta da Victor Nell, ma con specificità tecnologiche e sociali proprie: la disponibilità istantanea, la frammentazione dell'attenzione, l'iperstimolazione sensoriale e la struttura episodica dei contenuti trasformano il modo stesso in cui l'immersione temporale e quella emozionale si concatenano. Parallelamente, forme interiori di immersione, come il cosiddetto *disadaptive daydreaming*, mostrano come la mente possa cercare delle fughe immersive anche in assenza di stimoli esterni intensi, generando narrazioni mentali prolungate che interferiscono con la vita quotidiana¹⁷⁸.

Il fenomeno del *binge watching*, nato con la diffusione delle piattaforme di *streaming* e della cultura *on-demand*, rappresenta oggi una delle più evidenti manifestazioni della dipendenza da immersione. L'esperienza del consumo seriale continuo, resa possibile dall'assenza di vincoli temporali e dalla riproduzione automatica dei contenuti, altera la qualità cognitiva del coinvolgimento: la curiosità, che un tempo era segno di partecipazione attiva, si trasforma spesso in una sequenza di stimolazioni ripetute, che estendono la durata dell'immersione ben oltre la soglia della riflessione. In termini psicologici, il *binge watching* condivide con la lettura compulsiva analizzata da Victor Nell una comune radice dopaminergica: il soggetto ricerca una gratificazione immediata nella continuità della narrazione, fino a ridurre la capacità di autolimitazione e di interiorizzazione del contenuto. Il consumo seriale prolungato può associarsi a stati di sonnolenza diurna (*daytime sleepiness*), a fantasie disadattive e, in casi estremi, a una diminuzione del benessere psicologico complessivo. In questo quadro, l'esperienza immersiva cessa di essere una palestra dell'empatia per diventare un meccanismo autoreferenziale di isolamento emotivo, con ricadute socio-educative non trascurabili¹⁷⁹.

¹⁷⁷ V. Nell, *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*, New Haven (CT): Yale Press University, 1988, p. 122.

¹⁷⁸ Cfr. V. Saladino - D. Calaresi - F. Cuzzocrea - V. Verrastro, *The Interplay between Binge Watching and Suicide Risk: Daytime Sleepiness and Maladaptive Daydreaming as Mediators*, in *Social Sciences*, 13 (6), 283, 2024.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

L'altro fenomeno che illumina il lato meno conscio dell'immersione è il *disadaptive daydreaming* (definito anche *maladaptive daydreaming*): una forma di *rêverie* (fantasticheria) prolungata e incontrollata che sostituisce la realtà con un flusso narrativo interiore. Come nel *binge watching*, il soggetto tende a replicare schemi di suspense, di desiderio e di ricompensa tipici della narrazione seriale, ma lo fa nella propria mente, senza supporto esterno. Tale condizione, recentemente studiata anche in correlazione con sintomi dissociativi e disturbi del sonno, dimostra quanto il cervello narrativo, se privato della regolazione metacognitiva, possa trasformare il suo potenziale empatico in un circuito chiuso di autoreferenzialità¹⁸⁰. La mente, letteralmente, si racconta da sola per sopperire a un deficit di esperienza condivisa.

Da una prospettiva educativa, entrambe queste forme di iper-immersione richiedono di essere comprese come sintomi di un'ecologia mediale, che premia la continuità dell'esperienza e penalizza l'interruzione riflessiva. Nelle scuole, nei percorsi formativi e nei contesti familiari, occorre dunque promuovere un'educazione alla fruizione narrativa che non demonizzi l'immersione, ma insegni a modularla e a farne occasione di crescita emotiva consapevole. La figura educante, come anche il narratore, deve diventare facilitatore dei tempi di uscita, aiutando il soggetto a riconoscere quando l'immersione cessa di essere partecipazione e diventa dipendenza¹⁸¹.

Se la prima parte di questo paragrafo ha mostrato come la lettura possa attivare una simulazione empatica e ha trattato rischi dell'eccesso immersivo, è doveroso ora muoversi verso il medium cinematografico (focus dei successivi capitoli): uno spazio in cui le dinamiche immersive raggiungono la loro massima intensità sensoriale e cognitiva.

Il cinema, per sua natura, amplifica le tre forme di immersione individuate da Marie-Laure Ryan. Sul piano spazio-temporale, la sala oscura e lo schermo panoramico (ma anche, più banalmente, un'ampia televisione domestica) isolano lo spettatore e riducono la distanza percettiva tra sé e la diegesi. Sul piano temporale, il montaggio e la struttura narrativa del film stimolano una forma di suspense immediata e collettiva, condivisa con altri spettatori. Sul piano emozionale, infine, il volto umano (o antropomorfizzato) e la musica producono un coinvolgimento corporeo immediato, in cui i neuroni-specchio e le risposte fisiologiche partecipano alla costruzione del significato¹⁸².

¹⁸⁰ Cfr. V. Saladino - D. Calaresi - F. Cuzzocrea - V. Verrastro, *op. cit.*

¹⁸¹ S. Calabrese - F. Fioroni, *op. cit.*, p. 29.

¹⁸² J. Bryant - D. Zillmann, *Responding to the screen: Reception and reaction processes*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 135-167.

In questo senso, la definizione di Ed S. Tan (Università di Amsterdam) del cinema come *emotion machine* trova piena conferma nelle neuroscienze contemporanee: il film non rappresenta semplicemente emozioni, ma le induce attraverso una regia dei sensi e del tempo. Lo spettatore percepisce la scena come il proprio ambiente fisico e si immedesima al suo interno¹⁸³. Questa sensazione di presenza, già nota alla teoria del cinema classico, si è ulteriormente intensificata con l'introduzione delle tecnologie 3D e 4D, che non si limitano a espandere la profondità visiva ma coinvolgono direttamente il corpo e i sensi dello spettatore¹⁸⁴.

Le recenti evoluzioni del cinema immersivo puntano a creare un'esperienza sensoriale totale: sedili vibranti, getti d'aria, profumi e variazioni termiche sincronizzate con la narrazione trasformano la visione in un'esperienza quasi sinestetica e totalizzante. In questo scenario, la frontiera dell'immersione coincide con il superamento della percezione distaccata: la storia si vive, non si guarda. Tuttavia, da un punto di vista pedagogico, questo innalzamento dell'intensità percettiva solleva interrogativi profondi: quanto più la tecnologia invade il corpo, tanto più urgente diventa educare alla distanza, alla consapevolezza del dispositivo, alla capacità di discernere tra esperienza e suggestione¹⁸⁵.

L'immersione filmica, soprattutto nell'ambito dell'animazione, può assumere un valore formativo straordinario: i mondi disegnati o generati in CGI non aspirano al realismo mimetico, ma a un realismo affettivo, capace di risvegliare nello spettatore l'immaginazione empatica. I film dello Studio Ghibli¹⁸⁶, che saranno oggetto di analisi all'interno dell'ultimo capitolo, ne sono un esempio emblematico: lo spettatore è invitato a sospendere la propria realtà non per fuggirne, ma per rientrarvi trasformato.

In conclusione, l'immersione, sia letteraria sia filmica, rappresenta una forma di conoscenza incarnata e una potenziale esperienza educativa; a condizione che sia accompagnata dalla capacità di ritornare in superficie. Come il lettore che chiude un libro o lo spettatore che lascia la sala o spegne il televisore, il soggetto deve poter portare con sé

¹⁸³ Cfr. E. S. Tan, *Emotion and the structure of narrative film: film as emotion machine*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

¹⁸⁴ Cfr. D. Riccio, *Il cinema immersivo è il futuro*, in *Il futuro del cinema*, 2022.

¹⁸⁵ Cfr. F. Destri, *Cinema 4D: quando la sala diventa sensoriale*, in *AF Digitale*, 2024.

¹⁸⁶ Lo Studio Ghibli è un celebre studio cinematografico di animazione giapponese, fondato nel 1985 da Hayao Miyazaki, Isao Takahata e Toshio Suzuki. Il nome "Ghibli" deriva da un'italianizzazione del termine arabo per "vento caldo del deserto", scelto da Miyazaki come metafora di una nuova ventata nel mondo dell'animazione. Lo studio è noto per la produzione di film d'animazione di alta qualità, con storie profonde e spesso ispirate dalla cultura orientale, che hanno riscosso successo internazionale. Informazioni dettagliate e approfondite sullo studio, la sua storia e la sua filmografia sono visionabili al seguente *link*: <https://www.studioghibli.it/>.

un frammento di ciò che ha vissuto: non l'eco di un inganno, ma la memoria di un'esperienza di senso.

1.5. Conclusioni: crescere dentro le storie

Riflettere sulla narrazione come esperienza identitaria, empatica e neurobiologica significa ripensare la natura stessa dell'essere umano come essere narrante. Nel corso di questo primo capitolo, si è cercato di comprendere come il racconto costituisca non soltanto un mezzo di comunicazione, ma un processo di conoscenza e di trasformazione di sé. La narrazione, intesa come simulazione mentale e come spazio di proiezione affettiva, è ciò che consente all'individuo di sperimentare, immaginare, interpretare e dare senso alla complessità del mondo.

Abbiamo visto come i processi neurocognitivi che sostengono l'esperienza narrativa, dall'attivazione dei neuroni specchio ai meccanismi empatici e di simulazione incarnata, non si esauriscono nel momento della fruizione, ma si estendono ben oltre, divenendo parte della nostra memoria emotiva e del nostro modo di comprendere gli altri. In questa prospettiva, leggere, ascoltare e guardare una storia non sono atti neutri: sono un incontro tra mondi mentali, un dialogo tra identità che si riconoscono nella differenza.

L'immersione narrativa, discussa nell'ultimo paragrafo, è il punto più delicato di questa dinamica: può essere un varco formativo verso l'altro, ma anche una trappola se priva di consapevolezza. La linea di confine fra l'abbandono empatico e la fuga dalla realtà è sottile, e proprio per questo l'educazione alla narrazione, alla lettura, alla visione, all'ascolto assume un ruolo etico e pedagogico imprescindibile. Educarci a leggere, a guardare, a sentire una storia significa imparare a sostare nell'esperienza, a distinguere tra partecipazione e dipendenza, tra immaginazione e illusione.

Da insegnante e da studente, riconosco in questa riflessione il cuore del mio elaborato: comprendere come le storie, e il modo in cui le viviamo, possano formare persone più consapevoli, capaci di empatia, di attenzione, di ascolto. La narrazione, se accolta come esperienza educativa e di apertura verso l'altro, ci insegna che la conoscenza è, al tempo stesso, un atto razionale e un incontro emotivo, una costruzione condivisa e comunitaria di senso.

In questa visione, la pedagogia della narrazione diventa una pedagogia della relazione: leggere o guardare insieme è un modo per costruire comunità, per allenare la capacità di sentire l'altro senza annullarlo, di immedesimarsi senza smarrirsi. Il racconto

(nella parola, nel libro, nel film) diventa così un laboratorio dell'umano, un luogo di apprendimento emotivo e sociale in cui si impara a essere parte del mondo: passato, presente e futuro.

Questo capitolo ha posto le basi teoriche e neuroscientifiche per un discorso che, nei capitoli successivi, si aprirà verso prospettive culturali e comparative: lo sguardo si sposterà infatti verso l'incontro tra narrativa occidentale e narrativa orientale, mettendo in dialogo due visioni del mondo, due sensibilità estetiche e due modi di intendere la relazione tra individuo e collettività. Attraverso questa analisi, si cercherà di comprendere come le differenze non costituiscano barriere, ma occasioni di apprendimento reciproco. Nella cultura dell'altro, nelle sue immagini, nei suoi silenzi, nei suoi simboli è possibile ritrovare nuove forme di educazione alla complessità, nuovi linguaggi del sentire e del conoscere.

Questo percorso, che parte dalle neuroscienze e approda alla pedagogia interculturale, si fonda su una convinzione profonda: le storie, qualunque sia il medium, la lingua o la cultura da cui provengono, restano la forma più autentica con cui l'uomo impara a conoscersi, a comprendere l'altro e a immaginare un futuro più umano.

Capitolo 2. Verso una narratologia interculturale

Lo sguardo prettamente neuroscientifico del primo capitolo ci ha permesso di riconoscere nella narrazione un dispositivo cognitivo e formativo capace di modellare il modo in cui gli individui interpretano gli eventi, gli altri e se stessi. La dimensione narrativa, spesso pregiudicata come un semplice ornamento estetico o un'attività secondaria, si è rivelata un vettore strutturale dell'esperienza umana, un luogo in cui il soggetto prende forma attraverso il racconto e il racconto, a sua volta, prende forma attraverso il soggetto. In questa cornice, il presente capitolo si propone di approfondire come tale processo sia inevitabilmente attraversato da culture differenti e da modi diversi di pensare, di percepire e di costruire il Sé.

Per comprendere l'ampiezza di questo tema, è necessario partire da una domanda fondamentale: che cosa significa raccontare? Stefano Calabrese e Valentina Conti descrivono l'atto narrativo come l'immersione, passiva o attiva, nella complessità del flusso PECMA, cioè quel percorso percettivo-emotivo-cognitivo-motorio che struttura il modo in cui la mente umana si confronta con la narrazione e con le forme simboliche che la popolano¹⁸⁷. Essi ci hanno aiutato nel richiamare l'idea di pacchetto funzionale formulata da Torben Grodal, secondo cui una narrazione è efficace quando gli elementi culturali che la compongono si adattano armonicamente all'architettura mentale del cervello, al punto da diventare strumenti cognitivi universali, simili a utensili¹⁸⁸. Raccontare e fruire storie risponde dunque a una necessità ancestrale: costruire senso.

Parallelamente, la riflessione narratologica e filosofica ha evidenziato come il racconto rappresenti il laboratorio in cui il tempo umano diventa intelligibile. Paul Ricoeur, filosofo francese¹⁸⁹, attraverso la distinzione tra *idem* e *ipse*, ricorda che l'identità personale non coincide semplicemente con la ripetizione del medesimo, bensì con la tensione tra continuità e trasformazione: l'affrancamento dell'*ipse* dall'*idem* rende possibile l'unità narrativa di una vita¹⁹⁰. Il tempo, a sua volta, diventa tempo umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo, poiché solo il racconto è in grado di configurare la temporalità vissuta¹⁹¹. La narrazione, dunque, non si limita a restituire la sequenza degli eventi, ma offre una forma all'esperienza, conferendo significato sia al microtempo

¹⁸⁷ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 54.

¹⁸⁸ T. Grodal, *op. cit.*, p. 52.

¹⁸⁹ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in filosofia* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/paul-ricoeur/>.

¹⁹⁰ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book, 2005, p. 250.

¹⁹¹ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Milano: Jaca Book, vol. 3, 1988.

quotidiano delle nostre *life stories* sia alla lunga durata genealogica che collega il singolo al tessuto della collettività¹⁹².

David Dunkerley, insieme ai suoi collaboratori (Università di Monash), ha mostrato come l'identità occidentale sia il risultato fragile e dinamico di processi politici, migratori e sociali che ridefiniscono costantemente ciò che le collettività percepiscono come "noi"¹⁹³. Su un piano più teorico, Klaus Eder, sociologo tedesco¹⁹⁴, propone una visione secondo la quale ogni identità di gruppo nasce da narrazioni condivise: storie, simboli e trame discorsive permettono ai membri di riconoscersi come appartenenti a una stessa comunità¹⁹⁵. Lo stesso autore, approfondendo questa intuizione, sostiene che l'identità europea stia emergendo come una rete narrativa complessa, dove discorsi concorrenti e memorie collettive si intrecciano nel tentativo di definire il ruolo culturale dell'Europa (e del mondo occidentale) nel presente¹⁹⁶.

Sul versante psicologico, Dan P. McAdams offre un contributo decisivo mostrando come le storie di vita non siano semplici resoconti del passato, ma strumenti interpretativi con cui ogni individuo costruisce continuità e significato nella propria esperienza¹⁹⁷. A questa prospettiva si collega il lavoro di Rita Gonçalves Ribeiro (Università di Minho), il quale evidenzia come le memorie collettive, specialmente quelle segnate da conflitti o da traumi, vengano spesso rielaborate in forma redentiva: narrazioni capaci di trasformare la sofferenza in un elemento costitutivo del senso di appartenenza¹⁹⁸. Monica Sassatelli (Università di Bologna) mostra come le istituzioni europee operino attraverso simboli, rituali e pratiche discorsive nel tentativo di generare un immaginario culturale comune, rivelando l'identità europea come costruzione simbolica alimentata da *performances* culturali condivise¹⁹⁹.

Lo stesso Jerome Seymour Bruner sottolinea come l'identità personale nasca da una "mescidanza" di elementi interni ed esterni, poiché ogni individuo elabora se stesso

¹⁹² Cfr. D. Herman - M. Jahn - M.-L. Ryan (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Londra-New York (NY): Routledge, 2005.

¹⁹³ Cfr. D. Dunkerley - L. Hodgson - S. Konopacki - T. Spybey - A. Thompson, *Changing Europe. Identities, Nations and Citizens*, Londra: Routledge, 2002.

¹⁹⁴ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente link: <https://independent.academia.edu/KlausEder1>.

¹⁹⁵ K. Eder, *A Theory of Collective Identity. Making sense of the debate on "European Identity"*, in *European journal of social theory*, 12 (4), 2009, pp. 427-447.

¹⁹⁶ K. Eder, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei?*, in *SocietàMutamentoPolitica* - Università di Firenze, 1 (1), 2010, pp. 41-64.

¹⁹⁷ D. P. McAdams - J. Guo, *Narrating the generative life*, in *Psychological science*, 26 (4), 2015, p. 2.

¹⁹⁸ R. G. Ribeiro, *Narrative of Redemption: Memory and Identity in Europe*, Braga: University of Minho, 2013, pp. 221-231.

¹⁹⁹ M. Sassatelli, *Imagined Europe. The shaping of a European cultural identity through EU cultural potency*, in *European journal of social theory*, 5 (4), 2002, pp. 435-451.

all'interno di un sistema di relazioni, di aspettative e di influenze che lo precedono e lo attraversano²⁰⁰. Raccontarsi significa allora apprendere a gestire il proprio mondo narrativo: ordinare la complessità dell'esperienza attraverso forme condivise, culturalmente mediate, di senso e di significato.

Una parte fondamentale di questa attuale e costante ricerca sulla narrazione è concentrata sulle sue modalità performative: esse mostrando come il narrare sia un gesto incarnato, situato e profondamente relazionale. Kenneth Burke, filosofo e critico letterario statunitense²⁰¹, aveva evidenziato come ogni racconto potesse essere interpretato attraverso la lente del *drama* umano: attori, scene, azioni e motivazioni compongono una struttura retorica capace di rivelare l'intenzionalità profonda dei soggetti²⁰². Questa idea viene ulteriormente sviluppata da Erving Goffman, sociologo canadese naturalizzato statunitense²⁰³. Nel suo testo *The Presentation of Self in Everyday Life*, l'autore interpreta la vita sociale come una messa in scena continua: gli individui performano ruoli, costruiscono impressioni, adattano la propria narrazione identitaria in base al contesto e al pubblico con cui interagiscono²⁰⁴.

Partendo da queste tracce, Kristine M. Langellier (Università di Maine) ed Eric E. Peterson (Università di Maine), nei loro studi, spostano l'attenzione sulla materialità del narrare: il racconto non è solo ciò che viene detto, ma anche il modo in cui viene detto, attraverso il corpo, la voce, la posizione, i gesti, gli spazi. È una pratica incarnata che prende forma all'interno di precise condizioni materiali e relazionali²⁰⁵. Parallelamente, Jaber F. Gubrium, sociologo e psicologo sociale americano²⁰⁶, e James A. Holstein, anch'egli sociologo americano²⁰⁷, propongono un approccio metodologico capace di indagare la complessa interazione tra esperienza vissuta, risorse discorsive, intenzioni comunicative e ambienti sociali²⁰⁸. Per questi studiosi, la narrazione non è un prodotto

²⁰⁰ J. S. Bruner, *A narrative model of self-construction*, New York (NY): Academy of Sciences, 1997, pp. 145-161.

²⁰¹ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in letteratura* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/kenneth-burke/>.

²⁰² Cfr. K. Burke, *A grammar of motives*, New York (NY): Prentice-Hall, 1945.

²⁰³ Cfr. S. Bernardini, *Goffman, Erving*, in Enciclopedia Treccani, 1992.

²⁰⁴ Cfr. E. Goffman, *The presentation of self in everyday life*, Garden City (NY): Doubleday, 1959.

²⁰⁵ Cfr. K. M. Langellier - E. E. Peterson, *Storytelling in daily life: performing narrative*, Philadelphia (PA), Temple University Press, 2004.

²⁰⁶ Curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente link: <https://www.researchgate.net/profile/Jaber-Gubrium>.

²⁰⁷ Curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente link: <https://www.researchgate.net/profile/James-Holstein>.

²⁰⁸ J. F. Gubrium - J. A. Holstein, *Narrative ethnography*, New York (NY): Guildford, 2008, p. 250.

finito, ma un processo dinamico che emerge dalla collaborazione tra narratore, pubblico e contesto.

Ed è proprio dal contributo di questa prospettiva che Alexandra Georgakopoulou (King's College London) e Michael Bamberg (Clark University) introducono il paradigma delle *small stories*. In aperta distinzione dalle grandi autobiografie, dalle ricostruzioni lineari e dalle narrazioni canoniche di vita, le *small stories* si concentrano sulle micro-narrazioni quotidiane: confidenze tra amici, commenti estemporanei, brevi episodi raccontati nell'immediatezza dell'interazione²⁰⁹. Georgakopoulou mostra come queste forme brevi e contingenti siano il luogo in cui il Sé viene continuamente negoziato, riposizionato e rimesso alla prova²¹⁰. Bamberg, invece, analizza il posizionamento narrativo come un processo in cui l'individuo costruisce versioni del Sé attraverso frammenti di racconto, agendo contemporaneamente su tre livelli: il contenuto narrato, la relazione tra narratore e interlocutore, e l'identità che emerge dalla *performance* narrativa stessa.

All'interno di questo quadro, il contributo di Dan P. McAdams continua a essere determinante. Egli concepisce l'identità narrativa come una storia interiorizzata e in evoluzione, con cui ogni individuo cerca di integrare passato, presente e futuro. La risposta alla domanda esistenziale "Chi sono io?" è, secondo McAdams, essenzialmente narrativa: "io sono un romanzo"²¹¹. Il Sé psicologico si sviluppa secondo tre livelli (attore sociale, agente motivato, autore autobiografico): essi permettono di comprendere come le persone si raccontano in modi differenti nelle varie fasi della vita²¹². Il processo di costruzione del Sé, inoltre, si alimenta delle storie condivise, delle reazioni degli altri, del contesto culturale e delle relazioni significative: i Sé formano storie che, a loro volta, creano nuovi Sé²¹³.

Questa prospettiva introduce un nodo fondamentale per il nostro capitolo: la narrazione non è solo una competenza psicologica, ma un prodotto culturale, e la cultura, a sua volta, non è in grado di essere un contenitore neutro. È un sistema di valori, di schemi, di *scripts*, di *frames*, di metafore e di manufatti, ma anche un processo di rituali, di pratiche e di abitudini condivise. La narrazione agisce nel micro-contesto delle attività quotidiane e

²⁰⁹ M. Bamberg - A. Georgakopoulou, *Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis*, in *Text & Talk*, 28, 2008, pp. 377-396.

²¹⁰ Cfr. A. Georgakopoulou, *Small stories, interaction and identities*, Amsterdam: Benjamins, 2007.

²¹¹ D. P. McAdams, *op. cit.*, p. 240.

²¹² D. P. McAdams, *The psychological self as actor, agent, and author*, in *Perspectives on psychological science*, 8 (3), 2013, pp. 272-295.

²¹³ K. C. McLean - M. Pasupathi - J. L. Pals, *Selves creating stories creating selves: A process model of self-development*, in *Personality and social psychology review*, 11, 2007, pp. 262-278.

nel macro-contesto istituzionale; modellando pensieri, emozioni, comportamenti e valori morali²¹⁴.

È proprio su quest'ultimo aspetto che si inserisce il lavoro di Richard Eugene Nisbett, psicologo sociale statunitense di orientamento cognitivista²¹⁵: egli mostra come i processi cognitivi siano influenzati dalle strutture sociali e dalle visioni del mondo proprie di ciascuna cultura. La sua distinzione tra pensiero occidentale, focalizzato sugli oggetti e sulle proprietà interne, e pensiero orientale, più attento al contesto e alle relazioni, consente di comprendere come il Sé e la cultura si plasmino reciprocamente in un equilibrio dinamico²¹⁶. Le pratiche sociali producono una visione del mondo che, a sua volta, determina i processi cognitivi più adeguati, i quali infine legittimano e rinforzano le stesse pratiche.

Oltre a mettere in luce il radicamento cognitivo, psicologico e sociale dell'esperienza narrativa, è doveroso affrontare un secondo passaggio decisivo all'interno di questo capitolo: comprendere come tali dinamiche si declinino in modo diverso nei differenti sistemi e nelle diverse pratiche culturali del mondo. La narrazione, infatti, non è né un monolite universale né un insieme di pratiche interscambiabili; al contrario, si articola secondo tradizioni simboliche, forme di percezione e modelli del Sé che variano profondamente fra contesti culturali distanti. Ogni cultura è sia un sistema sia un processo: una struttura di valori e di pratiche che prende forma tanto nel quotidiano quanto nelle istituzioni macro-sociali²¹⁷.

Secondo questa prospettiva, diventa evidente come ciò che chiamiamo narrazione non possa essere compresa senza considerare le coordinate culturali che la rendono possibile. Gli studi di Nisbett, precedentemente citati, hanno mostrato la persistenza millenaria di due modi di pensare il mondo. Poiché i processi cognitivi e la visione del Sé derivano da queste strutture culturali, anche le forme narrative che esse producono sono il risultato di tale intreccio: narrazioni che privilegiano il riscatto e l'indipendenza da un lato; narrazioni orientate all'armonia, all'interdipendenza e alla coesistenza dall'altro.

Il confronto tra Oriente e Occidente non si riduce però a un esercizio comparativo astratto: riguarda la possibilità di riconoscere i limiti, le potenzialità e il valore formativo dei diversi modi di stare nel mondo. Non si tratta di scegliere un modello contro l'altro, ma

²¹⁴ V. Conti, *op. cit.*, p. 64.

²¹⁵ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in psicologia* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/richard-eugene-nisbett/>.

²¹⁶ R. E. Nisbett, *Il Tao e Aristotele. Perché asiatici e occidentali pensano in modo diverso*, Milano: Rizzoli, 2007, p. 13.

²¹⁷ *Ibidem*.

di imparare a leggere entrambi nella loro complessità, comprendendo come le culture costruiscono diversi dispositivi di senso e come tali possano diventare strumenti educativi. La narrazione, infatti, è un mediatore privilegiato nei processi di crescita: permette di esplorare l'alterità, di ampliare la propria cornice interpretativa, di sviluppare empatia e consapevolezza, di apprendere nuove forme di percezione e di relazione.

L'obiettivo di questo capitolo è anche quello di mostrare come la pluralità narrativa sia una risorsa formativa e pedagogica irrinunciabile per uscire dalle proprie *echo chambers*²¹⁸, per superare la tendenza monoculturale della percezione e per accedere a una comprensione più ampia del reale.

Questa prospettiva si collegherà direttamente a un *case study* specifico, strutturato al termine di questo elaborato: l'applicazione della narrativa orientale (in particolare quella legata ai film di animazione dello Studio Ghibli) all'interno di contesti educativi occidentali. Attraverso tali opere, che incarnano una sensibilità estetica e morale profondamente radicata nella visione del Sé e del mondo tipica del Giappone, verrà mostrato come l'incontro tra narrazioni culturalmente differenti possa generare processi di crescita più consapevoli. In questo modo, l'idea di rendere possibile un vero cambio di paradigma culturale diventa tangibile e progettabile: comprendere come le narrazioni, quando vengono attraversate con metodo e con lungimiranza, possano divenire strumenti di formazione interculturale; favorendo l'apertura, la flessibilità cognitiva e la capacità di abitare la complessità della realtà contemporanea.

2.1. La cultura come spazio di significati, di pratiche e di relazioni

Definire il concetto di cultura significa confrontarsi con una delle nozioni più dense, stratificate e decisive dell'esperienza umana. Non è un caso che l'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura)²¹⁹, durante

²¹⁸ Il fenomeno della camera di risonanza (in inglese *echo chamber*) è un tema complesso e multidisciplinare, che abbraccia la sociologia, l'economia comportamentale e la fisica. Si verifica quando le persone all'interno di una rete sociale (*online*, ma non solo) sono esposte con molta facilità a punti di vista, opinioni e informazioni in linea con i propri. In questi contesti, dunque, le idee simili si rinforzano a vicenda e creano un "eco", lasciando fuori le opinioni considerate "divergenti". Definizione tratta da S. Maggiolo, *Cosa sono le "echo chamber" e qual è il loro ruolo nel rafforzare le idee online*, in Geopop, 2023.

²¹⁹ L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, istituita a Parigi il 4 novembre 1946, è nata dalla generale consapevolezza che gli accordi politici ed economici non sono sufficienti per costruire una pace duratura e che essa debba essere fondata sull'educazione, la scienza, la cultura e la collaborazione fra nazioni, al fine di assicurare il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli,

la conferenza mondiale sulle politiche culturali di Città del Messico del 1982, abbia scelto di restituirne un'immagine inclusiva e complessa:

La cultura in senso lato può essere considerata come l'insieme degli aspetti spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze²²⁰.

In questa definizione, la cultura appare come una trama viva, un intreccio dinamico di significati che orienta lo sguardo e i sentimenti dell'essere umano, modellando i modi di percepire, di interpretare e di raccontare il mondo.

Una prospettiva analoga, ma più radicale, emerge dal saggio *Che cos'è la cultura?* di Alfredo Serrai (Università degli Studi di Roma), dove l'autore distingue con grande lucidità la cultura dall'informazione. Mentre l'informazione appartiene a un ordine logico-razionale, replicabile e trasferibile; la cultura è radicata in quelle manifestazioni creative e sensibili (linguistiche, verbali, grafiche, pittoriche, plastiche, musicali) che non possono essere imitate meccanicamente perché scaturiscono dalle profondità percettive ed emotive dell'essere umano²²¹.

Secondo Serrai la cultura è stata per secoli custodita e trasmessa attraverso lo spazio bibliotecario, inteso come l'archivio della creazione intellettuale e spirituale degli uomini²²²; ma nella contemporaneità l'enorme progresso scientifico e tecnologico ne ha dilatato i confini al punto da renderla sempre più difficile da circoscrivere, mettendo in discussione la stessa funzione delle istituzioni che se ne erano fatte custodi²²³. Il problema non riguarda solo la trasmissione del sapere, ma la possibilità stessa di riconoscere cos'è cultura in un mondo in cui informazione e contenuto si confondono, generando fragilità interpretative e formative.

Una definizione pienamente antropologica del concetto proviene dal lavoro di Valentina Conti precedentemente citato, che identifica la cultura come un sistema di valori, di schemi, di *scripts*, di modelli e di metafore, ma anche come un insieme di processi (rituali, abitudini, pratiche) attraverso cui i soggetti mediano simbolicamente la propria esperienza. Secondo l'autrice, la cultura opera simultaneamente sul piano micro, nelle

senza distinzione di razza, di sesso, di lingua o di religione. Altre informazioni riguardo questa organizzazioni sono consultabili al seguente *link*: <https://www.unesco.it/it/>.

²²⁰ Rapporto finale della conferenza internazionale sulle politiche culturali organizzata dall'UNESCO a Città del Messico dal 26 luglio al 6 agosto 1982. Pubblicato in Commissione UNESCO, *Rapporti delle conferenze dell'UNESCO*, n. 5, Monaco di Baviera: K. G. Saur Verlag, 1983., p. 121.

²²¹ A. Serrai, *Che cos'è la cultura?*, in AIB Studi, 62 (1), 2022, p. 120.

²²² *Ivi*, p. 121.

²²³ *Ivi*, p. 122.

interazioni quotidiane, e sul piano macro, nelle istituzioni e nelle strutture sociali²²⁴. Questa duplice dimensione fa sì che la cultura agisca sul pensiero, sulle emozioni e sulla formazione morale degli individui, influenzando i modi in cui essi costruiscono il proprio Sé e interpretano quello altrui.

A queste prospettive si intrecciano anche gli studi antropologici richiamati dalla storiografia contemporanea, i quali hanno progressivamente mostrato come la cultura non sia un repertorio statico di tratti, ma una struttura dinamica di significati, di pratiche e di forme simboliche. Un primo riferimento imprescindibile è contenuto all'interno de *Il concetto di cultura*, volume collettaneo curato dal filosofo italiano²²⁵ Pietro Rossi, che ripercorre l'evoluzione storica del termine dal Settecento alla contemporaneità. In tale percorso, la cultura emerge come un'idea plurale e problematicamente definibile: da visione normativa del movimento Illuminista (legata al progresso umano) diventa, nel Novecento, un sistema aperto di interpretazioni condivise, capace di modellare i comportamenti e la percezione del reale. L'autore mette in evidenza come il concetto di cultura sia, in questo senso, un "concetto-ponte", attraversato da tensioni epistemologiche e filosofiche, che obbligano a pensare l'essere umano come un soggetto inserito in una rete di significati prodotti storicamente²²⁶.

Su un versante più propriamente etnografico, l'antropologo svedese²²⁷ Ulf Hannerz propone una visione sistemica e reticolare della cultura. Secondo Hannerz, le culture non possono essere più pensate come isole chiuse o insiemi omogenei; esse consistono piuttosto in flussi, in scambi, in movimenti e in ibridazioni continue. La cultura assume così la forma di un *network*: una costruzione collettiva che si articola nei processi di comunicazione e nei sistemi di relazioni che mettono in circolazione significati tra individui, gruppi e istituzioni. In questo senso, l'autore introduce la nozione di ecologia culturale, sottolineando come i modelli simbolici dipendano dai contesti in cui vengono utilizzati e reinterpretati²²⁸.

La prospettiva postmoderna, rappresentata in modo emblematico dagli antropologi statunitensi²²⁹ James Clifford e George Emanuel Marcus, problematizza ulteriormente la

²²⁴ V. Conti, *op. cit.*, p. 64.

²²⁵ Cfr. N. M. Helmy, *Rossi, Pietro*, in Enciclopedia Treccani, 2017.

²²⁶ Cfr. P. Rossi, *Il concetto di cultura*, Torino: Einaudi, 1970.

²²⁷ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://sociologia.altervista.org/ulf-hannerz-teoria-vita-e-opere/>.

²²⁸ Cfr. U. Hannerz, *La complessità culturale*, Bologna: Il Mulino, 1998.

²²⁹ Biografia e pubblicazioni di James Clifford sono consultabili al seguente *link*: <https://www.bollatiboringhieri.it/autori/james-clifford/>.

²³⁰ Biografia e pubblicazioni di George Emanuel Marcus sono consultabili al seguente *link*: <https://genealogy.math.ndsu.nodak.edu/id.php?id=245348>.

definizione di cultura. Il loro contributo si colloca all'interno della cosiddetta "svolta riflessiva" dell'antropologia degli anni Ottanta del Novecento: essa mette in discussione i presupposti epistemologici della disciplina e l'illusione di poter descrivere in modo oggettivo società altre. I due autori sostengono che ogni descrizione culturale sia, in realtà, una costruzione narrativa: un testo prodotto da uno sguardo situato, fatto di scelte, di omissioni e di prospettive. La cultura diviene così una realtà plurivocale, attraversata da conflitti e da negoziazioni. L'idea stessa di rappresentazione culturale non può quindi che essere ripensata come una pratica dialogica, sempre in tensione tra interpretazione e responsabilità etica²³¹.

Infine, una visione storico-formativa emerge dal grande progetto intellettuale di Werner Jaeger, filosofo classico e grecista tedesco²³², nella sua opera *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. L'autore concepisce la cultura come il risultato di un processo di formazione umana che, nell'Antica Grecia, si incarnava nell'ideale paideutico: un modello educativo, etico ed estetico capace di generare identità condivise. In questa prospettiva, la cultura non è soltanto una serie di prodotti simbolici, ma un'azione pedagogica che plasma il carattere, disciplina il sentimento, orienta il comportamento. La cultura diviene quindi un progetto di umanità: il modo in cui una società immagina e coltiva l'essere umano che vuole far crescere²³³.

Questa dimensione formativa della cultura converge con la riflessione di Paul Ricoeur, per il quale l'identità personale è una costruzione narrativa che nasce dal rapporto dinamico tra *idem* (la medesimezza) e *ipse* (la capacità di promettere, di mantenersi fedeli a sé, di cambiare)²³⁴. La cultura fornisce dunque le categorie simboliche attraverso cui l'individuo impara a raccontarsi, a interpretare le proprie esperienze e a situarsi nella continuità tra passato, presente e futuro.

Guardare alla cultura secondo questo paradigma significa riconoscerla come un ambiente simbolico ed educativo: il luogo in cui l'essere umano apprende a vedere, a sentire, a emozionarsi, a stare con gli altri e a interpretare ciò che accade. La cultura non è qualcosa che possediamo, ma qualcosa che ci attraversa e ci costituisce: una lente attraverso cui il mondo ci viene incontro e attraverso cui impariamo a leggerlo.

²³¹ Cfr. J. Clifford - G. E. Marcus, *Scrivere le culture*, Roma: Meltemi, 2005.

²³² Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in lingua* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/werner-jaeger/>.

²³³ Cfr. W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano: Bompiani, 2003.

²³⁴ P. Ricoeur, *op.cit.*, p. 250.

La riflessione pedagogica di questo capitolo, che accompagnerà parallelamente la riflessione interculturale, pone qui le sue basi. Studiare la cultura significa, infatti, rendersi conto che ogni visione del mondo è situata, parziale, nata dentro una trama di significati non universale. Significa comprendere che ciò che appare ovvio o naturale all'interno di una cultura può assumere forme profondamente diverse in un altro contesto.

Comprendere la cultura, allora, non è un esercizio teorico, ma un gesto educativo: significa imparare a riconoscere l'altro, a sospendere il giudizio, a interrogare il proprio sguardo, a entrare nelle narrazioni che non ci appartengono. Ed è proprio in questa tensione che trova radice il percorso dei paragrafi successivi, dove la cultura occidentale e quella orientale verranno elaborate e, a tratti, confrontate: non per stabilire gerarchie, ma per comprendere come ciascuna di esse costruisca modi differenti (e ugualmente fertili) di narrare il mondo, educare lo sguardo, formare il Sé.

2.2. I modelli del Sé e la loro traduzione narrativa

Comprendere come individui appartenenti a culture diverse narrino se stessi significa interrogarsi sulle basi stesse dei processi identitari. La narrazione, infatti, è un vero e proprio dispositivo cognitivo attraverso cui gli esseri umani organizzano l'esperienza, costruiscono il senso e definiscono la propria posizione nel mondo. Gli studi interculturali sul Sé hanno progressivamente messo in luce che il modo di raccontarsi non è un dato universale, bensì l'esito di configurazioni culturali che modellano percezioni, emozioni e forme di *agency*²³⁵. In quest'ottica, la distinzione tra un Sé prevalentemente indipendente, tipico delle società occidentali, e un Sé interdipendente, caratteristico di molte società dell'Asia Orientale, rappresenta un paradigma interpretativo che permette di comprendere perché alcune forme narrative risultino più congeniali a determinati contesti culturali²³⁶.

Questa prospettiva, che si colloca a cavallo tra la psicologia culturale, le neuroscienze e l'antropologia cognitiva, si radica in particolar modo negli studi pionieristici di Richard Eugene Nisbett. Egli ha dimostrato come le rappresentazioni del Sé non emergono nel vuoto, ma si sviluppano all'interno di ambienti sociali che ne orientano la struttura profonda²³⁷. Le pratiche di socializzazione, le ritualità quotidiane, le aspettative dei gruppi di appartenenza e le istituzioni educative contribuiscono infatti a modellare ciò che gli individui percepiscono come rilevante nella definizione della propria identità. In

²³⁵ V. Conti, *op. cit.*, pp. 9-10.

²³⁶ H. J. L. R. Markus - S. Kitayama, *Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation*, in *Psychological review*, 98 (2), 1991, pp. 224-253.

²³⁷ Cfr. R. E. Nisbett, *op. cit.*

Occidente, ad esempio, la narrazione autobiografica tende a privilegiare la coerenza interna, la linearità e l'espressione di un percorso autonomo; in Oriente, invece, emerge più facilmente una narrazione contestuale, relazionale, attenta ai ruoli e agli equilibri sociali²³⁸.

Il nesso tra cultura, processi cognitivi e modalità narrative non è, tuttavia, una semplice astrazione teorica. Le ricerche di taglio neuroscientifico hanno evidenziato come l'attività cerebrale associata all'elaborazione del Sé vari significativamente a seconda dell'ambiente socio-culturale in cui gli individui sono immersi. È questo il contributo essenziale delle neuroscienze culturali, trattate dagli psicologici sociali giapponesi²³⁹²⁴⁰ Shinobu Kitayama e Jiyoung Park: studiando l'attivazione di specifiche aree cerebrali, gli autori hanno mostrato come il Sé indipendente e quello interdipendente corrispondano a diversi *pattern* neurocognitivi, radicati in forme di partecipazione sociale differenziate²⁴¹.

Parallelamente, grazie al contributo della psicologa sociale americana²⁴² Hazel June Linda Rose Markus, si è costituito costruito il paradigma della *mutual constitution*, secondo cui individui e culture si plasmano reciprocamente: le persone interiorizzano gli orientamenti culturali, ma allo stesso tempo li riproducono attraverso le loro pratiche quotidiane, soprattutto nella forma del racconto²⁴³.

A completare questo quadro intervengono gli studi di Qi Wang, psicologa cinese²⁴⁴. Analizzando la memoria autobiografica in una prospettiva interculturale, l'autrice ha mostrato come le modalità con cui le famiglie e le istituzioni invitano i bambini a ricordare e a raccontare episodi del passato plasmino la struttura stessa del Sé narrativo; favorendo nei contesti occidentali una narrazione centrata sull'individualità e nei contesti orientali narrazioni più relazionali, contestuali e distribuite²⁴⁵.

In questa cornice, il racconto non è un semplice strumento per comunicare qualcosa di già dato, ma diventa la pratica attraverso cui l'identità si costruisce, si negozia e si trasforma. Esplorare le differenze interculturali del Sé significa dunque comprendere le

²³⁸ Cfr. Q. Wang, *The autobiographical self in time and culture*, Oxford: Oxford University Press, 2013.

²³⁹ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link: https://orcid.org/0000-0001-9147-7936](https://orcid.org/0000-0001-9147-7936).

²⁴⁰ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link: https://orcid.org/0000-0002-0249-5129](https://orcid.org/0000-0002-0249-5129).

²⁴¹ S. Kitayama - J. Park, *Cultural neuroscience of the self: understanding the social grounding of the brain*, in *Oxford journals*, 5 (2), 2010, pp. 111-129.

²⁴² Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente [link: https://psychology.stanford.edu/people/hazel-markus](https://psychology.stanford.edu/people/hazel-markus).

²⁴³ H. J. L. R. Markus - S. Kitayama, *Cultures and Selves: A Cycle of Mutual Constitution*, in *Perspective and psychological science*, 5 (4), 2010, pp. 420-430.

²⁴⁴ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente [link: https://psychology.cornell.edu/qi-wang](https://psychology.cornell.edu/qi-wang).

²⁴⁵ *Ibidem*.

radici profonde delle forme narrative che caratterizzano società apparentemente distanti, ma accomunate dal bisogno di dare senso all'esperienza. Questo ci consente di comprendere come i modelli del Sé (indipendente o interdipendente) non solo influenzano il modo di raccontare, ma strutturano la trama stessa delle storie che ciascuna cultura riconosce come significative.

2.2.1. Il Sé come costruzione culturale: fondamenti e implicazioni narrative

Affrontare il tema del Sé da una prospettiva interculturale significa riconoscere che l'identità non è un'entità solida, data una volta per tutte, ma una configurazione dinamica, continuamente modellata dai contesti sociali, emotivi e culturali nei quali ciascun individuo è immerso. Il Sé è un luogo di incontro (talvolta armonico, talvolta conflittuale) tra esperienze personali, ritualità collettive, aspettative sociali e narrazioni condivise. La ricerca interculturale mostra che il modo in cui una cultura concepisce il Sé finisce per influenzare profondamente i comportamenti e le modalità attraverso cui gli individui costruiscono e interpretano la propria storia personale²⁴⁶.

Gli studi di Alberto Casadei, critico letterario italiano²⁴⁷, rappresentano un punto di avvio prezioso. Analizzando l'intreccio tra biologia, storia e stile, l'autore osserva come la formazione dell'identità personale sia sempre mediata da un ambiente culturale specifico: l'individuo interiorizza schemi, norme e prospettive che orientano i suoi processi percettivi e narrativi²⁴⁸. Tale osservazione introduce un principio fondamentale per il pensiero interculturale: non esiste un unico modo naturale di concepire il Sé, ma differenti modelli che emergono dall'incontro tra corpo, società e immaginazione collettiva.

Da questa premessa prende forma la distinzione, ormai centrale nelle scienze psicologiche e antropologiche, tra modelli culturali del Sé propri dell'Occidente e dell'Estremo Oriente. Nelle culture occidentali è prevalente l'idea di un Sé indipendente, percepito come autonomo, unitario e definito da attributi interni (desideri, preferenze, tratti di personalità). In queste società, l'identità si costruisce soprattutto attraverso l'affermazione dell'individualità e la capacità di distinguersi dagli altri. Al contrario, nelle culture dell'Asia Orientale risulta più radicata una concezione interdipendente del Sé, fondata sulle relazioni, sui ruoli e sulle reciprocità: l'individuo viene compreso come una

²⁴⁶ V. Conti, *op. cit.*, pp. 9-11.

²⁴⁷ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://unipi.academia.edu/CasadeiAlberto>.

²⁴⁸ A. Casadei, *Biologia della letteratura. Corpo, stile, storia*, Milano: Il Saggiatore, 2018, pp. 33-90.

parte integrante del gruppo e la sua identità si definisce all'interno di una trama sociale ampia, nella quale l'armonia relazionale assume un valore centrale²⁴⁹.

Questa distinzione non si limita a una questione teorica: essa plasma i processi cognitivi e percettivi. Gli studi sulla cognizione olistica evidenziano come, nelle società orientali, l'attenzione si concentra maggiormente sui contesti e sulle relazioni che legano gli elementi tra loro; nelle società occidentali, invece, prevale una percezione focalizzata sugli oggetti e sulle loro caratteristiche intrinseche²⁵⁰. È proprio questo orientamento cognitivo a generare, nel tempo, stili narrativi distinti: laddove la mente si abitua a percepire relazioni complesse e interconnessioni, la narrazione tenderà a essere più contestuale, plurale, distribuita; laddove, invece, si privilegia l'individuo come centro dell'esperienza, anche il racconto ne rifletterà la linearità e l'autonomia.

Importante è anche il contributo della psicologia cross-culturale di Harry Charalambos Triandis (Università dell'Illinois). Egli, distinguendo tra individualismo e collettivismo, ha mostrato come diverse culture selezionino e valorizzino specifiche pratiche sociali, che finiscono per diventare criteri impliciti attraverso cui le persone valutano se stesse e gli altri²⁵¹. In un contesto individualista, essere se stessi significa esprimere autenticità, iniziativa e differenza; in un contesto collettivista, essere se stessi significa agire in modo adeguato al ruolo, alle relazioni e al contesto.

Siamo dunque di fronte a modelli del Sé non opposti in senso antinomico, ma complementari: ciascuno mette in risalto aspetti diversi dell'esperienza umana e ciascuno offre specifiche risorse per la comprensione di sé e degli altri. In una prospettiva pedagogica, questa distinzione non costituisce una separazione, ma un'occasione formativa: educare al dialogo interculturale significa aiutare gli individui a riconoscere i modelli narrativi che hanno interiorizzato e, al tempo stesso, a entrare in contatto con altri modi di percepire e di raccontare il mondo. Comprendere le differenze tra Sé indipendente e Sé interdependente diventa così un esercizio di consapevolezza, un invito a superare le proprie abitudini identitarie e a scoprire che esistono molteplici vie per dare forma alla propria storia.

²⁴⁹ H. J. L. R. Markus - S. Kitayama, *The cultural shaping of emotion: a conceptual framework*, in *Personality and social psychology bulletin*, 20 (5), 1994, pp. 568-579.

²⁵⁰ R. E. Nisbett - K. Peng - I. Choi - A. Norenzayan, *Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition*, in *Psychological review*, 108 (2), 2001, pp. 291-310.

²⁵¹ Cfr. Triandis, Harry Charalambos, *Individualism and collectivism*, Boulder: Westview, 1995.

2.2.2. L'eco culturale del Sé

Focalizziamoci un momento sulla distinzione tra modelli di Sé indipendenti e interdipendenti: questo aspetto rappresenta uno dei punti di snodo più significativi per comprendere come le narrazioni (personali e collettive) prendano forma nei diversi contesti culturali. Prima ancora di analizzare le differenze tra Oriente e Occidente, è necessario infatti riconoscere che ciò che chiamiamo identità non è un'entità compatta e univoca, ma una trama complessa e stratificata, fatta di processi cognitivi, di relazioni sociali, di memoria autobiografica e di linguaggi emotivi. Negli studi di Valentina Conti ci viene mostrato un panorama teorico, ricco e sfaccettato, nel quale convergono interpretazioni psicologiche anche molto diverse tra loro²⁵².

Umberto Galimberti, psicologo e psicanalista italiano²⁵³, descrive il Sé come un dispositivo dinamico, continuamente rinegoziato tra interiorità e ambiente esterno; egli ne individua tre differenti significati: nucleo della coscienza autoriflessiva, nucleo permanente e continuativo nel corso dei cambiamenti somatici e psichici che caratterizzano l'esistenza individuale, totalità delle istanze psichiche relative alla propria persona in contrapposizione alle relazioni oggettuali²⁵⁴. Secondo la psicologia del Sé, quest'ultimo viene inteso come un nucleo affettivo che trova coesione solo nella relazione con l'altro²⁵⁵. La psicologia cognitivista, invece, sottolinea la natura distribuita e modulare della mente attraverso la metafora della società della mente: non viene definito il Sé in quanto tale, ma le idee che lo costituiscono²⁵⁶. Ulric Neisser, psicologo tedesco naturalizzato statunitense²⁵⁷, trattando questo argomento, distingue cinque forme di autoconsapevolezza (ecologica, interpersonale, concettuale, estesa e privata), mostrando come il Sé sia il risultato dell'interazione tra diversi livelli cognitivi²⁵⁸. La psicologia sociale, infine, interpreta l'identità come il frutto del dialogo tra il *Me*, orientato socialmente, e l'*I*, creativo e imprevedibile²⁵⁹.

Se questi approcci ci danno occasione di cogliere quanto l'identità sia una costruzione, è soprattutto nella psicologia culturale che tale natura dinamica emerge con

²⁵² V. Conti, *op. cit.*, pp. 11-13.

²⁵³ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.feltrinellieducation.it/faculty/umberto-galimberti>.

²⁵⁴ Cfr. U. Galimberti, *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*, Milano: Feltrinelli, 2018.

²⁵⁵ Cfr. H. Kohut, *Narcisismo e analisi del sé*, Torino: Bollati Boringhieri, 1976.

²⁵⁶ M. L. Minsky, *La società della mente*, Milano: Adelphi, 1989, pp. 19-20.

²⁵⁷ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in psicologia* in Enciclopedia Treccani al seguente *link*: <https://www.treccani.it/enciclopedia/ulric-neisser/>.

²⁵⁸ U. Neisser, *Five kinds of self-knowledge*, in *Philosophical psychology*, 1 (1), 1988, pp. 35-39.

²⁵⁹ Cfr. G. H. Mead, *Mente, sé e società*, Firenze: Giunti Barbera, 1972.

forza: Hazel June Linda Rose Markus e Shinobu Kitayama, nei loro studi precedentemente citati, hanno dimostrato che le diverse società modellano il Sé a partire dalle loro strutture valoriali e relazionali²⁶⁰. Nelle culture occidentali, caratterizzate da un *ethos* individualista, l'identità coincide con l'autoaffermazione, la distinzione dagli altri, la consapevolezza dei propri stati interni. Le emozioni sono vissute come proprietà personali, i confini dell'individuo sono valorizzati e il racconto del Sé diventa un luogo di rivendicazione e di interiorità. Nelle culture dell'Asia Orientale, invece, l'individuo si percepisce come profondamente inserito in una rete di ruoli, di obblighi e di reciprocità, e la coerenza narrativa non risiede nella linearità autobiografica, ma nella capacità di mantenere l'armonia con il proprio gruppo²⁶¹. Le due visioni rappresentano modalità attraverso cui le culture orientano attenzione, emozioni e memoria, generando specifici modi di dare forma alla vita interiore.

Diventa fondamentale soffermarsi su come i sistemi culturali modellano il Sé, tenendo sempre in considerazione che gli individui, agendo nel mondo, rinnovano continuamente i sistemi culturali che li hanno formati. Il Sé non è quindi solo il risultato della cultura, è anche uno dei suoi strumenti di trasmissione. Proprio questa visione permette di capire perché il modo di raccontare cambi radicalmente da un contesto all'altro. La memoria autobiografica viene profondamente influenzata dalle cornici culturali entro cui si sviluppa: le narrazioni occidentali tendono a enfatizzare emozioni interne, tratti personali, svolte di vita, mentre quelle orientali privilegiano contesti, relazioni, continuità²⁶². Non si tratta solo di stili narrativi differenti, ma di veri e propri modi di percepire e di interpretare il Sé nel tempo.

Dal punto di vista pedagogico, questa prospettiva è preziosa. Significa riconoscere che il modo in cui i bambini e gli adolescenti raccontano se stessi non dipende solo dalle loro competenze linguistiche, ma dai modelli culturali che hanno interiorizzato nelle interazioni quotidiane. Significa anche comprendere che ciò che può apparire come mancanza di introspezione nei bambini cresciuti in contesti interdipendenti è spesso un diverso modo di dare valore alle relazioni; e ciò che può apparire egocentrismo in contesti indipendenti è, in realtà, una modalità culturalmente legittima di definire il Sé. Educare alla narrazione, alla comprensione delle narrazioni altrui e alla diversità significa dunque educare alla pluralità dei Sé, aprire spazi di riconoscimento reciproco e favorire lo sviluppo

²⁶⁰ H. J. L. R. Markus - S. Kitayama, *op. cit.*, pp. 224-253.

²⁶¹ H. J. L. R. Markus - S. Kitayama, *op. cit.*, pp. 568-579.

²⁶² Q. Wang, *op. cit.*, p. 63.

di forme identitarie più elastiche e consapevoli, capaci di accogliere punti di vista eterogenei. Nel lavoro educativo, riconoscere la coesistenza di modelli indipendenti e interdipendenti permette di non uniformare le narrazioni, ma di valorizzarle nella loro diversità, imparando a leggerle come forme culturali che raccontano, insieme agli individui, il mondo che li ha formati.

2.2.3. Narrazione, memoria e posizionamento del Sé

Comprendere come il Sé prenda forma attraverso il racconto significa interrogarsi non solo sulle strutture cognitive che modellano il modo in cui ricordiamo, ma anche sulle grammatiche culturali che orientano ciò che scegliamo di dire, ciò che omettiamo e ciò che riteniamo degno di essere narrato. Gli studi di Stefano Calabrese e Valentina Conti mostrano come la narrazione autobiografica non sia un processo neutro o universale, ma un dispositivo profondamente plasmato dal contesto culturale entro cui viene prodotto. La costruzione narrativa del Sé si fonda su un intreccio continuo tra memoria, emozione e identità: un dinamismo attraverso cui il soggetto seleziona, ordina e valorizza gli eventi della propria vita allo scopo di produrre coerenza e continuità²⁶³. Tuttavia, ciò che appare coerente o continuo non è un fatto naturale, bensì il risultato di un modello culturale specifico.

Le differenze culturali emergono con particolare chiarezza nelle categorie individuate da Valentina Conti all'interno del suo testo *Per una narratologia interculturale. I confini millenari tra occidente ed estremo oriente*. La prima grande distinzione riguarda la posizione del Sé: nelle autonarrazioni occidentali il soggetto è attore, centro prospettico della storia; nelle narrative orientali il Sé assume un ruolo più defilato, quasi spettatoriale, dove il *focus* si sposta su ciò che accade attorno all'individuo piuttosto che dentro di lui. L'emotività viene trattata in modalità divergenti: l'Occidente incoraggia la verbalizzazione intensa e dettagliata delle emozioni, perché esse sono considerate elementi costitutivi dell'identità personale; l'Oriente tende a limitarne l'espressione, poiché le emozioni vengono percepite come dimensioni troppo individuali, potenzialmente disarmoniche rispetto alla collettività. Una terza differenza riguarda la soggettività narrativa: nelle culture occidentali la focalizzazione interna è il cardine della ricostruzione autobiografica (si misura la propria interiorità, si scandagliano desideri, conflitti, intenzioni); le culture orientali prediligono la focalizzazione esterna, favorendo la

²⁶³ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 12-13.

descrizione fattuale e minimizzando il commento soggettivo: è la realtà condivisa, più che l'esperienza interiore, a legittimare il racconto. Infine, si riscontra una divergenza significativa anche nella concezione della memoria: l'Occidente valorizza la memoria individuale come archivio identitario; l'Oriente insiste su una memoria comunitaria e situata, in cui il passato viene rielaborato secondo modelli armonici e condivisi²⁶⁴.

Queste differenze non hanno un valore gerarchico, né devono essere lette come mondi inconciliabili. Al contrario, offrono una chiave preziosa per comprendere la pluralità delle forme attraverso cui la soggettività umana si narra e si riconosce. La narrazione ci appare sempre più come un atto di costruzione del Sé che dipende da configurazioni culturali specifiche, ma è allo stesso tempo un'operazione profondamente plastica e generativa.

In questo senso potremmo parlare di identità culturale ibrida: un'identità che si forma nei nuovi spazi della comunicazione digitale; e che approfondiremo nel paragrafo successivo. L'identità narrativa non è più solo una costruzione individuale, ma un processo co-costruito, negoziato, continuamente rielaborato insieme agli altri. Il digitale diventa spazio di incontro, di frizione, di ibridazione culturale: un luogo in cui modelli occidentali e orientali di narrazione si incontrano, si contaminano e si riformulano²⁶⁵. È qui che si intravede una delle direzioni formative più promettenti: educare le persone a riconoscere la pluralità delle forme narrative, a comprendere la complessità delle culture, a sviluppare un Sé capace di abitare l'interdipendenza senza rinunciare alla propria autenticità.

2.2.4. L'identità ibrida della rete

Nel corso del nostro percorso sul Sé e sulla sua traduzione narrativa attraverso modelli culturali tradizionali (occidentali e orientali), emerge con chiarezza come la narrazione non sia solo una funzione umana antica, ma un processo vivo e in continua trasformazione; soprattutto in epoca contemporanea, con la diffusione dei media digitali e con la diffusione delle pratiche di scrittura *online*. In questo contesto, il *blog*, il diario *online*, il *social network* diventano spazi nei quali si sperimenta questa nuova soggettività ibrida, che unisce la voce individuale e l'appartenenza collettiva, la memoria personale e la memoria condivisa, l'interiorità e la performatività.

²⁶⁴ V. Conti, *op.cit.*, pp. 70-71.

²⁶⁵ Cfr. B. Baschiera, *Intergenerational open learning: Case study of "Autobiografiamo" blog*, in *Pensa multimedia*, 2012.

Il fenomeno del *blogging* e del *diary writing online* sono un insieme di pratiche attraverso le quali gli individui costruiscono e manifestano un'identità digitale. Il *blogger* non è semplicemente un narratore, ma un soggetto che, attraverso la scrittura in rete, esercita forme di auto-configurazione, auto-rappresentazione e auto-trasformazione. Il *blog* diventa uno strumento di *subjectivation*: uno spazio in cui selezionare ricordi, scegliere come apparire, negoziare con un pubblico potenzialmente vasto la propria immagine²⁶⁶.

In parallelo, ricerche più recenti mostrano come l'uso del *blog* in ambito educativo non serva solo a comunicare contenuti, ma costituisca un'occasione per riflettere su sé stessi, per strutturare pensieri, per sviluppare competenze narrative, identitarie e di autoriflessione. In alcune esperienze, il *blog* diviene strumento di scrittura collettiva e dialogica, utile alla crescita personale e alla formazione del senso di appartenenza²⁶⁷.

Altre analisi evidenziano come il *social network* soddisfi il bisogno diffuso della visibilità: il desiderio di rendere pubblica una parte privata della propria vita; trasformando l'identità in una *performance* aperta e condivisa. Il *social*, in questa accezione, diventa un palcoscenico digitale dove la soggettività si costruisce, si mostra, si negozia, si riflette, si rielabora e si trasforma²⁶⁸.

Questa trasformazione può e deve assumere un significato pedagogico e culturale profondo. Se le narrazioni tradizionali (autobiografie, racconti familiari, memorie) erano mediate da modelli culturali precisi (indipendenti o interdipendenti), le narrazioni digitali offrono una terza via: un modello ibrido, fluido, in divenire, che può combinare gli elementi di entrambi, ma anche generare forme nuove. Questa soggettività ibrida è l'esempio emblematico di come le culture narrative possano evolversi, contaminarsi, adattarsi alle trasformazioni sociali e tecnologiche.

Mantenendo un punto di vista educativo, questo significa immaginare pratiche di *media education* che valorizzino la dimensione della narrazione digitale come spazio di formazione identitaria: insegnare ai ragazzi a usare questi ambienti virtuali non solo come spazio espressivo, ma come laboratorio di consapevolezza, di memoria, di apertura interculturale; promuovendo la riflessione critica sulla costruzione del Sé in rete e aiutando ogni fascia d'età a leggere le proprie storie come parte di una comunità narrativa più ampia.

²⁶⁶ Cfr. I. Siles, *Web Technologies of the Self: the Arising of the "Blogger" Identity*, in Oxford Academic, 2012.

²⁶⁷ Cfr. C. R. Blanco - I. García-Magariño, *The use of blogs in the education field: A qualitative systematic review*, in *Computers and society*, 2018.

²⁶⁸ G. Lombardo - B. Caci - M. Cardaci, *Quando il diario diventa virtuale: il personal blog ovvero esserci online*, in *PSICOTECH*, 2, 2007, p. 1-7.

L'esperienza delle narrazioni digitali potrebbe costituire un nesso importante tra modelli del Sé, culture e generazioni diverse: un ponte attraverso il quale riconoscere la pluralità delle voci, la complessità dell'identità e la possibilità di un dialogo autentico tra differenze culturali.

È importante però sottolineare come la soggettività digitale non sia priva di ambiguità: la trasparenza, la performatività, la destabilizzazione dei confini tra pubblico e privato possono generare fragilità identitarie, tensioni tra autenticità e visibilità, superficialità narrativa. Inoltre, la narrazione in rete resta frammentata nel tempo e nello spazio, rendendo la memoria spesso dispersiva.

Tuttavia, e in questo risiede il suo valore educativo e formativo, la narrazione digitale offre un potenziale insospettato: apprendere a raccontarsi non solo come individui, ma come membri di una comunità narrativa globale, coltivare un senso di empatia culturale attraverso la condivisione delle storie, riflettere sul proprio passato, sul proprio presente e sul proprio futuro in modo consapevole e dialogico; ampliando il proprio sguardo e la propria visione del mondo.

2.3. Inferenze, infanzia e modelli familiari nella costruzione narrativa

Nel percorso fin qui tracciato è emerso come la narrazione non sia soltanto una facoltà cognitiva matura, né una competenza che si sviluppa in modo uniforme lungo il corso della vita, ma un processo che affonda le radici nell'infanzia più precoce. Le modalità attraverso cui i bambini iniziano a dare forma agli eventi, a ordinarli, a dotarli di una coerenza temporale ed emotiva rappresentano il primo terreno in cui la cultura incide in modo profondo, modellando la futura identità narrativa. È infatti attorno ai tre anni che il bambino comincia a elaborare un vero e proprio stile di *storytelling*, organizzando le proprie narrazioni intorno al desiderio di perseguire un obiettivo, malgrado gli ostacoli che incontra e in virtù delle strategie messe in atto per superarli. In questa fase, i due emisferi collaborano per strutturare le prime forme di senso: il sinistro coordina le connessioni sintattiche, gli *scripts* sequenziali e la logica causale; il destro sostiene la decodifica paradigmatica, la memoria semantica e gli schemata che permettono di collocare gli eventi all'interno di quadri interpretativi condivisi²⁶⁹.

²⁶⁹ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 36.

È proprio in questa soglia evolutiva che il contesto culturale inizia a esercitare la sua influenza più incisiva. La cultura, come abbiamo visto, agisce come sistema che orienta i processi psicologici impliciti, modellando fin dall'infanzia il modo in cui l'individuo interpreta se stesso e gli altri; oscillando tra configurazioni di indipendenza o di interdipendenza. Questa strutturazione non avviene però in astratto: prende forma in pratiche concrete, quotidiane, familiari. Le prime narrazioni ascoltate, lette, condivise (gli albi illustrati, il *family storytelling*, i dialoghi serali) diventano dispositivi fondamentali per l'acquisizione dei sistemi di *framing* e *scripting* che sosterranno la comprensione del mondo negli anni successivi²⁷⁰. In queste interazioni, il bambino impara quali aspetti dell'esperienza siano rilevanti, quali emozioni siano legittime, quali relazioni abbiano valore; in altre parole, impara che cosa significa raccontare all'interno della propria cultura.

Dal punto di vista formativo, questi processi sono centrali: rappresentano una matrice che accompagnerà il soggetto fino all'adolescenza e alla prima età adulta, quando diviene finalmente possibile esplicitare metafore, trame, valori e strutture narrative culturalmente determinate. In questa traiettoria, *caregivers* e figure educative svolgono un ruolo cruciale, guidando il bambino non solo nella ricostruzione dei ricordi, ma anche nella selezione dei significati che quei ricordi assumono. Come mostrano gli studi interculturali che andremo a citare in questo paragrafo, i genitori occidentali tendono a incoraggiare un *child-centered approach*, esortando il bambino a esprimere preferenze, vissuti ed emozioni, alla ricerca di un'unicità personale che viene rinforzata e celebrata in ogni risposta. I genitori orientali privilegiano invece un *mother-centered* o *socially-oriented approach*, finalizzato a rievocare comportamenti socialmente condivisi, enfatizzando la veridicità degli eventi e la loro collocazione crono-causale, con lo scopo di orientare il bambino verso norme e condotte approvate dalla collettività²⁷¹.

Questa diversità di pratiche è fondamentale: costituisce il nucleo da cui nascono future modalità narrative, diverse concezioni del Sé, differenti modi di interpretare le relazioni e di costruire memoria e significato. Entreremo nel dettaglio di tali dinamiche, mostrando come i bambini descrivono il mondo nelle diverse culture, quale ruolo svolgono i *caregivers* nella formazione dei primi modelli narrativi e quali conseguenze emergono, nel lungo periodo, sul piano della struttura e della qualità delle narrazioni adulte.

²⁷⁰ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 40.

²⁷¹ V. Conti, *op. cit.*, p. 66.

2.3.1. Dalla storia allo sguardo dei bambini

Le prime forme narrative prodotte dai bambini non emergono nel vuoto, ma all'interno di un tessuto culturale che orienta profondamente il modo in cui essi imparano a vedere, a selezionare e a dare senso al reale. È proprio nell'infanzia che si osservano alcune delle differenze più nette tra culture occidentali e asiatiche; distinzioni che non riguardano soltanto ciò che viene raccontato, ma anche il tipo di attenzione che il bambino impara a dirigere verso gli oggetti, gli eventi, le relazioni e le emozioni. In questo senso, ogni narrazione infantile è già un piccolo laboratorio epistemologico: essa restituisce il modo in cui una cultura forma lo sguardo e, con esso, i futuri modelli di pensiero.

Gli studi interculturali hanno mostrato come i bambini occidentali tendano a descrivere il mondo concentrandosi sugli oggetti, sulle loro proprietà e sulle emozioni personali legate agli eventi. Una ricerca sui vissuti quotidiani, condotta da Jessica Jungsook Han, ricercatrice statunitense²⁷², Michelle D. Leichtman (University of New Hampshire) e Qi Wang su bambini americani e cinesi, di età compresa tra i quattro e i sei anni, ha evidenziato tre differenze significative: i bambini statunitensi hanno fatto riferimento a se stessi tre volte più spesso rispetto ai coetanei cinesi; i bambini cinesi hanno fornito resoconti più dettagliati e realistici dei loro vissuti quotidiani, mentre gli americani si sono soffermati su episodi marginali che li avevano interessati emotivamente; infine, gli americani hanno menzionato le loro emozioni il doppio delle volte rispetto ai partecipanti asiatici²⁷³. Questi dati, apparentemente descrittivi, riflettono invece modelli profondi: l'attenzione verso Sé e verso gli aspetti soggettivi dell'esperienza è culturalmente incoraggiata in Occidente, mentre in molte culture asiatiche il bambino impara fin da subito a cogliere il contesto, le relazioni, l'armonia globale della situazione.

Queste evidenze trovano un solido riscontro nelle differenze più ampie che separano la visione occidentale da quella orientale. Come osserva Valentina Conti, gli occidentali moderni (analogamente ai filosofi greci antichi) percepiscono il mondo come un insieme di oggetti distinti e separati, mentre gli asiatici orientali tendono a vedere un ambiente in cui ogni elemento è connesso con gli altri²⁷⁴. I due filosofi Aristotele e Confucio, in questo senso, non rappresentano soltanto due visioni filosofiche differenti, ma due prodotti culturali emblematici: il pensatore greco consacra una visione centrata

²⁷² Biografia e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente *link*: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Jessica-Han-2239768673>.

²⁷³ J. J. Han - M. D. Leichtman - Q. Wang, *Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children*, in *Developmental psychology*, 34 (4), 1998, pp. 701-713.

²⁷⁴ V. Conti, *op. cit.*, p. 54.

sull'individuo, sulla categorizzazione e sulla ricerca delle proprietà essenziali delle cose; il maestro cinese incarna invece una prospettiva basata sull'armonia, sulla relazione e sulla continua trasformazione degli eventi²⁷⁵.

Non sorprende quindi che la mente occidentale si sviluppi seguendo un approccio più analitico e lineare: orientato a separare, a classificare, a individuare; mentre la mente asiatica predilige un pensiero olistico e circolare: attento ai legami, ai contesti, alle risonanze reciproche tra gli elementi²⁷⁶. Le radici di questa differenza sono profonde: la cultura greca ha costruito un immaginario fondato sulla libertà individuale, sulla definizione dell'identità personale e sulla conoscenza come esercizio di distinzione e di astrazione. La cultura cinese ha coltivato un ideale di armonia sociale, un senso di appartenenza a collettività molteplici e una visione della natura in cui l'uomo è parte integrante di un ciclo continuo di trasformazioni²⁷⁷.

Queste due visioni si riflettono in molteplici espressioni culturali: nei dipinti occidentali che isolano figure e soggetti contrapposti, rispetto alle pergamene cinesi che prediligono scene familiari e paesaggi fluenti; nella musica polifonica nata in Occidente, in contrasto con la monofonia tipica dell'Estremo Oriente; nell'interesse scientifico greco per la categorizzazione e per la distinzione tra proprietà essenziali e accidentali, a fronte del pensiero cinese rivolto alla totalità e alla mutua influenza tra gli elementi²⁷⁸.

Per la pedagogia, queste differenze non sono un semplice dato antropologico: esse influenzano direttamente il modo in cui il bambino impara a raccontare e, attraverso il racconto, a comprendere il mondo. Un bambino che cresce in un contesto culturale orientato alla relazione e all'armonia imparerà precocemente a integrare il contesto, l'ambiente e i legami nella costruzione delle sue narrazioni; un bambino cresciuto in un ambiente che valorizza l'individualità e l'espressione emotiva tenderà a sviluppare uno stile di *storytelling* più centrato sul Sé, sui dettagli soggettivi e sugli aspetti che catturano la sua attenzione. In altre parole, ciò che i bambini raccontano, e soprattutto come lo raccontano, è già il frutto di un incontro tra disposizioni cognitive e appartenenze culturali. Ed è proprio questo intreccio, così precoce e così decisivo, che rende il confronto interculturale non solo affascinante, ma pedagogicamente imprescindibile.

²⁷⁵ V. Conti, *op. cit.*, pp. 50-53.

²⁷⁶ *Ivi*, p. 55.

²⁷⁷ R. E. Nisbett, *op. cit.*, p. 21.

²⁷⁸ R. F. Logan, *The alphabet effect*, New York (NY): Morrow, 1986, p. 51.

2.3.2. Child-centred approach e mother-oriented approach

Le prime conversazioni tra genitori e figli sul passato rappresentano uno dei luoghi più fertili in cui osservare l'intreccio tra dimensione culturale, processi cognitivi e sviluppo del Sé. È in questo spazio dialogico, quotidiano e apparentemente semplice, che il bambino impara a ricordare e a dare una forma narrativa ai propri vissuti: a comprendere quali aspetti della propria esperienza meritino di essere messi in parola, quali parti invece possano essere taciute o ritenute meno rilevanti, quali emozioni siano legittime e quali relazioni debbano essere evidenziate. Come dimostrano numerosi studi, il modo in cui i genitori guidano i figli nella ricostruzione degli eventi incide in modo diretto sullo sviluppo del Sé autobiografico, influenzando la futura capacità di rievocare ricordi, di strutturare trame personali e di generare narrazioni coerenti²⁷⁹.

Le ricerche di Elaine Reese (University of Otago), Catherine A. Haden (Università di Chicago) e Robyn Fivush, direttrice dell'Institute for the Liberal Arts presso la Emory University²⁸⁰, hanno evidenziato come, durante il dialogo, i genitori offrono ai bambini un vero e proprio modello narrativo: una struttura attraverso la quale essi imparano a trasporre in parole le esperienze vissute²⁸¹. Questa co-costruzione del ricordo risponde a molteplici funzioni: sostenere la memoria autobiografica, costruire un senso di continuità interiore, stabilire legami emotivi con l'altro, dare forma a ciò che la cultura considera rilevante²⁸². Di conseguenza, le funzioni della memoria autobiografica non sono un elemento secondario: esse partecipano direttamente all'organizzazione dei sistemi di memoria²⁸³, e dunque al modo in cui gli individui accederanno in futuro ai propri ricordi²⁸⁴.

In questa cornice, l'orientamento culturale verso l'autonomia o verso la relazionalità emerge come un criterio determinante. Le culture occidentali, caratterizzate da una concezione del Sé indipendente, tendono a valorizzare le funzioni personali del ricordo: la rievocazione diviene un luogo in cui affermare l'unicità del bambino, riconoscere le sue emozioni, incoraggiare la sua individualità. Le culture asiatiche (influenzate anche dai principi del Confucianesimo) privilegiano invece le funzioni sociali

²⁷⁹ R. Fivush - C. A. Haden - S. Adam, *Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implication for childhood amnesia*, in *Journal of experimental child psychology*, 60, 1995, pp. 32-56.

²⁸⁰ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente [link: https://www.robynfivush.com/](https://www.robynfivush.com/).

²⁸¹ E. Reese - C. A. Haden - R. Fivush, *Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time*, in *Cognitive development*, 8, 1993, pp. 403-430.

²⁸² R. Fivush - C. A. Haden - E. Reese, *Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*, in *Child development*, 77, 2006, pp. 1568-1588.

²⁸³ A. Baddeley, Alan, *But what the hell is it for?*, New York (NY): John Wiley & Sons, 1988, pp. 1-18.

²⁸⁴ I. E. Hyman - J. M. Faries, *The functions of autobiographical memory*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992, pp. 207-221.

e direttive della memoria: il ricordare serve per collocare il bambino nel tessuto relazionale del gruppo, per mantenere l'armonia, per rinforzare norme condivise e comportamenti adeguati²⁸⁵. Da queste differenze discendono due modelli narrativi familiari profondamente diversi: il *child-centred approach* e il *mother-centered approach* (o *socially-oriented approach*).

Nelle società europee e statunitensi, i genitori tendono a costruire conversazioni centrate sul bambino. Il figlio è il protagonista della narrazione, interpellato costantemente a esprimere emozioni, preferenze, opinioni, qualità personali. Il dialogo assume spesso una forma orizzontale: genitore e figlio co-costruiscono la storia, alternando domande, commenti e riformulazioni, in un clima di valorizzazione reciproca. Il genitore funge quasi da *storyteller*, arricchendo il racconto con dettagli e con incoraggiamenti, e dipingendo il bambino come un piccolo eroe, attraverso complimenti e rinforzi positivi²⁸⁶. Questa modalità genera narrazioni elaborate, ricche e soggettive: il ricordo diventa una lente attraverso cui potenziare l'autonomia e una visione positiva del Sé; favorendo lo sviluppo di uno stile narrativo personale, ricco di emozioni e di punti di vista individuali.

Nelle culture asiatiche orientali, invece, la conversazione è guidata dalla madre (o, più in generale, dalla figura genitoriale), che funge da perno dialogico. L'obiettivo non è tanto far emergere la soggettività del bambino, quanto inserire l'esperienza all'interno di un quadro relazionale più ampio: la famiglia, il gruppo, la comunità. Il dialogo ha una struttura verticale: la figura genitoriale conduce la narrazione, sottolineando i comportamenti socialmente appropriati, le relazioni coinvolte, gli effetti delle azioni nelle dinamiche collettive²⁸⁷. In questa prospettiva, il bambino non è tanto chiamato a esprimere emozioni personali quanto a ricordare correttamente l'ordine degli eventi, la loro natura crono-causale e il comportamento adeguato nelle diverse situazioni. Il genitore assume spesso il ruolo di "esaminatore di memoria", ponendo la stessa domanda più volte fino a ottenere la risposta considerata appropriata²⁸⁸. La funzione della narrazione non è confermare l'individualità, ma rafforzare l'appartenenza, l'autocontrollo, l'armonia.

²⁸⁵ S. Kulkofsky - Q. Wang - J. B. K. Koh, *Functions of memory sharing and mother-child reminiscing behaviors: individual and cultural variations*, in *Journal of cognition and development*, 10 (1-2), 2009, pp. 92-114.

²⁸⁶ S. Calabrese, *Storie di vita. Come gli individui si raccontano nel mondo*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2018, pp. 51-55.

²⁸⁷ P. J. Miller - G. E. Cho - J. R. Bracey, *Working-class children's experience through the prism of personal storytelling*, in *Human development*, 48, 2005, pp. 115-135.

²⁸⁸ Q. Wang - M. D. Leichtman - K. I. Davies, *Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds*, in *Memory*, 8 (3), 2000, pp. 159-177.

L'orientamento culturale influenza anche la struttura relazionale del racconto familiare: nelle famiglie euro-americane il ricordo è spesso esclusivo, centrato sulla diade genitore-bambino e sulle emozioni condivise; nelle famiglie asiatiche diviene inclusivo, orientato a integrare nel dialogo figure assenti, norme collettive e ruoli sociali²⁸⁹.

A ciò si aggiunge la distinzione individuata da Qi Wang tra uno stile narrativo elaborativo, tipico dell'Occidente, e uno stile pragmatico o ripetitivo, tipico dell'Oriente. Nel primo caso il genitore amplia la narrazione, invita il bambino a generare dettagli, commenta, chiede interpretazioni; nel secondo caso punta alla correttezza fattuale e alla ripetizione, utilizzando il racconto come dispositivo regolativo²⁹⁰.

Il ruolo della famiglia nella costruzione del Sé autobiografico non si limita alle conversazioni sul passato condiviso; anche le storie familiari relative a eventi non direttamente vissuti dal bambino contribuiscono a strutturare l'identità, generando ricordi indiretti che diventano parte integrante dell'autonarrazione²⁹¹. Le narrazioni sulla nascita, sugli antenati, sugli episodi cruciali della storia familiare permettono al bambino di collegare la propria biografia a una trama collettiva, intrecciando livelli personali, sociali e storici.

In questo senso, il Sé autobiografico nasce da un dialogo continuo tra memoria individuale e memoria culturale: è un costrutto in cui convergono fattori biologici, dinamiche familiari, modelli culturali e cambiamenti storici. Ed è proprio per questa complessità che le prime conversazioni sul passato assumono una valenza educativa centrale: esse sono il luogo dove il bambino impara che cosa ricordare, come ricordare, perché farlo e per chi.

2.3.3. Due modi di ricordare, due modi di narrare

Le differenze tra semplicità occidentale e complessità orientale non sono soltanto questioni di stile o di gusto estetico: esse rispecchiano due modi divergenti di abitare il mondo, di organizzare il pensiero e di costruire la propria identità narrativa. Come sostenuto da Stefano Calabrese, i modelli interpretativi che guidano la percezione e la memoria influiscono direttamente sulla forma del racconto del Sé, determinando ciò che viene reso

²⁸⁹ Q. Wang - R. Fivush, *Mother-child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European American and Chinese families*, in *Social development*, 14 (3), 2005, pp. 473-495.

²⁹⁰ V. Conti, *op. cit.*, pp. 66-67.

²⁹¹ M. Garry - M. P. Gerrie, *When photographs create false memories*, in *Current directions in "Psychological Science"*, 14, 2005, pp. 321-325.

visibile, ciò che viene omesso, ciò che viene considerato rilevante o marginale²⁹². La narrazione, in questo senso, non è un contenitore neutro, ma il riflesso di strutture cognitive, culturali e affettive radicate nell'esperienza primaria del soggetto.

Nelle culture occidentali, dove domina una modalità analitica e lineare del pensiero, la narrazione tende a organizzarsi secondo un principio di progressione causale: gli eventi si susseguono in modo ordinato, coerente, spesso diretto verso una risoluzione o verso una trasformazione del protagonista. Questa semplicità non è una banalità, ma un'espressione di un modello mentale che privilegia la chiarezza degli obiettivi, la trasparenza delle intenzioni, la centralità dell'*agency* individuale. È un racconto che attinge alla forza dell'unità, che cerca il filo rosso nella molteplicità dell'esperienza e che affida alla coerenza interna il senso ultimo della storia personale. Da questa struttura emerge un Sé narrativo che aspira alla distinzione, alla continuità, alla valorizzazione dell'unicità: una voce che, nel narrarsi, desidera trovare un punto d'equilibrio tra ciò che accade e ciò che è, tra gli eventi e l'identità²⁹³.

Nelle culture orientali, invece, il pensiero olistico e relazionale dà vita a forme narrative più complesse, dove ciò che conta non è la linearità, bensì la profondità del contesto. Qui la storia non procede come una sequenza chiusa di cause e di effetti, ma come un tessuto di relazioni, un intreccio di prospettive in cui il protagonista non è completamente separato dal suo ambiente. L'attenzione non si concentra sulla singolarità, ma sulla rete: persone, spazi, eventi, emozioni si influenzano reciprocamente; il racconto diventa una sorta di movimento circolare che ritorna su di sé, che riapre le questioni, che accetta l'ambiguità come parte costitutiva dell'esperienza²⁹⁴. Secondo gli studi di Masako Ema Watanabe (Nagoya University), questo stile riflette un diverso modo di ragionare: non la logica del principio identitario ma quella dell'interdipendenza, non la ricerca di un punto fermo ma la valorizzazione dell'equilibrio dinamico²⁹⁵.

Da tali differenze discendono conseguenze profonde per la forma autobiografica. Lo stile occidentale incoraggia narrazioni di riscatto, di sviluppo personale, di superamento delle difficoltà. Le storie seguono spesso archi narrativi riconoscibili, dove il Sé affronta una prova, cambia, matura, giunge a una consapevolezza nuova. Le emozioni diventano

²⁹² S. Calabrese, *op. cit.*, p. 19.

²⁹³ V. Conti, *op. cit.*, pp. 60-63.

²⁹⁴ *Ibidem*.

²⁹⁵ Cfr. M. E. Watanabe, *Styles of reasoning in Japan and the United States: Logic of education in two cultures*, San Francisco (CA): American Sociological Association Annual Meeting, 1998.

parte strutturale del racconto: strumenti per far emergere l'interiorità, per giustificare scelte, per definire tratti identitari²⁹⁶.

Nelle autobiografie orientali, invece, l'accento è posto sulla continuità esperienziale con il mondo esterno. Le emozioni sono indicatori dell'armonia o della disarmonia relazionale: segnali che misurano la qualità della connessione con gli altri. In questa prospettiva, la narrazione non tende al *climax* o alla risoluzione; si concentra piuttosto sulle dinamiche di equilibrio, sui cambiamenti lenti, sulla capacità del soggetto di mantenere integra la rete di rapporti che lo circonda²⁹⁷. Il Sé autobiografico orientale si sviluppa attraverso la percezione del tempo come simultaneità relazionale, non come traiettoria evolutiva lineare²⁹⁸.

Queste distinzioni sono veri e propri sistemi interpretativi che determinano quali eventi diventeranno memorabili e quali verranno dissolti tra i ricordi, quali emozioni saranno considerate significative e quali marginali, quali relazioni saranno messe in primo piano e quali resteranno sullo sfondo. Ogni cultura, in altre parole, plasma l'architettura della memoria. La semplicità occidentale può favorire chiarezza, *agency*, introspezione; la complessità orientale sostiene sensibilità contestuale, modulazione affettiva, dialogo implicito tra individuo e collettività.

In questa tensione tra linearità e circolarità, tra individuazione e interdipendenza, tra riscatto e armonia si colloca il ponte naturale verso gli stili narrativi di entrambe le culture evidenziate. Le forme autobiografiche, infatti, non sono che la superficie visibile di un sistema più profondo: quello degli *I-narratives* e delle *We-narratives*, dei racconti che mettono al centro il Sé come unità autonoma e di quelli che lo inscrivono, con delicatezza e con rispetto, nella trama più ampia del mondo. La narrazione diventa così il luogo in cui la cultura rivela la propria anima: un laboratorio etico ed estetico che ci insegna non solo a ricordare, ma ad abitare il mondo con uno sguardo che non può che essere, esclusivamente, narrativo.

2.4. Il Sé narrante, tra riscatto e armonia

Le differenze narrative emerse nell'analisi dei modelli cognitivi e delle prime pratiche familiari trovano una delle loro manifestazioni più mature nel modo in cui gli individui scelgono di raccontare la propria vita. Dopo aver osservato come la cultura plasmava la

²⁹⁶ S. Calabrese, *Self occidentale, Self orientale: per una narratologia interculturale*, in *Enthymema*, 16, 2016, pp. 115-120.

²⁹⁷ V. Conti, *op. cit.*, p. 63.

²⁹⁸ Cfr. Q. Wang, *op. cit.*

percezione, la memoria e la costruzione del Sé fin dall'infanzia, diventa evidente che esistono stili narrativi culturalmente orientati, radicati nelle modalità con cui ciascun soggetto impara a organizzare gli eventi, a dare loro un ordine e un significato. La narrazione autobiografica non è un gesto neutro: è il luogo in cui ciascuno diviene autore di se stesso, appropriandosi delle trame identitarie che la propria cultura considera legittime o desiderabili²⁹⁹.

Nel mondo occidentale, dove prevale un modello del Sé indipendente, le autobiografie assumono spesso la forma delle *I-narratives*: racconti centrati sul soggetto e sulla sua interiorità. Come mostrano gli studi di Valentina Conti, la vita viene narrata come un percorso di trasformazione: un cammino che attraversa crisi, scelte, ostacoli e che, nella sua progressione, cerca un punto di riscatto personale³⁰⁰. Questa struttura riflette un impianto neurocognitivo analitico, in cui l'individuo analizza le proprie intenzioni, giustifica le proprie azioni e attribuisce alla volontà un ruolo centrale nella costruzione delle esperienze³⁰¹. La narrazione funziona così come un dispositivo endocentrico (endonarrazione), che focalizza l'attenzione sulla vita interiore, sulle emozioni e sull'autodefinizione³⁰².

Nel mondo orientale, invece, il Sé interdipendente si traduce in forme autobiografiche *We-narrative*: il soggetto non è il protagonista solitario della storia, ma una parte di un tutto più ampio. La memoria si organizza secondo un principio relazionale: ciò che conta non è l'individuo in sé, ma l'intreccio delle relazioni, l'armonia sociale e la qualità dei legami. Come mostrano i contributi della psicologia culturale, la narrazione assume un carattere esocentrico (esonarrazione), attento al contesto, agli altri, alla continuità con il gruppo di appartenenza³⁰³. Si tratta di storie che non procedono verso un *climax* individuale, ma che valorizzano l'equilibrio, la modulazione affettiva e il rispetto delle dinamiche collettive.

La distinzione tra *I-narratives* e *We-narratives* rappresenta dunque l'esito maturo di quel percorso culturale iniziato nell'infanzia, visibile nelle pratiche genitoriali e nelle forme di co-costruzione del ricordo. È il punto in cui i processi cognitivi, le aspettative sociali e i modelli del Sé convergono, dando vita a veri e propri ecosistemi narrativi che determinano quali eventi diventano memorabili, come vengono interpretati e quale

²⁹⁹ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 40-42.

³⁰⁰ V. Conti, *op. cit.*, pp. 71-72.

³⁰¹ D. P. McAdams, *The psychological self as actor, agent, and author*, in *Perspectives on psychological science*, 8 (3), 2013, pp. 272-295.

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ *Ibidem*.

posizione occupa il soggetto nel mondo. Tra i tanti, l'obiettivo è quello di approfondire queste dinamiche, mostrando come il racconto occidentale privilegi *agency* e trasformazione, mentre quello orientale valorizzi continuità, armonia e responsabilità relazionale. In questo intreccio tra psicologia culturale, narratologia e pedagogia si rivela la natura profondamente culturale del raccontare: un gesto con cui ogni individuo impara, giorno dopo giorno, a dare forma al proprio essere nel mondo.

2.4.1. Il paradigma delle *I-narratives* e la logica del riscatto

Nel panorama occidentale, l'autonarrazione assume spesso la forma di un percorso che si costruisce attorno al riscatto: una traiettoria identitaria che traduce la sofferenza in occasione di crescita. Dan P. McAdams, che ha dedicato decenni allo studio delle *life stories* nordamericane, osserva come molti adulti di mezza età con elevati livelli di benessere psicologico e di generatività tendano a raccontare la propria vita come una storia di redenzione, in cui un evento negativo (una perdita, un fallimento, una ferita relazionale, un trauma) diventa il punto di partenza per un successivo esito positivo, narrativamente interpretato come una conquista o un miglioramento³⁰⁴. La cultura occidentale sembra produrre, così, una grammatica narrativa in cui il dolore non resta un'esperienza muta; al contrario, diventa la materia da cui estrarre un senso nuovo.

È interessante notare come McAdams individui nella struttura del Sé redentivo un insieme di temi ricorrenti: un vantaggio iniziale, una precoce esposizione alla sofferenza altrui, l'elaborazione di un forte senso morale, la capacità di trarre significati positivi dagli eventi negativi, il conflitto tra potere e amore, e infine la proiezione verso obiettivi prosociali orientati al futuro³⁰⁵. Questa architettura narrativa non nasce nel vuoto: si radica nella storia culturale degli Stati Uniti, nelle loro mitologie fondative, nella retorica della frontiera, nell'immaginario protestante della prova che purifica. Ogni storia individuale si innesta in una trama collettiva più ampia, e in questo senso le *I-narratives* occidentali sono sempre, almeno in parte, un dialogo con le narrazioni che precedono il singolo soggetto³⁰⁶.

Questa centralità del riscatto si intreccia profondamente con la nozione di generatività proposta da Erik Homburger Erikson, psicologo e psicoanalista tedesco naturalizzato statunitense³⁰⁷, intesa come l'impegno dell'adulto verso il benessere delle

³⁰⁴ D. P. McAdams, *The redemptive self: Stories Americans live by*, New York (NY): Oxford University Press, 2006, pp. 70-72.

³⁰⁵ *Ivi*, pp. 271-292.

³⁰⁶ V. Conti, *op. cit.*, pp. 35-40.

³⁰⁷ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in psicologia* in Enciclopedia Treccani al seguente [link: https://www.treccani.it/enciclopedia/erik-homburger-erikson/](https://www.treccani.it/enciclopedia/erik-homburger-erikson/).

generazioni future³⁰⁸. Proprio gli individui altamente generativi (genitori, insegnanti, mentori, persone coinvolte nella vita comunitaria) tendono a narrare se stessi come agenti capaci di trasformare il negativo in positivo; quasi a voler confermare, anche nella forma narrativa, la propria fiducia nell'azione e nella crescita. Studi condotti in ambito psicologico hanno mostrato inoltre che la generatività è associata a maggiori livelli di benessere, di felicità e di maturità psicologica³⁰⁹; suggerendo che il modello narrativo del riscatto possa essere anche un potente dispositivo di regolazione emotiva.

Sul piano evolutivo, gli adulti di mezza età mostrano forme più mature di ragionamento autobiografico, una maggiore coerenza tematica e una più intensa ricchezza psicologica rispetto ai giovani adulti e agli adolescenti. Le loro narrazioni appaiono più articolate, più capaci di integrare gli opposti, più orientate verso una sintesi personale che conferisce significato agli snodi critici della vita³¹⁰. Con il passare degli anni, inoltre, le *life stories* occidentali tendono a enfatizzare gli aspetti positivi e a minimizzare le tensioni, in un movimento che sembra suggerire un bisogno crescente di continuità, di pacificazione e di senso³¹¹.

Questo quadro non deve essere interpretato in modo monolitico: McAdams stesso sottolinea che, anche all'interno della società statunitense, lo stile del Sé redentivo varia sensibilmente in base alla classe sociale, al genere e all'etnia³¹². Tuttavia, esso costituisce una lente privilegiata per comprendere come l'identità narrativa occidentale attribuisca valore alla trasformazione personale e all'idea che l'individuo, attraverso lo sforzo e la consapevolezza, possa superare le difficoltà e costruire un futuro migliore.

Da una prospettiva formativa, questa impostazione mette in luce una tensione tipicamente occidentale verso l'autoaffermazione e l'agentività: si racconta per ribadire che il soggetto può farcela, che l'esperienza negativa può essere integrata e vinta. È un modo di dare forma alla vita che educa all'autoefficacia e, insieme, al riconoscimento delle proprie zone d'ombra. Tuttavia, nel suo stesso movimento agentivo, la *I-narrative* rischia talvolta di accentuare un'idea di individualità isolata e quasi eroica, centrata sul protagonista e sulla sua capacità di plasmare il mondo. Proprio qui emergono le profonde differenze con il paradigma orientale: relazionale, corale e armonico. Se il racconto occidentale costruisce la

³⁰⁸ Cfr. E. H. Erikson, *Childhood and society*, New York (NY): W. W. Norton & Company, 1963.

³⁰⁹ C. L. M. Keyes - C. D. Ryff, *Generativity in adult lives: social structural contours and the quality of life consequences*, Washington (DC): American Psychological Association Books, 1998, pp. 227-263.

³¹⁰ M. Pasupathi - E. Mansour, *Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives*, in *Developmental psychology*, 42, 2006, pp. 798-808.

³¹¹ J. Baddeley - J. A. Singer, *Charting the life story's path: narrative identity across the life span*, Thousand Oaks (CA): Sage Publishing, 2007, pp. 177-202.

³¹² D. P. McAdams, *op. cit.*, pp. 271-292.

vita come un cammino di riscatto individuale, il modello narrativo orientale tende invece a distribuire l'azione, il senso e la responsabilità tra sé e gli altri, tra individuo e contesto.

2.4.2. *We-narratives*: il racconto relazionale e l'armonia del contesto

Se nelle *I-narratives* occidentali il Sé si pone al centro della scena, nelle culture orientali l'autonarrazione si struttura entro una logica profondamente diversa, fondata sulla relazione e sulla coralità dell'esperienza. Le *We-narratives* non raccontano una vita come il percorso di un individuo isolato, ma come un movimento collettivo, intrecciato all'ambiente, ai legami familiari, ai gruppi di appartenenza e alle norme comunitarie. L'identità, in questa prospettiva, non è un insieme di tratti interiori e stabili, ma il risultato dinamico di un'interdipendenza vissuta e narrata.

La neurocognizione conferma questa postura relazionale. Diversi studi hanno rilevato come nei soggetti cinesi le rappresentazioni neurali del Sé personale e del Sé materno attivano aree parzialmente sovrapponibili, a differenza di quanto accade nei partecipanti occidentali, nei quali la rappresentazione del Sé appare nettamente distinta³¹³. Questa vicinanza neurale tra sé e gli altri suggerisce che la stessa percezione identitaria, nei contesti orientali, è meno separata e più situata dentro una rete di rapporti. Il racconto di sé, di conseguenza, non può che riflettere tale continuità.

Il Sé olistico, descritto da Richard Eugene Nisbett, si manifesta qui in tutta la sua forza: il Sé orientale è attento alle relazioni, alle circostanze, ai contesti mutevoli e ragiona in termini di interdipendenza, di complementarità e di coesistenza degli opposti³¹⁴. Nelle *We-narratives* non è l'individuo a muovere la storia, ma l'insieme delle interazioni che plasmano la sua esperienza. Questo significa riconoscere la singolarità come una tessitura di relazioni, senza andare ad annullarla.

L'autobiografia orientale non procede dunque secondo la logica dell'ostacolo superato o del riscatto personale, bensì secondo un movimento più armonico, in cui il cambiamento avviene attraverso l'adattamento, la riflessione condivisa, la ricerca dell'equilibrio. Non è un racconto di *agency* individuale, ma di appartenenza. La narrazione giapponese, cinese o coreana tende a distribuire l'azione, a diluire la centralità del protagonista, a mostrare come ogni gesto sia situato dentro un campo relazionale più vasto³¹⁵.

³¹³ Y. Zhu - L. Zhang - J. Fan - S. Han, *Neural basis of cultural influence on self-representation*, in *Neuroimage*, 34, 2007, pp. 1310-1317.

³¹⁴ Cfr. R. E. Nisbett, *op. cit.*

³¹⁵ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 120-132.

In questo senso, le *We-narratives* possono essere considerate delle esonarrazioni: forme in cui il senso non scaturisce dall'interiorità del soggetto, ma dalla sua posizione nelle relazioni sociali. In esse, ciò che accade a "me" è meno rilevante di ciò che accade tra "noi". La stessa *agency* può essere vissuta non come la capacità individuale di cambiare le cose, ma come partecipazione a un processo condiviso³¹⁶. La narrazione non è quindi un dispositivo di affermazione del Sé, bensì un gesto di armonizzazione tra l'individuo e il contesto.

Qi Wang ha mostrato come i racconti autobiografici delle persone cresciute in culture interdipendenti risultino caratterizzati da una minore introspezione individuale e da una maggiore attenzione alle situazioni, ai legami sociali e alle norme comunitarie³¹⁷. La vita non è un cammino eroico, ma una trama collettiva nella quale l'individuo si inserisce e contribuisce. I ricordi vengono organizzati non tanto per evidenziare la crescita personale, quanto per mostrare la coesione del gruppo, la continuità familiare, il valore della reciprocità.

Le *We-narratives*, inoltre, riflettono un diverso modo di concepire il tempo e il cambiamento. Come nota Dan P. McAdams, nella sua distinzione tra attore, agente e autore, le culture orientali tendono a enfatizzare il livello dell'attore situato, ovvero colui che si muove dentro un contesto regolato da norme e aspettative sociali, piuttosto che il livello agentivo dell'individuo che plasma la propria traiettoria³¹⁸. Non è un caso che molte narrazioni orientali non cerchino un *climax* trasformativo né una risoluzione catartica, ma preferiscano un andamento circolare, contemplativo, talvolta persino sospeso.

Questa impostazione produce narrazioni che puntano alla coesistenza armonica delle forze, alla comprensione empatica delle posizioni, alla ricerca di un equilibrio in cui ogni elemento trova il proprio posto. Nella prospettiva pedagogica, ciò suggerisce un modo diverso di educare alla vita: non attraverso l'enfasi sull'autonomia, ma attraverso l'allenamento all'ascolto, all'adattamento, alla responsabilità condivisa. Raccontare se stessi, nel contesto orientale, significa dimostrare di saper stare con gli altri, non di sapersene emancipare.

³¹⁶ T. Martiny-Huenger - S. E. Martiny - P. M. Gollwitzer, *Action Control by If-Then Planning: Explicating the Mechanisms of Strategic Automaticity in Regard to Objective and Subjective Agency*, New York (NY): Oxford University Press, 2015, pp. 63-93.

³¹⁷ Cfr. Q. Wang, *op. cit.*

³¹⁸ D. P. McAdams, *op. cit.*, pp. 272-295.

Questa concezione relazionale aprirà alla riflessione sulle conseguenze identitarie e narrative dei due modelli: l'egocentrismo e lo stile agentivo da un lato, il sociocentrismo e lo stile armonioso dall'altro. Due forme di costruire storie, due modi di abitare il mondo.

2.4.3. Egocentrismo e sociocentrismo

Le differenze tra *I-narratives* e *We-narratives* si riflettono in modo diretto sulla forma stessa dell'azione narrativa e sulla struttura generale delle autobiografie. Ogni cultura, infatti, mette in luce alcuni bisogni e privilegia determinati obiettivi del Sé: questi orientamenti profondi, spesso impliciti, modellano la memoria degli eventi, la percezione del successo e dell'insuccesso, e il modo in cui i personaggi (reali e finzionali) agiscono nel mondo.

Nelle società euro-nordamericane, orientate verso un Sé indipendente, il benessere psicologico aumenta quando l'individuo percepisce di poter prendere decisioni in autonomia, esercitando il proprio bisogno di autodeterminazione. In questo contesto culturale l'autovalorizzazione (*self-enhancement*) non è un tratto individuale, ma una norma condivisa: gli individui lavorano con maggior impegno dopo *feedback* positivi perché li interpretano come occasioni per confermare la loro identità in termini favorevoli³¹⁹. Il Sé occidentale, fin dall'infanzia, impara quindi a raccontarsi come protagonista della propria storia, inscrivendo la propria interiorità nel cuore dell'azione narrativa.

Nei contesti asiatici orientali, invece, la dinamica è radicalmente diversa. Il benessere cresce quando sono figure significative (genitori, familiari, pari) a decidere, soddisfacendo un bisogno di relazionalità e di continuità più che di autonomia. Ciò si traduce in una maggiore propensione all'auto-miglioramento (*self-improvement*), orientato non tanto alla conferma del Sé quanto alla sua progressiva armonizzazione con il contesto sociale³²⁰. Gli individui, fin da bambini, tendono a ricordare più intensamente gli episodi in cui avrebbero potuto agire meglio, proprio perché questi ricordi diventano strumenti cognitivi ed emotivi per regolare la vita futura³²¹. La memoria non è un diario personale, ma una forma di apprendimento collettivo.

³¹⁹ F. F.-Y. Ng - E. M. Pomerantz - S.-F. Lam, *European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses*, in *Developmental psychology*, 43 (5), 2007, pp. 1239-1255.

³²⁰ *Ibidem*.

³²¹ V. Conti, *op. cit.*, pp. 75-76.

Queste divergenze producono due modelli opposti di ricostruzione del passato: in Occidente, il passato viene spesso edulcorato e reinterpretato positivamente per liberare energie verso il futuro; in Oriente, al contrario, esso viene analizzato nelle sue criticità per costituire un codice di riferimento che orienti l'agire quotidiano³²². Di conseguenza, poiché il modo di ricordare influenza il modo di narrare, emergono stili profondamente distinti: un egocentrismo narrativo in Occidente, un sociocentrismo narrativo in Oriente.

Questa struttura culturale della memoria incide direttamente sull'organizzazione dell'azione narrativa. Nelle società occidentali, le sequenze di azioni sono prevalentemente spiegate attraverso la *goal intention*: il personaggio agisce sulla base di un desiderio interno, di un obiettivo personale che egli stesso sceglie, pianifica e persegue. È la forma narrativa dell'*agency* individuale: il protagonista decide cosa vuole, elabora un piano per ottenerlo e agisce per trasformare l'ambiente secondo la propria volontà³²³. La narrazione diventa così lo spazio entro cui l'individuo esercita la sua indipendenza, confermando il valore culturale dell'autoefficacia.

Nelle culture dell'Estremo Oriente, invece, la dinamica psicologica è spesso spiegata attraverso l'*implementation intention*: l'azione non nasce da un desiderio interno, ma dalla necessità di rispondere a una situazione. Non è il personaggio a mettere in moto la storia, è la storia (il contesto, la comunità, l'armonia sociale violata) a richiedere un'azione. L'intenzione riguarda il "come posso ristabilire l'equilibrio". L'azione è spesso co-attuata, condivisa, distribuita lungo la rete delle relazioni³²⁴. Ne deriva uno stile narrativo armonioso, in cui nessun personaggio manipola il mondo senza il suo consenso e in cui l'identità non si costruisce per distacco, ma per consonanza³²⁵.

Da una prospettiva neurosemiotica, questa distinzione ha implicazioni profonde. Le intenzioni collettive, nelle culture orientate alla relazionalità, sono deducibili dai gesti e dalle convenzioni sociali: sono condizioni di fattibilità condivise e prevedibili, che ricorrono in contesti diversi senza perdere coerenza. Le intenzioni individuali occidentali, invece, non sono immediatamente leggibili dai comportamenti e richiedono una narrazione più esplicita, più motivata, più centrata sul protagonista³²⁶. La forma del racconto diventa così un'estensione della forma della mente.

³²² S. Oishi - U. Schimmack - E. Diener - K.-P. Chu - C. N. Scollon - D. W. Choi, *The value-congruence model of memory for emotional experiences: an explanation for cultural differences in emotional self-reports*, in *Journal of personality and social psychology*, 93, 2007, pp. 897-905.

³²³ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 20-24.

³²⁴ R. Sorrentino - S. Yamaguchi (a cura di), *Handbook of motivation and cognition across cultures*, San Diego (CA): Elsevier Inc., 2008, pp. 191-211.

³²⁵ V. Conti, *op. cit.*, p. 78.

³²⁶ *Ivi*, p. 23.

Da un punto di vista formativo, la differenza tra stili agentivi e stili armoniosi diviene un modo diverso di educare al mondo: l'Occidente allena alla scelta personale, alla pianificazione degli obiettivi, alla responsabilità diretta; l'Oriente forma al contesto, alla cooperazione, alla sintonia con gli altri. Entrambi i modelli hanno una loro coerenza interna, una loro etica implicita, un loro modo di interpretare ciò che significa agire bene.

Proprio questa divergenza, tra azione che nasce dall'interno e azione che risponde all'esterno, apre verso il tema della formattazione stessa del racconto: nelle strutture temporali, nei modelli di causalità, nel modo in cui gli eventi vengono collegati o lasciati sospesi.

2.5. Estetiche del raccontare: forme visive, emozioni e culture in dialogo

Abbiamo visto come la narrazione, nelle sue declinazioni interdipendenti o indipendenti, non costituisca semplicemente un modo per raccontare il mondo, ma rappresenti una vera e propria modalità di organizzare l'esperienza, di orientare l'azione e di costruire il Sé all'interno di un ambiente culturale. Le differenze osservate tra i modelli occidentali e i modelli orientali non si esauriscono, infatti, nelle strutture profonde del racconto o negli stili autobiografici, ma trovano una delle loro manifestazioni più evidenti nella relazione tra rappresentazione, azione e contesto. Mentre in Occidente le azioni narrative tendono a essere guidate da una logica agentiva, fondata su *goal intention* individuali e sulla centralità del desiderio personale, nelle culture dell'Estremo Oriente l'agire assume spesso i tratti di una risposta armonica a una situazione che accade e che coinvolge più soggetti. L'azione è ciò che si attiva per ristabilire un equilibrio; non deriva da un impulso interno, bensì dalla necessità di trovare mezzi appropriati per far fronte a un cambiamento inatteso.

Questa distinzione tra *agency* e armonia, già evidente nei modelli del Sé, anticipa una differenza più ampia che non riguarda soltanto il cosa si racconta, ma soprattutto il come lo si racconta. Le culture, infatti, non plasmano soltanto le storie che riteniamo significative, ma anche i formati attraverso cui le rendiamo visibili, dicibili e pensabili. A cambiare è l'intero apparato espressivo: la ritmica del tratto, le convenzioni grafiche, la gestione del tempo e dello spazio, la resa delle emozioni e persino la trasmissione digitale dei vissuti affettivi.

Se nel mondo occidentale la narrazione tende a inscrivere in strutture che privilegiano la tensione, la progressione e la trasformazione, nell'Estremo Oriente essa può

assumere forme di modulazione più sfumate, dove il contrasto sostituisce il conflitto e la relazione con il contesto prevale sull'emergere dell'individuo³²⁷. Queste differenze non si limitano alla scrittura o alla tradizione letteraria: si riflettono nei manga e nelle *graphic novel*, nelle modalità espressive dell'arte sequenziale, nei *format* narrativi che dominano la cultura popolare, fino alle estetiche digitali che oggi caratterizzano l'interazione quotidiana, come l'uso delle *emoticons*³²⁸.

Affrontare il rapporto tra cultura e narrazione significa anche interrogarsi sui linguaggi visivi e affettivi che ciascuna società elabora per rappresentare il mondo. Le scelte estetiche non sono arbitrarie: si radicano in modelli cognitivi, in visioni della soggettività, in tradizioni filosofiche e in forme di vita che sostengono un certo modo di essere nel mondo. E poiché oggi viviamo in una condizione mediale diffusa, in cui la *smart life* intreccia continuamente la sfera cognitiva, l'immaginazione e l'interazione sociale, risulta ancora più urgente comprendere come i formati culturali guidino la nostra percezione e plasmino la realtà³²⁹.

Esploreremo così l'intreccio tra rappresentazione visiva, estetica narrativa ed emozione, mettendo in dialogo i modelli grafici, i *format* culturali e le pratiche affettive che caratterizzano l'Occidente e l'Oriente. Attraverso l'analisi dei linguaggi, delle strutture narrative ricorrenti, delle forme di espressione emotiva e delle trasformazioni imposte dalla contemporaneità digitale, mostreremo come ogni cultura elabori una propria grammatica del raccontare; capace di modellare non solo le storie, ma le modalità stesse con cui abitiamo e interpretiamo il reale.

2.5.1. Narrazione visiva e modelli grafici

Le differenze nel modo in cui le culture organizzano la narrazione non si manifestano soltanto sul piano della parola o della struttura dell'intreccio, ma affiorano con evidenza anche nelle scelte visive attraverso cui il mondo viene rappresentato. La cultura, infatti, non modella unicamente ciò che raccontiamo: plasma anche ciò che vediamo, ciò che riteniamo degno di essere messo in primo piano, la quantità di informazioni che consideriamo necessarie per definire una scena, la relazione tra figura e sfondo, tra gesto e contesto. È per questo che parlare di narrazione visiva significa interrogarsi sul modo in cui l'immaginario grafico diventa una lente cognitiva, un dispositivo identitario e, in senso

³²⁷ V. Conti, *op. cit.*, pp. 82-83.

³²⁸ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 97-101.

³²⁹ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, p. 61.

pedagogico, una forma culturale che insegna a guardare il mondo prima ancora che a raccontarlo.

Gli studi condotti in ambito cross-culturale mostrano con chiarezza come l'esposizione precoce a determinati *format* narrativi influenzi profondamente le abilità grafiche dei bambini e le loro preferenze estetiche. Masami Toku, ricercatrice indipendente giapponese³³⁰, in una sua ricerca ha confrontato i disegni prodotti dai bambini giapponesi e dai bambini statunitensi della scuola primaria, evidenziando come i primi tendano a rappresentare gli spazi con una maggiore complessità informativa, enfatizzando elementi come l'orizzonte, i dettagli contestuali e le prospettive estreme, vicine ai codici visivi dei manga. La medesima tendenza compare anche nella scelta di punti di vista ravvicinati o esasperati (*close up*, prospettive aeree), mentre nei disegni dei bambini americani prevalgono immagini più lineari, con una minore salienza del contesto e una focalizzazione maggiore sull'individuo³³¹.

Questa distinzione introduce una riflessione più ampia: la narrazione visiva non è un linguaggio universale neutro, ma riflette logiche cognitive radicate culturalmente. Neil Cohn, scienziato cognitivo americano e teorico dei fumetti³³², ha contribuito in modo decisivo a formalizzare questo legame tra forma grafica e struttura cognitiva attraverso lo studio del linguaggio visivo delle narrazioni. Le sue ricerche mostrano come i manga e le *graphic novel* occidentali mobilitino tipologie di pannelli differenti (macro, mono, micro e *amorphic*) sulla base di specifiche priorità narrative e attenzionali³³³. Se nelle *graphic novel* statunitensi prevalgono i pannelli macro, che includono più figure e consentono di visualizzare intere scene in modo stabile e analitico, i manga ricorrono con maggiore frequenza ai pannelli mono e micro, insistendo sui dettagli corporei, sui gesti minimi, sugli sguardi che condensano stati affettivi e modulazioni temporali interne³³⁴. In altri termini, la narrazione visiva giapponese tende a procedere per intensificazioni, non per progressioni lineari: il dettaglio, il ritmo interno del gesto, la presenza del contesto agiscono come veri e propri vettori narrativi.

³³⁰ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autrice sono consultabili al seguente [link](https://apps.csuchico.edu/directory/Employee/mtoku): <https://apps.csuchico.edu/directory/Employee/mtoku>.

³³¹ M. Toku, *Cross-cultural Analysis of Artistic Development: drawing by Japanese and U.S. Children*, in *Visual arts research*, 27 (1), 2001, pp. 46-59.

³³² Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link](https://www.tilburguniversity.edu/staff/n-cohn): <https://www.tilburguniversity.edu/staff/n-cohn>.

³³³ N. Cohn, *The Visual Language of Comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*, Londra: Bloomsbury, 2013, p. 56.

³³⁴ N. Cohn, *A different kind of cultural frame: An analysis of panels in American comics and Japanese manga*, in *Image & Narrative*, 12 (1), 2011, pp. 120-134.

Le ricerche di Neil Cohn confermano dunque ciò che gli studi psicologici interculturali, da Richard Eugene Nisbett in avanti, avevano già osservato: le culture dell'Estremo Oriente privilegiano una modalità di attenzione olistica e contestuale, mentre le culture occidentali si orientano verso una focalizzazione analitica e individuale. La narrazione visiva diventa così il luogo in cui questo diverso modo di percepire il mondo si iscrive graficamente, dando forma a un'estetica relazionale nei manga e a un'estetica agentiva nelle *graphic novel*³³⁵.

Ulteriori conferme provengono da due studi condotti da Sawa Senzaki (University of Wisconsin-Green Bay), da Takahiko Masuda, psicologo culturale giapponese³³⁶, e da Kristina Nand (Università di Tokyo). I ricercatori hanno osservato come i bambini giapponesi, già a partire dai sette anni, tendano a posizionare la linea dell'orizzonte nella parte alta dei loro disegni paesaggistici, includendo più elementi e mostrando una maggiore attenzione alla complessità del contesto. Al contrario, i coetanei canadesi privilegiano composizioni più semplici, con figure centrali e una minore densità informativa³³⁷. Questa differenza, che emerge precocemente, rispecchia stili cognitivi divergenti: orientamento al contesto nelle culture asiatiche e orientamento all'oggetto nelle culture euro-nordamericane.

Ciò che appare particolarmente significativo, soprattutto dal punto di vista educativo, è come tali differenze non riguardano solo la capacità tecnica del disegno, ma la capacità di osservazione. Disegnare è riprodurre un'immagine, è scegliere cosa è rilevante, è selezionare un punto di vista, è organizzare la scena secondo un ordine di priorità, è distribuire l'attenzione tra figure e sfondi. I bambini che crescono immersi nei manga sviluppano una sensibilità particolare per il ritmo interno delle immagini, per l'espressività corporea e per l'importanza del contesto; quelli che leggono prevalentemente il fumetto occidentale tendono a interiorizzare una logica narrativa centrata sull'azione, sulla caratterizzazione individuale e su una scansione temporale più lineare.

In questo senso, la distinzione tra manga e *graphic novel* non è soltanto questione di stile, ma di visione del mondo. Il manga educa alla sospensione, alla gradualità, al respiro ampio del contesto; la *graphic novel* occidentale educa alla progressione, all'individualità e alla centralità dell'evento. Entrambe le forme rappresentano due modi

³³⁵ S. Calabrese - V. Conti (in collaborazione con), *op. cit.*, pp. 45-47.

³³⁶ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link: https://apps.ualberta.ca/directory/person/tmasuda](https://apps.ualberta.ca/directory/person/tmasuda).

³³⁷ S. Senzaki - T. Masuda - K. Nand, *Holistic versus analytic expressions in artworks: Cross-cultural differences and similarities in drawings and collages by Canadian and Japanese school-age children*, in *Journal of cross-cultural psychology*, 45 (8), 2014, pp. 1307-1310.

culturalmente specifici di orientarsi nel reale e di costruire senso attraverso l'immagine. E poiché oggi la comunicazione visiva permea ogni dimensione della vita quotidiana, comprendere questi modelli significa decifrare linguaggi estetici e riconoscere come la cultura plasmi la nostra percezione, la nostra memoria e persino le nostre aspettative narrative.

2.5.2. *Format* narrativi e visioni del mondo tra Occidente e Oriente

La riflessione sui *format* narrativi permette di osservare come ogni cultura, nel dare forma a una storia, stia in realtà dando forma al proprio modo di concepire il mondo, il divenire e il ruolo dell'individuo. Le strutture narrative non sono semplici schemi tecnici, ma vere e proprie teorie del cambiamento: modelli cognitivi che orientano lo sguardo, plasmano le aspettative del lettore e definiscono ciò che appare significativo nella vita umana.

Il *format* occidentale si articola attraverso una progressione teleologica fondata sulla dinamica del conflitto³³⁸. Il racconto procede come una struttura in cinque movimenti che accompagnano il lettore dentro un percorso di crescita del protagonista. La scansione è chiara e fortemente razionalizzata. Nell'introduzione vengono presentati il *setting*, i personaggi e la condizione iniziale: è una fase di equilibrio narrativo, nella quale il mondo appare ordinato, riconoscibile, governato da regole implicite. Nell'esordio emerge un problema, un ostacolo, una rottura: il protagonista incontra qualcosa che destabilizza l'ordine iniziale; è il momento in cui inizia la tensione drammatica. Nel *climax* lo scontro raggiunge la massima intensità: è il punto in cui il protagonista e il suo antagonista (interiore o esteriore) si misurano in modo decisivo; le forze in gioco si rivelano e il futuro si apre a un bivio. Nello scioglimento, dopo il vertice conflittuale, la storia scivola verso una soluzione, progressivamente chiarendo le conseguenze degli eventi. Infine, nella risoluzione l'equilibrio viene ristabilito, ma è diverso da quello iniziale: il protagonista ha imparato qualcosa, è cambiato, ha superato o ha integrato il conflitto iniziale³³⁹.

L'interpretazione del politico e scrittore tedesco³⁴⁰ Gustav Freytag conferma questa impostazione, mostrando la natura ascendente e discendente della curva narrativa, come se il racconto fosse una montagna da scalare e poi da ridiscendere³⁴¹. È un modello che presuppone un mondo governato dalla trasformazione, dalla linearità e dalla capacità

³³⁸ Aristotele, *Retorica e Poetica*, Torino: UTET, 2004, p. 613.

³³⁹ V. Conti, *op. cit.*, pp. 82-83.

³⁴⁰ Cfr. F. Schneider, *Freytag, Gustav*, in Enciclopedia Treccani, 1932.

³⁴¹ G. Freytag, *Freytag's technique of the drama: an exposition of dramatic composition and art*, Charleston (SC): BiblioBazaar, 2008, pp. 114-140.

dell'individuo di modificare il proprio destino. Non sorprende, allora, che questa forma narrativa rifletta la centralità dell'*agency* tipica delle società occidentali, dove l'eroe è chiamato ad agire, a scegliere, a superare ostacoli e a costruire un'identità autonoma.

Il conflitto non è dunque soltanto un dispositivo narrativo: esso rappresenta la struttura cognitiva con cui l'Occidente immagina la vita stessa. Come abbiamo già visto, le *life narratives* occidentali sono fortemente orientate alla logica della redenzione, al superamento progressivo delle prove e alla fiducia in un futuro trasformabile. Raccontare, in questo orizzonte, significa dimostrare che il cambiamento è possibile.

Le culture dell'Estremo Oriente propongono invece *format* che incarnano una logica del divenire meno fondata sul contrasto frontale e più orientata alla continuità, alla relazione e alla ricomposizione del senso. Tra questi, il *Kishōtenketsu* offre un'alternativa sorprendente alla centralità occidentale del conflitto³⁴².

La sua struttura si articola in quattro movimenti. Nel *Ki* (introduzione) vengono presentati la situazione, i personaggi e l'atmosfera generale. Nello *Shō* (sviluppo) vengono approfonditi e ampliati gli elementi introdotti, senza generare tensioni o rotture. La narrazione procede per fioritura, non per crisi. Nel *Ten* (svolta inattesa) un evento appare improvvisamente e sembra estraneo ai primi due movimenti. Non è un antagonista, non genera opposizione, ma introduce un punto di vista nuovo, apparentemente dissonante. Infine, nel *Ketsu* (conclusione) la narrazione ricompone gli elementi, mostrando come la svolta inattesa fosse parte di un disegno più ampio. Il senso emerge dal connettere ciò che inizialmente appariva distante³⁴³.

In questo modello la tensione narrativa non nasce da un conflitto, ma dal momento in cui il lettore viene invitato a riconfigurare mentalmente il quadro, accettando che l'inaspettato possieda una sua necessità interna. Il movimento non è agentivo, ma è armonico: non mira a sconfiggere, ma a comprendere.

Accanto al *Kishōtenketsu*, Stefano Calabrese richiama un secondo *format* tipico della tradizione giapponese, il *Jo-ha-kyū*. Esso descrive non solo una forma narrativa, ma un vero e proprio principio estetico dell'esperienza³⁴⁴.

Questo modello, diffuso nelle arti performative come il teatro *Nō*, il *kabuki* o la calligrafia³⁴⁵, si articola in tre tempi. Lo *Jo* (apertura) è una fase lenta, introduttiva, in cui la situazione prende forma con gradualità; il ritmo è disteso, meditativo, quasi preparatorio.

³⁴² V. Conti, *op. cit.*, p. 83.

³⁴³ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 120-132.

³⁴⁴ *Ivi*, pp. 126-132.

³⁴⁵ E. Pound - E. F. Fenollosa, *Il teatro giapponese Nō*, Firenze: Vallecchi, 1966.

Nel *Ha* (rottura/accelerazione) la narrazione si intensifica, si complica, si apre a nuove possibilità. Il termine non indica un conflitto, ma un cambiamento di ritmo, una fessura da cui entra un'energia nuova. Infine, nel *Kyū* (conclusione rapida) la storia trova la sua risoluzione con un'accelerazione improvvisa. Il finale ha la forma di una caduta o di un rilascio, come se il racconto lasciasse finalmente andare la tensione accumulata³⁴⁶.

Il *Jo-ha-kyū* mostra chiaramente una concezione del tempo diversa da quella occidentale: ritmica, organica, quasi respiratoria. La narrazione non cresce verso un punto culminante, ma si apre, si espande e infine si dissolve rapidamente, come un ciclo naturale.

Questi modelli testimoniano come le culture non soltanto raccontino storie differenti, ma costruiscano ontologie diverse attraverso le storie. L'Occidente immagina la vita come un percorso da trasformare attraverso l'azione. L'Estremo Oriente la immagina come un insieme di relazioni da comprendere e da armonizzare. Dal punto di vista pedagogico, questo confronto è particolarmente fertile: invita a riconoscere che il modo in cui ci insegnano a raccontare (a scuola, nelle famiglie, nelle pratiche discorsive quotidiane) influisce sul modo in cui impariamo a concepire la nostra identità, la nostra possibilità d'azione e il nostro rapporto con il mondo.

Diviene importante evidenziare come, all'interno di queste formattazioni narrative, il rapporto tra conflitto e contrasto rappresenta il punto di frizione più evidente tra le due tradizioni. Il conflitto agisce per la cultura occidentale come principio organizzatore non solo del racconto, ma anche della quotidianità sociale: la vita è letta come sequenza di prove, di ostacoli, di sfide che richiedono di essere affrontate mediante decisioni individuali, orientate al cambiamento e al raggiungimento di obiettivi personali³⁴⁷. In quest'ottica, il soggetto è chiamato a intervenire attivamente sulla realtà, ad aggiustarla quando si incrina, a competere o a cooperare per trasformare l'ordine delle cose. La narrazione rispecchia, dunque, la struttura dell'esperienza quotidiana: una logica agentiva in cui il progresso nasce da una rottura e dalla successiva risoluzione.

Gli studi psicoculturali confermano questo orientamento: il lavoro di Qi Wang mostra come il Sé autobiografico occidentale si costruisca attraverso il racconto di momenti di discontinuità, di decisioni cruciali, di passaggi che definiscono la direzione del futuro³⁴⁸. Allo stesso modo, Richard Eugene Nisbett mette in luce come l'individualismo occidentale favorisca un'attenzione selettiva verso gli elementi centrali di una scena,

³⁴⁶ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 120-132.

³⁴⁷ V. Conti, *op. cit.*, pp. 85-86.

³⁴⁸ Q. Wang, *op. cit.*, p. 8.

portando a interpretare ogni situazione in termini di causa/effetto, di opposizione e di cambiamento³⁴⁹. In altri termini, il conflitto non è solo una strategia narrativa: è uno strumento cognitivo tramite cui l'Occidente costruisce il significato dell'esperienza.

L'Estremo Oriente, invece, sviluppa una grammatica della quotidianità fondata sul contrasto. Esso non implica scontro, ma coesistenza: non domanda risoluzione, ma riconoscimento della relazione. È un modo di pensare che privilegia il contesto, la continuità e le interdipendenze: uno studio condotto sempre da Nisbett ci dimostra come gli osservatori asiatici risultano maggiormente sensibili allo sfondo, alle connessioni e agli equilibri dinamici più che agli oggetti isolati³⁵⁰.

Inserito nella narrazione, il contrasto genera forme di racconto che non cercano di risolvere una tensione, ma di approfondire un quadro, di esplorare una scena da diverse angolazioni, di lasciare emergere il senso attraverso la complementarità degli elementi. Questa logica permea la quotidianità giapponese: la relazione tra gli opposti non viene percepita come antagonistica, ma come necessaria per la composizione dell'insieme³⁵¹. In questo modo, il contrasto diventa un'abitudine mentale: un modo di abitare il mondo senza la necessità di modificarlo, ma accogliendone la complessità. Se il conflitto occidentale attiva l'*agency* e la trasformazione, il contrasto orientale attiva l'attenzione e la contemplazione.

Sul piano formativo, questa distinzione apre uno spazio prezioso di riflessione: educare attraverso il conflitto significa allenare alla presa di decisione, mentre educare attraverso il contrasto significa allenare alla capacità di leggere le sfumature, di sostare nell'ambiguità e di comprendere la pluralità dei punti di vista. Due modi diversi di immaginare il mondo, entrambi necessari, entrambi profondamente umani.

2.5.3. Emozioni, *hot cognition* ed espressioni digitali

Le emozioni rappresentano uno dei luoghi privilegiati in cui il Sé si manifesta, si racconta e si rende percepibile agli altri. La dimensione emotiva è una componente strutturale della narrazione autobiografica: ciò che ricordiamo, ciò che selezioniamo, ciò che trasformiamo in racconto è sempre filtrato da una tonalità affettiva che ne determina la salienza e la direzione interpretativa³⁵². È in questo intreccio profondo tra affettività e memoria che si

³⁴⁹ R. E. Nisbett, *op. cit.*, p. 79.

³⁵⁰ *Ivi*, pp. 176-193.

³⁵¹ V. Conti, *op. cit.*, p. 86.

³⁵² *Ivi*, pp. 78-81.

colloca la nozione di *hot cognition*: una cognizione “calda”, capace di integrare processi emotivi e processi valutativi nella costruzione dell’esperienza.

Nelle culture occidentali l’emozione appare come un indicatore della soggettività: un segno del fatto che la mia interiorità reagisce e prende posizione. Diversi studi mostrano come gli individui cresciuti in contesti euro-nordamericani tendano a dare grande rilevanza all’espressione emotiva e alla costruzione autobiografica basata su momenti ad alto impatto affettivo³⁵³. L’identità, in questa prospettiva, si costruisce attraverso il racconto di stati interni, di desideri, di sentimenti e di trasformazioni personali; ricordiamo ciò che ci ha toccati perché ciò che ci tocca definisce chi siamo.

Nel mondo orientale, al contrario, la funzione sociale dell’emozione pesa più della sua funzione individuale. Come mostrano le ricerche sullo sviluppo autobiografico, nelle culture interdipendenti la narrazione si concentra meno sui vissuti interiori e più sulle azioni, sulle relazioni e sulla coerenza del gruppo³⁵⁴. L’emozione, se presente, viene spesso contestualizzata in termini relazionali: è un segnale che ha senso solo se inserito nel flusso delle interazioni sociali e dei doveri reciproci. In questa prospettiva, il Sé non è tanto ciò che prova, quanto ciò che mantiene armonia.

L’*hot cognition* assume quindi forme diverse nelle due tradizioni: in Occidente è espressiva e individuale, in Oriente è modulata, discreta, orientata al contesto. Ciò che cambia non è soltanto l’intensità dell’emozione, ma il suo ruolo nella struttura stessa della memoria. Le ricerche neuroscientifiche sulla neurogenesi ippocampale di Katherine G. Akers e del suo *team* (Wayne State University) mostrano come la memoria emotiva sia costantemente regolata da processi biologici che filtrano ciò che resta e ciò che svanisce³⁵⁵. Ma il modo in cui una cultura interpreta questi processi, e li traduce in forme narrative e rappresentative, rende alcune emozioni rispettabili di essere narrate e altre no.

È in questo contesto che si inserisce la dimensione contemporanea dell’esperienza emotiva: le espressioni digitali, in particolare le *emoticons*. Lo studio di Stefano Calabrese, svolto in dialogo con le ricerche di Jaram Park (Korea Advanced Institute of Science and Technology, Daejeon), mostra come le *emoticons* siano diventate vere e proprie marcatrici

³⁵³ M. D. Leichtman - Q. Wang - D. B. Pillemer, *Cultural variations in interdependence: Lessons from Korea, China, India, and the United States*, Mahwah (NJ): Erlbaum, 2003, pp. 73-97.

³⁵⁴ K. Nelson - R. Fivush, *The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory*, in *Psychological review*, 111 (2), 2004, pp. 486-511.

³⁵⁵ K. G. Akers - A. Martinez-Canabal - L. Restivo - A. P. Yiu - A. De Cristofaro - H.-L. L. Hsiang - K. Ohira - A. L. Wheeler - A. Guskjolen - Y. Niibori - H. Shoji - B. Richards - T. Miyakawa - S. A. Josselyn - P. W. Frankland, *Hippocampal neurogenesis regulates forgetting during adulthood and infancy*, in *Science*, 344 (6184), 2014, p. 600.

emotive interculturali, capaci di rivelare differenze profonde nel modo in cui le culture leggono ed esprimono i sentimenti³⁵⁶.

Le ricerche di Jaram Park e del suo *team* hanno infatti evidenziato la presenza di due stili globali di *emoticons*: lo stile orizzontale, tipicamente occidentale (per esempio :-) per la felicità e :-(per la tristezza) e lo stile verticale, tipicamente orientale (per esempio ^_^ per la felicità e T_T per la tristezza). Questa distinzione, apparentemente banale, svela una divergenza culturale radicata nella fisiologia e nella psicologia sociale³⁵⁷.

Gli occidentali leggono le emozioni principalmente attraverso la bocca, grazie all'attivazione del muscolo zigomatico maggiore, che è un muscolo volontario. Questo rende l'espressione facciale plastica, controllabile, potenzialmente ingannevole: si può "sorridere senza sentire", si può mentire per convenzione sociale, si può modulare l'affetto in funzione dell'interazione³⁵⁸. La bocca diventa così il luogo dell'ambivalenza emotiva: ciò che mostriamo non sempre coincide con ciò che proviamo.

Le culture orientali, al contrario, attribuiscono centralità allo sguardo: le emozioni sono lette attraverso il muscolo orbicolare degli occhi (o muscolo di Duchenne), che è involontario. Di conseguenza, l'espressione emotiva non può essere falsificata con la stessa facilità; diviene più spontanea, più subita, meno orientata alla rappresentazione strategica del Sé³⁵⁹. In un modello culturale in cui l'armonia sociale è prioritaria, l'emozione non è un elemento da enfatizzare, né un contenuto identitario da pubblicizzare: è una modulazione che emerge quasi naturalmente quando il contesto lo permette.

Queste differenze si riflettono pienamente nelle *emoticons*: lo stile orizzontale enfatizza la bocca (sorrisi, smorfie, linguacce), mentre lo stile verticale enfatizza gli occhi (lacrime, sorrisi accennati, pieghe oculari). L'universo digitale, dunque, non appiattisce le culture, ma le amplifica; traducendo in codici visivi antichissime modalità di leggere le emozioni³⁶⁰.

Dal punto di vista educativo e formativo, questa scoperta ha un valore particolare. Significa che gli strumenti comunicativi contemporanei (dalle *emoticons* ai *meme*, dai *social network* ai sistemi di messaggistica) non sono neutri: essi veicolano concezioni implicite del Sé, modelli emotivi, forme culturali di percezione. Insegnare a decodificare

³⁵⁶ J. Park - V. Barash - C. Fink - M. Cha, *Emotions style: interpreting differences in emotions across cultures*, in ICWSM, 2013, pp. 466-475.

³⁵⁷ J. Park - Y. M. Back - M. Cha, *Cross-cultural comparison of nonverbal cues in emotions on twitter: evidence from big data analysis*, in Journal of communication, 64 (2), 2014, pp. 333-354.

³⁵⁸ S. Calabrese, *op. cit.*, pp. 97-101.

³⁵⁹ *Ibidem*.

³⁶⁰ V. Conti, *op. cit.*, pp. 81-82.

questi linguaggi significa aiutare gli utenti a riconoscere come il mondo digitale non inventi nuove emozioni, ma ricontestualizzi quelle antiche dentro nuove forme di espressione. Ed è proprio in questa duplice eredità (biologica e culturale, spontanea e rappresentativa) che si manifesta la natura profonda dell'emozione: ponte tra interiorità e mondo, tra memoria e narrazione, tra la storia che viviamo e quella che decidiamo di raccontare.

2.6. Conclusioni: narrazioni che formano, identità che cambiano

Le storie che impariamo a raccontare e quelle che scegliamo di ascoltare non sono semplici ornamenti culturali: sono mappe cognitive, tracce emotive, matrici di comportamento. Dentro queste strutture narrative si annidano le logiche profonde con cui interpretiamo il mondo, ci situano nel tempo e ci orientano nel confronto con gli altri. Ogni cultura addestra lo sguardo, struttura l'attenzione, indica ciò che merita rilievo e ciò che rimane sullo sfondo. Nel corso di questa lunga esplorazione sono emerse due sensibilità narrative che non si escludono, ma si rivelano reciprocamente: la linearità occidentale, attraversata da conflitti, da obiettivi e da trasformazioni personali; e la profondità orientale, attratta dai tempi lunghi, dal contesto, dalle armonie nascoste, da ciò che chiede di essere compreso. È un dualismo che non parla soltanto di estetiche o di poetiche, ma di modi di abitare l'esistenza.

Le differenze strutturali tra i *format* narrativi sono solo una delle manifestazioni di questa divergenza: la piramide drammatica occidentale, ricca di tensioni e di *climax*, mostra fiducia nell'individuo e nelle sue capacità di plasmare il mondo; il *Kishōtenketsu* e il *Jo-ha-kyū*, radicati nella tradizione giapponese, dislocano l'attenzione dal protagonista al campo relazionale, dove il senso nasce dall'incontro tra gli elementi e non dalla loro collisione. In queste forme, la cultura non è un ornamento, ma una struttura portante.

Lo stesso vale per la rappresentazione visiva. Le ricerche trattate hanno dimostrato che bambini provenienti da contesti diversi sviluppano universi grafici simili nelle prime fasi della crescita, ma che col tempo iniziano a privilegiare ciò che la propria cultura considera significativo. In Occidente l'occhio si appunta sul personaggio, sull'oggetto, sull'unità separata; in Oriente la scena è un insieme di relazioni. Anche il semplice atto di disegnare un prato o una casa diventa testimonianza di ciò che una cultura considera essenziale: la presenza del Sé o il suo legame con l'ambiente. Questo radicamento culturale si estende persino al modo in cui comunichiamo emozioni.

Tutto ciò ci conduce a una questione cruciale: l'urgenza di una pedagogia capace di formare lo sguardo. Se ogni cultura propone un *set* di narrazioni, di immagini, di modelli emotivi e di formati cognitivi, allora educare significa anche aiutare a riconoscere la natura formattata della propria percezione del mondo. In un'epoca in cui le narrazioni diventano sempre più parcellizzate, questa consapevolezza diventa una necessità civile.

Le *echo chambers* rappresentano il laboratorio emblematico di queste trasformazioni. La progressiva frammentazione dello spazio pubblico, l'emergere di comunità autoreferenziali e la personalizzazione algoritmica (ciò che Eli Pariser, autore, attivista e imprenditore statunitense³⁶¹, definisce “mondi su misura”, invisibili e costruiti a partire dalle nostre abitudini³⁶²) creano microcosmi narrativi chiusi, in cui si rafforzano credenze pregresse e si riduce la possibilità di incontrare visioni alternative. Non è solo un effetto dei sistemi informatici: molti studi mostrano che uomini e donne tendono spontaneamente a cercare ambienti in cui le proprie opinioni vengano confermate, generando volontariamente quelle camere di risonanza che limitano il dialogo, la comprensione e il dissenso³⁶³.

Quando una persona resta immersa in una bolla narrativa, perde gradualmente la capacità di riconoscere che il proprio punto di vista è solo uno tra molti. Viene meno la percezione del pluralismo, e con essa la possibilità di apprendere dall'altro. Senza questo movimento di uscita da sé, ogni processo educativo si impoverisce. Per questo motivo la riflessione sulle *echo chambers* è un nodo pedagogico fondamentale: una narrazione priva di incontro con l'alterità si chiude, si avvita su se stessa, smette di essere esperienza e diventa conferma.

Educare a riconoscere la propria formattazione narrativa significa educare a un atto di libertà. Significa sviluppare la capacità di sospendere per un momento il proprio modo di guardare, per lasciare spazio alla possibilità di un altro sguardo. Una pedagogia interculturale efficace non pretende di dissolvere le differenze, ma di renderle attraversabili; non chiede di abbandonare la propria identità, ma di farle spazio perché possa crescere.

Qui nasce il valore pedagogico dei modelli narrativi orientali. Le narrazioni giapponesi mostrano come si possa dare forma a mondi in cui il conflitto non è il motore

³⁶¹ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.elipariser.org/>.

³⁶² Cfr. E. Pariser, *The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You*, Londra: Penguin, 2025.

³⁶³ Cfr. M. Cinelli - G. De Francisci Morales - A. Galeazzi - W. Quattrocioni - M. Starnini, *The echo chamber effect on social media*, Oslo: Arild Underdal, 2021.

del senso, in cui l'identità non coincide con il dominio sugli eventi, e in cui la relazione precede l'individuo. È una grammatica narrativa capace di educare alla complessità, alla lentezza, alla coesistenza. Lo Studio Ghibli (che sarà il cuore del *case study* che affronteremo) rappresenta una delle testimonianze più vive di questo paradigma: storie che non chiedono di vincere, ma di comprendere; non di superare, ma di abitare; non di affermare sé stessi, ma di incontrare ciò che non si conosce.

L'intera esplorazione condotta finora suggerisce un messaggio educativo essenziale: la cultura non è un recinto, ma un punto di partenza; la narrazione non è una gabbia cognitiva, ma una possibilità di trasformazione. Ogni volta che raccontiamo una storia, disegniamo una scena o interpretiamo un'emozione, stiamo scegliendo una forma di relazione con il mondo. Imparare a vedere queste forme, a riconoscerle, a decostruirle e a metterle in dialogo significa riappropriarsi della propria libertà narrativa.

È da questa consapevolezza che può nascere un'educazione allo sguardo plurale: un'educazione che invita ad attraversare le proprie certezze, a farsi interrogare dai linguaggi dell'altro, a trasformare la narrazione in uno spazio di incontro. Una formazione che non teme la complessità, ma che anzi la riconosce come condizione fondamentale per stare nel mondo con cura e con responsabilità. In questo cammino, resta una domanda fertile, capace di orientare tutto il lavoro che prenderemo in esame: che cosa può accadere quando impariamo a raccontarci usando le parole, i ritmi e gli sguardi che noi occidentali abbiamo sempre percepito come altri, diversi, lontani?

Capitolo 3. Il *visual storytelling* come spazio culturale

Il percorso teorico sviluppato ha messo in luce come la narrazione rappresenti una struttura primaria dell'esperienza umana: capace di organizzare la memoria, l'identità e il rapporto tra individuo e cultura. Raccontare, in questa prospettiva, non coincide con l'uso di un singolo codice espressivo, ma con un processo più ampio di costruzione del senso, radicato nei meccanismi cognitivi ed emotivi e, al contempo, modellato dai contesti culturali di appartenenza. È a partire da questa consapevolezza che il presente capitolo si colloca come momento di raccordo: non un cambio di direzione, ma uno slittamento di sguardo che consente di osservare le stesse dinamiche narrative già analizzate attraverso una diversa modalità di manifestazione: quella visiva.

Il passaggio dalla narrazione verbale alla narrazione visiva non introduce infatti una frattura epistemologica, ma una riorganizzazione delle forme del racconto. Il linguaggio visivo è a tutti gli effetti un linguaggio umano codificato, dotato di un proprio lessico, di strategie sintattiche e di una grammatica che governa la combinazione delle immagini in sequenze narrative coerenti³⁶⁴. Lungi dall'essere immediato o universalmente trasparente, esso si fonda su convenzioni, su aspettative interpretative e su memorie condivise, che ne orientano la comprensione all'interno di specifici contesti culturali. In questa prospettiva, l'immagine non si limita a mostrare, ma a raccontare, attivando processi cognitivi ed emotivi analoghi a quelli sollecitati dalla narrazione verbale.

È all'interno di questa cornice che si colloca il concetto di *visual storytelling*: inteso come processo di costruzione narrativa che utilizza elementi visivi (immagini fisse, in movimento o ibride) per organizzare un racconto e per coinvolgere il soggetto in un'esperienza di senso. Gli studi sul linguaggio visivo mostrano come tali narrazioni si basino su una dotazione biologica e cognitiva condivisa, che rende l'essere umano particolarmente sensibile alle rappresentazioni iconiche e alle sequenze di immagini³⁶⁵. Tuttavia, questa base universale non annulla la dimensione culturale del *visual storytelling*, che si configura piuttosto come una pratica narrativa storicamente situata, modellata dai sistemi simbolici, dai valori e dalle forme di relazione proprie di una comunità.

La riflessione pedagogica e media-educativa degli ultimi anni ha contribuito a chiarire ulteriormente le implicazioni formative di tali processi. Il linguaggio visivo non può essere considerato un semplice supporto alla trasmissione dei contenuti, ma costituisce un vero e proprio ambiente di apprendimento, capace di strutturare l'esperienza conoscitiva

³⁶⁴ V. Conti, *op. cit.*, p. 89.

³⁶⁵ N. Cohn, *op. cit.*, p. 3.

ed emotiva del soggetto³⁶⁶. In quest'ottica, il *visual storytelling* assume una funzione educativa intrinseca, poiché favorisce forme di partecipazione attiva, di immedesimazione e di elaborazione riflessiva; sollecitando competenze interpretative che vanno ben oltre la decodifica superficiale delle immagini.

Parlare di linguaggio visivo, in ambito educativo, significa dunque parlare di competenza culturale, intesa come capacità di attribuire senso, di riconoscere strutture narrative e di collocare le immagini all'interno di un contesto simbolico, emotivo e relazionale più ampio³⁶⁷. Il *visual storytelling* diventa così uno spazio privilegiato in cui osservare l'intreccio tra cognizione, cultura ed educazione: un luogo in cui le forme del racconto rendono visibili i modelli di pensiero, le rappresentazioni del Sé e le modalità di relazione con l'altro. Tale dimensione risulta particolarmente rilevante quando la narrazione visiva si rivolge anche all'infanzia e all'adolescenza: fasi della vita in cui sia l'esperienza estetica sia l'esperienza emotiva assumono un ruolo decisivo nella costruzione del significato.

Tra i tanti, l'obiettivo dei paragrafi che andremo a osservare è quello di esplorare il *visual storytelling* come forma narrativa e come dispositivo educativo, ponendo attenzione alle strutture del linguaggio visivo, alle modalità di costruzione del tempo e dello spazio narrativo, e al ruolo del contesto culturale nell'interpretazione delle immagini. Questo percorso consentirà di preparare progressivamente il terreno per l'analisi del cinema d'animazione: inteso come prodotto estetico, come laboratorio narrativo interculturale e come ambiente formativo complesso; in cui la visione diventa esperienza, relazione e possibilità educativa.

3.1. Dal racconto alla visione: strutture narrative e *visual storytelling*

Fino ad ora abbiamo indagato la narrazione come un dispositivo cognitivo e culturale attraverso cui l'essere umano organizza l'esperienza e costruisce il senso; diventa quindi necessario interrogarsi su cosa accade quando il racconto prende forma prevalentemente attraverso l'immagine. Questo passaggio non introduce una frattura teorica e non segna l'abbandono della dimensione narrativa a favore di una comunicazione puramente iconica; al contrario, esso rende visibili e osservabili quelle stesse strutture profonde che regolano

³⁶⁶ Cfr. V. Berardinetti - P. Limone - G. A. Toto, *Apprendimento e strategie didattiche mediate della visual education: orizzonti di ricerca e azione*, Pomigliano D'Arco: Il Capoverso, 2025.

³⁶⁷ *Ibidem*.

la narrazione verbale. Il *visual storytelling* si colloca precisamente in questo spazio di continuità, configurandosi come una riorganizzazione espressiva della narrazione invece di una sua alternativa.

Esso rappresenta una modalità strutturata di costruzione del racconto, in cui le immagini assumono una funzione narrativa piena, articolandosi secondo relazioni temporali, causali ed emotive³⁶⁸. Le immagini, in questo senso, non si limitano a mostrare eventi, ma li organizzano in sequenze dotate di senso; orientando lo sguardo dello spettatore e guidandone l'interpretazione. Il racconto visivo non elimina la parola: ne riformula alcune funzioni fondamentali, rendendo evidente come la narritività preceda il linguaggio verbale e lo attraversi, anche attraverso elementi deittici.

Questa prospettiva trova un solido fondamento teorico nelle riflessioni di Valentina Conti, poste all'interno del suo testo *Per una narratologia interculturale. I confini millenari tra occidente ed estremo oriente*, secondo cui il linguaggio visivo costituisce un sistema narrativo dotato di un proprio lessico, di una propria sintassi e di una propria grammatica, appresi culturalmente ma fondati su una base cognitiva condivisa. Le immagini narrative presuppongono una competenza interpretativa che consente al soggetto di riconoscere relazioni, direzioni, continuità e discontinuità. Il *visual storytelling* si configura così come uno spazio di mediazione tra strutture universali della narrazione e modalità espressive culturalmente situate, rendendo osservabile il modo in cui culture diverse organizzano il tempo, lo spazio e l'esperienza attraverso il racconto visivo³⁶⁹.

In questo quadro si inserisce la tassonomia proposta da Sherline Pimenta e da Ravi Poovaiah (Industrial Design Center dell'Indian Institute of Technology, Bombay), che consente di distinguere le narrazioni visive in statiche, in dinamiche e in interattive; non per stabilire una gerarchia, ma per mettere in luce differenti modalità di esperienza narrativa³⁷⁰.

Le narrazioni visive statiche, come la pittura o l'illustrazione, affidano allo spettatore un ruolo attivo nella costruzione del tempo narrativo: l'immagine non mostra lo sviluppo dell'azione, ma ne suggerisce un frammento significativo, lasciando al lettore il compito di immaginare ciò che precede e ciò che segue. In questa modalità, la narrazione

³⁶⁸ B. Della Gala - L. Torti (a cura di), *Pixel. Letteratura e Media Digitali*, Modena: Mucchi Editore, 2021, pp. 199-224.

³⁶⁹ V. Conti, *op. cit.*, pp. 90-91.

³⁷⁰ S. Pimenta - R. Poovaiah, *On defining visual narratives*, in *Design thoughts*, 3, 2010, pp. 25-46.

emerge dalla contemplazione e dall'interpretazione, più che dalla sequenza esplicita degli eventi³⁷¹.

Un confronto culturale rende particolarmente evidente questa differenza. Nella tradizione occidentale, la narrazione visiva statica ha spesso privilegiato la rappresentazione dell'evento e del momento culminante dell'azione, come avviene nella pittura storica o nell'illustrazione narrativa europea, dove il racconto si concentra su un punto di massima tensione. In molte tradizioni orientali, al contrario, l'immagine tende a dilatare il tempo narrativo, suggerendo una continuità più ampia: si pensi agli *emakimono* giapponesi o alle stampe *ukiyo-e*, in cui la narrazione si costruisce attraverso la successione fluida delle immagini e l'atmosfera assume un ruolo centrale. In entrambi i casi, la struttura narrativa è presente, ma cambia il modo in cui essa viene resa visibile e vissuta.

Le narrazioni visive dinamiche introducono una temporalità guidata, in cui il racconto si dispiega nel tempo secondo un ordine prestabilito. È il caso del cinema e, in modo particolare, del cinema d'animazione, dove il ritmo, il montaggio e la durata delle sequenze orientano l'esperienza dello spettatore. In questa tipologia, il *visual storytelling* manifesta con chiarezza il proprio potere immersivo: il racconto non è più solo interpretato, ma vissuto come flusso continuo, capace di coinvolgere emotivamente e cognitivamente il fruitore³⁷².

Anche qui, le differenze culturali giocano un ruolo significativo. La tradizione occidentale del cinema narrativo ha privilegiato strutture fortemente causali, caratterizzate dalla progressione lineare, dagli obiettivi ben chiari e dalla risoluzione dei conflitti. Molte produzioni dell'animazione occidentale rispecchiano questa impostazione, costruendo racconti orientati all'azione e al superamento dell'ostacolo. In numerose opere dell'animazione orientale, invece, il tempo narrativo tende a dilatarsi: i momenti di sospensione, le scene quotidiane e l'attenzione all'ambiente assumono un valore narrativo autonomo. La narrazione non è meno strutturata, ma diversamente orientata, più attenta al processo rispetto all'esito, all'esperienza rispetto al *climax*.

Le narrazioni visive interattive introducono una dimensione ulteriore, in cui il fruitore partecipa attivamente allo sviluppo del racconto. In queste forme, la struttura narrativa non è completamente predeterminata, ma si costruisce attraverso le scelte dell'utente, che diventa co-autore dell'esperienza. Il *visual storytelling* si intreccia così con

³⁷¹ S. Pimenta - R. Poovaiah, *op. cit.*, pp. 35-46.

³⁷² *Ibidem*.

la dimensione ludica e decisionale, aprendo a nuove modalità di coinvolgimento e di responsabilità interpretativa³⁷³.

Anche in questo caso, è possibile osservare tendenze culturali differenti: molte narrazioni interattive occidentali sono orientate al raggiungimento degli obiettivi e alla progressione; mentre altre esperienze, più vicine a sensibilità orientali, privilegiano l'esplorazione, la contemplazione e la relazione con l'ambiente. Queste differenze non riguardano soltanto il medium, ma riflettono concezioni diverse del tempo, dell'azione e del ruolo del soggetto all'interno del racconto.

Ciò che accomuna tutte queste tipologie è la presenza di strutture narrative riconoscibili, che rispondono a una grammatica profonda della narrazione. Il *visual storytelling*, in questa prospettiva, non rompe la narrazione, ma ne rende evidenti i meccanismi, mostrando come il racconto possa essere incarnato nello spazio visivo e temporale. Questa consapevolezza apre a una riflessione più ampia sul valore del linguaggio visivo come competenza culturale ed educativa, preparando il terreno per l'analisi del linguaggio visivo e delle sue implicazioni formative che verranno sviluppate di seguito.

3.2. Il linguaggio visivo come competenza culturale

Abbiamo visto come il *visual storytelling* rappresenti una riorganizzazione espressiva della narrazione, fondata su strutture profonde condivise ma declinate culturalmente; diventa ora necessario soffermarsi sul funzionamento interno del linguaggio visivo. Interrogarsi sul linguaggio delle immagini significa, infatti, spostare l'attenzione dalla narrazione come forma globale all'insieme di competenze che rendono possibile la comprensione, l'interpretazione e la produzione di racconti visivi. In quest'ottica, il linguaggio visivo non può essere inteso come un codice immediato o universalmente trasparente, ma come un sistema articolato, dotato di un proprio lessico, di regole combinatorie e di una grammatica che ne governa il funzionamento.

Esso utilizza un lessico di *frames* fissati nella memoria, strategie combinatorie per unire tali unità in insiemi significativi e una grammatica morfologica che regola la costruzione di sequenze coerenti³⁷⁴. Questa organizzazione rende il *visual storytelling* un processo costitutivo della narrazione, capace di operare anche in assenza della parola e di risultare, per certi aspetti, immediatamente accessibile. Tuttavia, analogamente a quanto

³⁷³ S. Pimenta - R. Poovaiah, *op. cit.*, pp. 35-46.

³⁷⁴ V. Conti, *op. cit.*, p. 93.

avviene per il linguaggio verbale e gestuale, anche il linguaggio visivo non è universale: esso presenta strutture profondamente influenzate dal contesto culturale, dalle convenzioni condivise e dalle aspettative interpretative di una comunità³⁷⁵.

Riconoscere questa dimensione culturale del linguaggio visivo implica superare l'idea di un'immagine neutra o autoesplicativa, per considerarla invece come un segno che richiede competenza. Comprendere una narrazione visiva significa saper riconoscere quali elementi sono rilevanti, come essi si relazionano tra loro e in che modo contribuiscono alla costruzione del senso complessivo. Tale competenza non è innata, ma si sviluppa attraverso l'esperienza, l'esposizione culturale e l'educazione allo sguardo: quest'ultimo assume un ruolo centrale nei contesti formativi contemporanei.

In questo quadro, il linguaggio visivo può essere analizzato come un vero e proprio sistema narrativo, la cui struttura è stata indagata in modo sistematico da Neil Cohn attraverso un approccio di tipo linguistico-cognitivo. La distinzione tra struttura dell'evento rappresentato e struttura narrativa che organizza la sequenza consente di comprendere come il significato non risieda nei singoli elementi isolati, ma emerga dalla loro relazione all'interno di un contesto visivo più ampio³⁷⁶. Le immagini, dunque, non comunicano soltanto ciò che mostrano, ma anche il modo in cui sono disposte, ritmate e messe in relazione.

L'analisi del linguaggio visivo come sistema narrativo e l'esplorazione del suo lessico e della sua grammatica permettono di mettere in luce il carattere profondamente educativo della competenza visiva. Saper leggere le immagini significa saperle interpretare criticamente, riconoscendone le strutture, i presupposti culturali e le implicazioni emotive.

3.2.1. La dimensione narrativa del linguaggio visivo

Considerare il linguaggio visivo come un sistema narrativo significa, innanzitutto, riconoscere che le immagini non comunicano in modo spontaneo o universalmente trasparente. Al contrario, esse funzionano secondo codici e convenzioni che regolano il modo in cui il senso viene costruito, organizzato e interpretato. Questa prospettiva consente di superare una concezione ingenua dell'immagine come "finestra sul reale" e di restituire, invece, la complessità di un linguaggio culturalmente situato, che richiede competenza per essere compreso.

³⁷⁵ V. Conti, *op. cit.*, pp. 94-95.

³⁷⁶ N. Cohn, *Visual Narrative Structure*, in *Cognitive science*, 37 (3), 2013, pp. 413-452.

La dimensione sistemica del linguaggio visivo è stata approfondita dagli studi di Neil Cohn. Egli descrive il modo in cui le immagini si organizzano secondo schemi narrativi analoghi a quelli del linguaggio verbale. Secondo le sue ricerche, le immagini all'interno di una sequenza assumono ruoli differenti (introduzione, sviluppo, transizione o chiusura) e contribuiscono, attraverso la loro combinazione, alla costruzione del senso complessivo³⁷⁷. Il racconto visivo, dunque, non è il risultato della semplice giustapposizione di immagini, ma di una struttura che ne governa l'ordine e la funzione.

Riconoscere il linguaggio visivo come sistema narrativo implica anche ammettere che tale sistema non è universale. Le convenzioni che regolano la costruzione e l'interpretazione delle immagini variano in base ai contesti culturali, alle tradizioni estetiche e alle pratiche mediali di riferimento. Ciò che in una cultura appare immediatamente comprensibile può risultare opaco o ambiguo in un'altra, proprio perché diverso è il repertorio di aspettative che guida lo sguardo. Questa consapevolezza è particolarmente rilevante in ambito educativo, dove spesso si dà per scontata la capacità degli studenti di interpretare le immagini, senza interrogarsi sulle competenze effettivamente possedute.

Dal punto di vista pedagogico, considerare il linguaggio visivo come un sistema narrativo significa riconoscere che la competenza visiva è una competenza che si apprende e si coltiva. Educare allo sguardo non vuol dire soltanto esporre gli individui alle immagini, ma accompagnare nella comprensione dei loro meccanismi narrativi, mediando e aiutando a riconoscere le regole implicite che ne orientano la lettura. In questo senso, la narrazione visiva diventa uno spazio privilegiato per sviluppare forme di alfabetizzazione culturale e critica: capaci di mettere in relazione emozione, interpretazione e riflessione.

Inoltre, la dimensione sistemica del linguaggio visivo rende evidente il suo potenziale formativo nel favorire processi di empatia e di comprensione dell'altro. Poiché le immagini narrative richiedono un'attivazione interpretativa, esse sollecitano il soggetto a confrontarsi con punti di vista differenti, a colmare vuoti di senso, a immaginare ciò che non è esplicitamente mostrato³⁷⁸. Questo processo non è neutro: esso coinvolge la dimensione emotiva e cognitiva, stimolando una partecipazione attiva che può essere orientata, in contesto educativo, verso una maggiore consapevolezza culturale.

In questa prospettiva, il linguaggio visivo come sistema narrativo non rappresenta soltanto un oggetto di studio, ma un vero e proprio strumento pedagogico. Comprenderne

³⁷⁷ N. Cohn, *op. cit.*, pp. 413-452.

³⁷⁸ Cfr. V. Berardinetti - P. Limone - G. A. Toto, *op. cit.*

il funzionamento significa acquisire le basi per un'educazione alla complessità, capace di integrare il sapere teorico e la sensibilità interpretativa.

3.2.2. Il lessico e la grammatica delle immagini

Se il linguaggio visivo può essere considerato un sistema narrativo, allora è necessario interrogarsi sui suoi elementi costitutivi, ovvero su quel lessico e su quella grammatica che rendono possibile la costruzione e la comprensione delle narrazioni per immagini. Parlare di lessico visivo non significa attribuire alle immagini un significato fisso o universalmente valido, ma riconoscere l'esistenza di unità ricorrenti (forme, configurazioni, schemi iconici) che vengono apprese, riconosciute e interpretate all'interno di specifici contesti culturali. Questi elementi non funzionano come parole isolate, ma come componenti di un sistema che acquista senso solo nella relazione.

La grammatica delle immagini riguarda il modo in cui queste unità vengono combinate e organizzate nel tempo e nello spazio. Le categorie narrative di riferimento individuate sono cinque: il fissatore (*established*), ovvero il *setting* fissato nel tempo e nello spazio e le caratteristiche dei personaggi; l'inizio (*initial*), il punto di partenza dell'arco narrativo; il prolungamento (*prolongation*), tende a estendere il corso di un'azione o di un evento, spesso grazie a delle battute d'arresto o a delle pause (il coinvolgimento è suscitato grazie alle emozioni di suspense, di tensione e di curiosità generate all'interno di questa fase della narrazione); il picco (*peak*), il culmine della tensione narrativa (i fatti narrativi più importanti vengono mostrati soprattutto grazie all'effetto sorpresa)³⁷⁹; infine, il rilascio (*release*), si presenta come una retroazione e chiude la storia. Insieme, queste categorie formano le *phases* degli elementi costituenti della grammatica narrativa visiva, ossia la sintassi³⁸⁰. Le relazioni sintattiche tra immagini contribuiscono a costruire la progressione narrativa e a orientare l'interpretazione.

Tuttavia questa grammatica non può essere intesa come un insieme di regole rigide e universali. Le modalità di combinazione delle immagini, così come le aspettative interpretative che le accompagnano, variano in base ai contesti culturali e alle tradizioni narrative di riferimento. Ciò che in una cultura viene percepito come una sequenza coerente e fluida può risultare frammentario o ambiguo in un'altra.

Il linguaggio visivo, lungi dall'essere un linguaggio naturale e immediatamente accessibile, richiede un apprendimento che coinvolge tanto la dimensione cognitiva quanto

³⁷⁹ N. Cohn, *op. cit.*, pp. 421-422.

³⁸⁰ V. Conti, *op. cit.*, p. 96.

quella culturale ed emotiva. La narrazione visiva diventa così uno spazio privilegiato per l'educazione alla complessità e alla multiculturalità, in cui teoria ed esperienza si incontrano. Comprendere il lessico e la grammatica delle immagini significa, in ultima analisi, imparare a interrogare le narrazioni che ci circondano, riconoscendone i presupposti culturali e le implicazioni formative. Questa consapevolezza ha implicazioni rilevanti sul piano educativo: se il linguaggio visivo possiede un lessico e una grammatica culturalmente situati, allora la competenza narrativa visiva diventa una competenza che deve essere esplicitamente coltivata.

In quest'ottica, la competenza narrativa visiva si configura come una capacità educativa fondamentale, soprattutto in un contesto mediale caratterizzato da una crescente centralità delle immagini. Essa prepara il terreno per una fruizione più consapevole delle narrazioni audiovisive e, in particolare, del cinema d'animazione, che rappresenta uno degli ambienti narrativi più ricchi e complessi in cui tali dinamiche possono essere osservate e analizzate.

3.3. Tempo, spazio e contesto: la visione come esperienza situata

Se il *visual storytelling* può essere inteso come una riorganizzazione espressiva della narrazione, fondata su strutture profonde condivise ma declinate culturalmente, diventa allora necessario soffermarsi sulle coordinate che ne orientano l'esperienza concreta. La visione, infatti, non è un atto neutro e astratto: essa si realizza sempre all'interno di un sistema di relazioni che coinvolge il tempo, lo spazio e il contesto culturale di riferimento. Queste dimensioni non costituiscono semplici sfondi del racconto visivo, ma ne modellano in modo decisivo il senso, il ritmo e le modalità di interpretazione.

Risulta quindi imprescindibile richiamare le ricerche dell'antropologo statunitense³⁸¹ Edward Twitchell Hall: esse hanno profondamente influenzato gli studi sulla comunicazione interculturale e offrono strumenti concettuali particolarmente fecondi anche per l'analisi delle narrazioni visive. Hall riconosce l'esistenza di alcune basi comuni tra le culture, radicate nella condivisione di una stessa struttura biologica dell'essere umano; tuttavia, sottolinea come ogni cultura sviluppi sistemi simbolici propri, dotati di dinamiche interne, di principi regolativi e di codici, spesso impliciti, che orientano il modo in cui l'esperienza viene organizzata e comunicata³⁸².

³⁸¹ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://web.archive.org/web/20160721004111/http://edwardthall.com/>.

³⁸² V. Conti, *op. cit.*, p. 100.

Il tempo e lo spazio assumono forme culturalmente determinate. Essi partecipano attivamente alla costruzione del significato, influenzando non solo le modalità di relazione tra gli individui, ma anche il modo in cui le storie vengono raccontate, percepite e vissute. Hall invita a considerare ogni cultura come un sistema complesso di produzione, di trasmissione e di elaborazione di informazioni, all'interno del quale la comunicazione non si esaurisce nel linguaggio verbale. Al contrario, una parte relevantissima dell'informazione circola attraverso forme non verbali e spesso inconsapevoli, che comprendono l'uso del tempo, dello spazio e del contesto³⁸³.

Applicare questa prospettiva al *visual storytelling* significa riconoscere che le immagini parlano anche attraverso il modo in cui organizzano la durata, articolano lo spazio e presuppongono un determinato livello di contestualizzazione. La visione diventa così un'esperienza situata, in cui il soggetto è chiamato a orientarsi all'interno di sistemi di senso che non sono immediatamente trasparenti, ma culturalmente mediati. Questa consapevolezza risulta particolarmente rilevante sul piano educativo, poiché invita a considerare la competenza visiva come una competenza interpretativa complessa, che richiede attenzione, mediazione e riflessione.

3.3.1. Il tempo narrativo

Tra le dimensioni che strutturano in profondità l'esperienza della visione, il tempo occupa un ruolo centrale. Non si tratta soltanto di una cornice entro cui gli eventi si succedono, ma di una vera e propria matrice culturale che orienta il modo in cui il racconto viene costruito, percepito e interpretato.

Edward Twitchell Hall osserva che gli esseri umani comunicano costantemente anche attraverso il modo in cui attribuiscono valore all'attesa, al ritardo, all'anticipo e alla pianificazione. Il tempo, in questa prospettiva, non è un dato neutro o puramente quantitativo, ma un vero e proprio sistema di comunicazione primario, capace di stabilire relazioni reali tra individui e gruppi. Pur riconoscendo l'esistenza di una base biologica condivisa, l'antropologo insiste sul fatto che ogni cultura costruisce il proprio sistema temporale secondo dinamiche interne specifiche, che riflettono valori, priorità e modelli di relazione³⁸⁴.

³⁸³ E. T. Hall, *Il potere delle differenze nascoste*, in M. J. Bennett (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano: Franco Angeli, 2015, pp. 146.

³⁸⁴ Cfr. E. T. Hall, *Il linguaggio silenzioso*, Milano: Garzanti, 1972.

A partire da questa consapevolezza, Hall individua due grandi modalità culturali di organizzazione del tempo: monocronica e policronica. Le culture a orientamento monocronico concepiscono il tempo come lineare, segmentabile e misurabile, paragonabile a una strada che si snoda dal passato verso il futuro. In questo modello, il tempo è trattato come un'entità tangibile, quasi materiale: qualcosa che può essere speso, risparmiato, perso o sprecato. L'esperienza temporale è fortemente scandita dalla pianificazione e dalla sequenzialità delle azioni, che vengono svolte preferibilmente una alla volta, secondo un ordine prestabilito³⁸⁵.

Nelle culture monocroniche, il rispetto degli orari e delle scadenze assume un valore quasi sacro. Il programma ha la priorità sulle relazioni e viene considerato vincolante, tanto che l'impossibilità di dedicare tempo a qualcuno è spesso formulata in termini di mancanza oggettiva di tempo, più che di scelta relazionale. Questa concezione tende inoltre a ridurre l'interruzione e la sovrapposizione delle attività, isolando le persone le une dalle altre e intensificando alcune relazioni funzionali, mentre ne abbrevia altre. Tale orientamento si accompagna a una logica comunicativa a basso contesto, che richiede un'elevata quantità di informazioni esplicite, e a una forte proiezione verso il futuro, inteso però come futuro prossimo, prevedibile e controllabile³⁸⁶.

All'opposto, le culture a orientamento policronico sviluppano una concezione del tempo di tipo circolare, rigidamente meno misurabile e meno vincolata alla pianificazione. In questo modello, il tempo è percepito come un flusso continuo, all'interno del quale più attività possono svolgersi contemporaneamente. Le interruzioni non sono vissute come disturbi, ma come parte integrante dell'esperienza relazionale, e la priorità non è data al programma, bensì alle persone e ai legami. Il rispetto del tempo, in queste culture, è fortemente situato e dipende dalla qualità della relazione: la puntualità non è un valore assoluto, ma relativo al contesto umano in cui si colloca³⁸⁷.

Hall sottolinea inoltre come le culture policroniche tendono a orientarsi maggiormente verso il presente e il passato, attribuendo valore alla continuità, alla memoria e alla durata delle relazioni. In queste società, i piani possono essere modificati con facilità: la distinzione tra tempo lavorativo e tempo relazionale è meno netta e i rapporti umani tendono a essere più stabili e più duraturi. Anche sul piano comunicativo, questo orientamento si accompagna a una logica ad alto contesto, in cui gran parte del

³⁸⁵ E. T. Hall, *Beyond culture*, Garden City (NY): Anchor Books, 1977, pp. 17-20.

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ *Ivi*, pp. 150-151.

significato non è esplicitato verbalmente, ma affidato alla situazione, alla relazione e alla conoscenza condivisa³⁸⁸.

Queste differenti concezioni del tempo incidono profondamente sulle forme narrative perché rappresentano stili di vita alternativi:

Se le culture monocroniche sono tipiche dei popoli anglosassoni (come gli USA, la Gran Bretagna, il Canada e l'Australia, ecc.) e di Paesi del nord Europa, come la Germania, l'Olanda, la Svizzera e la Scandinavia; le culture policroniche sono prerogative dei Paesi del Mediterraneo, (tra cui l'Italia), dell'America Latina, dell'Africa, di Paesi Arabi e del Medio Oriente, delle Filippine e di Paesi Asiatici (come la Cina, il Pakistan, l'India e il Giappone)³⁸⁹.

Il modo in cui una cultura organizza il tempo si riflette all'interno del ritmo del racconto, nella gestione dell'attesa, nella presenza o nell'assenza di momenti di sospensione, nella centralità o nella marginalità del *climax*. In un'ottica monocronica, la narrazione tende a procedere secondo una progressione lineare e orientata all'obiettivo, mentre in contesti policronici il racconto può dilatarsi, soffermarsi su momenti apparentemente marginali e valorizzare la continuità dell'esperienza più che la risoluzione dell'azione³⁹⁰.

Dal punto di vista educativo, riconoscere il tempo come costruzione culturale significa problematizzare l'idea di una fruizione naturale delle narrazioni visive. Educare alla visione implica anche educare al tempo del racconto: la capacità di sostare, di attendere, di accogliere ritmi narrativi differenti da quelli dominanti. Il tempo narrativo diventa una dimensione formativa cruciale, capace di aprire spazi di riflessione, di immedesimazione e di consapevolezza culturale. Preparare lo sguardo a tempi narrativi non lineari e non accelerati significa, in ultima analisi, prepararlo a forme diverse di esperienza e di relazione con il mondo.

3.3.2. Lo spazio narrativo

Accanto al tempo, lo spazio rappresenta una delle dimensioni fondamentali attraverso cui l'esperienza narrativa prende forma. Anche in questo caso non si tratta di un semplice contenitore neutro degli eventi, ma di una struttura culturalmente determinata, capace di veicolare significati, di orientare le relazioni e di modellare l'esperienza percettiva e narrativa. Il modo in cui una cultura concepisce, organizza e vive lo spazio influisce

³⁸⁸ E. T. Hall, *op. cit.*, pp. 150-151.

³⁸⁹ V. Conti, *op. cit.*, p. 102.

³⁹⁰ Cfr. E. T. Hall - M. R. Hall, *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*, Yarmouth: Intercultural Press, 1990.

profondamente sulle forme del racconto visivo e sulle modalità di fruizione delle immagini³⁹¹.

Un punto di riferimento imprescindibile per comprendere questa dimensione è costituito dalle ricerche di Edward Twitchell Hall sulla prossemica. Con questo termine, l'antropologo indica lo studio della percezione e dell'uso dello spazio nella comunicazione interpersonale, mostrando come la distanza fisica tra gli individui non sia casuale, ma carica di significati culturalmente condivisi. Come osserva Umberto Eco, scrittore, filosofo e linguista italiano³⁹², nella prefazione dell'opera *La dimensione nascosta*, la prossemica rappresenta il primo tentativo organico di una vera e propria semiologia dello spazio, intesa come tecnica di lettura della spazialità in quanto canale comunicativo³⁹³.

Hall sottolinea come lo spazio “parli” costantemente, anche quando non ne siamo consapevoli. La distanza che manteniamo dagli altri, il modo in cui disponiamo gli oggetti, l'organizzazione degli ambienti domestici e urbani comunicano informazioni decisive sui rapporti sociali, sulle gerarchie e sulle forme di relazione. Tali significati non sono universali, ma variano sensibilmente da una cultura all'altra: ciò che in un contesto appare naturale e appropriato può risultare invasivo, freddo o ambiguo in un altro. Questa variabilità, tuttavia, non esclude la presenza di radicamenti biologici profondi, rintracciati nel comportamento animale, che rendono lo spazio un luogo di tensione costante tra natura e cultura³⁹⁴.

Alla base del sistema prossemico vi è l'idea di territorialità, ovvero la tendenza degli esseri umani, al pari di altre specie viventi, a rivendicare e a difendere uno spazio percepito come proprio. Hall individua quattro principali zone di distanza (intima, personale, sociale e pubblica), ciascuna associata a specifici tipi di attività, di relazioni e di stati emotivi. La possibilità di accesso a queste zone dipende dal grado di familiarità e dal tipo di legame che intercorre tra gli individui, ma anche, in modo determinante, dalle convenzioni culturali di riferimento³⁹⁵.

Le differenze tra i modelli spaziali euro-statunitensi e quelli giapponesi risultano particolarmente illuminanti. Nelle culture occidentali, lo spazio è spesso concepito come vuoto che separa gli oggetti: l'attenzione è rivolta agli elementi che occupano lo spazio, mentre l'intervallo tra di essi tende a essere percepito come assenza. Questa impostazione

³⁹¹ V. Conti, *op. cit.*, pp. 102-105.

³⁹² Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in letteratura* in Enciclopedia Treccani al seguente *link*: <https://www.treccani.it/enciclopedia/umberto-eco/>.

³⁹³ E. T. Hall - U. Eco (a cura di), *La dimensione nascosta*, Milano: Bompiani, 1973, p. viii.

³⁹⁴ *Ivi*, p. vi.

³⁹⁵ E. T. Hall, *op. cit.*, p. 209.

si riflette, ad esempio, nell'organizzazione degli ambienti domestici, dove gli arredi sono disposti lungo le pareti, lasciando il centro della stanza come area di passaggio o di uso funzionale³⁹⁶.

Al contrario, nelle culture asiatiche orientali, e in particolare in quella giapponese, lo spazio è pensato come campo relazionale dotato di senso³⁹⁷. Un elemento centrale di questa concezione è il “ma”, termine che designa l'intervallo, il vuoto, lo spazio tra le cose. Il “ma” non è una semplice assenza, ma un vuoto relativo, circoscritto e significativo, che esiste solo in relazione agli elementi che lo delimitano. Come osserva Laura Ricca (Accademia di Belle Arti, Urbino), esso può essere paragonato allo zero matematico: un luogo che, pur non essendo pieno, possiede una funzione semantica e strutturale fondamentale³⁹⁸.

Questa concezione del vuoto trova un'ulteriore elaborazione nella riflessione del filosofo italiano³⁹⁹ Giangiorgio Pasqualotto, secondo cui il vuoto, nelle estetiche orientali, assume una funzione dialettica. Il vuoto spaziale, così come quello temporale, non si oppone al pieno, ma ne costituisce il presupposto: l'uno si dà solo in relazione all'altro⁴⁰⁰. In questo senso, lo spazio non è neutro, ma sempre carico di potenzialità narrative, percettive e simboliche.

Anche sul piano cognitivo e culturale, queste differenze risultano profonde. Richard Eugene Nisbett evidenzia come il pensiero orientale tenda a concentrarsi sulle relazioni tra le parti all'interno di un campo complesso, piuttosto che sugli oggetti isolati. La pratica del *feng shui*, ancora oggi diffusa in molte aree dell'Estremo Oriente, ne rappresenta un esempio emblematico: la disposizione degli spazi e degli edifici è valutata in base alle relazioni tra l'ambiente, i flussi naturali e la presenza umana; mostrando una concezione dello spazio come sistema dinamico e interconnesso⁴⁰¹.

Trasferire queste riflessioni sul piano del *visual storytelling* significa riconoscere che lo spazio narrativo non è un semplice sfondo dell'azione, ma un elemento attivo nella costruzione del senso. Il modo in cui un ambiente viene rappresentato, abitato o attraversato racconta sempre qualcosa del rapporto tra individuo e contesto, tra soggetto e mondo. Dal punto di vista educativo, questa consapevolezza invita a considerare lo spazio

³⁹⁶ V. Conti, *op. cit.*, pp. 104-105.

³⁹⁷ *Ibidem*.

³⁹⁸ L. Ricca, *Il ma giapponese tra Lebenswelt e Kunstwollen*, in PAROL, 2017, p. 7.

³⁹⁹ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.mimesisedizioni.it/catalogo/autore/3888/giangiorgio-pasqualotto>.

⁴⁰⁰ G. Pasqualotto, *L'estetica del vuoto: arte e meditazione nelle culture d'Oriente*, Venezia: Marsilio, 1992, p. 13.

⁴⁰¹ Cfr. R. E. Nisbett, *op. cit.*

visivo come luogo di relazione e di esperienza, non come cornice passiva. Educare allo sguardo significa, anche in questo caso, imparare a leggere le configurazioni spaziali, a riconoscerne i presupposti culturali e a coglierne le implicazioni narrative ed emotive.

3.3.3. Il contesto come chiave di senso

Se il tempo e lo spazio costituiscono coordinate fondamentali dell'esperienza narrativa, è tuttavia a un livello ancora più astratto che si colloca una delle variabili decisive nella costruzione del significato: il contesto. Esso non agisce semplicemente come cornice esterna dell'atto comunicativo, ma incide in profondità sulle modalità attraverso cui il senso viene prodotto, trasmesso e interpretato. Comprendere una narrazione, verbale o visiva, significa sempre collocarla all'interno di un sistema di presupposti culturali, emotivi e relazionali che ne orientano la lettura⁴⁰².

Edward Twitchell Hall, nel suo testo *Beyond culture*, introduce una distinzione divenuta centrale negli studi interculturali, quella tra culture a basso contesto (*low-context*) e culture ad alto contesto (*high-context*). Le prime, tipiche di molte società occidentali, privilegiano una comunicazione diretta, esplicita e verbalmente strutturata. In questi contesti, il significato tende a essere concentrato nel messaggio stesso: le informazioni vengono chiaramente enunciate, le regole esplicitate, le ambiguità ridotte al minimo. La comunicazione è dritta al punto, valorizzando i fatti, la coerenza logica e la chiarezza espositiva⁴⁰³.

Le culture ad alto contesto, diffuse soprattutto in Asia orientale, si collocano su un piano profondamente diverso. In esse, una parte significativa del significato non risiede nella componente verbale del messaggio, ma nel contesto che lo circonda: nelle relazioni, nelle emozioni condivise, nei luoghi, nelle consuetudini e nelle aspettative implicite. Ciò che viene detto esplicitamente è spesso ridotto al minimo, poiché il senso emerge dall'intreccio tra la situazione, il legame interpersonale e la conoscenza condivisa. In questi contesti, comunicare significa saper leggere ciò che non è detto, interpretare segnali sottili e collocare ogni atto comunicativo all'interno di una rete di riferimenti culturali condivisi⁴⁰⁴.

Questa distinzione è profondamente connessa alle differenti concezioni del tempo analizzate in precedenza. In linea generale, le culture ad alto contesto tendono a coincidere

⁴⁰² V. Conti, *op. cit.*, pp. 105-106.

⁴⁰³ Cfr. E. T. Hall, *op. cit.*

⁴⁰⁴ *Ibidem*.

con quelle a orientamento policronico, mentre le culture a basso contesto si sovrappongono in larga parte a quelle monocroniche. Tale convergenza suggerisce che tempo, spazio e contesto non siano dimensioni indipendenti, ma aspetti interrelati di una stessa visione culturale del mondo, che modella il modo in cui gli individui fanno esperienza, comunicano e raccontano.

Tale prospettiva trova un importante riscontro nelle ricerche delle neuroscienze cognitive. Vittorio Gallese sottolinea come gli esseri umani condividano abilità innate sul piano linguistico, percettivo e attentivo; allo stesso tempo, però, tali predisposizioni vengono profondamente plasmate dai valori culturali acquisiti nel corso dell'esperienza. La percezione, l'interpretazione e l'elaborazione del significato non sono puramente biologiche, ma emergono dall'interazione costante tra corpo, cervello e ambiente culturale⁴⁰⁵.

Applicare queste considerazioni al linguaggio visivo significa riconoscere come anche la narrazione per immagini non possiede una manifestazione universale e immediatamente trasparente. Le immagini non rappresentano semplicemente qualcosa: esse presuppongono uno spettatore capace di leggere il non detto, di cogliere le relazioni implicite e di attribuire senso a ciò che rimane sullo sfondo. La comprensione di una narrazione visiva dipende, quindi, anche da ciò che viene lasciato in sospeso, affidato all'esperienza, alla memoria culturale e alla sensibilità interpretativa del soggetto. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante sul piano formativo, poiché invita a superare una concezione ingenua dell'immagine come messaggio immediato, per riconoscerla invece come spazio di mediazione culturale.

3.4. Narrazione visiva, infanzia e formazione dello sguardo

La riflessione sulla narrazione visiva e sulle sue implicazioni culturali ed educative trova nell'infanzia un punto di osservazione privilegiato perché costituisce il primo spazio in cui l'individuo entra in contatto con forme strutturate di racconto, di immagini e di mondi simbolici che contribuiscono in modo profondo e duraturo alla costruzione del senso. In questa prospettiva, la narrazione visiva destinata anche ai bambini non può essere considerata un ambito marginale o semplificato, bensì un vero e proprio dispositivo culturale, capace di orientare precocemente modalità di attenzione, di relazione e di interpretazione del mondo.

⁴⁰⁵ V. Gallese, *Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale*, in *Micromega*, 2, 2014, pp. 60-61.

Come mettono in luce gli studi di Valentina Conti, l'esposizione alle prime narrazioni non avviene in uno spazio neutro, ma si colloca sempre all'interno di un orizzonte culturale specifico, che struttura implicitamente ciò che viene percepito come significativo, degno di attenzione o narrativamente rilevante⁴⁰⁶. Le storie rivolte all'infanzia, anche quando appaiono semplici o quotidiane, veicolano modelli profondi di organizzazione dell'esperienza: indicano quali elementi meritano di essere messi in primo piano, come si articola il rapporto tra individuo e contesto, quale ruolo assumono le emozioni, le relazioni e l'ambiente circostante.

L'analisi di Richard Eugene Nisbett svolta su diversi testi scolastici del primo grado di istruzione occidentali e orientali mostra come, già nei primi materiali destinati all'apprendimento, emergano differenze sostanziali nella costruzione narrativa della realtà. Nei racconti occidentali, l'attenzione tende a concentrarsi su soggetti individuali chiaramente identificabili e su azioni finalizzate; nei testi orientali il contesto, le relazioni e l'ambiente assumono un ruolo centrale nella produzione di senso⁴⁰⁷. Tale divergenza non riguarda semplicemente contenuti o stili espressivi, ma riflette differenti orientamenti cognitivi e culturali: da un lato una visione più analitica e focalizzata sull'agente, dall'altro una prospettiva olistica, sensibile alle interdipendenze e alle dinamiche situazionali.

Queste differenze, lungi dall'essere astratte, trovano una loro prima e concreta incarnazione proprio nella letteratura e nelle narrazioni visive per l'infanzia. L'albo illustrato e le prime forme di racconto visivo rappresentano uno spazio in cui il bambino non solo apprende a leggere le immagini e le storie, ma interiorizza modalità culturali di organizzazione del tempo, dello spazio e dell'esperienza emotiva⁴⁰⁸. L'immagine, in questo contesto, non svolge una funzione meramente illustrativa rispetto al testo verbale, ma si configura come un vero e proprio ambiente di senso, all'interno del quale si impara a orientare lo sguardo e l'attenzione.

Il passaggio dalla parola all'immagine, o meglio la loro integrazione nelle narrazioni per l'infanzia, assume quindi un valore formativo profondo. La narrazione visiva permette di entrare in contatto con forme di significato che operano spesso al di sotto della soglia della piena consapevolezza, ma che contribuiscono in modo decisivo alla costruzione del Sé. In questo senso, la dimensione visiva non anticipa semplicemente competenze future, ma agisce come un luogo originario di esperienza, in cui il bambino

⁴⁰⁶ V. Conti, *op. cit.*, pp. 106-107.

⁴⁰⁷ R. E. Nisbett, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁰⁸ *Ivi*, pp. 108-110.

apprende come abitare il mondo narrativamente, prima ancora di concettualizzarlo in modo astratto.

Secondo questo paradigma, la distinzione interculturale tra modelli narrativi occidentali e orientali non può essere ridotta a una contrapposizione di stili o di tradizioni letterarie. Essa riguarda piuttosto il modo in cui le culture concepiscono l'infanzia stessa: come spazio di progressiva autonomia individuale oppure come fase di immersione relazionale e contestuale. Le narrazioni visive destinate ai bambini diventano così uno dei primi luoghi in cui tali concezioni prendono forma, sedimentandosi in pratiche di visione e di interpretazione che accompagneranno l'individuo nel corso della vita.

3.4.1. Dall'albo illustrato al *comic* e al *manga*

L'esperienza narrativa che prende forma nei primi albi illustrati non si esaurisce nell'infanzia, ma prosegue e si trasforma attraverso linguaggi visivi più complessi, mantenendo tuttavia una profonda continuità strutturale. Il passaggio dall'albo illustrato al fumetto rappresenta un'estensione delle medesime logiche percettive e narrative: ciò che cambia non è la funzione dell'immagine come ambiente di senso, ma il grado di articolazione della sua grammatica interna. Il fumetto si configura in questo modo come uno spazio privilegiato per osservare come tempo, spazio e partecipazione interpretativa vengano organizzati culturalmente all'interno della narrazione visiva.

Il fumettista statunitense⁴⁰⁹ Scott McCloud ha mostrato con grande chiarezza come il fumetto non sia definibile unicamente attraverso la presenza di immagini sequenziali, ma attraverso il modo in cui il lettore è chiamato a colmare attivamente gli intervalli tra una vignetta e l'altra; in un processo che egli definisce *closure*⁴¹⁰. Questo meccanismo non riguarda soltanto la comprensione di ciò che accade tra due immagini, ma implica una vera e propria cooperazione cognitiva, nella quale il lettore costruisce il senso della narrazione integrando ciò che è mostrato con ciò che rimane implicito. La narrazione visiva, in questo senso, non si limita a esporre eventi, ma educa a un certo tipo di attenzione, di inferenza e di partecipazione.

Tale processo assume forme differenti a seconda delle tradizioni culturali entro cui si sviluppa. La distinzione tra *comics* occidentali e *manga* giapponesi non può essere

⁴⁰⁹ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.scottmccloud.com/>.

⁴¹⁰ S. McCloud, *Capire il fumetto: l'arte invisibile*, Torino: Vittorio Pavesio Productions, 1996, pp. 68-77.

ridotta a una differenza di stile grafico o di pubblico di riferimento, ma va compresa come espressione di due diverse concezioni del tempo narrativo e del ruolo del lettore⁴¹¹.

Nel tentativo di descrivere in modo sistematico il funzionamento della narrazione sequenziale, Scott McCloud individua diverse modalità attraverso cui due vignette consecutive possono essere giustapposte, mostrando come la costruzione del senso derivi non solo dalle immagini in sé, ma dalla relazione che si instaura tra di esse. Nei passaggi da momento a momento (*moment-to-moment*) la variazione di contenuto è minima: la scena e il personaggio rimangono invariati e ciascuna vignetta coglie un istante infinitesimale dell'azione complessiva, richiedendo al lettore un intervento interpretativo ridotto. Nei passaggi da azione ad azione (*action-to-action*) il soggetto resta lo stesso, ma le vignette mostrano una progressione distinta di azioni, condensando in poche immagini ciò che, nel caso precedente, necessita di una scansione più dilatata. Nei passaggi da soggetto a soggetto (*subject-to-subject*) la scena o l'idea di fondo rimane costante, ma il punto di vista si sposta da un personaggio o da un elemento all'altro, richiedendo al lettore di ricostruire mentalmente le relazioni interne alla situazione rappresentata. Più complessi sono i passaggi da scena a scena (*scene-to-scene*), che implicano salti significativi nello spazio e nel tempo e sollecitano un maggiore sforzo deduttivo, poiché il legame narrativo tra le vignette non è immediatamente evidente. Nei passaggi da aspetto ad aspetto (*aspect-to-aspect*) la sequenza non è orientata all'avanzamento dell'azione, ma alla presentazione di diversi elementi di un luogo, di uno stato d'animo o di una situazione, invitando il lettore a sostare e a contemplare. All'estremo opposto si collocano i passaggi *non-sequitur*, in cui manca un rapporto logico riconoscibile tra le vignette, e il senso risulta deliberatamente sospeso o frammentato⁴¹².

Nei *comics* occidentali, la sequenza tende a privilegiare una progressione causale chiara, con un forte orientamento all'azione e alla risoluzione del conflitto. Il tempo narrativo è generalmente lineare, e la successione delle vignette guida il lettore lungo un percorso interpretativo relativamente vincolato. Nel manga, al contrario, il tempo si dilata e si frammenta, lasciando ampio spazio a momenti di sospensione, di contemplazione e di attesa. In questo contesto sono presenti una maggiore frequenza di passaggi *aspect-to-aspect*⁴¹³. Questo tipo di costruzione narrativa non accelera il racconto, ma invita

⁴¹¹ V. Conti, *op. cit.*, pp. 110-112.

⁴¹² S. McCloud, *op. cit.*, pp. 78-80.

⁴¹³ *Ivi*, p. 89.

il lettore a soffermarsi e a entrare nel ritmo interno della storia, partecipando attivamente alla costruzione del senso.

Le differenze tra manga e *comic* riflettono, a un livello più profondo, le distinzioni culturali tra sistemi a basso e ad alto contesto analizzati precedentemente da Edward Twitchell Hall. Per esempio, il manga, in quanto forma narrativa visiva ad alto contesto, richiede al lettore una maggiore sensibilità alle sfumature, agli spazi vuoti e ai silenzi, trasformando l'atto della lettura in un'esperienza più immersiva e meno direttiva.

Queste differenze trovano riscontro anche negli studi di psicologia culturale e di neuroscienze cognitive: i soggetti cresciuti in contesti culturali orientali tendono a prestare maggiore attenzione alle relazioni e al contesto, mentre quelli occidentali privilegiano oggetti focali e agenti individuali⁴¹⁴. Tali orientamenti cognitivi influenzano il modo in cui le sequenze visive vengono elaborate e comprese, rendendo alcune strutture narrative più intuitive in determinati contesti culturali. Inoltre, gli studi di Neil Cohn evidenziano come la comprensione delle narrazioni visive si basi su vere e proprie regole grammaticali apprese culturalmente, analoghe a quelle del linguaggio verbale⁴¹⁵.

In ambito educativo, queste differenze assumono un rilievo fondamentale. Le ricerche di Masami Toku mostrano come i bambini giapponesi e statunitensi sviluppino precocemente modalità differenti di rappresentazione grafica e narrativa, influenzate non solo dall'insegnamento formale, ma anche dall'esposizione a specifici prodotti culturali e visivi⁴¹⁶⁴¹⁷. Il fumetto e il manga, in questo senso, non sono semplici oggetti di intrattenimento, ma ambienti di apprendimento implicito, nei quali si consolidano modalità di osservazione, di espressione e di relazione con l'altro.

Il passaggio dall'albo illustrato al fumetto e al manga rende evidente come la narrazione visiva operi come un dispositivo formativo continuo, capace di accompagnare la crescita del soggetto, modellandone progressivamente l'esperienza del tempo, dello spazio e dell'empatia. L'immagine sequenziale non solo racconta storie, ma costruisce mondi abitabili, all'interno dei quali il lettore impara a riconoscere emozioni, relazioni e dinamiche complesse senza che esse debbano essere esplicitate verbalmente. È in questa

⁴¹⁴ E. W. M. Varnum - I. Grossmann - S. Kitayama - R. E. Nisbett, *The origin of cultural differences in cognition: the social orientation hypothesis*, in *Current directions in "Psychological Science"*, 19 (1), 2010, pp. 9-13.

⁴¹⁵ N. Cohn - M. Kutas, *What's your neural function, visual narrative conjunction? Grammar, meaning, and fluency in sequential image processing*, in *Cognitive research: principles and implications*, 2 (27), 2017, pp. 1-13.

⁴¹⁶ M. Toku, *op. cit.*, pp. 46-59.

⁴¹⁷ M. Toku, *Children's artistic and aesthetic development: the influence of pop-culture in children's drawings*, in XXXI INSEA Convention, 2002.

capacità di coinvolgere il lettore in modo attivo e situato che la narrazione visiva manifesta una delle sue più profonde implicazioni educative.

3.4.2. *Nausicaä* come snodo narrativo e culturale: verso lo Studio Ghibli

All'interno di questo quadro teorico e culturale, il passaggio dal manga al cinema di animazione giapponese non può essere interpretato come una semplice trasposizione di linguaggi o come l'applicazione di tecniche narrative a un nuovo medium. Esso rappresenta la continuità di un ambiente narrativo condiviso, in cui tempo, spazio, relazione ed empatia sono già stati formati e resi abitabili attraverso pratiche visive sedimentate. In questa prospettiva, il film d'animazione giapponese *Nausicaä della Valle del Vento* (*Kaze no tani no Naushika*)⁴¹⁸ assume un valore paradigmatico, non tanto come opera isolata, quanto come punto di emersione di una cultura narrativa che troverà nello Studio Ghibli una delle sue espressioni più coerenti e riconoscibili.

La genesi di *Nausicaä* è particolarmente significativa proprio perché rovescia una logica produttiva tipicamente occidentale. Prima ancora di diventare un film di animazione, *Nausicaä della Valle del Vento* nasce come manga (1982-1994), concepito da Hayao Miyazaki, regista, sceneggiatore, animatore giapponese e cofondatore dello Studio Ghibli⁴¹⁹, come spazio di esplorazione narrativa e visiva in cui poter sviluppare un mondo complesso, stratificato e profondamente relazionale. Come ricostruisce Toshio Suzuki, produttore cinematografico giapponese e anch'esso cofondatore dello Studio Ghibli⁴²⁰, nel suo testo *Tensai no Shikō. Takahata Isao to Miyazaki Hayao*, la scelta di dare forma inizialmente all'opera attraverso il manga risponde all'esigenza di costruire un universo narrativo capace di sostenere una temporalità dilatata, un'attenzione minuziosa agli ambienti e una riflessione etica non riducibile a schemi semplificati⁴²¹. Solo in un secondo momento, una volta consolidata questa base narrativa, l'opera viene trasposta in forma animata, mantenendo intatta la propria coerenza interna.

Il manga di *Nausicaä* si configura così come un laboratorio narrativo in cui Miyazaki sperimenta una grammatica visiva profondamente affine alle logiche orientali

⁴¹⁸ *Kaze no tani no Naushika*, trad. it., *Nausicaä della Valle del Vento*, H. Miyazaki, Tokyo: Toei Company, 1984.

⁴¹⁹ Biografia dell'autore consultabile nella sezione *Biografie in arti visive* in Enciclopedia Treccani al seguente link: <https://www.treccani.it/enciclopedia/hayao-miyazaki/>.

⁴²⁰ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente link: <https://www.nausicaa.net/miyazaki/whoswho/#suzuki>.

⁴²¹ T. Suzuki, *Tensai no Shikō. Takahata Isao to Miyazaki Hayao*, Tokyo: Bungeishunju Ltd., 2019, trad. it., G. Buttiglione, *I geni dello Studio Ghibli. Hayao Miyazaki e Isao Takahata*, Bologna: Dynit Manga, 2023, pp. 11-26.

descritte nei paragrafi precedenti. L'opera si distingue per la centralità degli spazi, per la costruzione di un tempo narrativo non lineare e per l'attenzione costante alle relazioni tra esseri umani, natura e ambiente. L'azione non procede per accumulo di eventi spettacolari, ma si sviluppa attraverso momenti di sospensione, di osservazione e di contemplazione, in cui il lettore è chiamato a condividere l'esperienza del mondo narrativo piuttosto che a dominarlo⁴²².

In quest'ottica, *Nausicaä* incarna pienamente quella logica narrativa ad alto contesto che caratterizza il manga e, più in generale, la cultura visiva giapponese. Il significato non è interamente esplicitato, ma emerge dall'intreccio tra immagini, silenzi e relazioni, richiedendo al lettore, e successivamente allo spettatore, una partecipazione attiva e responsabile. L'empatia che si genera non è il risultato di un'immediata identificazione con un eroe, bensì il frutto di una lunga immersione in un mondo complesso, attraversato da tensioni morali, ecologiche e affettive.

Nel documentario *Never-Ending Man: Hayao Miyazaki (Owaranai Hito: Miyazaki Hayao)*, il regista giapponese⁴²³ Kaku Arakawa restituisce con particolare efficacia questa dimensione del lavoro di Miyazaki, mostrando come il suo processo creativo sia guidato da un'attenzione costante al tempo dell'esperienza e alla responsabilità implicita del racconto visivo⁴²⁴. La narrazione non viene concepita come un dispositivo per trasmettere messaggi univoci, ma come uno spazio in cui il pubblico, e in particolare il pubblico giovane, possa sostare, interrogarsi e sviluppare una sensibilità relazionale. Tale impostazione non è il risultato di una riflessione teorica astratta, ma l'espressione di una cultura narrativa interiorizzata, che si manifesta naturalmente nelle scelte formali e tematiche dell'opera.

Nausicaä della Valle del Vento, dunque, non rappresenta un'eccezione all'interno della produzione giapponese, ma un punto di convergenza tra manga e animazione, tra narrazione visiva e responsabilità educativa. La sua importanza non risiede nell'analisi dettagliata del film o del manga, ma nel suo valore di snodo: esso mostra come un certo modo di raccontare per immagini, maturato all'interno di una cultura visiva specifica, possa trovare nel cinema di animazione una prosecuzione coerente e non riduttiva. È in questa continuità, più che nella trasposizione di singoli stilemi, che si colloca l'origine dello Studio Ghibli come progetto culturale e narrativo.

⁴²² V. Arnaldi, *Hayao Miyazaki. Il mondo incantato*, Roma: Ultra Edizioni, 2014, pp. 23-30.

⁴²³ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultazioni al seguente *link*: <https://mubi.com/it/cast/kaku-arakawa>.

⁴²⁴ *Owaranai Hito: Miyazaki Hayao*, trad. eng., *Never-Ending Man: Hayao Miyazaki*, K. Arakawa, Tokyo: NHK Enterprises, 2016.

Considerata da questa prospettiva, la narrazione visiva destinata anche all'infanzia non appare più come un ambito di nicchia o protetto, ma come uno spazio in cui si esercita una responsabilità profonda nei confronti dello sguardo e dell'esperienza emotiva dello spettatore. Le opere che nascono da questo contesto non insegnano attraverso la semplificazione, ma attraverso la complessità abitabile dei mondi che propongono. Ed è proprio questa concezione della narrazione visiva come ambiente formativo, prima ancora che come forma estetica, a costituire il terreno su cui si innesterà l'analisi dell'animazione Ghibli nel capitolo successivo.

3.5. Conclusioni: il cinema d'animazione come esperienza narrativa ed educativa

Il percorso sviluppato ha mostrato come la narrazione visiva non possa essere ridotta a una questione di stile, di tecnica o di linguaggio settoriale, ma vada compresa come una vera e propria esperienza formativa, capace di incidere sulla costruzione dello sguardo, sull'organizzazione del senso e sulle modalità con cui il soggetto, fin dall'infanzia, entra in relazione con il mondo. Attraverso l'analisi dei modelli culturali, delle strutture percettive e delle grammatiche narrative, è emerso con chiarezza che le immagini non si limitano a rappresentare la realtà, ma contribuiscono a configurarla, educando alla complessità, alla relazione e all'attesa.

Il confronto tra tradizioni narrative occidentali e orientali ha reso evidente come il *visual storytelling* sia profondamente radicato in cornici culturali specifiche: la gestione del tempo, dello spazio, della sequenzialità e del vuoto non risponde a principi universali, ma riflette differenti concezioni dell'esperienza, del soggetto e del legame tra l'individuo e il contesto. In questa prospettiva, la distinzione tra *comic* e *manga* non si è rivelata una semplice divergenza formale, bensì l'espressione di due modi diversi di abitare la narrazione: da un lato una struttura maggiormente orientata all'azione e alla progressione causale, dall'altro una costruzione più immersiva, contemplativa e contestuale, in cui il lettore è chiamato a sostare, a connettere, a partecipare attivamente al processo di significazione.

All'interno di questo quadro, il cinema d'animazione si configura come un laboratorio narrativo privilegiato, capace di integrare linguaggi, tradizioni e sensibilità differenti, mantenendo al tempo stesso una forte vocazione educativa. L'animazione, proprio perché svincolata dai limiti della rappresentazione realistica, può costruire mondi

coerenti, densi e simbolicamente stratificati, offrendo allo spettatore (in particolare allo spettatore in formazione) un'esperienza che non semplifica, ma accompagna alla comprensione della complessità. In tal senso, l'educazione allo sguardo non coincide con un addestramento alla decodifica rapida, bensì con un apprendimento lento, empatico e relazionale, che valorizza il silenzio, l'intervallo e la continuità dell'esperienza.

L'esempio di *Nausicaä della Valle del vento*, richiamato in chiusura di questo capitolo, ha permesso di intuire come alcune opere non nascano dall'applicazione consapevole di teorie narrative, ma siano piuttosto il prodotto organico di una cultura visiva e simbolica già strutturata. In esse, manga e cinema d'animazione non si pongono in rapporto gerarchico o derivativo, ma condividono un medesimo orizzonte narrativo, all'interno del quale la costruzione del mondo, dei personaggi e delle relazioni precede la definizione del medium. È proprio questa continuità culturale e narrativa a rendere tali opere particolarmente significative dal punto di vista educativo.

Alla luce di queste considerazioni, il cinema d'animazione emerge non solo come un linguaggio espressivo di grande efficacia, ma come uno spazio pedagogico in cui si intrecciano immaginazione, etica e formazione dello sguardo. Su queste basi teoriche e metodologiche si innesta il cardine del quarto e ultimo capitolo, interamente dedicato all'animazione dello Studio Ghibli: inteso non come semplice caso di eccellenza artistica, ma come espressione compiuta di un modello narrativo ed educativo capace di parlare all'infanzia (e non solo) in modo profondo, rispettoso e culturalmente situato.

Capitolo 4. Narrazione visiva e formazione dello sguardo nel cinema dello Studio Ghibli

Giunti a questo atto conclusivo del percorso, il discorso sulla narrazione non può più rimanere sul piano della sola concettualizzazione. Le riflessioni teoriche sviluppate nei capitoli precedenti chiedono ora di essere abitate e attraversate come esperienze, di essere messe alla prova nel loro farsi forma sensibile.

Lo Studio Ghibli non viene qui assunto come caso esemplare o come oggetto da applicare a un impianto teorico già definito. Al contrario, esso rappresenta un luogo narrativo incarnato, in cui ciò che è stato finora reso dicibile attraverso il linguaggio teorico prende corpo nelle immagini, nei tempi, nei silenzi, nelle idee e nelle relazioni. Attraverso lo Studio Ghibli ci è consentito l'ingresso e l'immersione in uno spazio culturale e pedagogico in cui la narrazione non si limita a raccontare storie, ma forma sguardi, orienta sensibilità ed educa al modo di abitare il mondo.

In questa prospettiva, la narrazione torna a mostrarsi per ciò che è sempre stata: non un semplice strumento comunicativo, ma una modalità primaria di organizzazione dell'esperienza. Il *visual storytelling*, in particolare, si configura come una pratica educativa potente proprio perché agisce prima del concetto e prima della verbalizzazione esplicita, incidendo sul modo in cui apprendiamo a vedere, ad attendere, a entrare in relazione con l'altro e con ciò che ci circonda. Educare attraverso le immagini non significa semplificare il reale, ma, al contrario, accompagnare lo sguardo dentro la complessità: insegnargli a sostare, a non pretendere risoluzioni immediate, a tollerare l'ambiguità e il non detto.

L'infanzia (e non solo), che attraversa in modo trasversale l'intero cinema dello Studio Ghibli, assume un valore pedagogico decisivo. Non come età da proteggere attraverso narrazioni edulcorate, ma come spazio esistenziale in cui si costruiscono le prime forme di relazione con il tempo, con la perdita, con la natura, con l'alterità. In questo senso, la responsabilità narrativa diventa anche responsabilità educativa: ciò che mostriamo, il modo in cui lo presentiamo, il tempo che concediamo allo spettatore, contribuiscono a formare il suo modo di comprendere il mondo e di comprendere se stesso.

È proprio a partire da questa consapevolezza che la narrativa orientale, e in particolare quella veicolata dal cinema d'animazione giapponese, può entrare in modo fecondo all'interno dei nostri contesti educativi. Non come modello da imitare o come alternativa ideologica, ma come occasione di decentramento culturale e come possibilità di

confronto con forme narrative che mettono in discussione abitudini percettive consolidate: il primato dell'azione, la centralità del conflitto, la necessità di una chiusura rassicurante. Imparare a sostare in queste diversità significa educare alla pluralità dei punti di vista, riconoscendo che la costruzione del Sé avviene sempre all'interno di orizzonti culturali situati, e che tali orizzonti possono essere messi in dialogo.

Questo capitolo pone l'obiettivo di muoversi verso una direzione dichiaratamente educativa e pragmatica: non per proporre modelli prescrittivi, ma per mostrare come un certo modo di raccontare (e di guardare) possa diventare pratica educativa, esperienza formativa capace di incidere sul modo in cui pensiamo l'infanzia, la cultura, la relazione e la responsabilità. Prima ancora delle singole opere, è necessario attraversare lo spazio che le rende possibili: uno spazio narrativo, culturale e pedagogico che lo Studio Ghibli ha saputo costruire nel tempo e che qui viene assunto come luogo privilegiato di riflessione e come condizione di esperienza.

Entrare in questo spazio significa sospendere, almeno in parte, le consuete aspettative interpretative e analitiche, per lasciare che il racconto operi secondo i propri tempi, le proprie forme, le proprie responsabilità. Ciò che seguirà non chiederà tanto di riconoscere significati, quanto di abitare modalità narrative che educano lo sguardo prima ancora del giudizio, e l'esperienza prima ancora della spiegazione.

4.1. La cornice storica, culturale e identitaria dello Studio Ghibli

Parlare dello Studio Ghibli non significa raccontare la storia di una semplice casa di produzione cinematografica, ma ricostruire la nascita di un luogo narrativo e culturale in cui si intrecciano visioni del mondo, pratiche artistiche, responsabilità educative e scelte etiche. Prima ancora di affrontare le singole opere, è necessario fondare storicamente e culturalmente questo spazio, mostrando come l'identità dello Studio non derivi da uno stile riconoscibile in senso superficiale, ma da una precisa concezione dell'animazione come esperienza narrativa e formativa.

Lo Studio Ghibli nasce ufficialmente nel 1985, a seguito del successo di *Nausicaä della Valle del vento*, precedentemente trattato. La fondazione dello Studio non rispondeva inizialmente a un progetto industriale strutturato, quanto piuttosto alla necessità di tutelare una libertà creativa che il sistema produttivo dell'animazione giapponese dell'epoca

faticava a garantire⁴²⁵. In questo senso, Ghibli si configura sin dall'inizio come uno spazio pensato per consentire al cinema d'animazione di esplorare temi complessi, tempi narrativi dilatati e forme espressive non vincolate alle logiche seriali o puramente commerciali.

Il contesto storico in cui lo Studio prende forma è quello del Giappone post-bellico e post-industriale, segnato da una profonda rielaborazione dell'identità nazionale, del rapporto con la memoria della guerra e della trasformazione accelerata del paesaggio naturale e urbano. Le opere di Ghibli nascono dentro questo orizzonte culturale e ne riflettono le tensioni: la nostalgia per un passato rurale, il trauma della distruzione bellica, la critica a uno sviluppo tecnologico privo di responsabilità etica, ma anche la ricerca di nuove forme di convivenza tra essere umano, natura e comunità⁴²⁶.

Il nome stesso dello Studio Ghibli rivela questa intenzione simbolica. Come raccontato dallo stesso Hayao Miyazaki, il termine deriva dal nome di un vento caldo del deserto, oltre che da un aereo militare italiano della Seconda Guerra Mondiale. L'idea era quella di far "soffiare un vento nuovo" nell'animazione giapponese⁴²⁷. Questa scelta non ha solo un valore anedddotico, ma manifesta una volontà precisa: concepire l'animazione come forza culturale capace di muovere sensibilità, immaginari e modi di pensare; non come semplice intrattenimento.

La storia dello Studio Ghibli è indissolubilmente legata alle figure di Hayao Miyazaki e di Isao Takahata, regista e sceneggiatore giapponese⁴²⁸, due autori profondamente diversi per formazione, temperamento e visione artistica, ma uniti da un rapporto di stima, di dialogo e di confronto continuo. Come emerge chiaramente dalle riflessioni raccolte da Toshio Suzuki, il legame tra i due non è stato pacifico o lineare, ma fondato su una tensione creativa che ha costituito uno dei motori principali dello Studio⁴²⁹. Miyazaki porta con sé una forte attenzione all'immaginazione visiva, al movimento, al dettaglio animato; Takahata, invece, sviluppa una concezione dell'animazione più vicina al realismo, all'osservazione del quotidiano e alla profondità emotiva delle esperienze umane.

Questa differenza di sguardo non genera una frattura, ma una complementarità narrativa che segna in modo decisivo l'identità dello Studio. L'animazione diventa così un linguaggio capace di accogliere registri diversi: dall'onirico al tragico, dal fantastico al profondamente realistico; mantenendo una coerenza etica e culturale riconoscibile.

⁴²⁵ T. Suzuki, *op. cit.*, pp. 27-38

⁴²⁶ *Ibidem*.

⁴²⁷ V. Arnaldi, *op. cit.*, pp. 71-73.

⁴²⁸ Biografia e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.nausicaa.net/miyazaki/takahata/>.

⁴²⁹ *Ivi*, pp. 78-88.

L'esperienza precedente di Miyazaki come *mangaka* e come animatore ha contribuito a forgiare una visione in cui il disegno non è decorativo, ma sempre portatore di senso, mentre Takahata ha spinto lo Studio a interrogarsi continuamente sul valore umano e pedagogico delle storie raccontate⁴³⁰.

In questa cornice, lo Studio Ghibli si configura non come un marchio autoriale, ma come una comunità creativa, in cui la produzione cinematografica è il risultato di una collaborazione profonda tra registi, animatori, musicisti e produttori. La centralità della musica di Joe Hisaishi (pseudonimo di Mamoru Fujisawa), pianista e compositore giapponese⁴³¹, la cura artigianale dell'animazione, l'attenzione ai tempi di produzione testimoniano una concezione del lavoro creativo come pratica collettiva e responsabile. La lentezza narrativa, l'attenzione al quotidiano, il rapporto con la natura e la centralità dell'infanzia non sono dunque semplici scelte stilistiche, ma espressioni di una cultura narrativa radicata, che affonda le sue origini nella tradizione giapponese e nella visione educativa dei suoi fondatori⁴³². Questa cornice storica e culturale prepara il terreno per comprendere le opere dello Studio come forme di esperienza narrativa che educano lo sguardo prima ancora di veicolare contenuti.

4.1.1. Il 1988 come soglia narrativa

All'interno della storia dello Studio Ghibli, il 1988 rappresenta una soglia narrativa e culturale di particolare densità. Non si tratta soltanto di un anno di produzione eccezionalmente fertile, ma di un momento in cui due opere profondamente diverse vengono concepite, realizzate e distribuite all'interno dello stesso orizzonte creativo, rendendo visibile, in modo quasi paradigmatico, la duplice anima dello Studio. *Una tomba per le lucciole (Hotaru no haka)*⁴³³, diretto da Isao Takahata, e *Il mio vicino Totoro (Tonari no Totoro)*⁴³⁴, diretto da Hayao Miyazaki, nascono nello stesso contesto storico, all'interno della medesima comunità creativa e danno forma a esperienze narrative radicalmente differenti.

Il Giappone della fine degli anni Ottanta si colloca in una fase complessa della propria storia recente. Da un lato, il cosiddetto *Boom Heisei* segna un periodo di espansione economica e di forte fiducia nel progresso tecnologico; dall'altro, proprio

⁴³⁰ V. Arnaldi, *op. cit.*, pp. 23-37.

⁴³¹ Biografia e opere dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://joehisaiishi.com/>.

⁴³² Cfr. D. Rossi, *Le origini e i fondatori dello Studio Ghibli*, in *Go! Go! Nihon*, 2018.

⁴³³ *Hotaru no haka*, trad. it., *Una tomba per le lucciole*, I. Takahata, Tokyo: Studio Ghibli, 1988.

⁴³⁴ *Tonari no Totoro*, trad. it., *Il mio vicino Totoro*, H. Miyazaki, Tokyo: Studio Ghibli, 1988.

questa distanza temporale dalla Seconda Guerra Mondiale rende possibile una rielaborazione più profonda del passato, in particolare del trauma bellico e delle sue conseguenze sulla società giapponese⁴³⁵. Le generazioni nate dopo la guerra, ormai adulte, iniziano a interrogarsi non solo sulla memoria del conflitto, ma anche sulle responsabilità collettive, sulle rimozioni culturali e sulle ferite ancora aperte nel tessuto sociale.

È all'interno di questo clima che *Una tomba per le lucciole* prende forma come racconto della guerra vissuta non attraverso l'epica o la retorica, ma attraverso l'esperienza fragile e quotidiana dell'infanzia. Allo stesso tempo, *Il mio vicino Totoro* si colloca in un altrove solo apparentemente distante: un Giappone rurale, immerso nella natura, segnato dall'attesa, dalla malattia, dalla trasformazione silenziosa del paesaggio e delle relazioni. Guerra e natura non emergono come polarità, ma come due modalità attraverso cui la narrazione interroga il rapporto tra l'essere umano, il tempo e il mondo che lo circonda⁴³⁶.

La scelta di distribuire i due film insieme, in un *double feature*, rende ancora più evidente il carattere soglia di questo periodo⁴³⁷. Due opere coeve, rivolte entrambe a un pubblico che include anche l'infanzia e la prima adolescenza, vengono accostate pur nella loro radicale differenza di tono, di atmosfera e di esperienza emotiva. Da un lato, un racconto segnato dalla perdita, dalla fame, dalla solitudine e dalla morte; dall'altro, una narrazione che si sviluppa attraverso la lentezza, l'osservazione, il rapporto con la natura e la sospensione del conflitto. Eppure, entrambe le opere condividono una medesima responsabilità narrativa: non proteggere lo spettatore attraverso la semplificazione, ma accompagnarlo dentro forme di esperienza che chiedono attenzione, partecipazione e disponibilità emotiva.

In questo senso, il paradosso educativo che il 1988 rende visibile non risiede nella contrapposizione tematica tra guerra e natura, tragedia e quotidianità, ma nel modo in cui entrambe le narrazioni si rivolgono allo spettatore senza ridurlo a destinatario passivo. *Una tomba per le lucciole* non spiega la guerra, così come *Il mio vicino Totoro* non idealizza l'infanzia: entrambi i film costruiscono esperienze narrative che educano lo sguardo attraverso il tempo, il ritmo, il silenzio, la relazione con l'altro e con l'ambiente. La pedagogia che ne emerge è contenuta sia all'interno dei temi trattati sia nella forma dell'esperienza proposta.

⁴³⁵ Cfr. D. De Palma, *Il Giappone contemporaneo. Politica e società*, Roma: Carocci Editore, 2008.

⁴³⁶ Cfr. A. Fontana, "Il mio vicino Totoro" e l'infinita leggerezza dell'innocenza, in *Fumettologica*, 2018.

⁴³⁷ M. Leader - J. Cunningham, *Ghibliverso. La guida all'universo dello Studio Ghibli*, Milano: Magazzini Salani, 2024, p. 110.

Il 1988 diventa così una soglia cronologica, culturale e narrativa: un punto in cui lo Studio Ghibli mostra con chiarezza che l'animazione può farsi luogo di responsabilità educativa senza rinunciare alla complessità, e che esistono molteplici modi, ugualmente legittimi e necessari, di accompagnare l'infanzia nel confronto con il mondo. È a partire da questa soglia che i due film verranno successivamente attraversati come esperienze educative distinte, ma profondamente dialoganti.

4.1.2. Autobiografia, identità e narrazione

All'interno della riflessione sulla narrazione come esperienza culturale ed educativa, il concetto di autobiografia assume un ruolo centrale: non tanto come genere o forma testuale, quanto come principio generativo del senso. Come già emerso nei capitoli precedenti, la narrazione non si limita a rappresentare un'identità preesistente, ma contribuisce attivamente alla sua costruzione: raccontare significa organizzare l'esperienza, attribuire a essa una forma temporale e renderla comunicabile all'interno di una comunità di senso⁴³⁸. In quest'ottica, l'autobiografia non coincide con il semplice racconto del vissuto, ma con un processo di mediazione narrativa attraverso cui l'esperienza individuale diventa condivisibile, interpretabile e, in ultima istanza, educativa.

Gli studi di narratologia contemporanea hanno mostrato come l'identità personale si configuri sempre più come un costrutto narrativo: risultato di un continuo lavoro di selezione, di riorganizzazione e di interpretazione dell'esperienza⁴³⁹. Il Sé non è un'entità stabile o immediatamente accessibile, ma si definisce nel tempo attraverso il racconto, in un intreccio costante tra memoria, temporalità e responsabilità⁴⁴⁰. In modo analogo, la prospettiva neuronarratologica ha sottolineato come la narrazione funzioni come una vera e propria palestra cognitiva, capace di modellare la percezione di sé e dell'altro, incidendo sui processi empatici e sulla comprensione delle azioni umane⁴⁴¹.

È in questo quadro teorico che il tema autobiografico può essere messo in dialogo con la filmografia dello Studio Ghibli. Le opere di Hayao Miyazaki e di Isao Takahata si configurano come narrazioni intrinsecamente autobiografiche, in cui l'esperienza personale viene trasformata in materia narrativa senza assumere la forma della confessione o del resoconto diretto. L'elemento autobiografico non è esibito come chiave interpretativa

⁴³⁸ Cfr. P. Ricoeur, *op. cit.*

⁴³⁹ Cfr. M. Bamberg, *Identity and narration*, Amburgo: Hamburg University, 2013.

⁴⁴⁰ P. Ricoeur, *op. cit.*, p. 207.

⁴⁴¹ S. Calabrese (a cura di), *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, Bologna: Archetipolibri, 2009, pp. 1-2.

privilegiata, ma agisce in profondità, orientando le scelte tematiche, stilistiche ed etiche del racconto.

Nel cinema di Miyazaki, ad esempio, i riferimenti autobiografici emergono spesso attraverso la rappresentazione dell'infanzia come spazio di vulnerabilità e di immaginazione. *Il mio vicino Totoro* è attraversato dall'esperienza della malattia materna (vissuta dallo stesso Miyazaki durante l'infanzia), ma essa non viene tematizzata in modo esplicito o drammatico. Al contrario, la narrazione costruisce un tempo dilatato, fatto di attese, di silenzi e di piccoli gesti quotidiani, in cui l'immaginazione non funge da evasione, ma da risorsa per abitare la fragilità. Oltre a questo, altri aspetti raccontano questo parallelismo filmografico con l'infanzia dell'autore: il trasferimento in campagna, l'ambiente rurale, l'immaginazione come elemento di ristoro emotivo dinanzi alla malattia materna, la natura e la spiritualità Shintoista. Quindi, *Totoro* può essere interpretato come una figura di mediazione simbolica, capace di offrire alle protagoniste (e allo spettatore) uno spazio di conforto e di elaborazione emotiva senza negare la complessità della situazione vissuta⁴⁴².

In modo profondamente diverso, ma altrettanto radicale, l'autobiografia agisce nel cinema di Isao Takahata come testimonianza etica. L'esperienza dei bombardamenti del 1945, vissuta dal regista durante l'infanzia, segna in maniera indelebile la sua poetica e trova in *Una tomba per le lucciole* una delle espressioni più intense. Anche in questo caso, tuttavia, il racconto non assume la forma della denuncia retorica o della rievocazione nostalgica. Takahata rifiuta ogni semplificazione emotiva e costruisce una narrazione che accompagna lo spettatore nella complessità del dolore, senza offrire soluzioni consolatorie. Infatti, per il regista l'animazione non è semplice intrattenimento, ma uno strumento per comprendere il mondo: ogni scena e ogni silenzio rispondono a una precisa responsabilità narrativa⁴⁴³.

Ciò che accomuna queste due posture autoriali, pur nella loro evidente differenza, è la concezione del racconto come atto etico. L'autobiografia, in questo senso, diventa il punto di partenza per un discorso che riguarda l'altro: lo spettatore, e in particolare lo spettatore giovane, perché egli è distante dai momenti narrati e vissuti in prima persona dagli autori. Le loro esperienze personali vengono trasfigurate in forme narrative che non chiedono di essere riconosciute come vere (come se fossero all'interno di un documentario o di un film storico), ma di essere attraversate. È proprio questa trasformazione

⁴⁴² Cfr. C. Lopresti, *I primi 30 anni di Totoro: da personaggio animato ad icona di un paese*, in Chora, 2018.

⁴⁴³ T. Suzuki, *op. cit.*, p. 107.

dell'esperienza individuale in spazio narrativo condiviso a rendere il cinema dello Studio Ghibli profondamente educativo.

La rivalità e la stima reciproca tra Miyazaki e Takahata, spesso richiamate nelle loro interviste e nei documentari a loro dedicati, possono essere lette alla luce di questa comune responsabilità: due modi diversi di intendere il racconto, due etiche narrative distinte, che coesistono all'interno dello stesso spazio creativo senza annullarsi a vicenda⁴⁴⁴. Lo Studio Ghibli si configura in questo modo non come un marchio stilistico uniforme, ma come un luogo di tensione narrativa feconda, in cui gli aspetti autobiografici diventano il terreno su cui si misura la possibilità di educare attraverso le immagini. Il valore pedagogico delle opere Ghibli non risiede nei temi trattati (guerra, natura, infanzia), ma nella forma dell'esperienza narrativa che esse costruiscono. L'autobiografia, lungi dall'essere un elemento accessorio, costituisce il fondamento di una narrazione che si assume la responsabilità di parlare al mondo senza semplificarlo, invitando lo spettatore a un esercizio di attenzione, di empatia, di immedesimazione e di consapevolezza.

4.1.3. La sfera empatica nella filmografia d'animazione

Se l'autobiografia costituisce uno dei principi generativi della narrazione ghibliana, è nel ruolo dell'autore che tale principio trova il proprio esito educativo più profondo. Nei film di Miyazaki e di Takahata, l'empatia non emerge come effetto spontaneo o come risposta emotiva immediata a un contenuto drammatico o consolatorio, ma come risultato di una precisa postura narrativa, che investe l'autore di una responsabilità nei confronti dello spettatore e, in particolare, dell'infanzia.

All'interno della teoria narrativa, l'empatia è stata spesso indagata non come semplice identificazione emotiva, ma come processo complesso che coinvolge la rappresentazione della coscienza, la gestione del punto di vista e il rapporto tra autore, narratore e fruitore. Wayne Clayton Booth (Università di Chicago) ha mostrato come ogni opera narrativa costruisca una figura autoriale responsabile dell'orizzonte etico del racconto, indipendentemente dalla presenza o meno di una voce narrante esplicita⁴⁴⁵. È in questo spazio implicito che si colloca la possibilità empatica: non nel contenuto in sé, ma nel modo in cui l'opera invita il lettore o lo spettatore a prendere posizione.

⁴⁴⁴ Cfr. *Miyazakishun to ao sagi to...*, trad. it., *Hayao Miyazaki e l'Airone*, K. Arakawa, Tokyo: NHK World, 2024.

⁴⁴⁵ W. C. Booth, *Retorica della narrativa*, Firenze: La Nuova Italia, 1996, p. 128.

Le riflessioni di Dorrit Claire Cohn (Harvard University) sulla rappresentazione della coscienza narrativa hanno ulteriormente chiarito come l'accesso ai mondi interiori dei personaggi non sia neutro, ma sempre mediato da scelte formali che orientano la comprensione dell'esperienza altrui⁴⁴⁶. In questo senso, l'empatia non è un dato naturale, bensì un effetto narrativo costruito, che richiede tempo, attenzione e disponibilità interpretativa. Tale prospettiva risulta particolarmente rilevante nel contesto del *visual storytelling*, dove l'assenza di spiegazioni verbali esplicite affida all'immagine, al ritmo, al suono e al silenzio il compito di generare comprensione. Nel cinema dello Studio Ghibli, questa responsabilità narrativa si manifesta attraverso una costante rinuncia alla semplificazione emotiva. Miyazaki e Takahata non guidano lo spettatore verso risposte precostituite e non costruiscono percorsi empatici fondati sulla manipolazione del sentimento. Al contrario, le loro opere chiedono allo spettatore di abitare l'esperienza dei personaggi, accettandone le ambiguità, le attese e le zone d'ombra. Tale scelta si rivela particolarmente significativa se si considera il pubblico a cui questi film si rivolgono: l'infanzia e la prima adolescenza, spesso sottovalutate nella loro capacità di sostenere la complessità emotiva.

Una tomba per le lucciole rappresenta, in questo senso, un esempio emblematico. L'empatia che il film genera non nasce dall'enfasi drammatica della guerra, ma dalla condivisione silenziosa della quotidianità dei due protagonisti: i piccoli gesti, le attese, la fame, la progressiva solitudine. Takahata non offre allo spettatore un punto di vista privilegiato o moralmente rassicurante; non invita a giudicare o a consolare. L'autore si assume la responsabilità di non sottrarre lo spettatore all'esperienza del dolore, affidando alla forma narrativa (e non al commento) il compito di generare comprensione. In questo modo, l'empatia si configura come esercizio etico, non come risposta emotiva immediata.

In maniera complementare, *Il mio vicino Totoro* costruisce un'esperienza empatica fondata sulla sospensione del conflitto e sulla dilatazione del tempo. Miyazaki rinuncia a una struttura narrativa orientata alla risoluzione e propone invece una serie di situazioni in cui lo spettatore è invitato a condividere lo sguardo infantile sulle cose: l'attesa, la scoperta, il rapporto con la natura, la paura non nominata della perdita. Anche qui l'autore non spiega, non chiarisce, non rassicura apertamente: l'empatia nasce dalla possibilità di sostare nell'esperienza, di riconoscere nei gesti minimi e nei silenzi uno spazio di risonanza emotiva.

⁴⁴⁶ Cfr. D. C. Cohn, *Transparent minds: narrative modes for representing consciousness in fiction*, Princeton (NJ): Princeton University Press, 1978.

La neuroestetica concepisce l'autore di un prodotto artistico come un profondo conoscitore dell'animo umano e, di conseguenza, egli diviene capace di creare un'opera in grado di attivare una reazione emotiva da parte del fruitore⁴⁴⁷. Infatti, le ricerche in ambito neuronarratologico hanno mostrato come il coinvolgimento narrativo sia in grado di attivare processi cognitivi ed emotivi profondamente connessi alla simulazione dell'esperienza altrui⁴⁴⁸. La narrazione, in quanto ambiente protetto ma non artificiale, consente allo spettatore di esercitare forme di comprensione empatica senza la necessità di una spiegazione didascalica. In tale prospettiva, l'opera narrativa diventa un luogo di apprendimento implicito, in cui l'educazione avviene attraverso la partecipazione e non attraverso l'istruzione.

È proprio in questa capacità di generare empatia senza guidarla che si manifesta la responsabilità autoriale del cinema d'animazione ghibliano. Miyazaki e Takahata non si pongono come mediatori morali, ma come costruttori di spazi narrativi in cui lo spettatore è chiamato a esercitare il proprio sguardo. La rivalità e la stima reciproca tra i due autori possono essere lette come il confronto tra due modalità diverse di assumersi questa responsabilità: una più orientata alla dimensione immaginativa e relazionale, l'altra più ancorata alla testimonianza storica e alla memoria. Entrambe, tuttavia, convergono nell'idea che raccontare significhi rispondere eticamente delle immagini che si offrono al mondo.

Secondo questa prospettiva, l'empatia non rappresenta un obiettivo accessorio, ma il cuore stesso dell'esperienza educativa proposta dallo Studio Ghibli. Educare, in questo contesto, non significa trasmettere contenuti o valori predefiniti, ma formare uno sguardo capace di accogliere la complessità, di riconoscere l'altro nella sua vulnerabilità e di sostare nel tempo dell'esperienza. È su questo terreno che il cinema ghibliano si rivela sia come prodotto culturale sia come autentico laboratorio pedagogico, in grado di dialogare con i contesti educativi contemporanei senza rinunciare alla propria specificità narrativa.

4.2. Una tomba per le lucciole

Una tomba per le lucciole, diretto da Isao Takahata e tratto dall'omonimo romanzo autobiografico di Akiyuki Nosaka, scrittore e politico giapponese⁴⁴⁹, rappresenta uno dei momenti più radicali e complessi del cinema d'animazione nipponico. Non tanto per la

⁴⁴⁷ S. Zeki, *La visione dall'interno. Arte e cervello*, Torino: Bollati Boringhieri, 2003, p. 17.

⁴⁴⁸ S. Calabrese (a cura di), *op. cit.*, pp. 205-206.

⁴⁴⁹ Biografia e pubblicazione dell'autore sono consultabili al seguente *link*: <https://www.animeclick.it/autore/4975/akiyuki-nosaka>.

durezza dei temi affrontati, quanto per il modo in cui la narrazione si offre allo spettatore: senza mediazioni, senza consolazioni, senza alcuna volontà di adattamento alle aspettative emotive e culturali di chi guarda. L'autore del romanzo vi rielabora la perdita della sorellina durante i bombardamenti americani su Kobe del 1945, trasformando il ricordo personale in una forma di espiazione collettiva⁴⁵⁰. È un'opera nata dal lutto, dalla colpa e dalla necessità di elaborare un trauma storico rimosso o semplificato nella memoria pubblica del Giappone post-bellico.

Il film, di conseguenza, non si limita a raccontare la guerra o l'infanzia durante il conflitto, ma costruisce una vera e propria esperienza narrativa che mette in crisi lo sguardo occidentale, abituato a modelli di fruizione fondati sulla progressione, sulla catarsi e sulla ricomposizione del senso. Takahata sceglie una narrazione che espone lo spettatore a un tempo irreversibile, a un'infanzia non protetta e a una sofferenza che non trova risarcimento simbolico. La forza educativa del film risiede proprio in questa scelta: *Una tomba per le lucciole* non chiede di essere compreso, ma di essere attraversato.

Grazie alla visione mediata di questo film d'animazione, possiamo riconoscere nella narrazione orientale un mezzo formativo capace di generare consapevolezza, di decentrare lo sguardo e di aprire a prospettive culturali altre. In linea con quanto emerso nei capitoli precedenti, la narrazione non viene qui intesa come semplice veicolo di contenuti, ma come struttura che modella l'esperienza, il tempo e la relazione con l'altro. Il cinema d'animazione pensato da Miyazaki e da Takahata non mira a semplificare il reale, ma a restituirne la complessità, anche quando questa risulta destabilizzante per lo spettatore. Un chiaro esempio di questo aspetto è la loro assenza di compromessi dinanzi alle idee espressive: lo Studio Ghibli, fin dalle prime animazioni, ha remato contro le logiche industriali tipiche della distribuzione occidentale, promuovendo uno stile artistico artigianale, poetico, riflessivo e impegnato⁴⁵¹.

In una prospettiva pedagogica, *Una tomba per le lucciole* diventa allora uno spazio privilegiato per interrogare il ruolo educativo della narrazione visiva nei contesti occidentali. Il film costringe chi guarda a uscire dalla propria *comfort zone* narrativa, a sospendere il bisogno impellente di spiegazioni e a confrontarsi con un'esperienza che non si lascia addomesticare. L'empatia sollecitata non è quella dell'immedesimazione facile e immediata, ma quella dell'esposizione: lo spettatore non "diventa" i personaggi, ma resta con loro, condividendo una durata, una mancanza di senso, un'assenza di riscatto.

⁴⁵⁰ Cfr. A. Nosaka, *Una tomba per le lucciole*, Bologna: Kappalab, 2013.

⁴⁵¹ Cfr. S. J. Napier, *Anime from Akira to Howl's Moving Castle*, New York (NY): Palgrave Macmillan, 2005.

Questa progettualità narrativa, lontana dalle logiche di consumo emotivo tipiche di buona parte della produzione occidentale adatta anche all'infanzia, assume un valore pedagogico profondo. Formare mediante *Una tomba per le lucciole* significa educare lo sguardo alla complessità, alla diversità culturale, alla possibilità che il dolore non venga spiegato e risolto. Significa offrire un'esperienza che non rassicura, ma responsabilizza; che non chiude, ma che apre interrogativi. L'arte non serve a fornire risposte, ma a riorientare il nostro modo di percepire e di abitare il mondo⁴⁵².

Il film di Takahata non rappresenta un'eccezione isolata, ma una soglia: la prima incarnazione piena e radicale di quanto è stato concettualizzato nelle pagine precedenti. Attraverso una narrazione che rifiuta l'adattamento e la semplificazione, *Una tomba per le lucciole* mostra come la narrativa orientale possa diventare, anche nel contesto occidentale, un potente medium pedagogico: capace di educare alla differenza, alla responsabilità dello sguardo e alla consapevolezza dell'esperienza.

4.2.1. Educare all'irreversibilità e alla perdita

Uno degli elementi più eversivi di *Una tomba per le lucciole* risiede nella sua peculiare costruzione del tempo narrativo. Il film di Takahata non si limita a raccontare una vicenda ambientata durante la Seconda Guerra Mondiale, ma obbliga lo spettatore a fare esperienza di un tempo che non consola, non accelera, non promette quel riscatto tanto presente nelle narrazioni occidentali. È un tempo che scorre nella quotidianità, nella ripetizione dei gesti minimi, nell'attesa senza soluzione: un tempo che, più che essere raccontato, viene abitato.

La scelta di evitare una struttura narrativa orientata al *climax* o alla progressiva risoluzione del conflitto non è una mancanza, ma una precisa postura etica, culturale e pedagogica. Il film non accompagna lo spettatore verso una conclusione pacifica, ma lo costringe a restare all'interno di una temporalità segnata dall'irreversibilità della perdita. Il film si apre con la frase "*La sera del 21 settembre 1945 io morii*": un periodo anticipatorio, che ci annuncia la morte del protagonista, Seita. In questo modo, il racconto rinuncia a ogni suspense salvifica, rendendo evidente come ciò che conta non è il come andrà a finire, ma il modo in cui i personaggi attraversano un tempo già compromesso.

Questa configurazione temporale entra in forte tensione con una tradizione narrativa occidentale che tende a concepire il tempo come progressione, superamento, possibilità di riparazione e di riscatto: la narrazione visiva è un lungo *flashback*. In molti

⁴⁵² Cfr. A. Noë, *Strani strumenti. L'arte e la natura umana*, Torino: Einaudi, 2022.

dispositivi educativi, soprattutto rivolti all'infanzia, il racconto assume implicitamente una funzione protettiva: il dolore viene attraversato per essere superato, la sofferenza narrata per essere infine ricomposta, un antagonista viene affrontato per poi essere sconfitto (o riportato dalla parte del bene). Il film *Una tomba per le lucciole* opera invece un gesto radicalmente diverso: non sottrae il dolore allo sguardo, ma lo iscrive in una durata che non prevede compensazione.

Da un punto di vista pedagogico, questa scelta ha implicazioni profonde. Educare attraverso questa animazione significa educare a un rapporto maturo con il tempo e con l'esperienza esistenziale degli eventi narrati. Quello di Takahata è un tempo che non serve allo sviluppo narrativo, ma che espone i personaggi e lo spettatore alla vulnerabilità della vita quotidiana in condizioni estreme: la fame, la fatica, l'attesa, il lutto, l'abbandono, la solitudine e il silenzio diventano elementi narrativi centrali proprio perché sottratti a qualsiasi funzione spettacolare.

In questa prospettiva, il film si colloca in una linea di continuità con quelle forme di narrazione storica che rinunciano alla retorica dell'evento per concentrarsi sulle micro-esperienze, sui vissuti ordinari che rendono la storia un'esperienza umana prima che un oggetto di conoscenza disciplinare⁴⁵³. La guerra non è raccontata come successione di battaglie o decisioni politiche, ma come ambiente che altera irrimediabilmente il tempo dell'infanzia, trasformando ogni giorno in una soglia instabile. Il nemico, in questo film, non è un esercito, ma l'indifferenza sociale. La fame, la solitudine, l'umiliazione: sono queste le armi che colpiscono i due protagonisti, Seita e Setsuko. La loro fine tragica è l'emblema del destino di un'intera generazione di bambini giapponesi: vittime collaterali di una guerra combattuta in loro nome, ma senza alcuna possibilità di scelta.

La domanda "perché le lucciole devono morire così presto?", posta da Setsuko durante una delle scene più struggenti del film, è molto più che una riflessione infantile: è un'interrogazione filosofica sull'ingiustizia della vita, sull'innocenza spenta dalla violenza della storia. Le lucciole, simbolo della bellezza effimera e della vita breve, diventano metafora dei bambini morti nella guerra: non eroi, ma vittime invisibili.

È proprio in questo *setting* narrativo che emerge con forza la dimensione educativa della narrativa orientale: abituare lo sguardo occidentale a una temporalità non finalistica significa offrire un'esperienza formativa che mette in crisi l'idea stessa di apprendimento come progresso lineare. In *Una tomba per le lucciole* non si impara per superare, ma per

⁴⁵³ G. De Luna, *Cinema Italia. I film che hanno fatto gli italiani*, Torino: UTET, 2021, pp. 193-195.

comprendere; non si attraversa il dolore per lasciarselo alle spalle, ma per riconoscerne il peso, il valore e la dignità.

Progettare una didattica costruita attorno a questo film implica una scelta di responsabilità: accettare che non tutte le narrazioni debbano rassicurare, e che alcune esperienze formative trovino il loro valore proprio nella capacità di insegnare a stare dentro la complessità, senza scorciatoie emotive o consolazioni narrative. È in questo spazio, scomodo ma fertile, che la narrativa orientale può diventare autentico intervento pedagogico, capace di educare non solo alla comprensione dell'altro, ma anche a un rapporto più consapevole con il tempo, la perdita e il limite.

4.2.2. Educare allo sguardo e alla responsabilità

In *Una tomba per le lucciole*, l'infanzia non viene rappresentata come uno spazio separato o preservato dal mondo adulto. Al contrario, Seita e Setsuko sono immersi fin dall'inizio in una realtà che non prevede soglie protettive o filtri simbolici capaci di attenuarne la durezza. Questa scelta narrativa costituisce uno dei nuclei pedagogici più forti dell'opera di Takahata: l'infanzia viene considerata per quella che è la sua importanza.

Il film rifiuta ogni forma di infantilizzazione dello sguardo. Setsuko non è ridotta a funzione emotiva del racconto o a strumento di commozione superficiale; la sua fragilità non serve a colpire lo spettatore, ma a esporlo verso una responsabilità. L'animazione giapponese, in particolare quella dello Studio Ghibli, tende a costruire personaggi infantili che non rappresentano l'innocenza astratta, ma una forma di relazione diretta e non mediata con il mondo, anche quando questo si mostra ostile o incomprensibile ai loro (e ai nostri) occhi⁴⁵⁴.

In ottica educativa, questa rappresentazione rompe con un paradigma molto diffuso nei contesti occidentali, in cui l'infanzia è spesso concepita come fase da proteggere attraverso la rimozione del conflitto, del dolore e della perdita. *Una tomba per le lucciole* propone un modello radicalmente diverso: non sottrae i bambini all'esperienza del reale, ma mostra cosa accade quando il mondo adulto abdica alla propria funzione di cura. In questo senso, il film racconta degli adulti davanti ai bambini.

In diverse scene del film questa educazione avviene in modo silenzioso e implicito: lo spettatore viene formato a vedere il dolore, non come spettacolo, ma come esperienza sociale, emotiva e storica. L'inquadratura di Setsuko che mangia le biglie pensando siano

⁴⁵⁴ Cfr. S. J. Napier, *op. cit.*

caramelle, o le lucciole che illuminano la notte del rifugio, non sono meri simboli: sono micro-narrazioni visive che trasmettono la tragedia senza parole, ma con immagini potenti e di impatto.

Progettare attraverso questo film non significa esporre l'infanzia alla violenza della guerra, ma educare lo sguardo alla consapevolezza delle responsabilità e delle conseguenze. La sofferenza di Seita e di Setsuko non è spettacolarizzata: emerge nella ripetizione dei gesti quotidiani, nella fame, nell'isolamento progressivo, nella perdita dei legami comunitari. La tragedia non nasce esclusivamente dalla guerra, ma anche dalla disgregazione del tessuto sociale e familiare che avrebbe dovuto sostenere i più fragili.

Una tomba per le lucciole nasce dal desiderio di elaborare il trauma collettivo della Seconda Guerra Mondiale attraverso la denuncia storica e attraverso la pedagogia della memoria⁴⁵⁵. È un film che non vuole spiegare la guerra, ma farla sentire; non vuole giudicare, ma educare alla compassione.

In un paese ancora segnato da retoriche patriottiche o da una certa rimozione del senso di colpa, il film è riuscito infatti a scatenare una rottura profonda. Parte della critica e dell'opinione pubblica lo giudicò, all'uscita, antipatriottico e poco adatto ai bambini: nel Giappone degli anni Ottanta, il cinema d'animazione stava lottando per allontanarsi dal pregiudizio che lo identificava come film per ragazzi⁴⁵⁶. Lo Studio Ghibli ha contribuito a decostruire questa etichetta, portando l'animazione verso territori drammatici, politici e storici: i loro film non sono illustrativi, ma esperienze formative.

La critica e l'opinione pubblica internazionale invece ne riconobbero l'alto valore artistico e civile, ma non ne compresero del tutto la forza storica⁴⁵⁷. Eppure fu proprio la sincerità e il rigore etico del film a renderlo unico nella produzione animata giapponese: l'animazione di Takahata non è pensata per piacere o per vendere, ma per far umanamente riflettere⁴⁵⁸.

Questa lettura trova un forte riscontro anche negli studi interculturali sulla famiglia e sullo sviluppo del Sé. Le ricerche di Çiğdem Kağıtçıbaşı (Koç University) mostrano come, nelle culture orientali, l'identità individuale sia profondamente intrecciata alle reti relazionali e familiari⁴⁵⁹. La rottura di questi legami, più che l'evento traumatico in sé,

⁴⁵⁵ T. Suzuki, *op. cit.*, pp. 59-61.

⁴⁵⁶ Cfr. I. Simonini, *L'ombra della Seconda Guerra Mondiale nell'animazione giapponese*, in *Storia e Futuro*, 29, 2012.

⁴⁵⁷ Cfr. R. Ebert, *Grave of the fireflies*, in *Rogerebert.com*, 2000.

⁴⁵⁸ *Ibidem*.

⁴⁵⁹ Cfr. C. Kağıtçıbaşı, *Family, self, and human development across cultures: theory and applications*, Londra: Psychology Press, 2007.

diventa quindi il vero fattore di vulnerabilità. In *Una tomba per le lucciole*, l'isolamento dei due fratelli rappresenta esattamente questa frattura: non l'assenza di risorse materiali, ma l'assenza di una comunità capace di farsi carico dell'infanzia.

In un contesto educativo occidentale, lavorare mediante questo film significa offrire agli studenti (e agli insegnanti) un'occasione per ripensare criticamente il concetto stesso di protezione. Proteggere non significa rimuovere il dolore dal racconto, ma accompagnare alla comprensione della sua complessità. È in questa direzione che la narrativa orientale può diventare strumento formativo: non imponendo modelli culturali alternativi, ma aprendo spazi di riflessione capaci di mettere in discussione le nostre abitudini educative.

Le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, aggiornate anche ai nuovi scenari del 2018⁴⁶⁰, sottolineano l'importanza di educare alla cittadinanza attraverso la comprensione della diversità, la consapevolezza storica e lo sviluppo dell'empatia⁴⁶¹. *Una tomba per le lucciole*, pur nascendo in un contesto culturale distante, si rivela pienamente coerente con questi obiettivi: non perché racconta la guerra, ma perché educa a riconoscere la fragilità come responsabilità condivisa.

L'infanzia rappresentata da Takahata non è un oggetto da difendere, ma un soggetto da riconoscere. È proprio questo riconoscimento (scomodo, non rassicurante, profondamente umano) che rende il film uno strumento educativo potente, capace di incidere sullo sguardo occidentale senza forzarlo, ma invitandolo a uscire dalla propria zona di *comfort*.

4.2.3. L'assenza di catarsi come scelta educativa e narrativa

Nel film *Una tomba per le lucciole* è di particolare interesse la totale assenza di una catarsi finale: esso non offre redenzione, non ricompono la frattura narrativa, non restituisce senso attraverso una conclusione rassicurante. Questa mancanza, tutt'altro che accidentale, costituisce uno dei dispositivi formativi più potenti messi in atto da Takahata.

Nella tradizione narrativa occidentale, la catarsi svolge una funzione regolativa: consente di attraversare il dolore per poi lasciarlo alle spalle, di dare una forma al trauma rendendolo narrativamente sopportabile e riscattabile. In molti prodotti culturali rivolti anche a un pubblico giovane, la sofferenza è ammessa a patto che venga risolta,

⁴⁶⁰ Cfr. Comitato Scientifico Nazionale, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, in MIM, 2018.

⁴⁶¹ Cfr. Decreto Ministeriale n. 254/2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

compensata o giustificata. *Una tomba per le lucciole* rompe consapevolmente questo patto implicito con lo spettatore.

La morte dei protagonisti non produce un effetto liberatorio, ma un senso di sospensione, di colpa e di incompiutezza. Non c'è una morale esplicita, non è presente una lezione dichiarata: ciò che resta è un'esperienza emotiva non risolta, che continua ad agire nello spettatore anche dopo la fine del film. È proprio in questa persistenza che si colloca il valore educativo dell'opera.

Dal punto di vista pedagogico, l'assenza di catarsi obbliga lo spettatore ad assumersi delle responsabilità. Non potendo scaricare il peso emotivo su una conclusione pacificata, chi guarda è chiamato a interrogarsi sul proprio ruolo: cosa ho visto? Cosa mi è stato chiesto di sentire? Perché questa storia non mi concede consolazione? In questo senso, l'empatia generata dal film non è immedesimazione emotiva immediata, ma esposizione prolungata alla sofferenza dell'altro. Questa modalità empatica è profondamente coerente con la riflessione teorica sviluppata precedentemente: l'empatia non coincide con la fusione emotiva e con la facile identificazione, ma con la capacità di riconoscere l'alterità senza neutralizzarla. *Una tomba per le lucciole* non invita lo spettatore a sentirsi come i protagonisti o a mettersi nei loro panni, ma a stare davanti alla loro esperienza, senza filtri narrativi che ne attenuino la portata.

Il film si colloca all'interno di una tradizione narrativa orientale che tende a concepire l'esperienza morale non come risoluzione del conflitto, ma come presa di coscienza del proprio posto all'interno di una rete di relazioni e di responsabilità: cultura della vergogna⁴⁶². La sofferenza non viene superata, ma riconosciuta; il dolore non viene spiegato, ma accolto come parte dell'esperienza umana.

Dal punto di vista educativo occidentale, questa scelta narrativa rappresenta una sfida progettuale significativa. Abituati a dispositivi didattico-pedagogici che puntano alla semplificazione, alla chiarezza del messaggio e alla conclusione positiva, *Una tomba per le lucciole* introduce una forma di apprendimento più lenta, più complessa e meno controllabile: esso educa a sopportare l'ambiguità, a restare dentro una domanda aperta.

Questa impostazione è in forte continuità con i quadri normativi dell'educazione civica. Le *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica* insistono sulla necessità di sviluppare pensiero critico, consapevolezza ed empatia sociale, riconoscendo che la formazione del cittadino passa anche attraverso il confronto con

⁴⁶² Cfr. R. F. Benedict, *The chrysanthemum and the sword: patterns of Japanese culture*, Boston (MA): Mariner Books, 2005.

esperienze complesse e differenti⁴⁶³. In questo senso, la narrativa orientale non si pone come alternativa “esotica”, ma come risorsa educativa capace di ampliare il repertorio formativo occidentale.

L'assenza di catarsi in *Una tomba per le lucciole* diventa così una forma di educazione allo sguardo: insegna che non tutte le storie devono chiudersi, che non tutto il dolore può essere spiegato e che la responsabilità educativa non consiste nel proteggere lo spettatore dall'esperienza, ma nell'accompagnarlo a riconoscerne il valore umano.

È proprio in questa rinuncia alla consolazione che il film rivela la sua più profonda funzione pedagogica. Non offrendo una via di uscita emotiva, Takahata affida allo spettatore il compito di continuare la riflessione altrove: nella discussione, nel confronto, nella progettazione educativa. La narrazione non si conclude sullo schermo, ma chiede di essere assunta, rielaborata, trasformata in consapevolezza al di fuori di esso.

4.2.4. Educare alla complessità e alla responsabilità collettiva

In *Una tomba per le lucciole* la guerra non viene rappresentata come evento spettacolare o come sequenza di azioni eroiche o di momenti decisivi: non ci sono battaglie al centro del racconto, strategie militari e nemici identificabili. La guerra agisce come una presenza diffusa, che permea ogni gesto quotidiano, ogni relazione, ogni silenzio. È un'esperienza che non irrompe improvvisamente nella narrazione, ma che la attraversa in modo costante, quasi invisibile.

Questa scelta narrativa sposta radicalmente il punto di vista: la Seconda Guerra Mondiale è il contesto, ma il vero nemico all'interno del film è la fame. Le sequenze più crude non sono quelle dei bombardamenti, ma quelle del lento decadimento fisico e psichico di Setsuko. L'impossibilità di mangiare, il rovistare nella spazzatura e il rubare per sopravvivere sono tutte forme estreme di resistenza individuale che diventano esperienze pedagogiche per lo spettatore.

Secondo Giovanni De Luna, scrittore e storico italiano⁴⁶⁴, il cinema è in grado di raccontare la complessità del trauma storico, non solo per ciò che mostra, ma per come lo mostra: sono la forma filmica e la prospettiva a trasformare l'evento in esperienza⁴⁶⁵. Infatti, la regia di Takahata evita ogni forma di retorica o di enfasi visiva. Il dolore viene asciugato, lasciato muto: non c'è musica nei momenti più tragici, solo silenzio. Lo

⁴⁶³ Cfr. Decreto Ministeriale n. 183/2024, *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*.

⁴⁶⁴ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link: www.istitutostoricopiaceenza.it/wp-content/uploads/2020/12/cv_Giovanni-De-Luna.pdf](http://www.istitutostoricopiaceenza.it/wp-content/uploads/2020/12/cv_Giovanni-De-Luna.pdf).

⁴⁶⁵ G. De Luna, *op. cit.*, pp. 192-223.

spettatore deve fare i conti con un dolore interiorizzato, imparando a costruire una memoria collettiva che non coincide con l'epica militare o nazionale, ma con l'esperienza del lutto e dell'abbandono.

Dal punto di vista educativo, questo è un aspetto cruciale. Nei contesti occidentali, la guerra viene spesso insegnata come un evento storico delimitato: date, trattati, nomi dei generali, cause ed effetti. *Una tomba per le lucciole* propone invece una forma di comprensione radicalmente diversa, che potremmo definire esperienziale e relazionale. La storia non viene spiegata, ma mostrata attraverso le sue ricadute sulla vita quotidiana. Essa, senza essere nominata, è totalmente presente perché ha già svuotato di significato i gesti più elementari: Seita e Setsuko non perdono una battaglia, ma perdono la loro infanzia.

Questa rappresentazione entra in dialogo profondo con le riflessioni interculturali sviluppate dalle osservazioni di Edward Twitchell Hall: nelle culture ad alto contesto il significato non è concentrato all'interno dell'evento esplicito, ma si distribuisce nell'ambiente, nelle relazioni, nei non detti⁴⁶⁶. *Una tomba per le lucciole* incarna perfettamente questa logica: la guerra non è raccontata frontalmente, ma emerge dal contesto, dal clima emotivo, dalle assenze.

Educativamente, ciò implica una forma di apprendimento che non passa dalla semplificazione, ma dalla consapevolezza della complessità. Lo spettatore occidentale è chiamato a rivedere le proprie categorie interpretative: non c'è un colpevole unico, non c'è un momento risolutivo, non c'è una distanza rassicurante tra chi guarda e chi subisce. La sofferenza dei protagonisti non è eccezionale, ma sistemica; non è frutto di un singolo atto, ma di un contesto che ha smesso di prendersi cura. Questa lettura trova un'importante conferma anche nella riflessione pedagogica contemporanea: i riferimenti normativi trattati in precedenza sottolineano la necessità di formare cittadini capaci di comprendere i fenomeni storici e sociali nella loro complessità, sviluppando il senso critico e la responsabilità collettiva⁴⁶⁷.

La guerra, così rappresentata, diventa allora un terreno privilegiato per educare alla cittadinanza globale, alla memoria storica e alla consapevolezza interculturale. Non perché offra risposte, ma perché costringe a porsi domande: che cosa accade quando una società fallisce nel proteggere i suoi membri più fragili? Qual è il ruolo dell'individuo all'interno di un sistema che normalizza l'esclusione e l'indifferenza?

⁴⁶⁶ Vedi paragrafo 3.3.3. *Il contesto come chiave di senso*, p.

⁴⁶⁷ Cfr. Decreto Ministeriale n. 254/2012, *op. cit.*

In questa prospettiva, la narrativa orientale non viene proposta come modello alternativo da adottare, ma come occasione di decentramento. Riflettere all'interno di questo film d'animazione, in un contesto educativo occidentale, significa uscire dalla propria *echo chamber* narrativa, identitaria e culturale, sospendere le aspettative di spettacolo e di risoluzione, e confrontarsi con una forma di racconto che educa attraverso la sottrazione, il silenzio e la durata.

Il film di Takahata realizza pienamente la responsabilità narrativa dell'autore: non protegge lo spettatore dalla complessità del reale, ma offre gli strumenti per sostenerla. Ed è in questo spazio, fragile ma fertile, che la narrativa orientale può diventare un autentico intervento pedagogico, capace di formare competenze e sguardi di responsabilità collettiva.

4.2.5. Educare alla storia attraverso l'esperienza

Nel quadro della riflessione pedagogica sviluppata, *Una tomba per le lucciole* può essere compreso pienamente solo se collocato all'interno di una prospettiva di *visual history*: la branca della storiografia contemporanea che studia e che utilizza le immagini non soltanto come illustrazioni del passato, ma come fonti storiche a tutti gli effetti, capaci di costruire memoria collettiva e di attivare processi di comprensione storica profondi⁴⁶⁸.

In una cultura sempre più dominata dal visivo, educare alla storia significa anche educare lo sguardo. Non si tratta soltanto di trasmettere contenuti, ma di fornire strumenti per interpretare immagini, narrazioni e rappresentazioni del passato in modo critico e consapevole. In questo senso, l'animazione autoriale orientale può diventare sia oggetto di studio sia dispositivo didattico e formativo.

Una tomba per le lucciole si colloca esattamente in questo spazio. Il film non racconta la guerra come un evento straordinario, ma la rende un ambiente storico: una condizione permanente che modifica radicalmente le forme dell'abitare, del nutrirsi, del relazionarsi. La guerra non viene mostrata attraverso i suoi momenti culminanti, ma attraverso ciò che resta quando le grandi narrazioni si dissolvono: la vita dei civili, dei bambini, degli sconfitti.

Questa scelta narrativa rappresenta un punto di rottura rispetto a molta produzione letteraria e cinematografica occidentale, spesso orientata a una pedagogia della vittoria, della liberazione o del sacrificio eroico; anche rispetto agli esiti dei due conflitti mondiali del Novecento. Takahata propone una pedagogia della sofferenza e dell'empatia, che non

⁴⁶⁸ Cfr. A. Prampolini, *Visual history. L'uso didattico delle fonti iconografiche. Sitografia*, in *Historia ludens*, 2021.

mira a spiegare la guerra, ma a farne sentire il peso umano e sociale: a generare immersività sono l'indifferenza, l'assenza di compassione, il progressivo collasso dell'umano.

Ivo Mattozzi, storico italiano⁴⁶⁹, sottolinea come la didattica e la divulgazione storica non possano limitarsi alla sola trasmissione di informazioni, ma debbano educare alla comprensione profonda, anche emotiva e immersiva, degli eventi storici. La comunicazione storica efficace non è solo quella spiegata bene, ma quella che rende visibile ciò che nei documenti tradizionali rimane invisibile: le emozioni, i vissuti, le conseguenze quotidiane dei processi storici⁴⁷⁰.

Una tomba per le lucciole può essere considerato una fonte visiva indiretta: una narrazione simbolica, ma profondamente radicata nei fatti storici, che consente allo spettatore di fare esperienza del passato senza ridurlo a dato astratto. Il punto di vista infantile e orientale non è un limite, ma una risorsa educativa, perché rompe i consueti paradigmi interpretativi occidentali e apre a una pluralità di sguardi.

La necessità di differenziare i linguaggi della comunicazione storica in base ai destinatari è un aspetto cardine all'interno di una didattica consapevole e inclusiva. La scelta di raccontare la guerra attraverso l'animazione e lo sguardo dei bambini sconfitti non è una semplificazione, ma un atto di grande coraggio pedagogico. Il film non abbassa il livello della riflessione storica, ma la rende accessibile attraverso un linguaggio capace di coinvolgere, interrogare e mettere in crisi anche le fasce d'età considerate erroneamente meno pronte o sensibili.

Dal punto di vista educativo, questo approccio apre possibilità significative. L'uso consapevole di narrazioni visive come questa permette di affiancare allo studio delle fonti e delle ricostruzioni storiografiche un'esperienza formativa diversa, complementare, capace di sviluppare empatia cognitiva, senso critico e consapevolezza storica. Non si tratta di sostituire la storia disciplinare, ma di arricchirla attraverso nuovi linguaggi e nuovi media.

La funzione della memoria storica, da conservativa, diviene trasformativa: ricordare non significa accumulare informazioni, ma modificare il proprio sguardo sul mondo⁴⁷¹. *Una tomba per le lucciole* realizza pienamente questa funzione: non insegna cosa pensare della guerra, ma educa a guardarla da una prospettiva più fragile, più umana,

⁴⁶⁹ Biografia, curriculum vitae e pubblicazioni dell'autore sono consultabili al seguente [link: https://www.unibo.it/it/ateneo/amministrazione-trasparente/consulenti-e-collaboratori/tabella-incarichi-scaduti/2022?id=37325&format=cv](https://www.unibo.it/it/ateneo/amministrazione-trasparente/consulenti-e-collaboratori/tabella-incarichi-scaduti/2022?id=37325&format=cv).

⁴⁷⁰ I. Mattozzi, *Pensare la comunicazione storica divulgativa*, in M. Dondi - S. Salustri (a cura di), *Comunicazione storica. Tecnologie, linguaggi e culture*, Bologna: Clueb, 2021, pp. 61-77.

⁴⁷¹ *Ibidem*.

più responsabile. Il film di Takahata diventa un mezzo capace di educare alla storia come esperienza vissuta, di ampliare i punti di vista e di formare cittadini più consapevoli della complessità del passato e, di conseguenza, del presente e dell'avvenire futuro.

4.3. Il mio vicino Totoro

Se *Una tomba per le lucciole* ha mostrato come la narrazione possa farsi dispositivo educativo attraverso l'urto dell'irreversibilità, *Il mio vicino Totoro* di Hayao Miyazaki rappresenta una seconda incarnazione dell'impianto teorico sviluppato in questa ricerca, fondata sulla tenuta silenziosa dell'esperienza. Il film non mette in scena una pedagogia alternativa per contrasto, bensì un'educazione complementare, capace di agire sullo stesso piano etico ed esperienziale attraverso strumenti narrativi profondamente differenti.

Nel contesto occidentale, *Totoro* viene spesso percepito come un film semplice, rassicurante, quasi paradigmatico di un'idea edulcorata di infanzia. La sua ricezione educativa tende a neutralizzarne la complessità, trasformandolo in un oggetto simbolico più che in un'esperienza narrativa. Questa lettura, tuttavia, rischia di occultare la natura profondamente esigente del film: *Il mio vicino Totoro* non semplifica l'esperienza infantile, ma la prende sul serio, sottraendola alle logiche del conflitto esplicito, della spiegazione e della mediazione adulta.

La storia di Satsuki e di Mei, le due protagoniste della narrazione, si sviluppa infatti in assenza di un conflitto classico, di una ricerca di riscatto o di una progressione drammatica riconoscibile secondo i canoni narrativi occidentali precedentemente evidenziati. Eppure, il film è attraversato da una tensione profonda e costante, legata alla malattia della madre, alla fragilità dell'equilibrio familiare e alla necessità, per l'infanzia, di abitare un tempo di attesa e di incertezza. In questo senso, la famiglia non è un semplice sfondo narrativo, ma un'agenzia educativa primaria: diviene il luogo in cui si costruisce un'esperienza di interdipendenza emotiva e di responsabilità condivisa. Infatti, molte società orientali, tra cui il Giappone contemporaneo, sviluppano modelli familiari caratterizzati da un'interdipendenza emotiva e psicologica, pur in presenza di un'indipendenza materiale legata alla modernizzazione⁴⁷². In *Totoro*, questa struttura emerge con chiarezza: la malattia della madre non produce una frattura narrativa, ma riorienta le relazioni, rafforzando una rete affettiva in cui l'infanzia è chiamata non a separarsi, ma a partecipare, a prendersi cura, a restare.

⁴⁷² Cfr. C. Kağıtçıbaşı, *Family and human development across cultures: a view from the other side*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

In questa prospettiva, la dimensione autobiografica dell'opera (legata all'esperienza infantile di Miyazaki e alla lunga malattia della madre dell'autore⁴⁷³) non assume valore confessionale, ma formativo. La narrazione non espone il dolore in forma spettacolare e non lo rimuove; lo colloca invece all'interno di una quotidianità fatta di gesti minimi, di silenzi, di attese e di relazioni. Il tempo narrativo si dilata, rinuncia alla catarsi e si fa tempo abitabile, capace di educare alla permanenza più che alla risoluzione.

È in questo spazio che il fantastico trova la sua funzione educativa più profonda. *Totoro* non interviene per correggere la realtà o per compensarne le mancanze: è presenza discreta, mediatrice, figura che accompagna gli eventi senza sottrarne il peso. Il fantastico non si configura dunque come fuga, ma come prolungamento simbolico dell'esperienza, che consente all'infanzia di restare nel reale senza esserne schiacciata.

Fare didattica mediante *Il mio vicino Totoro* significa riconoscere una forma di educazione che non guida, non spiega, non risolve, ma accompagna e attraversa. Una narrazione che affida allo sguardo, alla durata e alla relazione il compito di generare empatia e consapevolezza. Rispetto alla radicalità di Takahata, questo film offre una seconda forma di responsabilità narrativa e una costante sospensione della spiegazione, che educa al quotidiano e all'attesa.

4.3.1. Educare senza conflitto

In *Il mio vicino Totoro*, l'assenza di un conflitto narrativo tradizionale non segnala una semplificazione dell'esperienza, ma una scelta educativa che restituisce valore formativo al quotidiano non spettacolarizzato. Il film non costruisce una progressione fondata sull'opposizione, non introduce antagonisti, non organizza l'esperienza dello spettatore attorno a una dinamica di crisi e di risoluzione. Questa scelta, spesso interpretata come segno di semplicità o di leggerezza narrativa, costituisce invece una presa di posizione educativa radicale: *Totoro* educa mostrando come l'esperienza formativa non nasca necessariamente dall'eccezione o dal trauma, ma può emergere dal quotidiano abitato, dalla continuità dei gesti e dalla permanenza nella relazione.

La vicenda delle due sorelle Satsuki e Mei si colloca interamente all'interno di una dimensione ordinaria: il trasferimento in una nuova casa, la distanza dalla madre ricoverata, la gestione della vita domestica, la scuola, l'attesa. Eppure, proprio questa ordinarietà è attraversata da una tensione profonda e costante: mai spettacolarizzata, ma

⁴⁷³ V. Arnaldi, *op. cit.*, pp. 104-105.

sempre presente. La malattia materna non diventa evento drammatico centrale e non viene tematizzata in modo esplicito; resta sullo sfondo, come condizione permanente che riorienta l'equilibrio affettivo della famiglia e chiede all'infanzia di confrontarsi con una fragilità reale, non nominata ma avvertita.

Totoro mette in scena una forma di educazione che non passa attraverso la spiegazione, ma attraverso la condivisione silenziosa dell'esperienza. La famiglia diventa agenzia educativa primaria perché mantiene una presenza affettiva continua. Il padre non assume il ruolo di guida autoritaria o di mediatore esplicativo: accompagna, rassicura senza chiarire, accoglie il mondo immaginativo delle figlie senza appropriarsene. La madre, pur assente fisicamente, resta una presenza emotiva costante, attorno alla quale si organizza l'intero campo relazionale.

Questa rappresentazione risuona in modo significativo con le riflessioni interculturali sui modelli familiari elaborate da Çiğdem Kağıtçıbaşı, secondo cui in molte società orientali la famiglia non è fondata su una separazione netta tra dipendenza e autonomia, ma su forme di interdipendenza emotiva, in cui la crescita individuale avviene all'interno di legami affettivi stabili e non attraverso una rottura precoce con essi⁴⁷⁴. In *Totoro*, l'infanzia non è chiamata a emanciparsi dalla famiglia, ma a partecipare alla sua riorganizzazione simbolica e pratica, assumendo gradualmente una responsabilità emotiva che non viene esplicitata come dovere.

Il quotidiano, in questa cornice, si configura come vero spazio formativo. I gesti ripetuti, le attese, le azioni minime (pulire la casa, camminare, aspettare l'autobus, osservare la pioggia) sono luoghi in cui il senso prende forma. La scelta di collocare la narrazione in un tempo dilatato e apparentemente privo di snodi drammatici educa lo spettatore a riconoscere valore formativo alla durata, alla ripetizione, alla permanenza. Non accade qualcosa di decisivo, e proprio per questo l'esperienza acquista spessore.

Il film di Miyazaki è attraversato da una costante compresenza di luce e di oscurità, di gioia e di inquietudine, che non si risolvono in una sintesi pacificata⁴⁷⁵. La malattia materna rappresenta una vera e propria incursione del possibile nella vita infantile: non un evento traumatico compiuto, ma una minaccia latente, un'ombra che destabilizza senza esplodere. È in questo spazio di incertezza che il film colloca la propria funzione educativa, evitando sia la rimozione del dolore sia la sua spettacolarizzazione.

⁴⁷⁴ Cfr. C. Kağıtçıbaşı, *op. cit.*

⁴⁷⁵ V. Arnaldi, *op. cit.*, pp. 99-102.

L'assenza di conflitto e di *climax* non equivale a un'assenza di tensione, ma a una sua trasformazione ontologica. La tensione non è narrativa, ma esistenziale: riguarda il modo in cui l'infanzia impara a stare in un mondo che non è ancora spezzato, ma potrebbe esserlo. In quest'ottica, *Totoro* educa alla possibilità, non all'evento; alla convivenza con l'instabilità, non alla sua risoluzione.

Questa scelta narrativa assume un valore pedagogico particolarmente rilevante nel contesto occidentale contemporaneo, spesso orientato a concepire l'educazione come intervento correttivo, come risposta a un problema o a una crisi. *Il mio vicino Totoro* propone invece una pedagogia della presenza continua, in cui l'educazione avviene prima che il conflitto si manifesti: attraverso la costruzione di un ambiente relazionale capace di sostenere l'esperienza infantile senza sostituirla e senza guidarla esplicitamente.

In tal modo, il film si configura come seconda incarnazione dell'impianto teorico sviluppato in questo elaborato: non più la narrazione che educa attraverso la frattura e la perdita irreversibile, ma una narrazione che educa abitando il quotidiano, rendendo formativa la durata stessa dell'esperienza.

4.3.2. Educare verso il tempo dell'attesa

Se l'assenza di conflitto in *Il mio vicino Totoro* definisce il campo educativo nel quotidiano, è la gestione del tempo narrativo a renderlo realmente abitabile. Miyazaki costruisce al suo interno un regime temporale che rinuncia deliberatamente alla progressione funzionale e alla logica dell'anticipazione, privilegiando un tempo dilatato, fatto di attese, di sospensioni e di silenzi. In questa scelta non si coglie una semplice cifra stilistica, ma una vera e propria postura formativa, che educa lo spettatore a restare nell'esperienza senza la garanzia di una risoluzione.

Il tempo, in *Totoro*, è orientato alla durata, non all'evento. Le azioni non preparano uno snodo narrativo e non conducono verso una trasformazione esplicita dei personaggi. Quello che conta non sono gli eventi, ma quanto a lungo si resta dentro ciò che succede. Il film si pone in forte discontinuità con la tradizione narrativa occidentale, che tende a considerare il tempo come vettore di sviluppo e di superamento del conflitto, come occasione di crescita e di riscatto individuale. Nell'opera di Miyazaki, al contrario, il tempo educa perché non accelera, perché non consola, perché non promette. Una delle scene più emblematiche di questa postura è l'attesa del padre alla fermata dell'autobus, sotto la pioggia. Satsuki e Mei attendono in silenzio, condividendo un tempo sospeso che

non è riempito da dialoghi esplicativi o da azioni compensative. È in questo spazio di attesa che compare *Totoro*, anch'egli in attesa, anch'egli esposto alla pioggia. La scena non introduce un evento risolutivo: nessun problema viene sciolto, nessuna informazione viene rivelata. Eppure, sul piano educativo, essa mostra come il tempo dell'attesa possa diventare spazio di relazione, di osservazione reciproca, di scoperta e di riconoscimento dell'altro.

Il silenzio che attraversa questa sequenza non è assenza di contenuto, ma condizione di possibilità dell'esperienza. Miyazaki sottrae parole, spiegazioni, commenti, affidando allo spettatore il compito di abitare il tempo insieme ai personaggi. La narrazione non guida lo sguardo, non lo orienta verso un significato da cogliere; lo invita a sostare e a condividere una temporalità che non è addomesticata dall'urgenza narrativa. L'empatia non nasce dall'identificazione emotiva immediata, ma dalla condivisione della durata.

Anche la musica interviene in modo misurato e non invadente, accompagnando il tempo narrativo senza imporgli una direzione emotiva⁴⁷⁶. Le pause musicali, i rumori della natura e i momenti di sospensione contribuiscono a costruire un ambiente in cui il silenzio non viene percepito come vuoto, ma come spazio di ascolto. L'educazione allo sguardo passa anche attraverso un'educazione all'ascolto del tempo. Un'altra scena significativa, in questa prospettiva, è quella della crescita notturna dei semi piantati dalle bambine. La sequenza non è costruita come miracolo improvviso, ma come rituale lento, scandito da gesti ripetuti e da una danza che dilata il tempo fino a renderlo quasi circolare. L'evento fantastico non interrompe il flusso dell'esperienza, ma lo prolunga simbolicamente, mostrando come l'attesa possa trasformarsi in partecipazione attiva, senza diventare controllo o dominio.

Questa gestione del tempo assume un valore educativo particolarmente rilevante se messa in relazione con la presenza costante, ma non drammatizzata, della malattia materna. L'attesa della guarigione non viene tematizzata come percorso verso una soluzione, ma come condizione permanente con cui convivere perché non ne si conosce l'avanzamento e non si è in grado di definirne il possibile termine. Il tempo dell'infanzia diviene il tempo del possibile: non ancora perdita, ma nemmeno certezza. In questo spazio intermedio e sospeso, il film educa a tollerare l'incertezza, a restare nel non-sapere senza che esso venga immediatamente colmato.

Inoltre, il film tutela deliberatamente una dimensione di oscurità e di sospensione, legata tanto alla notte quanto alla foresta: luoghi in cui il tempo perde i parametri del

⁴⁷⁶ M. Leader - J. Cunningham, *op. cit.*, pp. 68-72.

giorno e si dilata fino a fermarsi⁴⁷⁷. Questa oscurità non è minacciosa in senso assoluto, ma diventa profondità dell'esperienza: condizione necessaria affinché l'infanzia possa confrontarsi con ciò che non è ancora nominabile. Il tempo, qui, non serve a spiegare, ma a rendere abitabile l'ignoto.

Il mio vicino Totoro propone dunque una pedagogia del tempo che si oppone alla logica dell'urgenza, della competizione e della prestazione. Educare significa creare le condizioni affinché il soggetto possa restare nel tempo che gli è stato dato o affidato. La dilatazione temporale e il ricorso sistematico al silenzio non sono meri tratti stilistici, ma dispositivi educativi che allenano lo spettatore a sostare nell'esperienza prima di attribuirle un senso.

4.3.3. Infanzia, natura e comunità

In *Totoro*, la relazione tra infanzia e natura non produce insegnamenti, ma condizioni di esperienza in cui il senso emerge dalla coesistenza e non dalla spiegazione. La campagna, la casa, la foresta, il villaggio non costituiscono semplicemente un'ambientazione, ma un *setting* relazionale in cui l'infanzia può fare esperienza del mondo senza essere immediatamente costretta all'interno di categorie funzionali o performative. La natura non si configura come sfondo simbolico o come tema ecologico da decodificare, ma come spazio abitabile, condiviso, attraversabile.

Hayao Miyazaki costruisce un mondo in cui l'infanzia non è idealizzata, ma situata all'interno di una rete di relazioni che comprende la famiglia, la comunità locale e l'ambiente naturale. La casa in cui si trasferiscono Satsuki e Mei è antica, imperfetta e carica di tracce del passato. Non è un luogo neutro, ma uno spazio che conserva memoria, che chiede di essere abitato e trasformato lentamente. L'ingresso in questa casa non rappresenta una conquista o una soluzione, ma l'inizio di una convivenza con un ambiente che resiste alla piena domesticazione.

La natura, in *Totoro*, non assume i tratti di una presenza idilliaca o puramente benevola. È attraversata da forze che eccedono il controllo umano: il vento che scuote la casa, la notte che avvolge la foresta, il buio che suscita timore e curiosità insieme. Luce e oscurità non si pongono in antitesi, ma coesistono come dimensioni inseparabili dell'esperienza⁴⁷⁸. Questa compresenza educa l'infanzia a riconoscere che il mondo non è interamente trasparente e pienamente governabile, ma può essere comunque abitato senza

⁴⁷⁷ V. Arnaldi, *op. cit.*, p. 103.

⁴⁷⁸ *Ivi*, pp. 103-104.

che esso richieda una continua razionalizzazione. Particolarmente significativa è la scena dell'esplorazione della foresta da parte di Mei: la bambina non entra nel bosco come in un luogo ostile o come in uno spazio magico separato dal reale, ma come in un ambiente che suscita attrazione e spaesamento allo stesso tempo. L'incontro con *Totoro* avviene in un contesto di fiducia non mediata: non nasce dall'assenza di pericolo, ma dalla capacità infantile di esplorare senza precomprensione e senza pregiudizi. Il fantastico emerge così come possibilità inscritta nello spazio naturale, non come fuga dalla realtà quotidiana.

Parallelamente, la comunità che circonda le bambine non si presenta come sistema educativo formalizzato, ma come presenza diffusa. Le figure adulte (il padre, le anziane del villaggio, gli abitanti della campagna) offrono gesti di cura, attenzioni minime, parole che non pretendono di chiarire tutto. Questa forma di accompagnamento discreto contribuisce a costruire un ambiente in cui le protagoniste possono muoversi con relativa autonomia, senza sentirsi abbandonate.

Il film di Miyazaki, di conseguenza, propone una visione dell'educazione profondamente relazionale, in cui la crescita avviene per immersione graduale nell'ambiente. La natura non è qualcosa da dominare o da sfruttare, ma uno spazio con cui entrare in relazione, riconoscendone l'alterità. La comunità non è un apparato normativo, ma una rete di presenze che rende possibile l'esperienza.

La scena del tifone, che scuote la casa e spaventa le bambine, è emblematica verso questa impostazione: il vento non viene rappresentato come evento catastrofico, ma come forza che mette alla prova la tenuta delle relazioni. Le bambine si stringono al padre, la paura non viene negata, ma attraversata. L'ambiente naturale, pur mostrando il proprio lato perturbante, non viene demonizzato. Educare, in questo senso, significa imparare a stare nel mondo anche quando esso si manifesta nella sua instabilità e nella sua imprevedibilità. Questa concezione si distanzia nettamente da una pedagogia che separa rigidamente il soggetto dall'ambiente o che considera la natura come semplice risorsa o scenario educativo. Nel film *Il mio vicino Totoro*, l'infanzia si forma attraverso una continua negoziazione con lo spazio, con i suoi ritmi, le sue opacità, le sue presenze visibili e invisibili. La relazione con *Totoro* stesso, custode della foresta, non istituisce un rapporto di dominio o di dipendenza, ma una forma di coesistenza simbolica che rafforza il legame tra esperienza umana e mondo naturale.

La narrazione visiva si fa luogo educativo non perché trasmette un messaggio esplicito sulla natura o sulla comunità, ma perché mostra come abitare una relazione complessa senza ridurla a schema. L'infanzia, in *Totoro*, non viene protetta dall'esperienza

del mondo, ma accompagnata nel suo attraversamento, all'interno di un ambiente che non promette sicurezza assoluta, ma offre continuità, presenza e possibilità di senso.

4.3.4. Mediare attraverso il fantastico

Nella trama del film, il fantastico non interviene per risolvere l'esperienza, ma per estenderla, offrendo all'infanzia uno spazio percettivo in cui l'incertezza può essere attraversata senza essere spiegata. Questa assenza di funzione salvifica, spesso fraintesa come leggerezza narrativa o come semplice elemento fiabesco, costituisce invece uno degli snodi pedagogici più profondi dell'opera. Il fantastico, nelle opere di Miyazaki, non è evasione dalla realtà, ma mediazione dell'esperienza (a tratti, anche autobiografica): una soglia simbolica che consente all'infanzia di restare nel mondo senza esserne schiacciata.

Totoro appare e scompare senza spiegazioni, senza lasciare tracce verificabili per il mondo adulto. Non è chiamato a essere creduto o a dimostrare la propria esistenza. La sua presenza è fuggevole, e proprio per questo non può essere trasformata in strumento di controllo o di assicurazione. In termini pedagogici, ciò significa che il fantastico non fornisce risposte, ma apre a possibilità; non protegge dall'esperienza, ma la rende attraversabile. Una scena particolarmente emblematica è quella in cui Mei tenta di condurre il padre e la sorella nel luogo dell'incontro con *Totoro*, senza riuscirci. Il fantastico non si lascia condividere e non diventa oggetto di legittimazione adulta. Il padre, tuttavia, non nega l'esperienza della figlia: la accoglie senza appropriarsene, riconoscendo implicitamente come non tutto ciò che ha valore educativo debba essere tradotto in linguaggio razionale. Questo gesto, apparentemente marginale, rappresenta una forma di responsabilità narrativa adulta, che rinuncia a spiegare per non sottrarre all'infanzia la possibilità di dare senso alla propria esperienza.

Il fantastico, in *Totoro*, emerge dunque come estensione simbolica del reale: la foresta, la notte, il vento, gli spiriti, i nerini del buio non interrompono la quotidianità, ma la prolungano, rendendo visibile una dimensione dell'esperienza che resta normalmente implicita. In questo equilibrio instabile, il fantastico assume la funzione di rendere abitabile l'oscurità, non di eliminarla.

Il rapporto tra fantastico e trapasso costituisce uno degli elementi più sottili e meno esplicitati nel film. La malattia materna, mai tematizzata in modo diretto, introduce nella vita delle bambine la percezione del limite e della perdita. *Totoro* non interviene per scongiurare questo limite; non promette salvezza e guarigione. La sua funzione è piuttosto

quella di offrire un orizzonte simbolico in cui l'angoscia possa essere contenuta senza essere rimossa. In questo senso, il fantastico non anestetizza il dolore, ma ne permette una elaborazione non verbale, compatibile con l'età infantile. Una sequenza che evidenzia questo aspetto è quella del viaggio sul Gattobus per ritrovare Mei: il fantastico non cancella la paura e la responsabilità: è Satsuki a chiedere aiuto, è lei a esporsi, è lei a sostenere il peso della ricerca. Il Gattobus non sostituisce l'azione umana, ma la rende possibile, ampliando temporaneamente il campo dell'esperienza. L'infanzia non viene sottratta al reale, ma accompagnata attraverso una soglia che consente di attraversarlo senza esserne annientata.

Da un punto di vista formativo, questa impostazione si colloca in netto contrasto con una concezione del fantastico come spazio di fuga, di leggerezza o di compensazione emotiva. *Il mio vicino Totoro* non offre rifugi immaginativi in cui nascondersi, ma strumenti simbolici per restare. La narrazione visiva, in questo modo, invita lo spettatore a condividere una postura: quella di chi accetta che l'esperienza umana, soprattutto nell'infanzia, sia fatta di zone d'ombra, di attese non risolte, di presenze che non possono essere possedute.

Totoro non è un personaggio educativo nel senso tradizionale del termine, ma una figura di mediazione narrativa. Non insegna, non ammonisce, non protegge e, verbalmente, non comunica: accompagna. La sua funzione pedagogica risiede proprio in questa rinuncia all'intervento, che lascia spazio all'infanzia per costruire senso senza essere guidata da una teleologia adulta. Il fantastico diventa così luogo di negoziazione tra ciò che può essere detto e ciò che deve restare implicito, tra ciò che può essere compreso e ciò che può solo essere vissuto.

Il valore educativo di *Totoro* emerge nella possibilità di attraversare l'esperienza senza pretendere una chiusura definitiva o un lieto fine. In questo orizzonte, il fantastico non salva dall'angoscia, ma la rende abitabile, preparando il terreno a una forma di empatia che nasce dalla condivisione della fragilità. Questo nodo concettuale consente di comprendere come la visione narrativa di Miyazaki, pur profondamente diversa da quella di Takahata, condivida con essa una responsabilità fondamentale: non sottrarre l'infanzia alla complessità del mondo, ma offrire forme narrative capaci di accompagnarla nel suo attraversamento.

4.3.5. Un nuovo sguardo empatico che precede il senso

Uno degli elementi più radicalmente educativi di *Il mio vicino Totoro* risiede nella sua capacità di sospendere il senso, di rinviare la comprensione, di sottrarre la narrazione alla logica dell'immediata significazione. Miyazaki costruisce un racconto che non chiede allo spettatore di capire, ma di restare: rimanere dentro una scena, dentro un gesto, dentro un tempo che non produce subito un esito: seguendo la formattazione del *Kishōtenketsu*⁴⁷⁹. In questa attesa si colloca una pedagogia dello sguardo che precede l'interpretazione.

A differenza della maggior parte delle narrazioni occidentali per l'infanzia, *Totoro* non organizza l'esperienza visiva in funzione di una progressione informativa. Molte sequenze sembrano eccedere la necessità narrativa: i tragitti a piedi, l'attesa dell'autobus sotto la pioggia, l'osservazione del vento tra gli alberi, i momenti di silenzio domestico. Queste scene non servono a far avanzare la storia, ma a far abitare il tempo. Dal punto di vista educativo, ciò implica un rovesciamento profondo: l'attenzione non è guidata verso ciò che accadrà, ma verso ciò che sta accadendo. La celebre scena dell'attesa alla fermata dell'autobus, sotto la pioggia, ne è un esempio emblematico: non vi è dialogo esplicativo, non vi è tensione drammatica, non vi è una posta in gioco dichiarata. Le bambine aspettano. Il tempo scorre lentamente, segnato dal suono della pioggia, dai piccoli movimenti del corpo, dalla presenza muta di *Totoro*. In questa condivisione nasce l'empatia: non come risposta emotiva a un evento, ma come sintonizzazione percettiva.

Questa scelta narrativa assume un valore educativo rilevante se messa in relazione con i processi di formazione dello sguardo. *Totoro* non addestra a riconoscere simboli, ma educa a una forma di attenzione lenta, non predatoria, capace di sostare prima di attribuire significato. Si tratta di una competenza raramente valorizzata nei contesti educativi occidentali, spesso orientati alla performance interpretativa e alla produzione di risposte.

Miyazaki sembra suggerire come lo sguardo infantile non debba essere accelerato verso la comprensione adulta, ma protetto nella sua capacità di osservare senza finalizzare. Questo non significa idealizzare l'infanzia, ma riconoscerne una specifica modalità cognitiva ed esperienziale: *Totoro* nasce da una memoria incarnata dell'infanzia, non come nostalgia, ma come postura esistenziale fondata sull'attenzione al dettaglio e alla relazione con l'ambiente⁴⁸⁰.

Il mio vicino Totoro non si limita a raccontare una storia diversa rispetto alla formattazione occidentale: allena un diverso regime di fruizione, opponendosi

⁴⁷⁹ Vedi paragrafo 2.5.2. *Format narrativi e visioni del mondo tra Occidente e Oriente*, p.

⁴⁸⁰ V. Arnaldi, *op. cit.*, p. 107.

implicitamente alla logica dell'iperstimolazione e della saturazione semantica. L'esperienza visiva diventa un luogo formativo in cui si apprende che non tutto deve essere subito compreso, spiegato, risolto.

In questo senso, la narrazione visiva all'interno del film di Miyazaki non educa trasmettendo contenuti, ma modellando una postura dello sguardo. È una pedagogia che non anticipa il senso, ma lo lascia emergere (o anche non emergere) come esito di un'esperienza condivisa. Lo spettatore occidentale, abituato a narrazioni orientate alla chiarezza e alla chiusura, è così messo nella condizione di sperimentare un'altra grammatica dell'attenzione e una nuova immedesimazione empatica.

4.4. Continuità narrative e posture educative nel cinema dello Studio Ghibli

Nel porre in dialogo *Una tomba per le lucciole* e *Il mio vicino Totoro*, il cinema dello Studio Ghibli rivela una continuità narrativa e culturale che non si fonda sulla contrapposizione dei temi, ma sulla complementarità delle forme dell'esperienza che vengono rese visibili. Guerra e natura, trauma e cura, tempo irreversibile e tempo abitabile non costituiscono polarità inconciliabili, bensì coordinate attraverso cui la narrazione interroga il modo in cui l'essere umano entra in relazione con il mondo, con gli altri e con se stesso. I due film non offrono risposte differenti a una medesima domanda, ma ampliano lo spazio della domanda stessa, rendendola abitabile allo sguardo.

I due film d'animazione condividono una medesima responsabilità narrativa: entrambi rinunciano a guidare lo spettatore verso una lettura rassicurante dell'esperienza. Nel film di Takahata, il tempo si impone come dimensione non reversibile, segnata dalla perdita e dall'impossibilità di ricomporre ciò che è stato spezzato; in quello di Miyazaki, il tempo si distende nella quotidianità, nella ripetizione e nell'attesa, senza tuttavia trasformarsi in rifugio o in evasione. Ciò che accomuna le due narrazioni è il rifiuto di una temporalità funzionale alla spiegazione o alla risoluzione: il tempo non serve a chiarire, ma a far sostare.

Questa postura ha implicazioni profonde per la formazione di uno sguardo consapevole e formato. In entrambe le opere, l'infanzia non è utilizzata come filtro semplificante dell'esperienza e come spazio protetto dal conflitto o dall'ambiguità. Al contrario, essa diventa il luogo in cui il rapporto con il mondo si mostra nella sua vulnerabilità originaria: esposta alla violenza della storia, come nel caso di Takahata, o

immersa in una relazione silenziosa e non mediata con la natura, come in Miyazaki. Lo spettatore è chiamato a riconoscere la complessità dell'esperienza senza che questa venga tradotta in un messaggio univoco o in una morale esplicita.

È proprio in questa sospensione interpretativa che il cinema autoriale dello Studio Ghibli mostra il suo potenziale formativo più significativo. La narrazione non costruisce percorsi di identificazione immediata e non consolida visioni del mondo già disponibili, ma apre uno spazio di decentramento dello sguardo. Lo spettatore è invitato a uscire da cornici interpretative familiari e a confrontarsi con tempi narrativi dilatati, con silenzi non riempiti, con eventi che non trovano una chiusura pacificante, riscattante o risolutiva. L'esperienza visiva non rafforza ciò che si sa già, ma introduce una frattura gentile, una possibilità di trasformazione consapevole dello sguardo.

Questa capacità di disinnescare automatismi percettivi e interpretativi rende la narrazione visiva orientale particolarmente rilevante all'interno di un orizzonte culturale in cui l'esperienza tende spesso a essere organizzata in forme prevedibili, rapide, individualiste e autoreferenziali. Senza porsi in opposizione diretta, il cinema Ghibli propone un diverso modo di abitare l'esperienza narrativa: non come consumo di significati, ma come esposizione a ciò che resiste alla semplificazione. La complementarità tra Takahata e Miyazaki non riguarda la distribuzione dei temi, ma la costruzione di uno spazio narrativo in cui il dolore e la cura, la perdita e la relazione, possano coesistere senza essere risolti.

Attraverso questa continuità, il cinema dello Studio Ghibli si configura come un medium culturale capace di formare soggetti che non cercano immediatamente di comprendere o di classificare l'esperienza, ma che apprendono a sostarvi. Uno sguardo che si lascia interrogare, che accetta l'ambiguità e che riconosce la propria responsabilità nel processo di significazione. È in questa sua trasformazione silenziosa che la narrazione visiva giapponese mostra la sua forza educativa più profonda: non come modello da trasferire, ma come possibilità di ripensare il rapporto tra esperienza, narrazione e formazione all'interno di contesti culturali differenti.

4.5. Conclusioni: prospettive e possibilità tra narrazione orientale e contesti educativi occidentali

Il percorso tracciato in questo capitolo ha mostrato come il cinema dello Studio Ghibli non possa essere ridotto a un semplice oggetto di analisi estetica o culturale e neanche a un

caso esemplare all'interno della storia dell'animazione orientale. Attraverso il dialogo, l'analisi, la riflessione tra *Una tomba per le lucciole* e *Il mio vicino Totoro*, è emersa una concezione della narrazione visiva che si configura come esperienza formativa profonda, capace di interrogare il rapporto tra tempo, infanzia, responsabilità e sguardo. Non si tratta di modelli narrativi da trasferire meccanicamente in altri contesti, ma di possibilità di ripensamento che mettono in discussione identità culturali e abitudini percettive consolidate.

La narrazione orientale, così come si manifesta nel cinema d'animazione giapponese trattato, agisce innanzitutto come strumento di decentramento dello sguardo. Essa non conferma ciò che lo spettatore già conosce, non rafforza visioni del mondo preesistenti, ma introduce una frattura gentile nelle modalità abituali di interpretazione dell'esperienza. Tempi dilatati, silenzi non spiegati, assenza di chiusure pacificanti e rifiuto della semplificazione costringono lo sguardo a rallentare, a sostare, a confrontarsi con ciò che resiste alla comprensione immediata. La narrazione visiva orientale si pone come antidoto a forme di fruizione autoreferenziali e individualiste, che tendono a rinchiudere l'esperienza dentro cornici interpretative già date.

All'interno di un orizzonte culturale in cui le narrazioni spesso funzionano come dispositivi di conferma e di rassicurazione, l'incontro con queste opere apre la possibilità di un'educazione dello sguardo capace di attraversare la complessità senza ridurla. La guerra, la natura, la perdita, l'attesa non vengono trasformate in allegorie semplificate o in strumenti didattici espliciti, ma restano esperienze da abitare. È proprio questa esposizione alla complessità, priva di scorciatoie morali, che rende tali narrazioni profondamente formative: non insegnano cosa pensare, ma come stare nell'esperienza, accettando l'ambiguità e la vulnerabilità che essa comporta.

Le ricadute di questa prospettiva non sono solo artistiche o culturali, ma riguardano il modo stesso di concepire i processi educativi e formativi. Il cinema dello Studio Ghibli suggerisce una pedagogia implicita che non mira alla trasmissione rapida di significati, ma alla costruzione di una consapevolezza lenta e responsabile. Una pedagogia che non protegge dal dolore, ma insegna a riconoscerlo; che non elimina l'attesa, ma ne fa uno spazio di relazione; che non semplifica il reale, ma ne custodisce la complessità. Una pedagogia che ci permette di stare all'interno di spazi culturali così distanti, da rischiare di essere percepiti come diversi o, peggio ancora, sbagliati.

La narrazione visiva giapponese non intende proporsi come alternativa oppositiva ai modelli occidentali, ma come occasione di dialogo, di confronto e di apertura. Essa

invita a ripensare il rapporto tra narrazione, esperienza e formazione a partire da una diversa concezione del tempo e dello sguardo; capace di mettere in discussione automatismi percettivi e culturali. Più che offrire risposte definitive, queste narrazioni aprono verso domande durature, che continuano ad agire anche dopo la fine della visione.

Il valore più profondo del cinema analizzato risiede nella sua capacità di trasformare lo sguardo, rendendolo più attento, più responsabile, più consapevole e più umano. È una trasformazione silenziosa: non si impone, ma si lascia abitare. Ed è proprio in questa possibilità di abitare l'esperienza, senza dominarla e senza semplificarla, che la narrazione visiva orientale mostra la sua forza formativa più autentica, aprendo spazi di riflessione che accompagnano il fruitore occidentale oltre i confini della propria appartenenza culturale.

Conclusioni

Attraversare la narrazione significa, prima di tutto, interrogare il modo in cui guardiamo. Non esiste racconto che non produca una presa sul reale, che non orienti il tempo dell'esperienza, che non selezioni ciò che merita attenzione e ciò che può restare invisibile. La narrazione non accompagna semplicemente lo sguardo: lo forma, lo disciplina, talvolta lo limita; e quando una storia ci espone a questo limite senza colmarlo, non ci restituisce lo stesso sguardo con cui l'avevamo avvicinata.

Il confronto con la narrativa orientale, e in particolare con il cinema d'animazione dello Studio Ghibli, mostra quanto questa formazione dello sguardo sia culturalmente situata. I film *Una tomba per le lucciole* e *Il mio vicino Totoro* mettono in crisi le aspettative dello spettatore occidentale: il tempo rallenta, l'azione perde centralità, l'infanzia non è più una fase da superare ma uno spazio da abitare. Quello che conta non è ciò che accade, ma ciò che resta, ciò che sfugge, ciò che non viene spiegato fino in fondo. Proprio in questo scarto, lo sguardo smette di possedere le storie e comincia a esserne attraversato.

Nel film di Isao Takahata, il racconto non offre appigli consolatori. La sofferenza non viene redenta e la perdita non trova una forma narrativa che la renda sopportabile. Lo spettatore è costretto a restare dentro il dolore, senza distanza di sicurezza. Nell'opera di Hayao Miyazaki, al contrario, il racconto si costruisce attorno a una quotidianità fragile, attraversata da presenze che accompagnano. Anche in questo film non c'è spiegazione definitiva: il senso emerge per prossimità, per risonanza, non per chiarimento.

Queste narrazioni chiedono allo spettatore occidentale qualcosa di diverso rispetto alla sua abitudine narrativa. Chiedono tempo, attenzione, disponibilità a non capire subito. Chiedono di accettare che il racconto non coincida con le categorie note e che il significato non venga consegnato in modo esplicito. In questa richiesta si manifesta una responsabilità narrativa profonda: quella di non semplificare l'esperienza, di non ridurre la complessità del reale a una sequenza ordinata e rassicurante.

È in questa complessità che il valore educativo di queste opere si rende evidente, senza essere esplicitamente dichiarato. Non perché insegnino qualcosa in modo diretto, ma perché espongono chi guarda a un limite. Un limite culturale, simbolico, interpretativo. Un limite che non va superato, ma riconosciuto e abitato come una possibilità educativa concreta. La narrazione diventa così uno spazio di incontro in cui l'alterità resta parzialmente opaca, resistente, viva.

Portare un prodotto o un medium culturale che non ci appartiene all'interno di un contesto educativo significa assumersi il rischio e la responsabilità di questo limite. Significa rinunciare all'idea che ogni racconto debba essere immediatamente comprensibile, che ogni esperienza debba essere ricondotta a categorie familiari e che ogni storia debba avere una direzione risolutiva. È un gesto che espone, perché obbliga a fare i conti con ciò che non controlliamo, con ciò che non coincide con il nostro modo abituale di vedere il mondo, con ciò che è distante dalla nostra cultura e dalla nostra identità.

Educare attraverso queste narrazioni significa creare le condizioni affinché lo sguardo possa sostare nell'incertezza senza esserne spaventato. Educare nella diversità è un'occasione preziosa per permettere l'incontro con una differenza che non si lascia ridurre. Educare mediante la multiculturalità significa accettare che il mondo sia composto da una pluralità di sguardi che non si sovrappongono e che non si ostacolano.

Questa tesi nasce dalla convinzione che la narrazione non sia solo un oggetto di studio, ma un luogo in cui si gioca una responsabilità culturale, civile ed educativa profonda. Accettare la pluralità dei mondi narrativi significa riconoscere che il proprio mondo non è "il" mondo, ma uno dei molti possibili. È in questo riconoscimento, fragile e mai definitivo, che può aprirsi uno spazio autentico di dialogo; così facendo, guardare una storia significherà interrogare il proprio modo di osservare il mondo.

Accostarsi a una narrazione che non nasce dentro il proprio orizzonte culturale significa accettare di non riconoscere subito ciò che si vede. Significa restare, per un tempo più o meno lungo, in una zona di incertezza in cui le categorie abituali non funzionano e il senso non si offre in modo immediato. È uno spazio scomodo, perché mette in crisi l'idea di controllo e di riscatto; ma è anche uno spazio necessario, perché è lì che lo sguardo smette di imporsi e comincia ad ascoltare.

Educare vuol dire permettere che la distanza resti visibile, che il limite non venga cancellato, che l'incontro avvenga senza essere addomesticato. In questo gesto, difficile e complesso, si apre la possibilità di riconoscere che il mondo non coincide con il proprio sguardo, ma si costruisce nell'intreccio di sguardi che si completano, mettendosi in crisi e in relazione vicendevolmente. È forse in questa esposizione consapevole all'altro, che la narrazione mostra il suo valore più profondo: esperienza che insegna a stare. Ci sono storie che non aggiungono risposte, ma tolgono certezze; ed è in questo vuoto che lo sguardo impara a osservare.

Bibliografia

- Akers, Katherine G. - Martinez-Canabal, Alonso - Restivo, Leonardo - Yiu, Adelaide P. - De Cristofaro, Antonietta - Hsiang, Hwa-Lin Liz - Ohira, Koji - Wheeler, Anne L. - Guskjolen, Axel - Niibori, Yosuke - Shoji, Hirotsuka - Richards, Blake - Miyakawa, Tsuyoshi - Josselyn, Sheena A. - Frankland, Paul W., *Hippocampal neurogenesis regulates forgetting during adulthood and infancy*, in *Science*, 344 (6184), 2014.
- Aristotele, *Retorica e Poetica*, Torino: UTET, 2004.
- Arnaldi, Valeria, *Hayao Miyazaki. Il mondo incantato*, Roma: Ultra Edizioni, 2014.
- Baddeley, Alan, *But what the hell is it for?*, New York (NY): John Wiley & Sons, 1988.
- Bamberg, Michael, *Identity and narration*, Amburgo: Hamburg University, 2013.
- Bamberg, Michael - Georgakopoulou, Alexandra, *Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis*, in *Text & Talk*, 28, 2008.
- Baron-Cohen, Simon, *Questione di cervello: la differenza essenziale tra uomini e donne*, Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Benedict, Ruth Fulton, *The chrysanthemum and the sword: patterns of Japanese culture*, Boston (MA): Mariner Books, 2005.
- Bennett, Milton James (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano: Franco Angeli, 2015.
- Berardinetti, Valentina - Limone, Pierpaolo - Toto, Giusi Antonia, *Apprendimento e strategie didattiche mediate della visual education: orizzonti di ricerca e azione*, Pomigliano D'Arco: Il Capoverso, 2025.
- Bergson, Henri-Louis, *Matière et mémoire*, Parigi: Alcan, 1896.
- Blanco, Carlos Roberto - García-Magariño, Ivan, *The use of blogs in the education field: A qualitative systematic review*, in *Computers and society*, 2018.
- Booth, Wayne Clayson, *Retorica della narrativa*, Firenze: La Nuova Italia, 1996.
- Boyd, Brian, *On the origin of stories: evolution, cognition and fiction*, Cambridge (MA)-Londra: Belknap Press of Harvard University Press, 2009.
- Brioschi, Franco, *La mappa dell'impero: problemi di teoria della letteratura*, Milano: Net, 2016.
- Broca, Paul Pierre, *Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé*, in *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris*, 6, 1861.
- Bruner, Jerome Seymour, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1986.

- Bruner, Jerome Seymour, *Acts of Meaning*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1990.
- Bruner, Jerome Seymour, *A narrative model of self-construction*, New York (NY): Academy of Sciences, 1997.
- Bryant, Jennings - Zillmann, Dolf, *Responding to the screen: Reception and reaction processes*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Burke, Kenneth, *A grammar of motives*, New York (NY): Prentice-Hall, 1945.
- Calabrese, Stefano (a cura di), *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, Bologna: Archetipolibri, 2009.
- Calabrese, Stefano, *Storie di vita. Come gli individui si raccontano nel mondo*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2018.
- Calabrese, Stefano, *La narrazione. Letteratura, storie di vita, visual storytelling*, Londra: Pearson, 2024.
- Calabrese, Stefano - Conti, Valentina (in collaborazione con), *Neuronarrazioni*, Milano: Editrice Bibliografica, 2020.
- Calabrese, Stefano - Fioroni, Federica, *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*, Bologna: ArchetipoLibri, 2012.
- Calabrese, Stefano - Rossi, Roberto, *La crime fiction*, Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2018.
- Casadei, Alberto, *Biologia della letteratura. Corpo, stile, storia*, Milano: Il Saggiatore, 2018.
- Cifuni, Salvatore, *L'animale narrante. Brian Boyd e l'origine delle storie*, in *Between*, vol. VI, n. 11, 2016.
- Cinelli, Matteo - De Francisci Morales, Gianmarco - Galeazzi, Alessandro - Quattrococchi, Walter - Starnini, Michele, *The echo chamber effect on social media*, Oslo: Arild Underdal, 2021.
- Clifford, James - Marcus, George Emanuel, *Scrivere le culture*, Roma: Meltemi, 2005.
- Cohn, Dorrit Claire, *Transparent minds: narrative modes for representing consciousness in fiction*, Princeton (NJ): Princeton University Press, 1978.
- Cohn, Neil, *A different kind of cultural frame: An analysis of panels in American comics and Japanese manga*, in *Image & Narrative*, 12 (1), 2011.
- Cohn, Neil, *The Visual Language of Comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*, Londra: Bloomsbury, 2013.
- Cohn, Neil, *Visual Narrative Structure*, in *Cognitive science*, 37 (3), 2013.

- Cohn, Neil - Kutas, Marta, *What's your neural function, visual narrative conjunction? Grammar, meaning, and fluency in sequential image processing*, in *Cognitive research: principles and implications*, 2 (27), 2017.
- Conti, Valentina, *Per una narratologia interculturale. I confini millenari tra occidente ed estremo oriente*, Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2020.
- D'Achille, Paolo, *L'italiano contemporaneo*, Bologna: Il Mulino, 2019.
- Damasio, Antonio Rosa, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano: Adelphi, 1995.
- Damasio, Antonio Rosa, *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*, Londra: Vintage, 2000.
- Damasio, Antonio Rosa, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano: Adelphi, 2003.
- De Luna, Giovanni, *Cinema Italia. I film che hanno fatto gli italiani*, Torino: UTET, 2021.
- De Palma, Daniela, *Il Giappone contemporaneo. Politica e società*, Roma: Carocci Editore, 2008.
- Decety, Jean, *The neurodevelopment of empathy in humans*, in *Developmental neuroscience*, 32, 2010.
- Della Gala, Beniamino - Torti, Lavinia (a cura di), *Pixel. Letteratura e Media Digitali*, Modena: Mucchi Editore, 2021.
- Donald, Merlin, *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1991.
- Dondi, Mirco - Salustri, Simona (a cura di), *Comunicazione storica. Tecnologie, linguaggi e culture*, Bologna: Clueb, 2021.
- Dunkerley, David - Hodgson, Lesley - Konopacki, Stanislaw - Spybey, Toy - Thompson, Andrew, *Changing Europe. Identities, Nations and Citizens*, Londra: Routledge, 2002.
- Eder, Klaus, *A Theory of Collective Identity. Making sense of the debate on "European Identity"*, in *European journal of social theory*, 12 (4), 2009.
- Eder, Klaus, *La dimensione narrativa della cittadinanza: un buon plot per immaginare l'identità collettiva degli europei?*, in *Società Mutamento Politica - Università di Firenze*, 1 (1), 2010.
- Erikson, Erik Homburger, *Childhood and society*, New York (NY): W. W. Norton & Company, 1963.

- Fivush, Robyn - Haden, Catherine A. - Adam, Salimah, *Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implication for childhood amnesia*, in *Journal of experimental child psychology*, 60, 1995.
- Fivush, Robyn - Haden, Catherine A. - Reese, Elaine, *Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*, in *Child development*, 77, 2006.
- Forster, Edward Morgan, *Aspetti del romanzo*, Milano: Il Saggiatore, 1968.
- Freytag, Gustav, *Freytag's technique of the drama: an exposition of dramatic composition and art*, Charleston (SC): BiblioBazaar, 2008.
- Galimberti, Umberto, *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*, Milano: Feltrinelli, 2018.
- Gallese, Vittorio, *Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience*, in *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4, 2005.
- Gallese, Vittorio, *Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale*, in *Micromega*, 2, 2014.
- Garry, Maryanne - Gerrie, Matthew P., *When photographs create false memories*, in *Current directions in "Psychological Science"*, 14, 2005.
- Gazzaniga, Michael Saunders, *The Social Brain: Discovering the Networks of the Mind*, New York: Basic Books, 1985.
- Georgakopoulou, Alexandra, *Small stories, interaction and identities*, Amsterdam: Benjamins, 2007.
- Goffman, Erving, *The presentation of self in everyday life*, Garden City (NY): Doubleday, 1959.
- Gopnik, Alison, *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Torino: Bollati Boringhieri, 2010.
- Gottschall, Jonathan, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino: Bollati Boringhieri, 2014.
- Graesser, Arthur C. - Singer, Murray - Trabasso, Tom, *Constructing inferences during narrative text comprehension*, in *Psychological Review*, 101.3, 1994.
- Graesser, Arthur C. - Langston, Mark C. - Zwaan, Rolf A., *The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model*, in *Psychological Review*, 6.5, 1995.
- Grodal, Torben, *Immagini-corpo. Cinema, natura, emozioni*, Parma: Diabasis, 2014.

- Gubrium, Jaber F. - Holstein, James A., *Narrative ethnography*, New York (NY): Guildford, 2008.
- Hall, Edward Twitchell, *Il linguaggio silenzioso*, Milano: Garzanti, 1972.
- Hall, Edward Twitchell, *Beyond culture*, Garden City (NY): Anchor Books, 1977.
- Hall, Edward Twitchell - Eco, Umberto (a cura di), *La dimensione nascosta*, Milano: Bompiani, 1973.
- Hall, Edward Twitchell - Hall, Mildred Reed, *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*, Yarmouth: Intercultural Press, 1990.
- Han, Jessica Jungsook - Leichtman, Michelle D. - Wang, Qi, *Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children*, in *Developmental psychology*, 34 (4), 1998.
- Hannerz, Ulf, *La complessità culturale*, Bologna: Il Mulino, 1998.
- Harris, Paul L., *L'immaginazione nel bambino*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Herman, David - Jahn, Manfred - Ryan, Marie-Laure (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Londra-New York (NY): Routledge, 2005.
- Hoffman, Martin L., *Interaction of affect and cognition in empathy*, Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1984.
- Huttenlocher, Peter Richard, *Synaptic density in human frontal cortex developmental changes and effects of aging*, in *Brain Res Cogn Brain Research*, 163, 1979.
- Hyman, Ira E. - Faries, Jeremiah M., *The functions of autobiographical memory*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992.
- Immordino-Yang, Mary Helen - Christodoulou, Joanna A. - Singh, Vanessa, *Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education*, in *Perspectives on Psychological Science*, 7 (4), 2012.
- Jaeger, Werner, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano: Bompiani, 2003.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, *Family and human development across cultures: a view from the other side*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, *Family, self, and human development across cultures: theory and applications*, Londra: Psychology Press, 2007.
- Kandel, Eric R. - Koester, John D. - Mack, Sarah H. - Siegelbaum, Steven A., *Principi di Neuroscienze*, Milano: Ambrosiana, 1994.
- Keyes, Corey Lee M. - Ryff, Carol D., *Generativity in adult lives: social structural contours and the quality of life consequences*, Washington (DC): American Psychological Association Books, 1998.

- Kidd, David Comer - Castano, Emanuele, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, in *Science*, 342 (6156), 2013.
- Kitayama, Shinobu - Park, Jiyoung, *Cultural neuroscience of the self: understanding the social grounding of the brain*, in *Oxford journals*, 5 (2), 2010.
- Kohut, Heinz, *Narcisismo e analisi del sé*, Torino: Bollati Boringhieri, 1976.
- Kulkofsky, Sarah - Wang, Qi - Koh, Jessie Bee Kim, *Functions of memory sharing and mother-child reminiscing behaviors: individual and cultural variations*, in *Journal of cognition and development*, 10 (1-2), 2009.
- Langellier, Kristine M. - Peterson, Eric E., *Storytelling in daily life: performing narrative*, Philadelphia (PA), Temple University Press, 2004.
- Leader, Michael - Cunningham, Jake, *Ghibliverso. La guida all'universo dello Studio Ghibli*, Milano: Magazzini Salani, 2024.
- LeDoux, Joseph, *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*, New York: Simon & Schuster, 1996.
- LeDoux, Joseph, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano: Baldini e Castoldi, 1999.
- Leichtman, Michelle D. - Wang, Qi - Pillemer, David B., *Cultural variations in interdependence: Lessons from Korea, China, India, and the United States*, Mahwah (NJ): Erlbaum, 2003.
- Lipps, Theodor, *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst*, Amburgo, 1903.
- Logan, Robert F., *The alphabet effect*, New York (NY): Morrow, 1986.
- Lombardo, Giuseppina - Caci, Barbara - Cardaci, Maurizio, *Quando il diario diventa virtuale: il personal blog ovvero esserci online*, in *PSICOTECH*, 2, 2007.
- MacLean, Paul Donald, *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*, Berlin: Springer, 1990.
- Magai, Carol - McFadden, Susan H., *The role of emotion in social and personality development. History, theory and research*, New York (NY): Plenum Press, 1995.
- Markus, Hazel June Linda Rose - Kitayama, Shinobu, *Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation*, in *Psychological review*, 98 (2), 1991.
- Markus, Hazel June Linda Rose - Kitayama, Shinobu, *The cultural shaping of emotion: a conceptual framework*, in *Personality and social psychology bulletin*, 20 (5), 1994.
- Markus, Hazel June Linda Rose - Kitayama, Shinobu, *Cultures and Selves: A Cycle of Mutual Constitution*, in *Perspective and psychological science*, 5 (4), 2010.

- Martiny-Huenger, Torsten - Martiny, Sarah E. - Gollwitzer, Peter M., *Action Control by If-Then Planning: Explicating the Mechanisms of Strategic Automaticity in Regard to Objective and Subjective Agency*, New York (NY): Oxford University Press, 2015.
- McAdams, Dan P., *The redemptive self: Stories Americans live by*, New York (NY): Oxford University Press, 2006.
- McAdams, Dan P., *The psychological self as actor, agent, and author*, in *Perspectives on psychological science*, 8 (3), 2013.
- McAdams, Dan P., *The art and science of personality development*, New York (NY): Guilford Press, 2015.
- McAdams, Dan P. - Guo, Jen, *Narrating the generative life*, in *Psychological science*, 26 (4), 2015.
- McCloud, Scott, *Capire il fumetto: l'arte invisibile*, Torino: Vittorio Pavesio Productions, 1996.
- McLean, Kate C. - Pasupathi, Monisha - Pals, Jennifer L., *Selves creating stories creating selves: A process model of self-development*, in *Personality and social psychology review*, 11, 2007.
- Mead, George Herbert, *Mente, sé e società*, Firenze: Giunti Barbera, 1972.
- Menon, Vinod, *20 years of the default mode network: A review and synthesis*, in *Neuron*, 111 (16), 2023.
- Miall, David S. - Kuiken, Don, *Foregrounding, defamiliarization, and affect: response to literary stories*, in *Poetics*, 22, 1994.
- Miller, Peggy J. - Cho, Grace E. - Bracey, Jeana R., *Working-class children's experience through the prism of personal storytelling*, in *Human development*, 48, 2005.
- Minsky, Marvin Lee, *La società della mente*, Milano: Adelphi, 1989.
- Napier, Susan Jolliffe, *Anime from Akira to Howl's Moving Castle*, New York (NY): Palgrave Macmillan, 2005.
- Neisser, Ulric, *Five kinds of self-knowledge*, in *Philosophical psychology*, 1 (1), 1988.
- Nell, Victor, *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*, New Haven (CT): Yale Press University, 1988.
- Nelson, Katherine - Fivush, Robyn, *The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory*, in *Psychological review*, 111 (2), 2004.

- Ng, Florrie Fei-Yin - Pomerantz, Eva M. - Lam, Shui-Fong, *European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses*, in *Developmental psychology*, 43 (5), 2007.
- Nisbett, Richard Eugene, *Il Tao e Aristotele. Perché asiatici e occidentali pensano in modo diverso*, Milano: Rizzoli, 2007.
- Nisbett, Richard Eugene - Peng, Keyin - Choi, Incheol - Norenzayan, Ara, *Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition*, in *Psychological review*, 108 (2), 2001.
- Noë, Alva, *Strani strumenti. L'arte e la natura umana*, Torino: Einaudi, 2022.
- Nosaka, Akiyuki, *Una tomba per le lucciole*, Bologna: Kappalab, 2013.
- Nussbaum, Martha Craven, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino, 2004.
- Oatley, Keith - Johnson-Laird, Philip Nicholas, *Toward a cognitive theory of emotions*, in *Cognition and Emotion*, 1, 1987.
- Oatley, Keith, *A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative*, in *Poetics*, 23, 1994.
- Oishi, Shigehiro - Schimmack, Ulrich - Diener, Ed - Chu, Kim-Prieto - Scollon, Christie N. - Choi, Dong Wong, *The value-congruence model of memory for emotional experiences: an explanation for cultural differences in emotional self-reports*, in *Journal of personality and social psychology*, 93, 2007.
- Panksepp, Jaak, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Pariser, Eli, *The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You*, Londra: Penguin, 2025.
- Park, Jaram - Barash, Vladimir - Fink, Clay - Cha, Meeyoung, *Emotions style: interpreting differences in emotions across cultures*, in *ICWSM*, 2013.
- Park, Jaram - Back, Young Min - Cha, Meeyoung, *Cross-cultural comparison of nonverbal cues in emotions on twitter: evidence from big data analysis*, in *Journal of communication*, 64 (2), 2014.
- Pasqualotto, Giangiorgio, *L'estetica del vuoto: arte e meditazione nelle culture d'Oriente*, Venezia: Marsilio, 1992.
- Pasupathi, Monisha - Mansour, Emma, *Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives*, in *Developmental psychology*, 42, 2006.
- Perner, Josef - Cristi-Vargas, Renate - Rafetseder, Eva, *Counterfactual Reasoning: Developing a sense of "nearest possible world"*, in *Child development*, 81, 2010.

- Pimenta, Sherline - Poovaiah, Ravi, *On defining visual narratives*, in *Design thoughts*, 3, 2010.
- Pound, Ezra - Fenollosa, Ernest Francisco, *Il teatro giapponese Nō*, Firenze: Vallecchi, 1966.
- Proust, Marcel, *À la recherche du temps perdu*, Parigi: Grasset, 1913.
- Reese, Elaine - Haden, Catherine A. - Fivush, Robyn, *Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time*, in *Cognitive development*, 8, 1993.
- Ribeiro, Rita Gonçalves, *Narrative of Redemption: Memory and Identity in Europe*, Braga: University of Minho, 2013.
- Ricca, Laura, *Il ma giapponese tra Lebenswelt e Kunstwollen*, in *PAROL*, 2017.
- Ricoeur, Paul, *Tempo e racconto*, Milano: Jaca book, vol. 1, 1986.
- Ricoeur, Paul, *Tempo e racconto*, Milano: Jaca Book, vol. 3, 1988.
- Ricoeur, Paul, *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book, 2005.
- Rizzolatti, Giacomo - Fadiga, Luciano - Fogassi, Leonardo - Gallese, Vittorio, *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, in *Brain Res Cogn Brain Research*, 3 (2), 1996.
- Rizzolatti, Giacomo - Craighero, Laila, *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neuroscience*, 27, 2004.
- Rodari, Giovanni Francesco, *Grammatica della fantasia*, Torino: Einaudi, 1973.
- Rossi, Pietro, *Il concetto di cultura*, Torino: Einaudi, 1970.
- Ryan, Marie-Laure, *Possible worlds. Artificial intelligence and narrative theory*, Bloomington (IL): Indiana University Press, 2001.
- Sadoski, Mark - Goetz, Ernest T. - Lee, Sharon - Olivarez, Arturo Jr. - Roberts, Nancy M., *Imagination in Story Reading: The Role of Imagery, Verbal Recall, Story Analysis, and Processing Levels*, in *Journal of reading behavior*, 23, 1990.
- Saladino, Valeria - Calaresi, Danilo - Cuzzocrea, Francesca - Verrastro, Valeria, *The Interplay between Binge Watching and Suicide Risk: Daytime Sleepiness and Maladaptive Daydreaming as Mediators*, in *Social Sciences*, 13 (6), 283, 2024.
- Sassatelli, Monica, *Imagined Europe. The shaping of a European cultural identity through EU cultural potency*, in *European journal of social theory*, 5 (4), 2002.
- Senzaki, Sawa - Masuda, Takahiko - Nand, Kristina, *Holistic versus analytic expressions in artworks: Cross-cultural differences and similarities in drawings and collages by*

- Canadian and Japanese school-age children*, in *Journal of cross-cultural psychology*, 45 (8), 2014.
- Serrai, Alfredo, *Che cos'è la cultura?*, in *AIB Studi*, 62 (1), 2022.
- Sorrentino, Richard - Yamaguchi, Susumu (a cura di), *Handbook of motivation and cognition across cultures*, San Diego (CA): Elsevier Inc., 2008.
- Sternberg, Meir, *Universal of narrative and their cognitivist fortunes (I)*, in *Poetics Today*, 24 (2), 2003.
- Stringer, Chris, *The Origin of Our Species*, Londra: Allen Lane, 2011.
- Suzuki, Toshio, *Tensai no Shikō. Takahata Isao to Miyazaki Hayao*, Tokyo: Bungeishunju Ltd., 2019, trad. it., Buttiglione, Giuseppe, *I geni dello Studio Ghibli. Hayao Miyazaki e Isao Takahata*, Bologna: Dynit Manga, 2023.
- Tan, Ed S., *Emotion and the structure of narrative film: film as emotion machine*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Toku, Masami, *Cross-cultural Analysis of Artistic Development: drawing by Japanese and U.S. Children*, in *Visual arts research*, 27 (1), 2001.
- Toku, Masami, *Children's artistic and aesthetic development: the influence of pop-culture in children's drawings*, in XXXI INSEA Convention, 2002.
- Triandis, Harry Charalambos, *Individualism and collectivism*, Boulder: Westview, 1995.
- Varnum, E. W. Michael - Grossmann, Igor - Kitayama, Shinobu - Nisbett, Richard Eugene, *The origin of cultural differences in cognition: the social orientation hypothesis*, in *Current directions in "Psychological Science"*, 19 (1), 2010.
- Vischer, Robert, *Ueber das optische Formgefühl: ein Beitrag zur Aesthetik*, Lipsia: H. Credner, 1873.
- Walton, Kendal Lewis, *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Cambridge (MA): Cambridge University Press, 2001.
- Wang, Qi, *The autobiographical self in time and culture*, Oxford: Oxford University Press, 2013.
- Wang, Qi - Leichtman, Michelle D. - Davies, Katharine I., *Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds*, in *Memory*, 8 (3), 2000.
- Wang, Qi - Fivush, Robyn, *Mother-child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European American and Chinese families*, in *Social development*, 14 (3), 2005.

- Watanabe, Masako Ema, *Styles of reasoning in Japan and the United States: Logic of education in two cultures*, San Francisco (CA): American Sociological Association Annual Meeting, 1998.
- Wernicke, Carl, *Der aphasische Symptomencomplex: eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*, Heidelberg: Springer Berlin, 1974.
- Zak, Paul J., *La molecola della fiducia. All'origine della prosperità economica e sociale*, Milano: Scuola di Palo Alto, 2015.
- Zeki, Semir, *La visione dall'interno. Arte e cervello*, Torino: Bollati Boringhieri, 2003.
- Zhu, Ying - Zhang, Li - Fan, Jin - Han, Shihui, *Neural basis of cultural influence on self-representation*, in *Neuroimage*, 34, 2007.
- Zunshine, Liza, *Why We Read Fiction? Theory of Mind and the Novel*, Columbus (OH): The Ohio State University Press, 2006.

Filmografia

- Arakawa, Kaku, *Owaranai Hito: Miyazaki Hayao*, trad. eng., *Never-Ending Man: Hayao Miyazaki*, Tokyo: NHK Enterprises, 2016.
- Arakawa, Kaku, *Miyazakishun to ao sagi to...*, trad. it., *Hayao Miyazaki e l'Airone*, Tokyo: NHK World, 2024.
- Miyazaki, Hayao, *Kaze no tani no Naushika*, trad. it., *Nausicaä della Valle del Vento*, Tokyo: Toei Company, 1984.
- Miyazaki, Hayao, *Tonari no Totoro*, trad. it., *Il mio vicino Totoro*, Tokyo: Studio Ghibli, 1988.
- Takahata, Isao, *Hotaru no haka*, trad. it., *Una tomba per le lucciole*, Tokyo: Studio Ghibli, 1988.

Riferimenti normativi

- Comitato Scientifico Nazionale, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, in www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/, 2018.
- Decreto Ministeriale n. 254/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Decreto Ministeriale n. 183/2024, *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*.

Risorse web

- Baschiera, Barbara, *Intergenerational open learning: Case study of “Autobiografiamo” blog*, in <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/758>, 2012.
- Calabrese, Stefano, *Self occidentale, Self orientale: per una narratologia interculturale*, in <https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/7969>, 2016.
- Cirillo, Sara - Crespi, Sofia Allegra, *Il cervello plastico. L'ABC della plasticità cerebrale*, in <https://www.stateofmind.it/2022/03/plasticita-cerebrale-adulti/>, 2022.
- Destri, Francesco, *Cinema 4D: quando la sala diventa sensoriale*, in <https://www.afdigitale.it/cinema-4d-quando-la-sala-diventa-sensoriale/>, 2024.
- Fontana, Andrea, *“Il mio vicino Totoro” e l’infinita leggerezza dell’innocenza*, in <https://fumettologica.it/2018/04/totoro-hayao-miyazaki-ghibli-30-anni/>, 2018.
- Ebert, Roger, *Grave of the fireflies*, in <https://www.rogerebert.com/reviews/great-movie-grave-of-the-fireflies-1988>, 2000.
- Lopresti, Chiara, *I primi 30 anni di Totoro: da personaggio animato ad icona di un paese*, in <http://www.chora.me/cinema/i-primi-30-anni-di-totoro-da-personaggio-animato-ad-icona-di-un-paese/>, 2018.
- Maggiolo, Samantha, *Cosa sono le “echo chamber” e qual è il loro ruolo nel rafforzare le idee online*, in <https://www.geopop.it/echo-chamber-come-si-rafforzano-le-idee-online/>, 2023.
- Prampolini, Antonio, *Visual history. L'uso didattico delle fonti iconografiche. Sitografia*, in <http://www.historialudens.it/biblioteca/413-la-visual-history-l-uso-didattico-delle-fonti-iconografiche-2.html>, 2021.
- Riccio, Dario, *Il cinema immersivo è il futuro*, in <https://www.darioriccio.com/il-cinema-immersivo-e-il-futuro/>, 2022.
- Rossi, Davide, *Le origini e i fondatori dello Studio Ghibli*, in <https://gogonihon.com/it/blog/i-fondatori-dello-studio-ghibli-e-la-storia-del-famoso-studio-di-animazione/>, 2018.
- Rossi, Lara, *Non solo parole, parole, parole...*, in <https://aulascienze.scuola.zanichelli.it/materie-scienze/biologia-aule/linguaggio-bozza/>, 2021.
- Scaffai, Niccolò, *L’efficacia del darwinismo letterario*, in <https://ilmanifesto.it/lefficacia-del-darwinismo-letterario>, 2017.

Siles, Ignacio, *Web Technologies of the Self: the Arising of the “Blogger” Identity*, in <https://academic.oup.com/jcmc/article/17/4/408/4067672>, 2012.

Simonini, Ilaria, *L’ombra della Seconda Guerra Mondiale nell’animazione giapponese*, in <https://storiaefuturo.eu/lombra-della-seconda-guerra-mondiale-nellanimazione-giapponese/>, 2012.

Zak, Paul J., *How stories change the brain*, in https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_stories_change_brain, 2013.

Sitografia

100 Gianni Rodari: <https://100giannirodari.com/>

Sito ufficiale dedicato al centenario della nascita di Gianni Rodari; raccoglie biografia, opere, risorse didattiche, iniziative, eventi e contenuti multimediali per celebrare l’eredità culturale e pedagogica dell’autore.

Ultima data di consultazione: 21/10/2025

Academia.edu: <https://www.academia.edu/>

Piattaforma sociale, accademica e internazionale per la condivisione di articoli scientifici caricati dagli stessi autori. È ampiamente utilizzata per reperire *pre-print*, *paper* e saggi, per la maggior parte in discipline umanistiche.

Ultima data di consultazione: 27/11/2025

Accademia di Belle Arti di Urbino: <https://www.accademiadiurbino.it/>

Sito istituzionale dell’*Accademia di Belle Arti* di Urbino, istituzione statale di alta formazione artistica e culturale. Offre informazioni ufficiali sull’organizzazione, sull’offerta formativa, sull’amministrazione e sui contatti della scuola, con particolare attenzione alla tradizione artistica e alla formazione nelle arti visive e applicate. L’Accademia è un riferimento per studi artistici e attività culturali nel contesto delle istituzioni AFAM italiane.

Ultima data di consultazione: 30/12/2025

AnimeClick: <https://www.animeclick.it/>

Sito italiano dedicato agli anime, ai manga, alla cultura giapponese e ai media correlati. Gestito dall’*Associazione NewType Media*, il sito offre un *database* di titoli, di notizie, di recensioni, di approfondimenti, di schede di serie e una *community* attiva di utenti.

Ultima data di consultazione: 10/01/2026

Autism Research Centre: <https://www.autismresearchcentre.com/>

Sito ufficiale dell'*Autism Research Centre* (ARC), fondato e diretto da Simon Baron-Cohen presso l'Università di Cambridge. Il centro è dedicato allo studio scientifico dell'autismo attraverso un approccio multidisciplinare che integra neuroscienze, psicologia cognitiva, genetica e studi comportamentali, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle persone nello spettro autistico e delle loro famiglie.

Ultima data di consultazione: 24/10/2025

BeWeB (Beni Ecclesiastici in Web): <https://beweb.chiesacattolica.it/>

Portale ufficiale della *Conferenza Episcopale Italiana* dedicato alla catalogazione, alla tutela e alla valorizzazione dei beni culturali ecclesiastici presenti sul territorio italiano. Offre schede di catalogo, documentazione storica, informazioni artistiche, archivistiche e bibliografiche, ed è una risorsa istituzionale autorevole per ricerche nel campo dei beni culturali e della storia religiosa.

Ultima data di consultazione: 24/11/2025

Bollati Boringhieri: <https://www.bollatiboringhieri.it/>

Sito ufficiale della casa editrice *Bollati Boringhieri*, fondata a Torino nel 1945. Specializzata in editoria umanistica, scientifica e filosofica, pubblica autori italiani e internazionali in ambiti quali letteratura, filosofia, scienze umane e neuroscienze.

Ultima data di consultazione: 24/11/2025

Bowling Green State University: <https://www.bgsu.edu/>

Sito ufficiale della *Bowling Green State University* (BGSU), università pubblica statunitense fondata nel 1910 e situata a Bowling Green (Ohio). È riconosciuta a livello internazionale per i programmi di ricerca e formazione in ambito educativo, artistico, comunicativo e delle scienze sociali.

Ultima data di consultazione: 17/10/2025

California State University, Chico (CSU Chico): <https://www.csuchico.edu/>

Sito istituzionale della *California State University*, ateneo pubblico statunitense appartenente al sistema CSU. Fornisce informazioni su corsi di laurea, sui dipartimenti, sulle iniziative di ricerca, sui servizi agli studenti e sulle attività del *campus*.

Ultima data di consultazione: 08/12/2025

Cambridge University Press: <https://www.cambridge.org/it/universitypress>

Sito ufficiale della *Cambridge University Press*, una delle più antiche e prestigiose case editrici accademiche al mondo. Offre pubblicazioni scientifiche e didattiche nei campi delle scienze umane, sociali e naturali, oltre a riviste peer-reviewed e materiali universitari.

Ultima data di consultazione: 10/11/2025

Claremont Graduate University (CGU): <https://www.cgu.edu/>

Sito istituzionale della *Claremont Graduate University*, Istituto post-laurea (*graduate school*) con sede a Claremont, California (USA). Rinomata per i suoi programmi in scienze sociali, psicologia, filosofia e studi cognitivo-comportamentali.

Ultima data di consultazione: 19/10/2025

Clark University: <https://www.clarku.edu/>

Sito ufficiale della *Clark University*, università di ricerca privata con sede a Worcester (Massachusetts, USA). Contiene informazioni su accademici, ammissioni, dipartimenti, vita studentesca e impegno sociale.

Ultima data di consultazione: 22/11/2025

Cornell University: <https://www.cornell.edu/>

Portale istituzionale della *Cornell University*, università della Ivy League con sede a Ithaca (New York, USA). Il sito presenta informazioni ufficiali sull'ateneo, i suoi dipartimenti, le attività di ricerca, le risorse accademiche e i programmi interdisciplinari.

Ultima data di consultazione: 27/11/2025

Department of Philosophy - University of Chicago: <https://philosophy.uchicago.edu/>

Portale ufficiale del *Dipartimento di Filosofia dell'Università di Chicago*, che ospita programmi accademici e ricerche nei settori della filosofia morale, della mente e della conoscenza. Include informazioni su corsi, pubblicazioni e iniziative interdisciplinari.

Ultima data di consultazione: 11/11/2025

Department of Psychology - University of Chicago: <https://psychology.uchicago.edu/>

Sito istituzionale del *Dipartimento di Psicologia dell'Università di Chicago*, centro di ricerca e formazione riconosciuto a livello internazionale per gli studi in neuroscienze cognitive, psicologia dello sviluppo, emozioni e teoria della mente.

Ultima data di consultazione: 10/11/2025

DiscoverResearch (University of Toronto): <https://discover.research.utoronto.ca/>

Portale ufficiale dell'*Università di Toronto* per la promozione dei profili di ricerca e la visibilità degli studiosi e delle loro pubblicazioni.

Ultima data di consultazione: 28/10/2025

Edward T. Hall: <https://web.archive.org/web/20160721004111/http://edwardthall.com/>

Versione archiviata del sito ufficiale di *Edward Twitchell Hall*, accessibile tramite *Internet Archive*. La pagina raccoglieva informazioni biografiche, bibliografiche e materiali divulgativi relativi allo studioso e al suo contributo alla comunicazione interculturale.

Data di archiviazione: 21/07/2016⁴⁸¹

Ultima data di consultazione: 30/12/2025

Enciclopedia Treccani: <https://www.treccani.it/enciclopedia/>

Sito ufficiale dell'*Enciclopedia Treccani*: la più diffusa enciclopedia in lingua italiana, edita a cura dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, fondata a Roma il 18 febbraio 1925 da Giovanni Treccani e Giovanni Gentile. Vi si trovano le voci informative o critiche riguardanti l'intero campo della conoscenza umana o un suo determinato ambito, raccolte secondo un sistema logico e organico.

Ultima data di consultazione: 02/01/2026

Eli Pariser: <https://www.elipariser.org/>

Sito ufficiale del comunicatore, attivista e teorico dei media *Eli Pariser*. Contiene informazioni sul suo lavoro, sui suoi articoli, sui libri, sugli interventi pubblici e sulle riflessioni sul rapporto tra tecnologia, media e democrazia.

Ultima data di consultazione: 08/12/2025

Encyclopedia: <https://www.encyclopedia.com/>

Portale multilingue di riferimento generale che aggrega contenuti di enciclopedie, dizionari e fonti di riferimento culturali. È utilizzata per rapide consultazioni biografiche e tematiche interdisciplinari.

Ultima data di consultazione: 18/10/2025

Feltrinelli Education: <https://www.feltrinellieducation.it/>

Piattaforma digitale del *Gruppo Feltrinelli* dedicata alla formazione culturale, professionale e creativa. Offre corsi *online* e percorsi di apprendimento che coinvolgono intellettuali, studiosi, giornalisti, scrittori e professionisti dei media.

⁴⁸¹ Le fonti web non più disponibili sono state consultate attraverso *Internet Archive (Wayback Machine)*, indicando per ciascuna la data di archiviazione e la data di consultazione, al fine di garantire trasparenza e verificabilità delle fonti.

Propone contenuti su tematiche culturali, sociali, educative e divulgative, con particolare attenzione agli sviluppi contemporanei della comunicazione e della produzione editoriale.

Ultima data di consultazione: 28/11/2025

Harvard Graduate School of Education (HGSE): <https://www.gse.harvard.edu/>

Sito ufficiale della *Graduate School of Education* dell'Università di Harvard, istituzione accademica statunitense fondata nel 1920, dedicata alla formazione, alla ricerca e all'innovazione nel campo dell'educazione.

Ultima data di consultazione: 21/10/2025

Harvard University: <https://www.harvard.edu/>

Sito ufficiale della *Harvard University*, prestigiosa università privata statunitense fondata nel 1636 a Cambridge (MA). È una delle istituzioni accademiche più antiche e influenti al mondo, con numerosi programmi di ricerca, di docenza e di collaborazione internazionale.

Ultima data di consultazione: 07/01/2026

IDC School of Design - Indian Institute of Technology Bombay: <https://www.idc.iitb.ac.in/>

Sito istituzionale della *IDC School of Design*, scuola di design dell'Indian Institute of Technology Bombay (IIT Bombay). Il portale presenta programmi accademici, attività di ricerca e progetti interdisciplinari nei campi del design, dell'interazione uomo-macchina, della comunicazione visiva e delle tecnologie educative.

Ultima data di consultazione: 29/12/2025

Istituto Storico di Piacenza: <https://www.istitutostoricopiacenza.it/>

Sito ufficiale dell'*Istituto Storico della Resistenza e dell'Età Contemporanea* di Piacenza: ente culturale e di ricerca impegnato nella conservazione, nello studio e nella valorizzazione della memoria storica del Novecento, con particolare riferimento alla Resistenza, alla storia contemporanea e all'educazione alla cittadinanza.

Ultima data di consultazione: 10/01/2026

Joe Hisaishi: <https://joehisaishi.com/>

Sito ufficiale del compositore e direttore d'orchestra giapponese *Joe Hisaishi*, figura centrale nella musica per il cinema contemporaneo e autore delle celebri colonne sonore dei film dello Studio Ghibli, in particolare in collaborazione con Hayao Miyazaki. Il portale raccoglie informazioni biografiche, discografia, filmografia, progetti orchestrali, concerti, premi e aggiornamenti sulle attività

artistiche dell'autore.

Ultima data di consultazione: 06/01/2026

Koç University: <https://www.ku.edu.tr/>

Sito ufficiale della *Koç University*, università privata con sede a Istanbul. Il portale presenta informazioni istituzionali sui programmi accademici, sulle attività di ricerca e sulle relazioni internazionali dell'ateneo, che si distingue per l'impegno nei settori delle scienze sociali, umanistiche e tecnologiche.

Ultima data di consultazione: 10/01/2026

LSA University of Michigan Sites: <https://sites.lsa.umich.edu/>

Piattaforma digitale della *College of Literature, Science and the Arts* (University of Michigan), che ospita progetti di ricerca, *blog* accademici, risorse didattiche e siti personali dei docenti nelle discipline umanistiche e scientifiche.

Ultima data di consultazione: 28/10/2025

Marilaur.info: <https://marilaur.info/>

Sito personale della studiosa indipendente *Marie-Laure Ryan*, esperta in teoria narrativa, possibili mondi e letteratura digitale; contiene materiali, pubblicazioni e aggiornamenti del suo lavoro teorico.

Ultima data di consultazione: 28/10/2025

Mathematics Genealogy Project: <https://genealogy.math.ndsu.nodak.edu/>

Progetto internazionale di genealogia accademica dedicato alla ricostruzione delle "linee di discendenza" tra studiosi di matematica e discipline affini. Ospitato dalla North Dakota State University, consente di consultare percorsi formativi, relazioni tra docenti e dottorandi, e informazioni storiche sulle scuole matematiche.

Ultima data di consultazione: 24/11/2025

Mimesis Edizioni: <https://www.mimesisedizioni.it/>

Sito ufficiale di *Mimesis Edizioni*, casa editrice italiana fondata nel 1987 con l'obiettivo di diffondere la riflessione filosofica, umanistica e culturale in Italia e all'estero.

Ultima data di consultazione: 30/12/2025

MUBI: <https://mubi.com/it/it>

Sito ufficiale di *MUBI*, servizio globale di *streaming*, di produzione e di distribuzione cinematografica dedicato al grande cinema e alle opere d'autore. Offre un catalogo di film selezionati da curatori esperti, approfondimenti culturali

tramite la rivista *Notebook* e contenuti cinematografici indipendenti e di qualità.

Ultima data di consultazione: 02/01/2026

Nagoya University: <https://www2.educa.nagoya-u.ac.jp/>

Sito ufficiale della *Graduate School of Education and Human Development dell'Università di Nagoya* (Giappone). Presenta informazioni sull'offerta formativa, sui programmi di ricerca in ambito educativo, psicologico e pedagogico, sui docenti, sui laboratori e sui progetti internazionali.

Ultima data di consultazione: 03/12/2025

National Center for Biotechnology Information (NCBI): <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>

Portale ufficiale del *National Center for Biotechnology Information*, istituito nel 1988 come parte della U.S. National Library of Medicine (NLM), a sua volta appartenente ai National Institutes of Health (NIH). È una delle principali banche dati mondiali per la ricerca scientifica, contenente articoli accademici *peer-reviewed*, studi neuroscientifici e riferimenti biomedici.

Ultima data di consultazione: 17/10/2025

Open Researcher and Contributor ID (ORCID): <https://orcid.org/>

Piattaforma internazionale dedicata all'identificazione univoca dei ricercatori e alla gestione trasparente delle loro attività scientifiche. Fornisce un identificatore digitale permanente (ORCID iD) utilizzato in ambito accademico per collegare pubblicazioni, affiliazioni, progetti e contributi di ricerca; garantendo tracciabilità e accuratezza dei profili professionali.

Ultima data di consultazione: 27/11/2025

Queen's University: <https://www.queensu.ca/>

Sito istituzionale della *Queen's University di Kingston*, Ontario (Canada), una delle università più antiche e prestigiose del paese e fondata nel 1841. È rinomata per i suoi centri di ricerca nel campo delle scienze cognitive, della filosofia e delle scienze dell'educazione.

Ultima data di consultazione: 17/10/2025

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/>

Piattaforma accademica *online* per la condivisione di articoli scientifici, progetti e pubblicazioni. Permette ai ricercatori di collaborare, accedere a lavori *peer-reviewed* e scambiare conoscenza in vari campi disciplinari.

Ultima data di consultazione: 08/12/2025

Robyn Fivush: <https://www.robynfivush.com/>

Sito ufficiale della psicologa e ricercatrice *Robyn Fivush*, esperta di memoria autobiografica, di narrazione del Sé e di sviluppo narrativo. Contiene il suo profilo accademico, le aree di ricerca, le sue pubblicazioni, i progetti sul tema delle narrazioni familiari, l'autobiografia e lo sviluppo identitario.

Ultima data di consultazione: 02/12/2025

Scott McCloud: <https://www.scottmccloud.com/>

Sito ufficiale dell'autore, teorico del fumetto e creatore *Scott McCloud*, noto per i suoi contributi nel campo della teoria del linguaggio visivo e della narrazione nei *comics*. Il portale presenta aggiornamenti sul suo lavoro, progetti editoriali, articoli, *blog* e risorse riguardanti la comunicazione visiva e la creazione di fumetti.

Ultima data di consultazione: 02/01/2026

Society for Personality and Social Psychology (SPSP): <https://spsp.org/>

Sito ufficiale della *Society for Personality and Social Psychology*, la principale organizzazione internazionale dedicata alla ricerca nel campo della psicologia sociale e della psicologia della personalità. Offre accesso a pubblicazioni scientifiche, conferenze, risorse per ricercatori e materiali divulgativi sui più recenti sviluppi teorici e metodologici delle scienze psicologiche.

Ultima data di consultazione: 28/11/2025

Sociologia - Altervista: <https://sociologia.altervista.org/>

Blog e piattaforma divulgativa dedicata a temi di sociologia, di psicologia sociale, di comunicazione, di cultura e di fenomeni contemporanei. Contiene articoli introduttivi e riflessioni di taglio divulgativo.

Ultima data di consultazione: 24/11/2025

Stanford University - Department of Psychology: <https://psychology.stanford.edu/>

Sito ufficiale del *Dipartimento di Psicologia della Stanford University*, uno dei principali centri internazionali di ricerca nelle neuroscienze cognitive, psicologia sociale, sviluppo, affettività e comportamento. Il portale include informazioni su programmi accademici, laboratori, pubblicazioni scientifiche e iniziative interdisciplinari.

Ultima data di consultazione: 27/11/2025

State of Mind: <https://www.stateofmind.it/>

Testata digitale italiana di psicologia, psicoterapia, neuroscienze e psichiatria. Al suo interno è possibile consultare saggi ed articoli accademici dei maggiori esperti dei settori sopracitati.

Ultima data di consultazione: 23/10/2025

Stefano Calabrese: <http://www.stefanocalabrese.it/>

Sito personale e accademico del Professore Stefano Calabrese, docente presso UNIMORE, esperto in narratologia, neuroscienze e media education. Contiene dati biografici, pubblicazioni e aggiornamenti professionali.

Ultima data di consultazione: 18/10/2025

Studio Ghibli Italia: <https://www.studioghibli.it/>

Sito ufficiale del portale italiano dedicato allo *Studio Ghibli*: presenta storia, filmografia, *blog* e risorse multimediali relative allo studio d'animazione giapponese.

Ultima data di consultazione: 14/11/2025

The Hayao Miyazaki Web (Nausicaa.net): <http://www.nausicaa.net/>

Storico sito ufficiale e in lingua inglese interamente dedicato a Hayao Miyazaki, Isao Takahata e allo Studio Ghibli. Include biografie, interviste, filmografie e fonti rare.

Ultima data di consultazione: 06/01/2026

Tilburg University: <https://www.tilburguniversity.edu/>

Portale ufficiale dell'*Università di Tilburg*, istituzione accademica riconosciuta per la ricerca e la didattica in ambito umanistico, economico, giuridico e sociale. Il sito contiene informazioni sui programmi di studio, sulle attività di ricerca, sui centri accademici e sugli eventi universitari.

Ultima data di consultazione: 08/12/2025

UNESCO Italia <https://www.unesco.it/it/>

Sito ufficiale della *Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO*. Presenta informazioni istituzionali, programmi educativi, progetti culturali, iniziative scientifiche e ambientali coordinate dall'UNESCO sul territorio italiano. Offre risorse aggiornate su patrimoni culturali e naturali, reti educative internazionali, politiche culturali e attività di cooperazione.

Ultima data di consultazione: 25/11/2025

Università degli Studi di Trento (UniTrento): <https://www.unitn.it/it/>

Sito istituzionale dell'*Università degli Studi di Trento*, ateneo pubblico fondato nel 1962 e riconosciuto per la sua eccellenza nella ricerca e nella didattica, in particolare nei campi delle scienze cognitive, dell'educazione e delle scienze sociali.

Ultima data di consultazione: 24/10/2025

Università di Bologna (Unibo): <https://www.unibo.it/it>

Sito istituzionale dell'*Università di Bologna*. Vi si trovano tutti i servizi di ateneo, le ricerche, gli insegnamenti, gli eventi proposti, le offerte accademiche e i curriculum vitae dei docenti.

Ultima data di consultazione: 11/01/2026

Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE): <https://www.unimore.it/it>

Sito istituzionale dell'*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, promotrice del corso MEDLE e ambiente accademico di riferimento per la seguente tesi. Ospita informazioni su dipartimenti, docenti, pubblicazioni e linee guida interne.

Ultima data di consultazione: 18/10/2025

University of Alberta: <https://www.ualberta.ca/en/index.html>

Sito istituzionale dell'*University of Alberta*, una delle principali università canadesi, nota per la sua produzione scientifica e i programmi di eccellenza in numerosi ambiti disciplinari. Include informazioni sulle facoltà, sulla ricerca, sui programmi di studio, sui collaborazioni internazionali e sui servizi accademici.

Ultima data di consultazione: 08/12/2025

University of Chicago: <https://www.uchicago.edu/>

Portale ufficiale della *University of Chicago*, università di ricerca statunitense rinomata per l'eccellenza accademica, l'impatto scientifico e l'offerta formativa interdisciplinare.

Ultima data di consultazione: 07/01/2026

University of Maine (UMaine): <https://umaine.edu/>

Portale ufficiale dell'*Università del Maine (campus di Orono)*. Istituzione pubblica di ricerca con molti programmi accademici, centri di ricerca, risorse per studenti e aggiornamenti istituzionali.

Ultima data di consultazione: 22/11/2025

University of New Hampshire (UNH): <https://www.unh.edu/>

Sito ufficiale della *University of New Hampshire*: ateneo pubblico statunitense, istituzione di ricerca e formazione universitaria con una vasta offerta accademica e programmi di studio, ricerca e servizi studenti. Contiene informazioni su corsi di laurea, dipartimenti, progetti di ricerca, news istituzionali, e risorse per studenti e

ricercatori.

Ultima data di consultazione: 11/11/2025

University of Otago: <https://www.otago.ac.nz/>

Sito ufficiale della *University of Otago*: la più antica università della Nuova Zelanda, con sede a Dunedin. Offre informazioni istituzionali sui corsi di laurea, sui dipartimenti, sulla ricerca, sui *campus*, sui servizi agli studenti e sui progetti accademici internazionali.

Ultima data di consultazione: 02/12/2025

University of Southern California - Dornsife College of Letters, Arts and Sciences: <https://dornsife.usc.edu/>

Portale ufficiale del *Dornsife College*, facoltà di Lettere, Arti e Scienze dell'Università della California del Sud (USC), con sede a Los Angeles. L'ateneo, fondato nel 1880, ospita centri di ricerca d'eccellenza in psicologia, neuroscienze e studi umanistici, tra cui il laboratorio di Michael S. Gazzaniga, pioniere delle neuroscienze cognitive.

Ultima data di consultazione: 17/10/2025

University of Wisconsin - Green Bay (UW - Green Bay): <https://www.uwgb.edu/>

Sito ufficiale dell'*University of Wisconsin-Green Bay*, università statunitense nota per il suo approccio interdisciplinare all'insegnamento e alla ricerca. Il portale presenta informazioni sui corsi, sui dipartimenti, sui progetti accademici, sulle risorse per studenti e sulle iniziative culturali del *campus*.

Ultima data di consultazione: 08/12/2025

Weinberg College of Arts and Sciences: <https://weinberg.northwestern.edu/>

Sito istituzionale del *Weinberg College of Arts and Sciences*, facoltà appartenente alla Northwestern University (Illinois, USA). Presenta informazioni accademiche, programmi di ricerca, pubblicazioni e aggiornamenti relativi ai dipartimenti di psicologia, neuroscienze cognitive, filosofia e scienze sociali.

Ultima data di consultazione: 09/11/2025

Ulteriori riferimenti

Commissione UNESCO, *Rapporti delle conferenze dell'UNESCO*, n. 5, Monaco di Baviera: K. G. Saur Verlag, 1983.