

Retoriche della credibilità nei testi di denuncia di reato.
Un approccio psico-culturaleRhetoric of credibility in texts of denunciation.
A psycho-cultural approach

Rosa Scardigno • Antonietta Curci • Giuseppe Mininni

Abstract

The present study attempts to integrate studies on autobiographical memory along with a cultural-discursive perspective, to examine the role of psychology in evaluating the “communicative contracts” typical of the judicial context. These “contracts” are indeed complex for the ambivalence of both positioning and *enjeu*. Through the application of content and discourse analysis to a text of a criminal charge, we emphasized the hermeneutical value of psychology, that offers “lens” through which reality can be read more cautiously: if what is claimed is weak, general and inconsistent, these indications can provide a valid help in evaluating the eyewitness’ accuracy, appropriateness and clinical credibility. These elements are proved to be essential for probatory aims in a legal action.

Key words: autobiographical memory • content analysis • discourse analysis • eyewitness’ account • mitigation

Riassunto

Promuovendo l’incontro tra gli studi sulla memoria autobiografica e la prospettiva culturale-discorsiva, il presente lavoro mira ad approfondire il contributo della psicologia alla comprensione dei “contratti comunicativi” che caratterizzano il contesto giudiziario, così complessi per l’ambivalenza delle posizioni e delle “poste in gioco”. Mediante strumenti di analisi del contenuto e analisi del discorso applicati al testo di una denuncia di reato, si è rilevata la portata ermeneutica della psicologia, nell’offerta di “lenti” mediante le quali leggere con più attenzione la realtà: se il dichiarato appare debole, generico, contraddittorio, tali indicazioni possono fornire un valido ausilio in vista della valutazione dell’accuratezza, dell’idoneità e della credibilità clinica del dichiarante, elementi fondamentali a fini probatori nell’ambito di un procedimento giudiziario.

Parole chiave: memoria autobiografica • analisi del contenuto • analisi del discorso • testimonianza • mitigazione

Per corrispondenza: Rosa Scardigno, Via Tagliamento, 52, 70026 Modugno (BA), Cell: 3290396624, Università degli Studi di Bari Aldo Moro • e-mail: rosa.scardigno@uniba.it

ROSA SCARDIGNO, Dottore di Ricerca, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, rosa.scardigno@uniba.it
ANTONIETTA CURCI, Professore Associato, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, antonietta.curci@uniba.it
GIUSEPPE MININNI, Professore Ordinario, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, giuseppe.mininni@uniba.it

Retoriche della credibilità nei testi di denuncia di reato. Un approccio psico-culturale

1. Premessa

Se nell'esperienza ordinaria della comunicazione interpersonale e/o pubblica l'accuratezza e la credibilità sono qualità rilevabili (anche) sotto il profilo discorsivo, la valutazione di tali aspetti nell'ambito della pratica testimoniale può essere colta nel suo valore, con un approccio in grado di alimentarsi a vari orientamenti della psicologia come il cognitivismo, il costruzionismo e il culturalismo. La prospettiva teorica e metodologica qui adottata fa riferimento agli studi più aggiornati in tema di memoria autobiografica (Conway & Loveday, 2015; Conway, Singer, & Tagini, 2004) e di analisi culturale-discorsiva (Mininni, 2013). Con i suoi movimentati scenari teorico-epistemologici nonché con i suoi apparati metodologici, la psicologia può fornire un utile contributo alla comprensione di un contesto così complesso, quale quello del procedimento giudiziario, che si realizza in contratti comunicativi caratterizzati non solo da polifonia di posizioni, ma anche dall'ambivalenza della loro "posta in gioco": condanna *vs* assoluzione, costrizione *vs* libertà, diritti *vs* obblighi, perdita *vs* salvaguardia della "faccia".

Il mondo del diritto "è il campo della psicologia culturale" (Bruner, 1995, p. 68) e della psicologia discorsiva (Edwards & Potter, 1992; Mininni, 1995). Anzi, lo è in modo prototipico, in quanto è un'area di senso istituita idealmente da "pratiche psicodiscorsive" (Wetherell, 2008) che definiscono la soggettività umana: narrare, argomentare e decidere. Il tribunale è un'istituzione discorsiva in cui gli esseri umani co-costruiscono il senso di particolari mondi di riferimento che mirano a catturare il tempo come memoria e come progetto. L'istituzione culturale del tribunale mira a fronteggiare l'esperienza perturbante che le soggettività fanno del disaccordo: dalla disarmonia interpretativa al conflitto di interessi (Mininni, Scardigno & Grattagliano, 2014).

La costruzione della conoscenza in ambito giuridico non può limitarsi alle pratiche psicodiscorsive realizzate soltanto nelle due versioni della modalità dichiarativa ("so che") e della modalità procedurale ("so come"), esemplificate in modo riflessivo dagli enunciati "(So che) sta piovendo" e "So (come) aprire l'ombrello", enunciati preferibili "con certezza" da qualcuno. In altre parole, mentre il sapere dichiarativo postula una certa distanza tra soggetto e oggetto e rende pertinente la dimensione della verità/falsità, il sapere procedurale, invece, realizza una sorta di incorporazione dell'oggetto nel soggetto e risponde al criterio della (maggiore o minore) efficacia. Invero, questo contesto esperienziale ammette un terzo tipo di conoscenza esprimibile con l'enunciato "(Non) So se domenica pioverà": il "conoscere" ammette una terza modalità, più marginale certo, ma non priva di interesse, soprattutto nel nostro contesto di ricerca. Il "sapere se" attiva una modalità "evenemenziale" del conoscere, quando le persone si rife-

riscono non a "come stanno le cose", bensì a "come sono andate (vanno o andranno) le cose". Questa modalità del conoscere (del funzionamento mentale) si delinea all'interfaccia tra pensiero logico-formale e pensiero narrativo (Bruner, 1986), perché cerca di "articolare le ragioni" eventualmente sottese alle vicende storiche degli esseri umani.

È significativo che a questa modalità "evenemenziale" del conoscere faccia riferimento la formulazione standard dei quesiti posti dai giudici consulenti tecnici e ai periti. Sta di fatto che i giudici, "non sapendo se", si rivolgono ad altri – medici, informatici, commercialisti, psicologi, ecc. –, che vengono accreditati come più capaci di "sapere se", cosicché: "Accerti il perito se..." oppure "... si vuol sapere se..." (cfr. Mininni *et al.*, 2014). Questa formula espressiva del "legalese" lascia intravedere la fiducia nel sapere tecnico, che sale di livello quando l'intervento richiesto viene configurato discorsivamente non attraverso "se", ma attraverso "quale". Quando si chiede di "sapere se", ci si aspetta di ricevere una risposta in termini abbastanza ultimativi del tipo "tutto o nulla". Quando, invece, si vuole "sapere quale", ci si propone come disposti ad accettare una grande disseminazione di sfumature.

Molti contesti della comunicazione quotidiana sono incardinati sulla fiducia, quale trama di attribuzioni relazionali che avvalorano la fruibilità delle informazioni scambiate. Nell'interazione in tribunale la forma "metarelazionale" della fiducia opera in modo ancora più decisivo perché il senso che vi si produce scaturisce da tipi di eventi discorsivi ispirati al principio di dover garantire la massima congruenza possibile tra verità e certezza. L'esito del "giudizio" impegna chi lo formula a valutare anzitutto l'accuratezza e la credibilità dei testi prodotti o messi a sua disposizione. Uno degli obiettivi del presente lavoro è di "sapere se" le persone hanno fiducia in quel che dicono quando parlano in tribunale e, di conseguenza, se costruiscono un'immagine di sé come "testimoni credibili".

Invero, i contesti della comunicazione giuridica sono caratterizzati dalla massima tensione tra il dilagare della dubbiosità e l'aspirazione alla certezza. L'analisi dei contesti giuridici permette di cogliere la complessa trama di costruzione discorsiva dell'(in)certezza, che intreccia riferimenti sia all'asse epistemico sia all'asse valoriale propri di una specifica comunità enunciativa di senso. Nella sfera discorsiva ancorata all'istituzione del "tribunale", tutti i vari posizionamenti enunciativi di chi accusa, di chi difende, di chi testimonia, di chi garantisce e di chi giudica lasciano trasparire diverse modalità di rapportarsi all'(in)certezza dei loro mondi testuali (Mininni *et al.*, 2014).

La valutazione dell'idoneità a rendere testimonianza è un'operazione di psicologia forense che richiede l'esame scrupoloso di numerosi fattori. A tal fine, è opportuno considerare il complesso quadro psicologico in cui il teste si viene a trovare in tale delicato momento e analizzare le sue

peculiarità cognitive, affettive, comportamentali e relazionali secondo i criteri della scientificità *evidence-based*. I metodi e le procedure impiegati devono garantire accuratezza e sensibilità alla rilevazione e consentire di ottenere dati validi e affidabili, di cui sia nota la percentuale di errore (Codognotto & Sartori, 2010).

In linea generale, la valutazione della capacità a testimoniare si articola su due livelli. Da una parte vi è la valutazione dell'accuratezza della rievocazione intesa come capacità di recepire, immagazzinare ed esporre un'esperienza in un linguaggio socialmente comprensibile; dall'altra parte vi è la valutazione della credibilità clinica che riguarda la motivazione più o meno esplicita del testimone a dire la verità o a fornire una versione dei fatti che rispecchi le attese di chi ascolta (Gulotta & Curci, 2010). Accuratezza e credibilità sono due dimensioni indipendenti, nel senso che l'una non garantisce l'altra (ad es., io posso essere preciso nel raccontare qualcosa che ho erroneamente percepito, quindi sarò credibile ma non accurato). La valutazione dell'accuratezza si concentra sulla considerazione delle competenze cognitive e linguistiche; la valutazione della credibilità prende soprattutto in esame gli aspetti motivazionali, disposizionali e di personalità del testimone.

2. La scientificità dell'indagine psicologica nel contesto giuridico

Nella valutazione in sede di indagine dell'accuratezza e della credibilità di una testimonianza, la scienza psicologica può fornire un contributo di contenuto e di metodo che va ad integrare le "massime di comune esperienza" allo scopo di ottenere evidenze solide ed affidabili, pur competendo la valutazione delle prove e la decisione finale esclusivamente al Giudice. La Corte di Cassazione, con la sentenza Cozzini (Cass. Pen., Sez. IV, n. 43786/2010) si è espressa sulla scientificità della prova, recependo ed integrando i criteri della giurisprudenza americana, noti come criteri Daubert (*Daubert vs. Merrell Dow Pharmaceuticals*, 509 U.S. 579, 1993). Secondo questi criteri, gli esperti sono tenuti a "delimitare lo scenario degli studi ed a fornire elementi che consentano al giudice di comprendere se, ponderate le diverse rappresentazioni scientifiche del problema, possa pervenirsi ad una "metateoria" in grado di fondare affidabilmente la ricostruzione. Di tale complessa indagine il giudice è infine chiamato a dar conto in motivazione, esplicitando le informazioni scientifiche disponibili e fornendo razionale spiegazione, in modo completo e comprensibile a tutti, dell'apprezzamento compiuto". In altri termini, in ossequio allo standard Daubert, la scientificità dell'indagine – nel caso specifico, psicologica – consiste nel proporre teorie esplicative e tecniche di indagine controllabili e falsificabili, superando il modo di procedere verificazionista che caratterizza, invece, il senso comune ascientifico. Solo in questo modo sarà possibile evitare le distorsioni dovute all'impiego di una logica di tipo confermativo (Popper, 1970), secondo cui un'ipotesi si traduce automaticamente in una certezza. In sostanza, l'esperto esplora possibili spiegazioni alternative, testando quanto queste spiegazioni possano rendere ragione dei fatti oggetto del procedimento. L'adozione di un tale approccio serve a proteggere il pro-

cesso di indagine dalle insidie di un metodo ingenuo e non-scientifico (Gulotta, 2010; Mannetti, 1998).

In questo contesto, il Giudice assume un ruolo essenziale, che lo porta da semplice fruitore di conoscenze tecniche e di leggi scientifiche a effettivo "gatekeeper", secondo la definizione adottata dalla Corte Suprema degli USA nel caso Daubert. Al Giudice sono affidati il compito di fare da filtro, la valutazione di affidabilità e il controllo di validità di metodi e procedure che presiedono alla formazione di ogni prova scientifica secondo i criteri della controllabilità e falsificabilità, della revisione critica degli esperti del settore, della diffusione nell'ambito delle pubblicazioni scientifiche, della indicazione dell'errore noto o potenziale, dell'esistenza di standard di applicazione e infine della accettazione generale da parte della comunità scientifica di riferimento.

La solidità di un'indagine è garantita quindi dall'adozione di un metodo che miri a falsificare più ipotesi per arrivare a conclusioni valide e controllabili. In questo senso, il Giudice diventa il garante "scientifico" del procedimento penale. Come ribadisce, in effetti, la nota sentenza Cozzini, "il giudice non può certamente assumere un ruolo passivo di fronte allo scenario del sapere scientifico ma deve svolgere un penetrante ruolo critico" (Cass. Pen., Sez. IV, sent. 43786/2010). Gli stessi principi vengono ripresi in una più recente pronuncia di legittimità (Cass. Sez. IV, sent. n. 268/2013) nella quale si precisa che il giudice è tenuto a dar conto, in motivazione, dell'indagine condotta circa l'apprezzamento critico della prova scientifica. Tali pronunce, che possono configurarsi come vere e proprie "sentenze epistemologiche", costituiscono il supporto e il fulcro per la costruzione di procedure giudiziarie ancorate ai metodi e alle procedure della scientificità, allo scopo di giungere ad un processo sempre più giusto.

3. La memoria autobiografica

Nell'ambito della psicologia della testimonianza, assumono particolare rilevanza le dinamiche e i processi della memoria autobiografica che, riguardando il ricordo degli eventi della propria vita dalla prospettiva del Sé in rapporto con gli altri e al mondo che ci circonda (Nelson & Fivush, 2004), assume un ruolo unico e specifico nelle dinamiche della costruzione del Sé e di un senso di identità personale duraturo nel corso del tempo, guidando altresì i processi di significato che costruiamo su noi stessi e sul mondo.

Partendo dagli studi di Bartlett (1932) relativi agli "schemi", intesi come rappresentazioni interne complesse evocate nel tentativo di guidare i propri ricordi, e alle relative modalità prevalenti di azione – quella *costrittiva*, legata alla tendenza a lasciar andare quanto non può essere previsto dallo schema, e quella *generativa*, che comporta la possibilità di aggiungere dettagli ai ricordi in virtù di eventuali occorrenze al momento della rievocazione – la concettualizzazione della memoria, supportata da contributi sempre più vasti sul tema, ha vissuto una sostanziale rivoluzione, passando da un'idea di "riproduzione speculare" degli eventi ad una idea della stessa come fondata su processi "ricostruttivi" (Barclay, 1986): in tale cambiamento di prospettiva, i ricordi personali non vengono più concepiti come copie

affidabili e veritiere dell'esperienza originaria, piuttosto si sostiene che siano le conoscenze autobiografiche relative al sé a guidare le ricostruzioni di esperienze precedenti, plausibili seppur non del tutto accurate. È in particolare con il concetto di "schema di sé" (Epstein, 1973; Markus, 1977) che si definiscono le prime forme basilari della memoria autobiografica: in tal senso, la struttura della propria teoria personale sul sé influenza e guida la persona nel processare le informazioni autobiografiche (Pazzagli & Dazzi, 2005).

Essendo la connotazione sul sé l'elemento costitutivo nonché discriminante rispetto ad ogni altra forma di memoria a lungo termine, la memoria autobiografica rappresenta una "risorsa" del sé, legata ad aspetti della personalità, ad aspetti emotivi e motivazionali, a specifici aspetti della costruzione dell'identità e del sistema del sé (Conway *et al.*, 2015; Conway *et al.*, 2004), nonché alla base della stabilità e/o del cambiamento del sé (McAdams, Diamond, de Aubin, & Mansfield, 1997; Robinson, 1986; Stein, Wade, & Liwag, 1999). A fianco a tale funzione "identitaria", la memoria autobiografia può assolvere ad altre fondamentali funzioni (Williams, Conway & Cohen 2008): dall'utilizzo di eventi passati per indirizzare i comportamenti presenti e futuri in modo più o meno consapevole (funzione "direttiva"), ad un orientamento maggiormente "sociale", secondo il quale la condivisione di eventi passati sostiene l'interazione sociale, fornisce *topic* conversazionali, consente la descrizione della propria identità, fortifica i legami intimi, collocando identità e tessuti relazionali in specifici contesti culturali.

I ricordi autobiografici comprendono forme di conoscenza identificabili in tre livelli di specificità (Anderson & Conway, 1993; Conway & Rubin, 1993; Schooler & Herrmann, 1992):

- a) *lifetime periods*, conoscenze generali relative ad un determinato periodo di vita che riguardano altri significativi, luoghi, piani, azioni e obiettivi, generalmente identificabili con un inizio ed una fine. Si tratta, pertanto, di conoscenze tematiche e temporali sulle caratteristiche di un certo periodo, identificabili con espressioni del tipo "quando frequentavo la scuola", "quando vivevo con Y", "quando lavoravo per l'azienda X";
- b) *general events*: più specifici ed eterogenei, si tratta di eventi ripetuti o unici che possono anche associare tra loro fatti, includere una serie di memorie legate da un tema ed essere rappresentate da "mini-storie" riferite a momenti critici di sforzi significativi verso un certo scopo. Tra queste, particolare rilevanza ai fini dalla definizione della natura del sé assumono le "prime volte" – ad es. la prima storia d'amore (Robinson, 1992; Singer & Salovey, 1993);
- c) *event-specific knowledge* (Conway, 1996) o conoscenza evento-specifica, costituita da ricordi estremamente dettagliati di esperienze personali. Negli studi sulle *flashbulb memories* (Conway, 1995; Luminet & Curci, 2017), la presenza di tali elementi viene considerata un indice di vividezza della memoria e sostiene l'idea che alcuni ricordi – definiti appunto *flashbulb* – abbiano uno status speciale rispetto ad altre formazioni autobiografiche. Più in generale, tali elementi della conoscenza assumono un ruolo fondamentale rispetto alla memoria autobiografica: i dettagli sensoriali vividi e persistenti sono legati a

processi di rievocazione più accurati e corretti (Conway, Collins, Gathercole, & Anderson, 1996).

La letteratura sulla memoria autobiografica ha chiarito che una caratteristica peculiare dei ricordi rilevanti per la vita di un individuo è la ricchezza di dettagli e lo straordinario senso di vividezza sensoriale che si accompagna alla rievocazione. I ricordi di esperienze ad alto impatto emotivo si caratterizzano per i contenuti sensoriali e per la disponibilità informazioni di tipo immaginativo, che tendono a persistere anche molto a lungo nel tempo sotto forma di flashback, sogni e intrusioni (Brewin & Burgess, 2014; Brewin, Gregory, Lipton & Burgess, 2010). Per di più, se i ricordi autobiografici salienti si formano nel periodo della prima età adulta (tra i 20 e i 30 anni), si mantengono vividi molto a lungo, proprio perché fortemente associati al senso di Sé che va costituendosi in questo periodo dell'arco di vita. Il fenomeno va sotto il nome di "picco di reminiscenza" e dimostra il potente ancoraggio della memoria autobiografica all'identità personale e sociale degli individui (Rathbone, Moulin & Conway, 2008; Rubin, Rahhal & Poon, 1998).

Un altro elemento distintivo dei ricordi "vividi" è lo straordinario senso di sicurezza che colui che rievoca esibisce. Nella letteratura psico-forense la sicurezza soggettiva viene inclusa tra le cosiddette *post-diction variables* (Wells, Memon & Penrod, 2006), ossia variabili che non sono in grado di incidere causalmente sull'accuratezza testimoniale, ma ne sono in certa misura correlate. Ascoltare un testimone riportare la propria versione dei fatti o effettuare una identificazione in maniera convinta induce a ritenere che si tratti di una forma di comunicazione "assertiva" e che, di conseguenza, la testimonianza fornita sia accurata, rispetto al ricordo di una persona che tentenna o ritratta costantemente. Se è vero che la sicurezza soggettiva non è un indicatore di accuratezza (si può essere fermamente sicuri di un ricordo che, poi, alla prova dei fatti, appare inaccurato), è vero però che la limitata certezza soggettiva può far dubitare circa la genuinità di una rievocazione.

Infine, un terzo parametro che la letteratura sulla memoria autobiografica considera essenziale per la valutazione dell'accuratezza di un ricordo è la coerenza nel tempo di una rievocazione. Sul piano metodologico, la letteratura suggerisce di utilizzare rilevazioni ripetute di una produzione mnemonica, per verificarne la stabilità e coerenza nel tempo.

L'elevata salienza del rapporto aspetti identitari e processi mnemonici tuttavia non garantisce che tale incontro sia sempre lineare e scevro da problematiche: distorsioni o ricostruzioni falsate possono subentrare a vario titolo come strumento di difesa, a vantaggio della salvaguardia delle credenze sul sé (Barclay, 1996; Conway *et al.*, 1996).

Le ricerche scientifiche attuali hanno definitivamente accantonato l'idea ingenua che la memoria sia un magazzino permanente in cui i ricordi sono conservati stabili per giorni, settimane e anni (Atkinson & Shiffrin, 1968). Al contrario, la memoria è da intendersi come un processo di elaborazione continuo, che organizza i diversi contenuti in funzione delle esigenze cognitive (Craik & Lockart, 1972) e delle condizioni affettive del momento (Bower, 1983). L'operazione di recupero dei ricordi autobiografici è, pertanto, un'operazione di organizzazione guidata dai processi

centrali di controllo (Anderson & Conway, 1997; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway *et al.*, 2004). Il recupero di materiale mnestico coinvolge diverse fasi. Dapprima lo stimolo che guida la rievocazione è recepito e focalizzato, quindi la base di conoscenza autobiografica è attivata in ragione dello stimolo presentato, ossia il materiale autobiografico viene ricercato ed adattato in modo che si conformi allo stimolo. Infine, un'operazione di valutazione dell'output del processo consente di stimare la probabilità che quest'ultimo sia il più conforme possibile allo stimolo presentato. Se questa probabilità è alta, il processo si arresta, altrimenti riprende conformando lo stimolo alle informazioni via via disponibili. La memoria autobiografica viene così a configurarsi come un sistema di attivazione transitoria, dinamicamente generato dal livello cui il processo di recupero agisce e dal modello che guida tale processo (Anderson *et al.*, 1997). I ricordi si costruiscono e decostruiscono, si formano e si modificano durante il processo di recupero.

Recuperare il ricordo di una o più esperienze passate è, quindi, un'operazione in cui convergono numerose variabili, tra cui il contenuto del ricordo, le caratteristiche dell'evento a cui il testimone ha assistito e i processi relativi al che cosa il testimone ha deciso – consapevolmente o inconsapevolmente – di ricordare e di riportare.

Se la complessità dei processi in gioco durante una rievocazione mnestica di un'esperienza autobiografica assume un ruolo critico nell'ambito della ricerca sociale, di cui uno degli strumenti privilegiati di conoscenza è proprio chiedere alle persone “cosa è accaduto” – assumendo la risposta un valore fondamentale per la validità e la credibilità della ricerca stessa –, gli incontri tra identità e memoria assumono un valore tanto più delicato nello scenario giuridico, nel quale la posta in gioco ha a che fare con il tentativo di ricercare/appurare la verità per mezzo di una attenta e oggettiva ricostruzione di fatti, nonché di ricercare/appurare la maggiore congruenza possibile tra verità e certezza. Invero, sulle capacità mnestiche dell'individuo incide l'impatto dei fattori connessi all'esperienza vissuta e all'iter giudiziario in cui il testimone è coinvolto. Inoltre, la deposizione viene resa in un contesto istituzionale altamente formalizzato, dove le capacità espressive e comunicative del testimone sono esposte al rischio della suggestione e dell'influenzamento.

4. Dalla memoria alle dinamiche discorsivo-narrative

Il formato di base che consente la codifica delle esperienze personali è rappresentato dalle storie: in estrema sintesi, le nostre esperienze sono strutturate mediante le azioni di attori che sperimentano intenzioni e mettono in atto piani che possono avere successo o fallire (Tourangeau, 2000). In linea con tali processi di codifica, è la narrazione autobiografica a comportare la trasformazione esplicita della memoria autobiografica in linguaggio (Smorti, 2008): si tratta di un processo complesso, in quanto comporta una linearizzazione dei ricordi (l'individuazione di un “prima” ed un “dopo”), nonché una loro strutturazione linguistica (seguendo forme convenzionali e riconosciute), narrativa ed autobiografica, in cui un protagonista/narratore compie

qualche azione diretta ad uno scopo all'interno di una determinata situazione. Configurandosi come un genere di discorso (Bachtin, 1981), oltre che un genere di testo, in quanto rivolta a qualcuno e diretta ad uno scopo (raccontare un ricordo per ottenere un parere, fornire informazioni, ricostruire episodi, vicende, versioni dei fatti nell'ambito di indagini, ecc.), la narrazione autobiografica consente per un verso di formare il Sé autobiografico o narrativo, rendendolo distribuito o sociale, per un altro verso di rendere la memoria autobiografica pubblica e negoziabile.

L'interrogatorio si configura come una interazione altamente strutturata tra un soggetto istituzionale – nel caso in analisi il Pubblico Ministero – e un soggetto interrogato a vario titolo – in questo caso, una studentessa universitaria che ha sporto denuncia. Si tratta di un testo costituito da domande-risposte e dichiarazioni dall'elevato peso per la vita delle persone coinvolte nella vicenda. A differenza di un'intervista “ordinaria”, fondata sui principi del consenso reciproco tra le parti e della “convivenza umana affabile” tipica dell'agire comunicativo (Habermas, 1981/1986), in un interrogatorio l'interrogante agirà in un modo implicitamente e spesso esplicitamente strategico, per dimostrare ad esempio la colpevolezza dell'interrogato; quest'ultimo risponderà in modo implicitamente strategico per evitare la dimostrazione della sua colpevolezza.

Per tentare di cogliere alcune caratteristiche che rendono, nel caso in questione, la ricostruzione narrativa un atto discorsivo che assume i tratti della ufficialità nell'ambito del procedimento giudiziario, senza trascurare la prospettiva “strategica” e “retorica”, avvalorata dal peso specifico delle “poste in gioco”, sarà utilizzato il paradigma della psicologia discorsiva (Harré & Gillet, 1994; Mininni, 2013) e narrativa (Bruner, 2002).

Tali prospettive trovano ancoraggio nel radicamento semiótico (cfr. Mininni, 1995; 2013) della ricerca psicologica e nella prospettiva del “costruzionismo sociale” (Gergen, 1985; Shotter & Gergen, 1994), paradigmi che sostengono le “proposte di un'altra psicologia” (Cahan & White, 1992), in quanto favoriscono indagini tese a rintracciare forme di razionalità esplicativa dell'essere umano alternative a quelle “sperimentabile” in laboratorio, attingendo a risorse metodologiche di tipo qualitativo: indagini etnografiche, studi di casi, valutazioni di storie di vita, riflessioni fenomenologiche, interviste in profondità, osservazione partecipante (cfr. Denzin & Lincoln, 1994).

Nella prospettiva psicosemiotica, qualsiasi costruzione di senso è veicolata tramite testo, inteso come unità complessiva e stratificata di significati, prodotta in una situazione di enunciazione (Mininni, 2010): il progetto di connessione e compattezza evocato da un “testo” può essere reso operativo solo all'interno di particolari contesti d'uso. La nozione di “contesto” richiama a sua volta la distinzione tra “cote-sto” (l'intorno linguistico che racchiude un determinato segmento testuale) e “contesto extralinguistico” (la cornice in cui si produce un dato evento comunicativo) e valorizza il suo dinamico e reciproco intreccio con il testo nella nozione di “diatesto”, che descrive “il ‘contesto’ visto dagli enunciatori del ‘testo’, così come essi se lo rappresentano e mostrano di tenerne conto” (Mininni, 1992, p. 63). Nel loro concreto tradursi in eventi comunicativi, i testi sono diatesti, almeno per due ragioni cui accenna il termine stesso (nell'etimo del prefisso greco “dia”, attraverso): il senso non ri-

siede stabilmente nei testi, ma li attraversa per effetto dell'azione congiunta dei loro enunciatori, che consiste fondamentalmente nel negoziare il quadro della situazione. L'approccio diatestuale è produttivo in un'ottica psico-semiotica, interessata a cogliere lo spirito che anima i processi di produzione di senso, organizzando risposte a tre domande fondamentali: chi è l'enunciatore del testo? Perché dice qualcosa? Come lo dice? Rispondere a questi tre quesiti vuol dire cogliere le dinamiche del sense-making attraverso i profili della "soggettività" dell'enunciatore, dell'"argomentatività" del topic e della "modalità" di costruzione del testo. La soggettività può essere esplorata mediante i marcatori di agentività, di affettività e di embrayage/débrayage, volti a rivelare la responsabilità, la partecipazione emotiva e il coinvolgimento nel qui ed ora dell'enunciatore, il cui assetto identitario emerge dal testo stesso. L'argomentatività viene rilevata mediante i marcatori di enjeu, di narratività e le reti di logoi e antilogoi, che insieme modellano il mondo testuale di ciò che viene detto. Gli indicatori di modalità, infine, comprendono i marcatori di genere, metadiscorsivi e di opacità (figure retoriche, in particolare le metafore), nell'intento di approfondire la configurazione retorica dei testi e il relativo ruolo nell'economia dei discorsi.

5. Studio di un caso

Il "fatto" qui analizzato è situato in un contesto universitario: una studentessa denuncia un "suo" Professore. In tale atto, la denunciante ricostruisce discorsivamente la storia di un rapporto che, da "formale e inappuntabile" nei suoi primi passi, evolve verso una direzione "illecita", mediante la proposta di un avvicinamento di natura personale in cambio di facilitazioni nel superamento di alcuni esami, fino ad esplicite avances di natura sessuale avvenute in occasione di un incontro presso lo studio privato del docente. Di fronte al "netto rifiuto" della studentessa, la proposta di una "via alternativa", individuata nella corresponsione di soldi per il superamento di alcuni esami universitari. Le interazioni tra docente e allieva sarebbero testimoniate altresì da scambi vivaci avvenuti tramite il servizio di messaggistica *Whatsapp*, trascritti dalla studentessa e allegati alla denuncia, dai quali si evincerebbe un certo interesse sessuale del professore verso di lei. A seguito di ulteriori proposte, la studentessa si sarebbe risolta a sporgere denuncia.

L'interrogatorio innanzi al P.M. che segue il deposito della denuncia presso i Carabinieri è giustamente focalizzato sul nocciolo del reato principale perseguibile nell'atto della dichiarante: corruzione o estorsione? In sostanza si tratta di stabilire chi ha proposto il *pactum sceleris* (pagare una certa somma per ottenere valutazioni benevole agli esami). L'interrogatorio non consente di risolvere questa contraddizione, mentre conferma il racconto dello sfondo di "molestia sessuale" da cui emergerebbe la figura dell'atto corruttivo. Se la denuncia ai Carabinieri si configura come l'atto di lanciare un sasso contro qualcuno da cui la dichiarante si ritiene "attaccata", l'interrogatorio successivo si configura come l'atto di chi ritira/nasconde la mano, nella speranza di poter "annientare" il sasso. Ma, come ben spiega il PM, una volta catturato dall'assetto istituzionale dell'accertamento della verità nell'amministrazione della Giustizia

penale, il sasso non è più nella disponibilità della dichiarante.

Nel caso in esame, l'interrogatorio effettuato alla studentessa da parte del P.M. rappresenta una fonte dichiarativa utile per indagare i processi psicologici sottostanti la motivazione a presentare i fatti nel modo in cui sono esposti, nonché sui correlati emotivi della stessa. Il materiale su cui è applicata l'analisi descritta nelle pagine seguenti è esclusivamente il trascritto dell'interrogatorio, non entrando nel merito del riscontro esterno dei contenuti dichiarati nel documento. Esso si presta ad un approfondimento quantitativo e qualitativo mediante gli strumenti e le procedure dell'analisi del contenuto e del discorso. In effetti, per la sua particolare enfasi sul "che cosa" le persone dicono e sul "come" costruiscono la realtà configurando i loro testi nel rapporto con il contesto e con gli interlocutori (reali o immaginati), l'analisi quali-quantitativa del discorso (Mazzara, 2002) necessita di essere applicata su testi originari, ossia i trascritti verbatim di discorsi, dichiarazioni, interlocuzioni.

L'Analisi del Contenuto è stata effettuata con il supporto informatico di T-Lab (Lancia, 2004), un software che produce una prima disamina dei testi in termini di frequenza delle parole e delle loro associazioni. L'Analisi del Discorso, invece, è stata praticata attraverso alcuni marcatori proposti dal modello diatestuale (Mininni, 1995; 2013). Tale prospettiva considera il senso dei discorsi non stabilmente radicato al loro interno, ma emergente dal rapporto continuo, dinamico e dialettico tra enunciatore, testo e contesto.

Nelle pagine che seguono, le citazioni letterali delle fonti dichiarative considerate sono riportate tra virgolette.

5.1 Dal contraddittorio alla contraddizione: analisi "macroscopica" del contenuto

Durante l'interrogatorio, le domande del PM sono finalizzate a ricostruire in maniera puntuale la vicenda. Allorché le ricostruzioni fornite non appaiono esaustive, altri interrogativi animano il dialogo: in particolare, alla studentessa viene chiesto di spiegare o disambiguare espressioni poco chiare, di riflettere su aspetti su cui ella stessa esita o tergiversa, di definire meglio certi snodi della vicenda posti come "irrilevanti" o "superati", di sbrogliare incongruenze tra i testi della denuncia e quello che stanno costruendo "in diretta", di gestire meglio la sua posizione, scalfita da affermazioni-quadro quali "In sostanza poi il vero aiuto non c'è mai stato", oppure "Sì, ma alla fine, è stata tutta una cosa fittizia".

Il testo dell'interrogatorio della studentessa denunciante davanti al P.M. è stato sottoposto preliminarmente ad un'analisi macroscopica dei contenuti del dichiarato. In un (dia)testo dal carattere così spiccatamente interlocutorio, quale è il genere dell'interrogatorio, ogni affermazione apre uno spazio dialogico e indefinito di potenziali *anti-logoi* e atti discorsivi tipici del "contraddittorio". Un esempio particolare di tale spazio si configura nel momento in cui la protagonista invoca, come supporto (e prova) alla propria testimonianza, l'artefatto tecnologico per antonomasia, il telefono cellulare, sebbene, per sua stessa ammissione e per diverse ragioni, lo stesso non possa adempiere a tale funzione, aprendo la porta a posizioni alternative e contro-ar-

gomentazioni. Nel merito, la studentessa afferma che, il giorno in cui sarebbe stato tentato l'approccio fisico, si sarebbe recata nello studio del professore "con il telefonino, e lo registrai, perché io dissi: 'io sono sicura che ci proverà'". Avrebbe perfino portato con sé "due telefonini", ipotizzando che il professore avrebbe potuto chiederle di mettere via il suo telefono abituale. Nel contraddittorio, la possibile contro-argomentazione si fonda sul fatto che, se davvero avesse temuto la malevola intenzione del docente, non si comprende come mai sia andata a quell'incontro. Portando questo discorso alle sue estreme conseguenze, si potrebbero addirittura configurare gli estremi per un ricatto. Inoltre, pur avendo dichiarato di aver registrato l'incontro, afferma di non essere in condizione di fornire prove di quanto intercorso, "perché ho venduto il telefonino e non sono riuscita a recuperarlo". L'affermazione toglie credibilità all'intero costrutto denunciante, dal momento che lo sforzo di procurarsi una prova forte dell'agito del professore sarebbe stata vanificata dalla vendita della fonte di prova.

Alla domanda dell'Ufficiale di Polizia Giudiziaria che assisteva all'interrogatorio se la dichiarante avesse conservato le conversazioni *Whatsapp*, la medesima precisa di non essere in grado di fornire il materiale informatico, avendo cancellato la conversazione, su suggerimento dello stesso professore. La posizione dubbiosa, in questo caso, ha a che fare con la singolarità del fatto che la studentessa avesse provveduto a trascrivere solo alcuni dei messaggi (quelli allegati alla denuncia-querela) prima di cancellare l'intera conversazione.

Nel merito del "contraddittorio" – inteso non nella sua accezione di sostantivo, e cioè di discussione pubblica costituita da opinioni contrarie ma nella sua connotazione aggettivale di elemento contrastante ed incoerente –, il contenuto della deposizione davanti al P.M. incorre spesso in contraddizione, anche rispetto a quanto dichiarato dalla studentessa ai Carabinieri all'atto della denuncia. Nello specifico, la dichiarante afferma che sarebbe stato lo stesso professore a prospettare una "soluzione economica". Il P.M. le fa rilevare che "nella denuncia hai detto una cosa un po' diversa... hai detto che sei stata tu a proporre a lui questi soldi". Colta in contraddizione, la dichiarante balbetta, aggiungendo che il danaro le era stato poi restituito e riconoscendo peraltro di aver esplicitamente detto al prof. G.L. "posso darti soldi".

Più in generale, il testo dell'interrogatorio presenta molte affermazioni generiche e scarsamente supportate da dati, come quando si tenta di ricostruire le occasioni di incontro tra la studentessa e il docente, ricostruzione che appare generica e scarna. Invero, sarebbe attesa una più nitida memoria delle circostanze, dal momento che per la denunciante avrebbero dovuto avere un carattere significativo, soprattutto perché nell'ultimo dei tre incontri sarebbe stata oggetto del tentativo di approccio fisico da parte del professore. In particolare, a precisa richiesta del P.M. sul quando fosse avvenuto il tentativo di approccio fisico e se la questione della asserita dazione in danaro fosse intervenuta prima o dopo detto tentativo, la studentessa sembra balbettare piuttosto che rispondere e il P.M. fa appunto rilevare che "sono cose che non è che avvengono tutti i giorni". Infine, la studentessa dichiara perfino di non ricordare dove è ubicato lo studio privato in cui qualche mese prima il professore avrebbe tentato di avere un rapporto sessuale con lei.

Nel gioco delle parti, gli aspetti su indicati possono rap-

presentare elementi di "debolezza" della deposizione sul piano della verosimiglianza e, di conseguenza della credibilità del dichiarante. Nel tentativo di cogliere in modo più attento le tracce di (in)certezza all'interno di questo complesso diatesto interlocutorio, in cui si riscontrano tentativi di costruzione di un discorso che dipinga una realtà, quella della presunta vittima, a fronte della quale si cerca di comprendere la rispondenza di quella realtà ai fatti, un'analisi più puntuale del testo, che individui elementi "microscopici" di tali tentativi, consiste nell'analisi del contenuto e del discorso, strumenti che possono fornire indizi su cui fondare possibili valutazioni di credibilità.

5.2 Analisi "microscopica" del contenuto

L'analisi del contenuto condotta sul testo si è avvalsa del software del T-Lab (Lancia, 2004), che assume come unità di analisi i lemmi, nell'ipotesi generale che maggiore è la frequenza delle parole, maggiore è la loro salienza all'interno del testo. Il documento analizzato è stato inserito nel software eliminando le domande per non inficiare il conteggio delle frequenze nelle parole della dichiarante. Lo strumento del "Vocabolario" del T-Lab, che individua tutti i lemmi utilizzati nel testo con le relative frequenze assolute (in parentesi), fornisce le seguenti indicazioni:

- come atteso, una frequenza molto alta corrisponde a lemmi che concernono i protagonisti della vicenda, come è possibile rilevare dalle parole "io" (161), "professore" (26) e relativi pronomi o aggettivi riferiti agli stessi, es. "lui" (73), "mi" (134). Le domande e le relative risposte hanno a che fare con i tentativi di ricostruzione di azioni e intenzioni concernenti i due attori complementari/opposti nella vicenda in questione;
- in linea con il particolare genere discorsivo e con il tipo di domande poste, pressoché improntate alla rivisitazione dei fatti, alcuni dei lemmi più utilizzati hanno a che fare con la ricostruzione temporale della vicenda, es. "poi" (39), "prima" (13), "quando" (20). Il tipo di parole utilizzate per tale fine determina un senso di "vaghezza" nella ricostruzione di episodi e situazioni, accompagnati solo sporadicamente da riferimenti precisi e dettagliati;
- l'elevata presenza di indici metadiscorsivi *testuali* (Crismore, Markannen & Steffenson, 1993), nella modalità di congiunzioni, alcune delle quali avversative, denota una accentuata complessità nell'elaborazione delle argomentazioni e una lucidità non sempre ferma nella ricostruzione degli eventi – "comunque" (43), "ma" (68), "perché" (90), "quindi" (32), "e" (102); d'altra parte, congiunzioni e avverbi interpretabili come marcatori metadiscorsivi a livello *interpersonale* (ivi) rivelano la tendenza della dichiarante a valorizzare la dimensione relazionale e ad enfatizzare l'impressione di sincerità legata alla propria persona, ad es. "sinceramente" (14), "vabbè" (22), "veramente" (3). Tale circostanza risulta confermata dalle "Associazioni di parole", strumento del T-Lab che consente di rilevare quante volte due parole co-occorrono nello stesso contesto elementare (frase). In particolare, su 14 volte in cui la parola "sinceramente" ricorre nel testo, ben 13 volte è accostata alla parola "io" (Fig. 1);

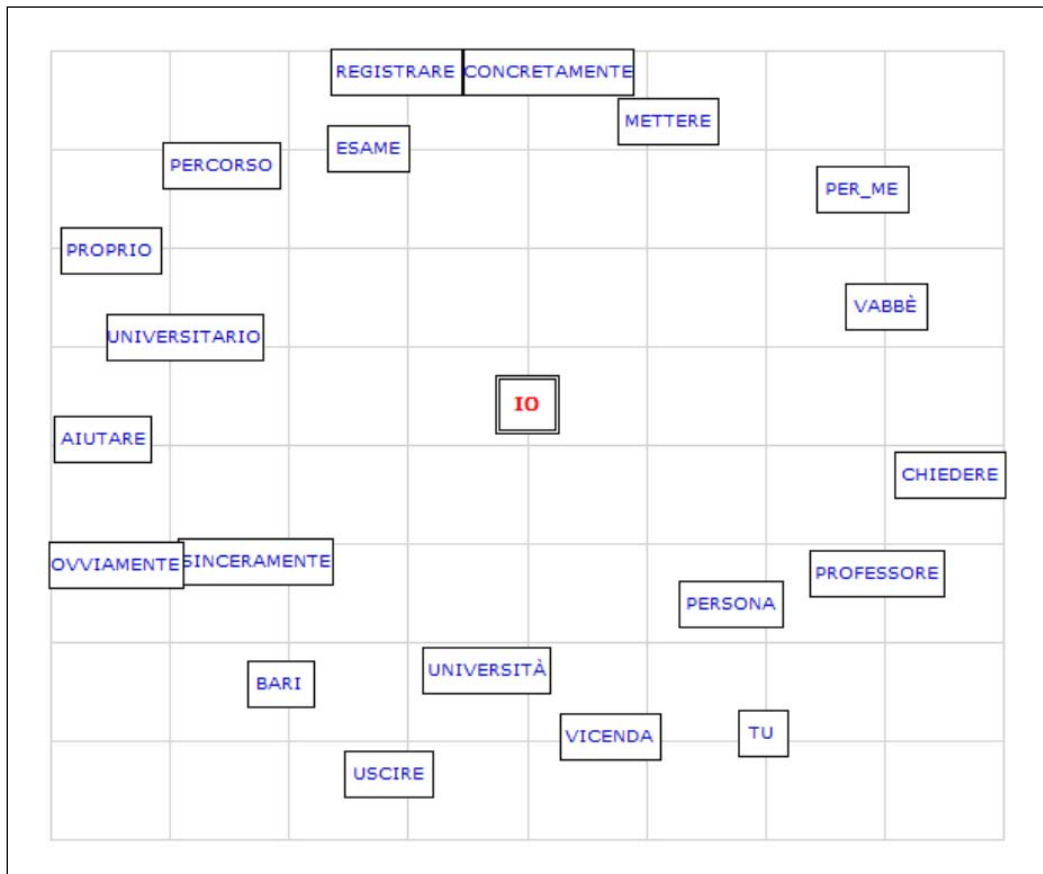


Fig. 1: associazioni di parole relative al lemma 'io'

d) si riscontra altresì una frequenza molto elevata di espressioni alla forma negativa, come testimoniato dalla presenza del lemma “non” (181) e dall’espressione “non è che” (19), accompagnate da attestazioni esplicite di incertezza, es. “non lo so” (7), “non so” (7).

La Fig. 1 consente di visualizzare come la dimensione fondamentale della relazione “io-tu” sia filtrata dal duplice riferimento a ‘persona’ e a ‘professore’, che lascia trasparire un ricorrente vissuto di ambivalenza, ancorato a una conflittualità irrisolta tra le aree semantiche dell’“individualità” e dell’“istituzione”.

In sintesi, le parole più frequenti utilizzate dalla studentessa e rilevate dal software inseriscono il testo in questione nella “doppia elica” dei discorsi, e cioè nel loro impianto narrativo-argomentativo (Mininni, 2013). Il tipo di (dia)testo costruito discorsivamente e messo in gioco dall’enunciatrice rivela un procedere cauto, improntato più sul tentativo di costruire un’immagine di sé socialmente desiderabile che sulla valorizzazione della componente assertiva delle proprie affermazioni. Tale tendenza a “smorzare” l’intensità dei propri atti illocutori diviene particolarmente evidente con il ricorso alla negazione e alla litote, elementi psico-stilistici che rientrano tra gli indicatori della “mitigazione” (Caffi, 2007).

5.3. Analisi qualitativa

Oltre all’analisi del contenuto, sono stati considerati altri indizi discorsivi che segnalano le peculiarità del testo e di un tira e molla fondato sul lanciare/nascondere sassi verbali, fatti e ricostruzioni.

Anche nel momento emotivamente più intenso della ricostruzione dei fatti prodotta dall’interrogatorio, là dove la dichiarante riferisce di aver perso “la prova” della molestia subita (la registrazione per via telefonica) e conferma l’esibizione dell’intenzione libidinosa del denunciato (“si è abbassato i pantaloni”), affiora lo scopo che sorregge l’intera deposizione in corso: “Quindi io, sinceramente, voglio ritirare tutto perché questa cosa mi sta mettendo molta ansia”. Tale intenzione viene negata dal P.M., il quale richiama opportunamente la forza costruttiva delle parole: “... non si può fare. Quindi comunque devi stare tranquilla, ma noi dobbiamo accertare, ormai la denuncia è stata fatta, quello che è accaduto, e dobbiamo capirlo da quello che ci dici”.

Ma se, sul piano formale, la dichiarante non può “ritirare la denuncia” di reati perseguibili d’ufficio, come può renderla vana sul piano sostanziale? Avvalendosi anche degli strumenti retorico-stilistici messi a disposizione dalla teoria della “mitigazione” (Caffi, 2007), l’analisi diatessuale/psico-semiotica (Mininni, 1992) consente di rintracciare, in questo interrogatorio, due strategie enunciative di senso: “a parte

objecti” e “*a parte subjecti*”. La prima consiste nel minare la validità/legittimità del quadro interpretativo proposto dall’interrogante ed ha la sua cifra nell’espressione iniziale della sua ricostruzione e poi qua e là ricorrente: “Allora, la vicenda è un po’ più complicata, nel senso che...” o “È stato un po’ più complesso”. La seconda consiste nel mettere in risalto i limiti della sua stessa credibilità, riconducibili alle specifiche vicende della sua storia personale: “Io le sono sincera, ho sofferto diverse cose nella mia vita, quindi, per forma di autodifesa, tendo a resettare quello che mi succede. Io ho delle vicende un po’ più complicate, tendo a dimenticare, quindi non le so dire esattamente...”.

Queste due strategie si saldano nell’adesione a un regime discorsivo improntato alla vaghezza e basato sull’assunto che la volontà accertatrice della legge possa essere aggirata a colpi di indeterminatezza. Alcuni indici linguistici sono chiari indicatori di tale regime enunciativo di senso:

1. Uso mitigante del “comunque”. Questo avverbio assolve non solo alla funzione di riempire le pause di esitazione, ravvisabile anche per altre espressioni “intercalari” (come “vabbè”, “niente”, “cioè”, “sinceramente”, “ovviamente”, “chiaramente”, “diciamo”, ecc.), ma modula l’intero orientamento espressivo della dichiarante, che vuol farsi valere “comunque”, ovvero “in un qualche modo”, per incerto e titubante che appaia: Studentessa P.Q.: Vabbè, niente, andò bene. Io ho seguito sempre i suoi corsi, e, vabbè, presi 30 e lode. Lui dava la possibilità a chi prendeva 30 e lode di seguirlo in un percorso universitario. La cosa comunque entusiasmava tutti quanti, perché comunque chi vuole intraprendere questa carriera avere la possibilità di seguire, comunque, un professor di un certo calibro è... cioè è una cosa (p. 4).
2. Espressione mitigatrice “abbastanza” – “abbastanza positiva”, “introvertita”, “spiazzata”, “influyente” e così via. Questo marcatore di modulazione discorsiva ha la caratteristica di sottrarsi all’opposizione tra “intensificazione” e “attenuazione”, dal momento che la direzione della modulazione è decisa soltanto dal co(n)testo (nel caso in esame, il contesto è il testo co-costruito dai parlanti). Infatti, solo il co(n)testo può stabilire se, dicendo “abbastanza”, l’enunciatore sta rafforzando o indebolendo il peso della sua posizione. Quando chi parla si rifugia in “abbastanza”, sta facendo appello alla competenza pragmatica del suo interlocutore, che sicuramente saprà il valore di “quanto basta”.
3. Sintagma a valenza presupposizionale vuota “anche perché”. Nella sua formulazione corretta, tale sintagma opera in modo da aggiungere una specificazione a una precedente motivazione portata a supporto di un certo argomento: “non solo perché... ma anche perché...”. La dichiarante se ne avvale nella sua formula ellittica (“anche perché”), dando spesso per acquisito un altro “perché” inesistente, così da produrre l’effetto di fornire alla sua affermazione delle ingiustificate sfumature di forza e di solidità.

Lo snodo argomentativo centrale del regime di vaghezza che inquadra le risposte della dichiarante trasparente nella ricostruzione della “scena madre”, il cui assetto enunciativo di senso si compone di due aperture linguistiche manifeste – “Mi ha chiesto proprio esplicitamente” e “Ed io

gli dissi chiaramente” – e di due *enclaves* cognitive attribuibili a chi, in una conversazione, occupa il ruolo dell’ascoltatore: “mi sono sentita abbastanza spiazzata” e “al che lui, cioè in modo molto velato, mi aveva fatto capire che”. In questa scena madre le parole operano con la spavalderia della trasparenza, lasciando però trascinare il dubbio peso di pensieri opachi.

Un indice molto fine del regime di vaghezza in cui la dichiarante colloca il suo apporto enunciativo è ravvisabile nella sua reazione all’impegno del P.M. di indurre la dichiarante alla chiarezza: “In modo velato che vuol dire? Come gliel’ha fatto capire?”. L’abilità della dichiarante sta nel riformulare l’evidente etichetta di possibile reato proposta dal P.M. – “cioè di voler aver rapporti con altre ragazze” – in un generico orizzonte di atteggiamenti prosociali (“aveva agevolato diverse persone”). Sfumando le “ragazze” nel loro essere “persone”, la dichiarante apre il varco alla sua argomentazione tesa a legittimare la possibilità di intendere un “accordo economico” come unica deriva di una mancata “disponibilità sessuale”. Come “ragazza” ho resistito alle lusinghe del potere accademico, come “persona” ne sono rimasta intrappolata. Nella “scena madre” la dichiarante punta anche sulla caratterizzazione della sua posizione enunciativa nella figura della “vittima” non solo del “potere” specifico del denunciato, ma anche della “macchina del sistema”: la città e l’Università.

Portata ad affrontare lo snodo centrale nella ricostruzione dei fatti – ovvero “il problema dei soldi, sei stata tu a proporglielo o è stato lui a chiedertelo?” –, la dichiarante si impegna in molte versioni:

1. Studentessa P.Q.: “Io dissi che non ero propensa a questo tipo di cose, e lui mi prospettò una soluzione economica”;
Studentessa P.Q.: Lui mi ha detto che, se io non ci sto...
P.M.: “...dammi i soldi”.
2. Studentessa P.Q.: ...a livello sessuale, dovevamo trovare un altro accordo. Allora io dissi: “E che accordo?”. Cioè: “E che accordo possiamo trovare, economico?”. E lui mi ha detto sì, quindi cioè non le so dire mò, a livello empirico proprio, da chi è partita. Se tu mi dici che, se io ti devo fare un do ut des, per me il sesso non va, ma tu vuoi un’altra cosa, di che cosa... stiamo parlando?
P.M.: Quindi, diciamo, fu, dice: “Devi trovare un’altra soluzione”. E poi il fatto dei soldi chi lo tirò fuori?
Studentessa P.Q.: Gliel’ho detto come andata. Io gli dissi: “Che altra soluzione le posso... Cioè posso darti? I soldi! Perché più di questo non ti posso dare”. E lui mi ha detto sì.”
3. “Studentessa P.Q.: Sì. Ma lui non è... non... non mi ha aiutato per quell’esame. Lui mi aveva chiesto i soldi per aiutarmi a sostenere esami con altri Professori.
P.M.: Quanti esami ti mancavano?
Studentessa P.Q.: Lui mi aveva detto: “Se tu diventi la mia fidanzata... io ti aiuto praticamente in tutto il tuo percorso universitario”. Però, se lo dobbiamo quantificare, lui per mille euro mi aiutava a fare tre esami, in sostanza”
4. Studentessa P.Q.: “E sì, perché poi in quella sede lui mi ha detto di quantificare.”
5. “Studentessa P.Q.: In sostanza poi il vero aiuto non c’è mai stato, perché lui, quando noi poi ci siamo visti, mi ha esplicitamente detto che non era interessato ai soldi.
P.M.: Ma interessato a te?”

Studentessa P.Q.: Esatto! Era una cosa più formale il fatto dei soldi, cioè lui poi me li ha restituiti anche per farmi capire che non era interessato ai soldi, ma voleva uscire con me.”

6. Studentessa P.Q.: “Alla fine il fatto dei soldi è stato più un artificio perché non era quella l’intenzione del Professore, cioè non era mirata a: “Dammi i soldi che ti faccio fare gli esami”, cioè questo ci tengo a precisarlo.”

A tutte le domande del P.M. tese a dettagliare le circostanze della richiesta e della restituzione dei soldi, la dichiarante risponde mirando, con variabile determinazione, a sminuire l’accaduto e a trasformare “il problema dei soldi” in un evento “irrilevante”, in “una cosa più formale” fino a definirlo “una cosa fittizia”. In altre parole, quando le domande del P.M. si fanno più pressanti, la dichiarante sembra ricorrere alla *self-disclosure* (Mininni, 2003) quale estremo supporto di legittimazione del suo piano di “ritirare la mano”. Nell’immagine di sé che vuol far valere spiccano i tratti tracciati da una storia di vita anomala e “complicata”, tali da giustificare una configurazione di “personalità chiusa”:

1. “Ed io, veramente, sono abbastanza introversa”
2. “io sono molto sensibile, non sapevo a chi rivolgermi, anche perché i miei genitori sono separati, e quindi già di mio sono molto fragile”
3. “Io le sono sincera, ho sofferto diverse cose nella mia vita, quindi, per forma di autodifesa, tendo a resettare quello che mi succede. Io ho delle vicende un po’ più complicate, tendo a dimenticare, quindi non le so dire esattamente...”
4. “lui aveva capito che io ero una persona introversa, timida”
5. “Io poi, tra l’altro, sinceramente, non sono una persona, diciamo, abituata a fare quelle cose”
6. “Io, non sapendo come gestirmi un ambito universitario così vasto, ma magari io ammetto pure la mia... la mia stupidità, perché magari potevo farlo presente alle autorità universitarie, ma io, sapendo che comunque lui è una persona influente, non volevo starmi a complicare la vita, già di mio ho una situazione familiare complicata”
7. “non ho proprio la forza mentale di andare avanti in questa situazione”
8. “Cioè io, sinceramente, avevo paura ad avvicinarmi, non si sa mai nella vita, io già ero intimorita comunque a stare là”
9. “non è che voglia fare, diciamo, la parte dell’ingenua della situazione, ma io realmente non sapevo come comportarmi”
10. “Io, sinceramente non so come comportarmi, perché sta vicenda mi sta facendo... mi sta turbando particolarmente.”
11. “Lei ha il suo carattere ed io ho il mio. Io sono una persona abbastanza introversa e sensibile”
12. “perché io ho Perché io ho ... sono una persona molto riservata, introversa, non ho piacere a parlare delle mie cose private, e quindi non avevo l’esigenza di parlarne con nessuno, non penso che ci sia niente di...”
13. “Io, anche se sono una persona molto... cioè sono stata sempre una persona, diciamo, discreta, normale”

Il “qualcosa” denunciato dalla studentessa nel verbale di ricezione-denuncia ai Carabinieri è rubricato come “niente discorsivo” (e, quindi, “di fatto”?). L’ipotesi di reato più grave – “il problema dei soldi” – è stato un mero “artificio” e la residua ipotesi di “molestia” – “la cosa sessuale” – può essere archiviata dalle scuse ricevute e soprattutto dal fatto che il denunciato aveva dato prova di rinsavimento:

“P.M.: Quando ha smesso?”

Studentessa P.Q.: E... Praticamente a dicembre, non ha più fatto delle avances come prima. Cioè era molto più distaccato, e quasi quasi interessato realmente... cioè voleva mostrarsi come, realmente interessato a me, perché, quando ci siamo visti, era... ehm...

P.M.: Interessato a te sotto...

Studentessa P.Q.: Nel senso...

P.M.:il profilo del percorso universitario...

Studentessa P.Q.: Sotto...

P.M.: ...o interessato a te per altro?

Studentessa P.Q.: Quando... Sotto il profilo universitario e, diciamo, a livello umano. Che io poi gli avevo detto che volevo lasciare, cioè avevo lasciato l’università, e che non mi interessava più continuare, perché comunque ho... avevo deciso di fare altro, di lavorare, ma non volevo più andare a I.. Infatti io ho fatto la rinuncia all’Università. E lui mi ha detto che era dispiaciuto, che ci teneva che io andassi avanti nel percorso universitario, ci teneva che io facessi magari la tesi con lui, e... E tutto qua.

Tuttavia, il regime di vaghezza discorsiva non garantisce del tutto dal rischio di incorrere in contraddizioni. Una delle più evidenti nel corso dell’interrogatorio in questione grava sulla dichiarante quando risponde alla domanda decisiva del P.M.:

P.M.: E come mai vi siete risentiti? Come è partito il contatto di nuovo?

Studentessa P.Q.: Io l’ho contattato.

P.M.: E perché?

Studentessa P.Q.: Perché volevo fargli presente che comunque non ci sarei andata più a I., e che non... non mi interessava sentirlo o avere contatti più lui.”

Appare “abbastanza” singolare che una persona introversa si faccia sentire da qualcuno per dirgli che non vuole avere contatti con lui. Peraltro anche l’esito di tale incontro decisivo perché “risolutorio” è intriso di contraddizione; infatti, da una parte, la dichiarante afferma che il denunciato “non ha più fatto delle avances come prima”, dall’altra, “visto che comunque non c’erano stati poi effettivi aiuti, e visto che lui continuava a farmi complimenti e proposte, non aveva senso continuare questo, a maggior ragione che io dovevo lasciare l’università, perché non continuo a sentire una persona che comunque mi mortifica”.

Il regime di vaghezza enunciativa non mette la denunciante al riparo dal rischio di rivelare la profonda preoccupazione che attraversa tutto il suo discorso, là dove lei cerca di giustificare la sua tendenza alla “riservatezza” su quanto è avvenuto:

“Perché io, sinceramente, non volevo... Ehm... non volevo

uscire questa vicenda, che per me non era assolutamente facile, anche perché io, sinceramente, avevo paura della considerazione che potessero avere i miei colleghi di me. Perché, se io ho sempre studiato, avevo il timore ed il terrore che magari una cosa del genere potesse mettere in dubbio la mia credibilità, quindi non era assolutamente mia intenzione farlo presente a nessuno”.

D'altra parte, la seconda parte dell'interrogatorio appare dominata da un certo nervosismo, che si traduce nell'uso di un linguaggio singolare, tanto più in una occasione formale quale è un ascolto in procura (es., “non ti cacavano proprio”). In una sorta di climax ascendente, la dichiarante arriva persino ad esprimere il desiderio di fare un passo indietro, giustificato in questo caso dall'ansia eccessiva e dall'insofferenza verso la vicenda “non so come... come esplicitarglielo di più”.

La dichiarante si presenta (e/o si sa) dominata dalla paura di non apparire credibile. Non vorrebbe più parlare di “quel che è accaduto” perché – ora come allora – sa di poter essere giudicata come “inaffidabile”. Poiché teme di non essere credibile, chiede di non essere creduta in quel che ha denunciato sia accaduto, ma di essere creduta nella sua attuale versione vaga e mitigata di quel che “comunque” è accaduto. Una risorsa estrema del regime discorsivo della vaghezza è il ricorso più o meno consapevole al paradosso, sentiero impervio ma praticabile dalla mente quando ha qualche motivo (o necessità) per tentare di sottrarsi all'insostenibile pesantezza delle parole.

6. Discussione

In un framework teorico che accosta gli studi sulla memoria autobiografica con le intuizioni teorico-epistemologiche della psicologia culturale e discorsiva, è possibile analizzare il (dia)testo dell'interrogatorio effettuato dal P.M. in oggetto da molteplici punti di vista e convergere su alcune considerazioni rispetto ad un atto (discorsivo) – la denuncia di un presunto reato – e ad un testo che, dovendo ricostruirne il contenuto, assume connotazioni rilevanti nel contesto giuridico e nel caso in questione.

Gli studi sulla memoria autobiografica e sulle strette connessioni tra processi mnestici e aspetti identitari farebbero presupporre in primo luogo la presenza di dettagli vividi e di ancoraggi per ricordi autobiografici, in quanto fortemente caratterizzanti il percorso di vita della studentessa e riferiti a “cose che non è che avvengono tutti i giorni”. Come rilevato dall'analisi del contenuto (effettuata a livello “macroscopico” e “microscopico”) nonché dall'analisi del discorso, i dettagli/ancoraggi sono poco presenti: emblematico in tal senso è il mancato ricordo dell'ubicazione dello studio privato del docente in cui, solo qualche mese prima, il professore avrebbe tentato di avere un rapporto sessuale con lei. Sul piano, quindi, del contenuto di memoria, è possibile perlomeno nutrire qualche dubbio sulla genuinità della rievocazione di esperienze che dovrebbero essere supportate da un tipo di memorizzazione vivida, dettagliata e persistente nel tempo.

Rispetto alla certezza epistemica emergente dal testo, sebbene sia opportuno ribadire che la sicurezza soggettiva

non è un indicatore di accuratezza (si può essere fermamente sicuri di un ricordo che, poi, alla prova dei fatti, appare inaccurato), una serie di indicatori – a carattere lessicale, sintattico, retorico e testuale –, concorrono nel configurare un atteggiamento perlomeno “in sordina”: dalle congiunzioni agli avverbi, dalla negazione alla litote, le caratteristiche del discorso della denunciante lasciano trasparire una ridotta sicurezza soggettiva nella rievocazione e influenzano i livelli di certezza di quanto dichiarato. In altre parole, il regime di vaghezza enunciativa nei contenuti e nella propria assertività delinea uno stile enunciativo improntato sulla “mitigazione”.

Tali riflessioni comportano ulteriori dubbi anche rispetto al terzo parametro considerato essenziale dalla letteratura sulla memoria autobiografica per la valutazione dell'accuratezza di un ricordo: la coerenza nel tempo di una rievocazione. Nel caso in esame, la denuncia è avvenuta nell'immediatezza del fatto, mentre l'interrogatorio del P.M. si tiene meno di quattro mesi dopo. Alcune differenze, che talvolta sfociano in contraddittorietà, tra i due testi – così come segnalato dallo stesso P.M. durante l'interrogatorio –, oltre che l'atteggiamento della dichiarante, che spesso afferma spesso di non ricordare e si mostra imprecisa nella ricostruzione in interrogatorio, sono segnali che indicano una scarsa coerenza mnestica, cosicché le fonti dichiarative appaiono deboli anche sul piano della stabilità temporale.

Nel caso in esame, il fatto che gli indici di vividezza, sicurezza e coerenza siano carenti per le fonti esaminate può portare a delineare delle considerazioni sul processo psicologico che è intervenuto nella formazione del resoconto offerto dalla dichiarante. La letteratura sulla memoria autobiografica afferma che il livello di vividezza, sicurezza e coerenza di un ricordo è frutto di una codifica speciale dell'esperienza originaria, innescata dall'alto impatto emotivo che questa ha avuto sull'individuo (Lanciano, Curci, Mastandrea & Sartori, 2013). Dalle parole della denunciante, l'esperienza vissuta con il denunciato avrebbe prodotto in lei una notevole sofferenza emotiva. Di conseguenza, l'emozione indotta da questa esperienza avrebbe dovuto essere intensa e i ricordi a questa collegata avrebbero dovuto esibire i parametri di rilevante vividezza, sicurezza e coerenza.

L'analisi testuale effettuata sul trascritto dell'interrogatorio innanzi al P.M. consente di aprire uno spazio interpretativo sulle contraddizioni e le debolezze argomentative delle dichiarazioni della studentessa: dall'analisi quantitativa e qualitativa del testo considerato, si è riscontrata una costruzione “mitigata” dei discorsi, con particolare riferimento ad ancoraggi spazio-temporali piuttosto generici. La deposizione al P.M., metaforicamente parlando, si manifesta come un tentativo di ritirare la mano dopo che il sasso è stato scagliato durante la denuncia. Su quanto denunciato, probabilmente, la teste sente di dover ritrattare o, quanto meno, sente di dover mitigare, oltre a dover in qualche modo giustificare la sua posizione di vittima di fronte al potente accademico, anche mediante i tentativi di avvicinare l'interlocutore, tramite il ricorso a marcatori metadiscorsivi interpersonali ed espressioni di *self-disclosure*. La vaghezza di riferimenti spazio-temporali e la complessità sintattica del discorso, così come rilevati a livello di analisi quantitativa del testo, confermano la sensazione di incertezza e disorientamento che è rilevata dall'analisi qualitativa. Dall'analisi

qualitativa emerge altresì il tono emotivo della dichiarante, ossia il timore di non essere creduta, dal momento che l'edificio della sua produzione mnestica si sgretola inesorabilmente all'incalzare del P.M.

Considerazioni conclusive

L'analisi accurata delle fonti dichiarative rappresentate dalla denuncia-querela e dal testo dell'interrogatorio innanzi al P.M., ancorata al framework teorico degli studi sulla memoria autobiografica e effettuata in linea con le metodologie dell'analisi del discorso, può rappresentare una fonte importante di conoscenza all'interno di un particolare contesto e di un genere discorsivo peculiare, quello del dibattimento giudiziario, fondato per sua natura sulla polifonia di voci, sulla valorizzazione del contraddittorio e sulla puntualizzazione delle contraddittorietà, sulla salienza dell'argomentazione come pratica di costruzione/distruzione di fatti, vicende, posizioni. In un contesto, quale quello giudiziario, in cui la posta in gioco è molto alta, atteso il forte impatto perlocutorio degli atti discorsivi – decisioni, verdetti, restrizioni –, la psicologia offre i propri strumenti teorico-metodologici per supportare il faticoso percorso di indagine, consentendo laddove possibile di trarre conclusioni sulla credibilità dei protagonisti delle vicende. Intese come “fatti”, le parole organizzate in discorsi non solo (ri)costruiscono vicende e storie, ma accreditano l'identificazione di altri psicologici degli attori del processo – nel caso specifico, il testimone – fortemente rilevanti nell'intero iter giudiziario. Invero la credibilità non è un'etichetta cucita su un abito, ma rende percepibile la qualità del tessuto – il testo – con cui i “fatti” vengono “resi” negli umani tentativi di pervenire alla “verità”. Pertanto, gli strumenti che la scienza mette a disposizione della prassi giudiziaria devono costituire un imprescindibile supporto alla valutazione della credibilità del testimone.

Il caso specifico vede incontrarsi due profili di ruolo complementari – quello della studentessa e del docente universitario – che evocano scenari relazionali basati sulla formazione e sull'educazione, relazione violata nella sua dimensione etica secondo quanto la dichiarante vorrebbe asserire e denunciare. L'analisi dei testi in esame rappresenta un esempio di come la psicologia possa agire da strumento ermeneutico, fornendo ai giudici delle “lenti” mediante le quali leggere con più attenzione la realtà: pur nell'esiguità del materiale considerato, il dichiarato appare a tratti debole, generico, contraddittorio e, di conseguenza, poco accurato. Tra i pesi da inserire sui piatti della bilancia, il caso in esame invita a riflettere se, dal punto di vista motivazionale, la studentessa possa essere mossa da intenzioni strumentali, sia nel rapporto col docente, sia nella prospettiva al P.M. di una versione dei fatti che sfumi le responsabilità dello stesso e nel contempo giustifichi il ruolo della “vittima del potere accademico”.

In un procedimento giudiziario di una portata talmente delicata, per la complessità delle vicende personali e sociali, pubbliche e private, le analisi dei testi prodotti nelle diverse fasi procedurali possono rappresentare supporti preziosi in vista della valutazione dell'idoneità a rendere testimo-

nianza, articolata a sua volta nel giudizio sull'accuratezza del dichiarato e sulla credibilità clinica del dichiarante (Gulotta & Curci, 2010), elementi essenziali per la valutazione dell'idoneità ai fini probatori all'interno di un procedimento giudiziario.

In conclusione, le analisi quantitative e qualitative del trascritto dell'interrogatorio mettono in luce un senso di incertezza che sottintende tutto l'argomentare della dichiarante. Lo scopo del suo discorso sembra essere quello di rendere vana o quantomeno mitigare la portata della denuncia-querela. Allo stesso tempo, la dichiarante tenta con le sue parole di giustificare il ruolo di vittima dell'apparato e del potere accademico. La vaghezza discorsiva traspare dall'utilizzo di diversi enunciativi mitiganti. L'impiego ripetuto della forma negativa richiama la natura complessa, dilemmatica e sfumata del discorso rispetto a posizioni più asseritive. L'incertezza del discorso rivela, tuttavia, la scarsa sicurezza della dichiarante rispetto al suo stesso dichiarato. Il timore di non apparire credibile è, sul piano emotivo, il riflesso dell'intenzione comunicativa della dichiarante nell'interrogatorio del P.M. Come esito di tale mitigazione nel proprio dichiarato e come attestato dai molteplici enunciati che evocano le dinamiche della *self-disclosure*, la studentessa sembra perdere credibilità ai suoi stessi occhi, consapevole che la sua costruzione discorsiva è a rischio di franare inesorabilmente.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, S. J., & Conway, M. A. (1997). Representations of autobiographical memories. In M. A. Conway (Ed.), *Cognitive models of memory* (pp. 217-246). Hove, Sussex, England: Psychology Press.
- Anderson, S. J., & Conway, M. A. (1993). Investigating the structure of autobiographical memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1178-1196.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Conway, M. A., & Loveday, C. (2015). Remembering, imagining, false memories & personal meanings. *Consciousness and Cognition*, 33, 574-581.
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- Conway, M. A., & Rubin, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. In A. E. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway, & P. E. M. Morris (Eds.), *Theories of memory* (pp. 103-137). Hove, Sussex, England: Erlbaum.
- Conway, M. A., Singer, J. A., & Tagini, A. (2004). The Self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, 22, 491-529.
- Bachtin, M. M. (1981) *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barclay, C. R., & Wellman, H. M. (1986). Accuracies and inaccuracies in autobiographical memories. *Journal of Memory and Language*, 25, 93-103.
- Barclay, C. R. (1996). Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 94-128). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bartlett F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social*

- Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale*, Franco Angeli, Milano, 1974).
- Bower, G. H. (1983). Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society. London*, 302(B), 387-402.
- Brewin, C. R., & Burgess, N. (2014). Contextualisation in the revised dual representation theory of PTSD: A response to Pearson and colleagues. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 217-219.
- Brewin, C. R., Gregory, J. D., Lipton, M., & Burgess, N. (2010). Intrusive images in psychological disorders: Characteristics, neural mechanisms, and treatment implications. *Psychological Review*, 117, 210-232.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988).
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge Mass.: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Bruner, J. S. (1995). Meaning and self in cultural perspective. In D. Barkhurst, & C. Synowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-29). London: Sage Publications.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux (trad. it. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari, 2002).
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Amsterdam: Elsevier.
- Cahan, E. D., & White, S. H. (1992). Proposals for a second psychology. *American Psychologist*, 47, 224-235.
- Cheng L.S. (1995). On Dou-Quantification. *Journal of East Asian Linguistics*, 4, 197-234.
- Codognotto, S. & Sartori, G. (2010). La valutazione *evidence-based* della idoneità del minore a rendere testimonianza. In G. Gulotta, & A. Curci (Eds.), *Mente, società e diritto* (pp. 99-129). Milano: Giuffrè.
- Conway, M. A. (1995). *Flashbulb memories*. Brighton, Sussex, England: Erlbaum.
- Conway, M. A. (1996). Autobiographical memories and autobiographical knowledge. In D. C. Rubin (Ed.) *Remembering Our Past: Studies in Autobiographical Memory* (pp. 67-93), Cambridge: Cambridge University Press.
- Conway, M. A., Collins, A. F., Gathercole, S. E., & Anderson, S. J. (1996). Recollections of true and false autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, 69-95.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 671-684.
- Crismore, A., Markannen, R., & Steffenson, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written in American and Finnish University students. *Written Communication*, 10(1), 39-71.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Calif): Sage.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Londra: Sage.
- Fabbri, D., Munari, A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini e Associati.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gulotta, G. (2010). La psicologia forense oggi. In G. Gulotta & A. Curci (eds.), *Mente, società e diritto* (pp. 1-39). Milano: Giuffrè.
- Gulotta, G. & Curci, A. (2010). *Mente, società e diritto*. Milano: Giuffrè.
- Habermas, J. (1981/1986). *Theorie des kommunikativen Handelns* (vol. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, vol. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*), Frankfurt A.M. (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, Vol 1. *Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*; Vol. 2. *Critica della ragione funzionalistica*, Il Mulino, Bologna, 1986)
- Harré, R. Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage Publication (trad. it. *La mente discorsiva*, Raffaello Cortina, Milano, 1996).
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli.
- Lanciano, T., Curci, A., Mastandrea, S., & Sartori, G. (2013). Do automatic mental associations detect a flashbulb memory? *Memory*, 21, 482-493.
- Luminet, O., & Curci, A. (2017). *Flashbulb memories* (2nd edition). Hove: Psychology Press.
- Mannetti, L. (1998). *Strategie di ricerca in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- Manovani, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: Il Mulino.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Mazzara, B. M. (Ed.) (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.
- Mininni, G. (1992). *Diatesti*. Napoli: Liguori.
- Mininni, G. (1995). *Discorsiva mente*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Mininni, G. (2003). *Il discorso come forma di vita*. Napoli: Guida.
- Mininni, G. (2010). *Teste e testi*. Roma: Aracne.
- Mininni, G. (2013). *Psicologia culturale discorsiva*. Milano: Franco Angeli.
- Mininni, G., & Ghiglione, R. (1995). *La comunicazione finzionante*. Milano: Franco Angeli.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Pazzagli, C., & Dazzi, N. (2005). Stato della mente rispetto all'attaccamento e organizzazione della memoria autobiografica: Uno studio preliminare su un gruppo di adolescenti con storia infantile di abusi. *Infanzia e Adolescenza*, 4 (3), 156-169.
- Popper, K. (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.
- Mininni, G., Scardigno, R., & Grattagliano, I. (2014). The dialogic construction of certainty in legal contexts. *Language & Dialogue. Special issue Certainty and Uncertainty in dialogue*, 4 (1), 112-131.
- Rathbone, C. J., Moulin, C. J., & Conway, M. A. (2008). Self-centered memories: The reminiscence bump and the self. *Memory & Cognition*, 36, 1403-1414.
- Robinson, J. A. (1986). Autobiographical memory: A historical prologue. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 19-24). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robinson, J. A. (1992). First experience memories: Contexts and function in personal histories. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 223-239). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Rubin, D. C., Rahhal, T. A., & Poon, L. W. (1998). Things learned in early adulthood are remembered best. *Memory & Cognition*, 26, 3-19.
- Schooler, J. W., & Herrmann, D. J. (1992). There is more to episodic memory than just episodes. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 241-262). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Shotter, J. and Gergen, K. J. (1994). Social construction: knowl-

- edge, self, others, and continuing the conversation. *Communication Yearbook*, 17, 3-33.
- Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self*. New York: Free Press.
- Smorti A. (2008). La famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Stein, N. L., Wade, E., & Liwag, M. D. (1999). A theoretical approach to understanding and remembering emotional events. In N. L. Stein, P.A. Ornstein, B. Tversky, & C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tourangeau, R. (2000). Remembering what happened: Memory errors and survey reports. In A.A. Stone, J.S. Turkkan, C.A. Bachrach, J.B. Jobe, H.S. Kurtzman, & V.S. Cain (Eds.) *The science of self-report: Implications for research and practice* (pp. 29-47). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T.A. (2008). *Discourse and Power*. Houndsmills: Palgrave.
- Wells, G. L., Memon, A., & Penrod, S. D. (2006). Eyewitness evidence. Improving its probative value. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 45-75.
- Wetherell, M. (2008). Subjectivity or psycho-discursive practices? Investigating complex intersectional identities. *Subjectivity*, 22, 73-81.
- Williams, H.L., Conway, M.A., & Cohen, G. (2008). Autobiographical Memory. In G. Cohen & M.A. Conway (Eds.), *Memory in the Real World (3rd Edition)* (pp. 21-90). London: Psychology Press.