Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

SCIENZE PEDAGOGICHE

Ciclo XXXV

Settore Concorsuale: 11/D1 – PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/01- PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

DEMOCRAZIA, EMPATIA, LETTERATURA.
Incontrare, scoprire, ascoltare l'altro nei contesti di educazione formale

Presentata da: Nicoletta Chieregato

Coordinatrice Dottorato

Prof.ssa Elena Luppi

Supervisore

Prof.ssa Silvia Demozzi

Esame finale anno 2023

There's no Frigate like a Book to take us Lands away, nor any Coursers like a Page of prancing Poetry. This Travel may the poorest take without oppress of Toll, how frugal is the Chariot that bears the Human soul.

Non c'è vascello che eguagli un libro per portarci in terre lontane, né corsiere come una pagina di scalpitante poesia. È un viaggio che anche il più povero può fare, senza oppressione di pedaggio, tanto frugale è il carro che porta l'anima umana.

(Emily Dickinson, *Tutte le poesie*, n. 1263)

È un viaggio per viandanti pazienti, un libro.

(Alessandro Baricco, *I Barbari. Saggio sulla mutazione*)

RINGRAZIAMENTI

Questo lavoro è il frutto del supporto e dello sforzo di molte persone, ma il primo ringraziamento va alle lettrici e ai lettori che ho incontrato e conosciuto durante questi tre anni, a volte solo attraverso le parole che hanno accettato di scrivere e scelto di condividere, altre volte incrociando i loro sguardi e ascoltando i loro pensieri, le loro riflessioni e le loro domande in occasione di incontri di gruppi di lettura o di presentazione della ricerca: senza la loro disponibilità e il loro contributo, questo lavoro non avrebbe preso corpo. Senza l'entusiamo e la positività che mi hanno trasmesso, non avrebbe avuto lo stesso sapore.

Un ringraziamento va anche a chi ha favorito e reso possibile – direttamente e indirettamente, in piena tempesta pandemica – l'incontro con queste ragazze e questi ragazzi. Un sentito grazie in particolare alla Dirigenza e alle/agli insegnanti delle scuole secondiarie di I grado Fassi di Carpi e Alighieri di Rimini e della scuola secondaria di II grado Cambi Serrani di Falconara Marittima: Daniela, Jenny, Francesca B., Francesca M., Stefania L., Francesca F., Cinzia, Ornella, Stefania C., Vittorio, Luana e Serenella, a voi la mia riconoscenza per avermi accolto ed esservi fatte/i carico delle mie richieste con disponibilità, cura, attenzione e professionalità.

Grazie al gruppo delle *Italian Writing Teachers*, che ha costantemente animato e alimentato la mia curiosità e mi ha spinto a leggere una quantità di romanzi che non pensavo possibile.

Un ringraziamento speciale – e non me ne vogliano tutte le altre e tutti gli altri – ad Alice Bigli e Daniela Pellacani. La competenza, la passione e la generosità di Alice nell'aprire *ogni possibile* porta e nel condividere le sue esperienze, le sue conoscenze e i suoi contatti sono stato pilastro portante della ricerca empirica. L'accompagnamento costante e inesausto, la disponibilità al confronto, al dialogo e allo scambio reciproco di Daniela mi hanno fatto sentire parte di una comunità di pratica e di riflessione, contribuendo a dare sempre più senso a ciò che stavo facendo.

Parlando di comunità di ricerca, non posso che ringraziare *tutto* il gruppo di ELIT, che mi ha letteralmente adottata in questi anni e mi ha permesso di studiare, indagare e crescere in un contesto interdisciplinare internazionale ricco e stimolante, al fianco di studiosi e ricercatori di profilo straordinario, che hanno condiviso il loro sapere e i loro punti di vista sul mio studio, facendolo progredire. Ho un debito di riconoscenza particolare, sincero e profondo verso il Prof. Frank Hakemulder dell'Università di Utrecht.

Un ringraziamento anche al Dott. Davide Cino per i suoi preziosi consigli sulla parte metodologica e a Marco Lodovisi, per aver accettato di salire a bordo – con coraggio, dedizione, affidabilità e spirito critico – della caravella della codifica dei dati.

Infine, ma non per importanza, la mia gratitudine alla Prof.ssa Demozzi, che – nell'accettare di affiancare, sostenere e formare un profilo definibile (per storia di studi e professionale) "accademicamente e pedagogicamente atipico" – ha dato possibilità a questa ricerca di vedere la luce e ha offerto testimonianza del potere generativo della curiosità, dell'interesse a scoprire qualcosa di nuovo, dell'andare oltre i confini conosciuti e – utilizzando un termine caro a lei e alla Prof.ssa Contini – dello "sconfinare".

INDICE

INTRODUZIONE **p. 1**

Capitolo 1: DEMOCRAZIA ED EMPATIA **p. 10**

1.1. Democrazia p. 11
1.1.1. Forma di pensiero, in crisi di pensiero p. 12
1.1.2. Traiettorie di educazione alla democrazia p. 18

1.2. Competenze democratiche p. 21
1.2.1. La riflessione filosofica p. 21
1.2.2. Raccomandazioni internazionali e quadro normativo p. 25

1.3. Empatia come competenza democratica p. 28

1.4. Pro e contro l'empatia p. 31

1.5. Quale empatia per una società democratica? p. 39
1.5.1. Empatia e comportamenti pro-sociali p. 40
1.5.2. Sentire *perché*, *come*, *per*, "*come se*" p. 46
1.5.3. Siamo biologicamente "programmati per l'empatia"? p. 58
1.5.4. Componenti cognitiva ed emotiva dell'empatia p. 63

1.6. Verso una definizione di empatia in chiave democratica p. 68

1.7. La narrazione letteraria, "palestra di empatia" p. 73

Capitolo 2: EMPATIA NARRATIVA **p. 77**

2.1. "*Perché i libri allungano la vita*" … e non solo p. 78

2.2. Il ruolo attivo e critico del lettore p. 83
2.2.1. Evidenze dagli studi empirici sulla letteratura p. 88
2.2.1.1. La proposta e la scelta del testo p. 89
2.2.1.2. Il momento della lettura p. 91

2.3. "Creare fratture": de-familiarizzazione e de-automatizzazione dei processi percettivi, cognitivi ed emotivi p. 92
2.3.1. Evidenze dagli studi empirici sulla letteratura p. 98
2.3.1.1. *Foregrounding* p. 99
2.3.1.2. Letterarietà p. 101

2.4. Fare esperienza dell'altro: appartenenza e identificazione p. 103
2.4.1. Evidenze dagli studi empirici sulla letteratura p. 108
2.4.1.1. Traporto e immersione p. 109
2.4.1.2. Caratteristiche del testo: *fiction*, *non-fiction,* scelte narrative p. 114

2.5. Elaborare "l'esperienza dell'altro": estraneità e riflessione p. 117

2.6. Dalla pensabilità all'esperienza di "palestre di empatia" p. 121

Capitolo 3: LA LETTURA, "PALESTRA DI EMPATIA". UNA RICERCA EMPIRICA SU LETTRICI E LETTORI IN DIALOGO CON LA NARRATIVA LETTERARIA **p. 125**

3.1. Il contesto di ricerca: perché la scuola p. 127

3.2. I soggetti di ricerca: perché l'adolescenza p. 133

3.3. Il disegno di ricerca p. 136
3.3.1. Scelte metodologiche p. 136
3.3.2. Partecipanti, strumenti e procedure p. 138

3.4. I contesti di esperienza p. 145

3.5. Modalità di analisi dei dati p. 162

Capitolo 4: *PER ASPERA AD ASTRA*: IL VALORE DEL TEMPO E DELL'IMPEGNO NELL'INCONTRO, SCOPERTA E ASCOLTO DELL'ALTRO LETTERARIO **p. 178**

4.1 Interpretare e/o vivere le storie? p. 180

4.2 Io e l'altro: i movimenti della risposta empatica p. 196

4.3 Facilitatori e asperità del processo empatico p. 216
4.3.1 Il lettore: assomigliare o non assomigliare ai personaggi? p. 217
4.3.2 Testo, contesto, *setting* di lettura p. 223

4.4 Un'esperienza per tutti e tutte? Un etico equilibrio fra magia e competenza, "*per aspera ad astra*" p. 233

4.5 Limiti della ricerca p. 239

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE **p. 241**

BIBLIOGRAFIA **p. 247**

ALLEGATI

Allegato 1. Scale di valutazione dell'empatia I
Allegato 2. Scale di valutazione "*reading approach*" VII
Allegato 3. Scale di valutazione "*transportation*", "*engagement*" e "identificazione" XV
Allegato 4. Informative sul trattamento dei dati personali; consenso informato XXIV

INTRODUZIONE

La riflessione sulle competenze per una cittadinanza democratica è particolarmente viva negli ultimi anni, alimentata da indicazioni di natura politica a livello sovranazionale e nazionale (Unesco, 2015; Consiglio d'Europa, 2018; Legge 92/2019).

Il ruolo dell'educazione si presenta come cruciale e con specifico riferimento ai suoi contesti formali – investiti di una chiara responsabilità in termini etico-sociali (Bertin, 1968) – pare importante interrogarsi su quali possano essere le direzioni di intervento che li sostengano nell'essere terreno in cui le competenze democratiche abbiano l'opportunità di mettere radice, germinare e svilupparsi. È pensabile un curriculum che guidi – in modo esplicito, chiaro e realizzabile – l'azione educativa, concependola come corpo di pratiche intenzionali, concrete, riflessive (Baldacci, 2020)?

Il presente lavoro prende avvio da questo interrogativo, riflettendo sul *se* e sul *come* una specifica competenza considerata vitale ai fini democratici – quella empatica – possa essere consapevolmente promossa *dalla* e *nella* scuola. In particolare, viene indagato se ciò possa avvenire grazie anche alle esperienze di lettura di narrativa letteraria.

Prima di entrare nel cuore e nel campo dell'indagine, è però importante sostare su due domande preliminari, che definiscono la cornice in cui la ricerca si inscrive e che la guidano, definendo le categorie interpretative attraverso le quali leggere i fenomeni osservati. È infatti necessario analizzare criticamente sia i presupposti che danno origine alle indicazioni di politica educativa – che attribuiscono all'empatia una valenza democratica – sia le evidenze scientifiche nei campi della psicologia, delle scienze della comunicazione, delle neuroscienze e della letteratura, che sottolineano come l'empatia possa essere sostenuta dalla lettura di narrativa letteraria.

Occorre chiedersi *cosa si intenda* quando si afferma che l'empatia è una competenza democratica (dunque, a quale accezione di empatia si faccia riferimento) e *in quale modo* (a quali condizioni) la narrativa letteraria possa sviluppare *quel* tipo di competenza.

I primi due capitoli del lavoro sono dedicati all'approfondimento di tali aspetti.

Nel primo vengono analizzati i concetti di democrazia ed empatia, con l'intento di chiarire come – di fronte alla molteplicità e all'ampiezza di significati attribuiti a quest'ultima – si

possano individuare elementi che la rendano rilevante per la promozione di una postura democratica.

Un primo passo in tale direzione è legato alla volontà e alla disponibilità ad approssimarsi all'altro da sé, con curiosità e interesse, sospendendo temporaneamente il giudizio: "*non mi piace quell'uomo, devo conoscerlo meglio*" sembra fosse una massima di Abramo Lincoln, considerato un'icona democratica. Il giudizio sull'altro può essere alimentato dalla difficoltà a coglierne e comprenderne la prospettiva e la percezione di scarto fra se è l'alterità può diventare motivo di allontanamento e ostacolo al confronto e al dialogo; può però anche, al contrario, tradursi in movimento di avvicinamento: uno spostamento che non si pone l'obiettivo di giungere a condividere il punto di vista altrui, ma – idealmente – quello del rispetto reciproco.

Se si pensa infatti che la democrazia non implichi la negazione o l'allontanamento dei conflitti e si assume che la legittimità dei suoi processi deliberativi non si basi sul pieno accordo, ma sulla comprensione dell'impatto che le decisioni prese avranno sugli altri (Dewey, 1916/1992; Habermas, 1996; Morrell, 2010; Rawls, 1971/1982), allora si conviene anche sul fatto che la democrazia richieda una gestione non violenta del disaccordo e che – quando genuina – sia "*una questione di rispetto reciproco*" (Bertolini, 2003b, p. 564).

Dal punto di vista sociale e politico è anzi vitale coltivare la diversità, in termini intellettuali e valoriali, perché gli esseri umani sono tendenzialmente inclini a cercare spiegazioni e interpretare ogni nuova evidenza in modo da confermare ciò che già pensano e sostengono. Come afferma Haidt (2012), però, se

> si mettono insieme gli individui nel modo giusto – in modo tale che alcuni possano usare il loro potere di ragionamento per disconfermare le affermazioni degli altri – e se tutti gli individui sentono un qualche legame comune o un destino condiviso che permette loro di interagire civilmente, si può creare un gruppo che finisce per produrre un buon ragionamento come proprietà emergente del sistema sociale[1] (Haidt, 2012, p. 105).

Perché si possa parlare di rispetto reciproco è necessario che al diritto – per ciascuno – di esprimere il proprio pensiero, corrisponda la disponibilità – degli altri – all'ascolto: rispettarsi non significa infatti soltanto vedersi e prendere atto dell'esistenza di una coscienza diversa dalla propria. Rispettarsi significa anche (ri)conoscersi. Rispetto reciproco significa che l'altro – pur se portatore di motivazioni diverse – non è un semplice avversario da ignorare, allontanare o sconfiggere, ma qualcuno che si è chiamati ad ascoltare,

[1] Traduzione a cura di chi scrive.

attivamente e profondamente. Fare ciò può aiutare a umanizzarlo, può aiutare a dare voce e dignità al suo punto di vista, a rispettarlo e a gestire in modo meno violento il dissenso:

> se avete almeno un'interazione amichevole (aprendo il vostro cuore, ancor prima di aprire la vostra mente) con un membro "dell'altro gruppo", vi sarà più facile ascoltare ciò che dicono e forse anche vedere una questione controversa sotto una nuova luce. Potreste non essere d'accordo, ma probabilmente passerete da un disaccordo manicheo a un disaccordo yin-yang, più rispettoso e costruttivo[2] (Haidt, 2012, p. 364).

Questo non significa ovviamente tollerare qualsiasi gesto e oltre ogni limite: è necessaria reciprocità, perché non si può essere illimitatamente tolleranti anche con gli intolleranti, come avvertiva Popper (1945/2004)[3]. Questo dovrebbe garantire che il confronto possa svolgersi all'interno del perimetro dell'etica.

Per spiegare meglio l'idea di rispetto reciproco, può essere utile pensare a uno dei temi che animano oggi il dibattito sociale, politico ed etico in Italia. Quello del fine vita, ad esempio[4]. Chi è favorevole a una disciplina che lo regoli sostiene generalmente il diritto di auto-determinazione di ciascun soggetto. Fra di loro vi può essere chi – a partire dai valori in cui si riconosce e da un approccio laico (non necessariamente ateo) – pensa che vi sia un diritto umano fondamentale a un'esistenza dignitosa, definita tale secondo criteri personali, soggettivi. Sotto il profilo "emotivo", potrebbe fondare la propria opinione su un'esperienza diretta di sofferenza di una persona cara (diventata anche la propria) e associare l'accompagnamento al fine vita a vissuti di sollievo e liberazione.

Chi è contrario a una normativa che disciplini la possibilità di decidere di cessare (aiutati) la propria esistenza ritiene – a volte, non in tutti i casi, animato da fede di tipo religioso – che la decisione sulla vita e sulla morte di ciascun soggetto non spetti ad alcuno, neppure al soggetto stesso. Potrebbe ritenere che le pratiche di accompagnamento al fine vita si configurino come un omicidio volontario e temere che il diritto di auto-determinarsi possa tradursi in un progressivo indebolimento della rete di relazioni e sostegno sociali: chi si sente "di peso" per gli altri potrebbe – nella propria condizione di fragilità – far prevalere l'idea di "farsi da parte", invece di pensare alla possibilità di contare su un aiuto autentico, voluto (non solo dovuto). Fra i detrattori della disciplina sul fine vita vi sono probabilmente anche persone che fondano il proprio punto di vista sul senso di pienezza e di gratitudine

[2] Traduzione a cura di chi scrive.
[3] Cfr. c.d. "paradosso della tolleranza".
[4] Si veda, a tal proposito, un interessante confronto svoltosi all'interno del programma televisivo "Dilemmi" (titolo della puntata: "Il dilemma del fine vita; https://www.raiplay.it/video/2022/05/Il-dilemma-del-fine-vita---Dilemmi---Puntata-del-09052022-267f0a6c-53cb-48c8-88b0-263ae0213108.html).

che l'appartenere a una comunità ha offerto loro. Trovare significato, sollievo e felicità nel fatto di essere accomunati da un ideale (religioso o spirituale) potrebbe addirittura essere per loro testimonianza dell'esistenza di un "ordine superiore", di un Dio, di un'entità trascendente, del suo amore e del suo supporto. Amore e sostegno magari avvertiti quando si sono trovati a essere al fianco di un proprio caro in una lunga e dolorosa malattia: non è raro sentire persone raccontare che la fede e/o la fiducia li hanno accompagnati e che – nonostante il dolore della malattia e della scomparsa – il senso di gratitudine nei confronti della vita non li ha mai abbandonati.

Cosa può allora significare un dialogo democratico in questo caso? Difficilmente le due posizioni potranno trovare un punto di accordo completo e difficilmente le reciproche convinzioni potranno essere negate o abbandonate.

In un caso come questo, come in altre situazioni sociali, non si tratta di chiedersi "cosa farei io se fossi al suo posto?", se questo significa farlo a partire dalle proprie categorie interpretative, dai propri valori, riferimenti culturali e personali, dalla propria esperienza: ciò non sembra essere alla base della mutua comprensione e del reciproco rispetto. Non si tratta neppure di avere compassione per l'esperienza dell'altro, se questo corrisponde solo a una propria reazione al vissuto altrui, senza che vi sia comprensione degli elementi a partire dai quali dota di significato la propria esperienza: in quale modo questo potrebbe contribuire a una deliberazione collettiva legittima? Né significa prendere semplicemente atto che vi sono opinioni diverse dalla propria, perché rischierebbe di tradursi in un processo decisionale in cui – in presenza di una pluralità di posizioni differenti – prevale quella che è espressione della maggioranza. In tal modo, non si considererebbe, né si darebbe dignità, a *tutti* i pensieri.

Dialogare democraticamente può allora significare ascoltare, comprendere le motivazioni dell'altro – assumendo il suo sguardo – e non giudicarlo, nell'esempio del fine vita, come "essere amorale" oppure come "cieco integralista", ma vedendolo come "volto" (Levinas & Riva, 2010), come persona che fonda le proprie convinzioni sulla sua esperienza. Non "uno di quelli che pensano che si possano uccidere le persone", ma una persona reale. Non "un credente ottuso e bigotto", ma un nome, un viso, una storia. Non un nemico da annientare e da relegare al confino, ma un soggetto che ha riferimenti, pensieri e opinioni diverse dalle proprie. L'alterità non deve necessariamente piacere e corrispondere, ma – ai fini democratici – è importante che ogni decisione includa "*la comprensione degli impatti che*

[…] avrà sugli altri"[5] (Morrell, 2010, p. 173), una comprensione autentica e profonda che passa dalla possibilità di "*estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei significati […], raggiungendo un punto di vista più largo e osservando cose delle quali altrimenti saremmo rimasti ignoranti*" (Dewey, 1916/1992, p. 172). Allargare il proprio sguardo significa in una qualche misura anche trasformarlo, accogliendo e contemplando – nell'atto di formulare decisioni – più e nuovi elementi. Questo significa entrare nel campo di esperienza altrui, secondo i principi di reciprocità e di etica precedentemente richiamati.

A partire da queste considerazinoni, nel primo capitolo vengono approfonditi i concetti di democrazia ed empatia, concentrandosi in particolare sulla lettura in chiave fenomenologica della seconda (Stein, 1917/2014; Zahavi, 2011, 2012, 2014), legata all'idea di "fare esperienza dell'altro", di "*sentire l'altro*" (Boella, 2006, 2018), di sintonizzarsi con i pensieri e le emozioni che ne motivano le opinioni e le intenzioni, di sperimentare il mondo attraverso i suoi occhi, essendo consapevoli che è allo stesso tempo simile, ma diverso da sé. Di rispettarlo. Ciò con l'intento di avvicinarsi a una definizione di empatia in chiave democratica, che se – come la libertà e la democrazia – non può essere insegnata, può forse essere allenata.

Il secondo capitolo si focalizza poi sulla relazione fra empatia e narrativa letteraria, con l'obiettivo di approfondire come quest'ultima possa rappresentare una "*forma di apprendistato cognitivo-emozionale*" (Contini, 2011, p. 186), rivelandosi una potenziale ed efficace "palestra di allenamento empatico" in ottica democratica, un'occasione per incontrare e conoscere l'alterità.

Vengono analizzati alcuni dei più importanti contributi teorici connessi all'idea che le storie abbiano la capacità di far avvicinare a realtà diverse dalla propria e portare a una più profonda conoscenza di sé e degli altri (Bruner, 1988, 1991; Mar & Oatley, 2008; Wolf, 2009) e che la narrativa letteraria, in particolare, possa "*espandere la percezioni di chi siamo di chi possiamo essere*" (Nussbaum, 1999, p. 115), facendo entrare chi legge in un "*laboratorio di possibilità umane*"[6] (Hakemulder, 2000, p. 21). La ricognizione delle principali evidenze delle ricerche empiriche mette inoltre in evidenza quali elementi – relativi ai testi, ai lettori, ai contesti e ai *setting* di lettura – possano aiutare a disinnescare modalità di ragionamento

[5] Traduzione a cura di chi scrive.
[6] Traduzione a cura di chi scrive.

automatico e attivare processi sospensione del giudizio, di identificazione e rielaborazione riflessiva che permettono di fare esperienza "dell'altro letterario" e di arricchire il proprio sguardo di nuove prospettive e nuove sensibilità. In tal senso Keen parla di "empatia narrativa", definendola "*la comprensione di sentimenti e l'assunzione di una diversa prospettiva indotte dalla lettura, dalla visione, dall'ascolto o dall'immaginare narrazioni di situazioni e condizioni altrui"* [7] (Keen, 2014, p. 521).

C'è un esempio che può essere ritenuto emblematico delle potenzialità che alcuni testi narrativi hanno di aiutare a "sentire l'altro", di promuovere empatia in senso democratico. Una ricerca del 2022, condotta da un gruppo di ricercatori[8] del gruppo ELIT[9], ha avuto come obiettivo quello di verificare – attraverso un serie di studi sperimentali – se vi fosse una relazione causale tra alcune caratteristiche dei testi narrativi (in particolare, la prospettiva con cui veniva narrata la storia e il tipo/dettaglio di informazioni fornite sui pensieri e sulle emozioni dei personaggi) e il livello di identificazione che i lettori stabilivano con i personaggi stessi, assumendo che una maggiore identificazione con il personaggio comportasse anche un maggior grado di accordo con le sue attitudini, motivazioni, azioni e opinioni. Avendo questo obiettivo, i ricercatori hanno selezionato alcuni passaggi del libro "*Il quinto figlio*"[10] di Doris Lessing[11] e hanno provato – attraverso interventi di *text*

[7] Traduzione a cura di chi scrive.

[8] Lo studio, dal titolo "*The impact of narrative structure on engagement*", è stato condotto da Jonathan Cohen e da Soeun Park, dell'Università di Haifa (Israele). I risultati della ricerca non sono ancora stati pubblicati, ma il riferimento all'oggetto di studio e ad alcuni dei suoi risultati preliminari è stato autorizzato da S. Park con comunicazione alla scrivente del 15/09/2022.

[9] ELIT (Empirical Study of Literature Training) Network (www.elitnetwork.eu/) è un progetto finanziato dall'Unione Europea (Horizon 2020) che – a livello internazionale (9 Paesi) – si propone di sviluppare un programma di ricerca interdisciplinare (unendo esperti nei campi della psicologia, delle neuroscienze, della comunicazione, della linguistica, della letteratura e delle scienze dell'educazione) sul tema della lettura e dei suoi possibili impatti sociali. Nel corso del mio percorso di dottorato, ho avuto la possibilità – grazie al mio tutor durante il periodo di ricerca all'estero (Prof. Frank Hakemulder, Università di Utrecht) – di essere ospite permanente degli incontri organizzati nell'ambito del progetto.

[10] La storia si svolge nell'Inghilterra della seconda metà degli anni Sessanta. Racconta come la vita di David e Harriet Lovatt (marito e moglie) venga lacerata dalla nascita del loro quinto figlio, Ben, violento e incontrollabile, nell'aspetto simile a un folletto. L'idillio della famiglia viene spezzato: gli amici e i parenti – un tempo gioiosamente e costantemente al loro fianco – si allontanano progressivamente. Harriet, pur nella difficoltà che vive e consapevole del dolore che questo provoca agli altri quattro figli, non vuole separarsi da Ben, mentre David è favorevole a una sua collocazione definitiva all'interno di un istituto protetto, nel nord dell'Inghilterra. La storia è stata selezionata dai ricercatori perché presenta un dilemma e argomentazioni convincenti da entrambe le parti; mette in discussione uno dei valori più forti (l'amore per i figli) e interpella una questione sensibile per ogni gruppo o società, ossia quale sia il limite di sacrificio di singoli individui o di minoranze per il bene della collettività.

[11] Scrittrice zimbabwese di origine britannica, premio Nobel per la letteratura nel 2007.

manipulation[12] – a verificare se i lettori fossero portati a identificarsi e concordare maggiormente con la posizione della madre (Harriet) o con quella del padre (David).

Due – fra i risultati preliminari dello studio – sono sembrati particolarmente interessanti ai fini della riflessione sull'empatia democraticamente intesa: il primo è che le risposte dei lettori al "Questionario di Atteggiamento" – strumento utilizzato dai ricercatori per misurare l'accordo con i personaggi e composto da una serie di affermazioni basate su argomentazioni che ciascuno dei due protagonisti esprime nel testo originale, dunque proposizioni rappresentanti entrambi i punti di vista sulla questione – hanno mostrato una bassa coerenza, suggerendo che chi aveva letto i passaggi del libro non fosse riuscito a scegliere una delle due posizioni riguardo il dilemma e, anzi, le avesse sostenute entrambe, seppur in conflitto tra loro. Il secondo risultato rilevante è stata l'impossibilità di individuare alcuna correlazione significativa fra la prospettiva con cui veniva raccontata la storia (solo linguistica, oppure linguistica e psicologica, di Harriet o di David) e il grado di identificazione di lettrici e lettori con l'uno o l'altro personaggio.

Sebbene, per le modalità con cui è stata condotta la ricerca, non sia possibile conoscere quale fosse – prima della lettura – l'opinione dei lettori sull'argomento affrontato dal libro, ciò che è apparso chiaro è stato che l'incontro con il testo – indipendentemente dagli sforzi di manipolazione compiuti – non li ha portati ad avere una posizione più chiara, netta e decisa sul tema e su ciò che era possibile ritenere giusto o sbagliato.

È come se l'opera avesse confermato la sua indipendenza e la sua forza, ovvero quella di offrire uno sguardo vero, autentico, profondo su uno spaccato di mondo e di vite. La stessa autrice descrive l'intensità che ha voluto dare al suo libro con queste parole:

> mi sono chiesta: e se nel XX secolo venisse al mondo un elfo, una creatura di un'altra epoca? Nella nostra società apparirebbe 'cattivo', portatore di male: ma in un contesto diverso non susciterebbe pregiudizi. Come reagiremmo se capitasse fra noi uno così? Noi siamo pigri, quando le cose sono un po' problematiche le nascondiamo sotto il tappeto. Questo libro l'ho scritto due volte. La prima versione era meno cruda, poi mi sono detta: 'cara mia, stai barando. Se succedesse davvero, sarebbe molto peggio di così'. E allora l'ho riscritto portandolo alle conseguenze estreme (Lessing, 2020, 4° copertina).

[12] Si è trattato di comuni tecniche narrative che – pur preservando l'integrità e il senso del testo – sono state ritenute in grado di dare una rilevanza e profondità diversa ai pensieri e alle emozioni di un certo personaggio piuttosto che di un altro. Sono state testate 4 condizioni, oltre a quella "neutra" (ovvero del testo originale): due versioni modificate dal punto di vista linguistico (una narrata in prima persona da Harriet e una in prima persona da David) e due versione modificate sia dal punto di vista linguistico che da quello psicologico (una in cui sono stati aggiunti dettagli in grado di dare più profondità a pensieri ed emozioni di Harriet e una in cui lo stesso è stato fatto per la prospettiva di David).

Lessing ha dunque scelto di scrivere – come lei stessa sottolinea – su un tema eticamente complesso e l'ha fatto senza prendere una posizione "pro" o "contro", ma raccontando l'ambivalenza e la complessità dei sentimenti. "*Il quinto figlio*" sembra rappresentare un esempio di come i testi, alcuni tipi di testi, possano essere un'occasione non per assumere punti di vista certi e conclusivi su una questione, su un problema, non per convincere sulla correttezza di una o dell'altra prospettiva, ma opportunità per mettersi in ascolto, per incontrare l'altro da sé e capire di più, spogliandosi – se e quando possibile – di (pre)giudizi e preconcetti. Ci si riferisce a testi in grado di allargare gli sguardi, invece di restringerli, e di sollevare domande, far sorgere dubbi e mettere in discussione le proprie posizioni. Non perché si pensi che la democrazia abbia bisogno di persone pervase da dubbi e incerte sul da farsi, ma perché gli atteggiamenti manichei mal si sposano con il termine "democrazia" e spesso sfociano in forme di violenza: accanto ad alcune (limitate e criticamente problematizzate) certezze, servirebbero probabilmente più 'se', 'forse', 'dipende'. Servirebbe riuscire a far convivere uno spettro sempre più ampio di possibilità, sfumate, complesse, contradditorie, ambivalenti, in cui non necessariamente ci si riconosce (o che addirittura si approvano), ma che si concepiscono come possibili, come legittime, come umane.

Dunque le storie e la narrativa letteraria possono avere un grande potenziale empatico in chiave democratica, ma – come precedentemente richiamato – i risultati della ricerca scientifica mettono in evidenza come non tutti i testi e non tutte le esperienze di lettura siano ugualmente in grado di manifestare e valorizzare tale potenziale. Nel secondo capitolo sono dunque approfonditi gli aspetti che riguardano le caratteristiche dei testi in grado di disinnescare modalità di lettura "automatiche", scarsamente critiche e riflessive e le caratteristiche dell'esperienza di lettura capaci di favorire la sospensione del giudizio, l'assunzione della prospettiva dell'altro e la riflessione su questa esperienza, in direzione di "empatia narrativa".

Ma è davvero possibile che questa si realizzi, nella pratica? Questa è la domanda che guida la fase empirica dello studio, descritta nella seconda parte del lavoro.

Il terzo capitolo descrive gli aspetti metodologici e il contesto della ricerca, mentre il quarto riporta i risultati dello studio condotto in alcune scuole italiane (3 scuole, 19 classi complessivamente) nel corso degli anni scolastici 20-21 e 21-22.

La scelta del contesto scolastico è stata dettata non solo dal ruolo che questo ha e dalla responsabilità che riveste in termini di educazione alla cittadinanza democratica, ma anche dal suo essere luogo privilegiato per poter incontrare tutti i tipi di lettori, siano essi assidui, sporadici, resistenti o "per obbligo".

La decisione di focalizzarsi sulla fascia di età 12-16 (ovvero sull'intero ciclo della scuola secondaria di I grado e sul biennio della scuola secondaria di II grado) è stata guidata dalle caratteristiche peculiari – quasi uniche – di questa fase della vita, caratterizzata da movimenti di decentramento e allontanamento da sé (dal sé infantile), di identificazione multipla (sperimentando diverse identità grazie alla dilatazione del campo di esperienza oltre il perimetro familiare e alla messa in discussione di valori, obiettivi e visioni del mondo), di negoziazione – intra-soggettiva e inter-soggettiva – e di sintesi/integrazione delle diverse istanze. Movimenti che sono alla base anche dell'empatia.

L'approccio di ricerca adottato è stato quello di tipo qualitativo, ritenuto in grado di restituire elementi utili per la comprensione di un processo – quello empatico – fortemente dinamico e con tratti di unicità per ciascun soggetto.

Sono state raccolte le narrazioni di studenti e studentesse – sotto forma di testi scritti – relative alle loro esperienze di lettura e, in particolare, alla relazione instauratasi con "l'altro", ovvero con i personaggi letterari. L'analisi dei 356 testi complessivamente elaborati è stata guidata dalle domande: quali sono i movimenti di scoperta *di* e di avvicinamento *a* l'altro che ragazzi e ragazze hanno sperimentato durante i loro percorsi di lettura scolastici? Come (se) hanno fatto "esperienza dell'altro letterario"? Quali elementi hanno favorito oppure ostacolato il loro accesso al campo di esperienza altrui?

Tali interrogativi riportano alle finalità dello studio e al quesito posto in apertura, ovvero se sia possibile pensare a un curriculum per l'educazione alle competenze democratiche ed empatiche.

L'analisi e la discussione dei dati di ricerca raccolti e presentati nel quarto capitolo sono state dunque guidate dall'obiettivo di comprendere se le esperienze di lettura di narrativa letteraria in ambito scolastico possano configurarsi (anche) come opportunità di allenamento empatico (e democratico) e di individuare elementi rilevanti e critici – da contestualizzare e problematizzare – su cui interrogarsi laddove si progettino, realizzino e valutino interventi educativi orientati a tale scopo.

CAPITOLO 1
DEMOCRAZIA ED EMPATIA

In anni recenti, gli indirizzi politici a livello internazionale e sovranazionale hanno mostrato una forte e crescente attenzione per i temi della cittadinanza globale e sostenibile, della democrazia, del rispetto delle differenze e della valorizzazione della pluralità (Unesco, 2015[13]; Onu, 2015; Consiglio d'Europa, 2018a). Il mondo educativo è stato direttamente chiamato ad agire per la realizzazione di questi obiettivi e quando si auspica un'educazione alla democrazia ci si riferisce in particolare al processo che dovrebbe assicurare a ciascun soggetto la possibilità di sviluppare valori, acquisire conoscenze e capacità per partecipare attivamente e responsabilmente alle scelte politiche, contribuendo allo sviluppo di società pacifiche, giuste e inclusive.

Gli stessi documenti di indirizzo politico ed educativo individuano alcune competenze ritenute chiave per una cittadinanza democratica: fra queste, l'empatia. Non sono però gli unici a richiamarne la rilevanza: il termine è sempre più presente nei discorsi, nelle narrazioni politiche e non solo, a diversi livelli.

Nel 2006, Barack Obama (2006) si rivolgeva ai laureandi della Northwestern University con queste parole:

> il mondo non ruota solo attorno a voi. In questo Paese si parla molto del deficit federale. Ma penso che dovremmo parlare di più del nostro deficit di empatia: la capacità di metterci nei panni di qualcun'altro; per vedere il mondo attraverso coloro che sono diversi da noi: il bambino che ha fame, l'operaio licenziato, la donna immigrata che pulisce i vostri dormitori. […] Spero che voi scegliate di ampliare – e non di contrarre – il vostro ambito di interesse. Non perché abbiate un obbligo verso coloro che sono meno fortunati, sebbene voi l'abbiate. Non perché abbiate un debito con tutti quelli che vi hanno aiutato ad arrivare dove siete, anche se l'avete. Ma perché avete un obbligo verso voi stessi. Perché la nostra salvezza individuale dipende dalla salvezza collettiva. E poiché è solo quando attaccherete il vostro carro a qualcosa di più grande di voi che realizzerete il vostro vero potenziale e diventerete adulti[14].

Se si effettua oggi una ricerca in rete dei testi che affrontano il tema dell'empatia, i più utilizzati siti di commercio elettronico restituiscono oltre 2.000 titoli in lingua italiana, che

[13] Cfr. Global Citizenship Education UNESCO, https://en.unesco.org/themes/gced. I primi eventi che – a seguito delle iniziative ONU sull'Educazione Globale (*Global Education First Initiative*, 2012) - hanno prodotto riflessioni e indicazioni relative alla cittadinanza globale sono stati la conferenza tenutasi a Seoul nel settembre 2013 (*Technical Consultation on Global Citizenship Education*) e il "*Forum on Global Citizenship Education*", realizzato a Bangkok nel dicembre 2013.

[14] Cfr. https://www.northwestern.edu/newscenter/stories/2006/06/barack.html, 19 Giugno 2006. Traduzione a cura di chi scrive.

diventano oltre 20.000 se la ricerca viene fatta in lingua inglese: è evidente come – in particolare a partire dagli anni Novanta, sull'onda del successo degli studi sui neuroni specchio – la parola empatia abbia vissuto un vero e proprio *boom*.

Ormai dotata di forte appeal commerciale, a tratti abusata negli slogan di più varia natura – dalla politica alle arti, dalle scienze umane e sociali a quelle mediche – la parola empatia rischia di diventare inflazionata, una sorta di rimedio universale. Come avverte Boella, la retorica sull'empatia la propone come panacea di tutti i mali, antidoto all'individualismo imperante, "*all'avidità della finanza, ai difficili rapporti fra generazioni, etnie e confessioni religiose, all'aumento della CO_2, alle migrazioni di popolazioni private della possibilità di sopravvivenza in seguito a guerre, siccità, inondazioni*" (Boella, 2018, p. 44).

Cosa significa allora che l'empatia è una competenza chiave per promuovere contesti democratici? A quale significato di empatia ci si riferisce quando lo si afferma?

Per capire quale valore possa avere questo termine in chiave democratica, appare prima di tutto necessario chiarire cosa si intenda per cittadinanza democratica e indagare come un tale concetto possa essere tradotto in fine dell'azione educativa. Per delineare quali tipi di apprendimenti, competenze, atteggiamenti e comportamenti dovrebbero essere sostenuti dall'intenzionalità pedagogica, è utile *risalire a* e *sostare su* domande che sono a fondamento di qualsiasi ulteriore riflessione, ovvero: cosa significa democrazia? Di cosa ha bisogno la democrazia?

Solo comprendendo cosa si intenda quando ci si riferisce a questa parola si può meglio delineare quali siano i bisogni a essa connessi, dunque le piste di azione in grado di offrire possibili risposte.

1.1 Democrazia

Ci si soffermerà nelle prossime pagine sul concetto di democrazia e si rifletterà su quali possano essere, oggi, le traiettorie di educazione alla democrazia. Lo si farà a partire dal profilo della sua crisi, dunque dalle sfide pedagogiche (e politiche) con cui i professionisti dell'educazione – ma non solo – sono chiamati a confrontarsi.

1.1.1 Democrazia: forma di pensiero, in crisi di pensiero

La democrazia rappresenta tutt'oggi, nel mondo occidentale, l'ideale politico da perseguire[15], ma uno dei termini che più frequentemente le viene associato è quello di "crisi". Si parla di democrazia in termini di parabola discendente. Riflettendo sul senso di un'educazione alla democrazia, ci si chiede allora se si debba ipotizzare un processo che consenta di ripensarla e rinnovarla a partire dai suoi elementi fondanti oppure se sia necessario un percorso che renda possibile il recupero dei suoi caratteri tipici e dei principi originari, ritenendo che si siano indeboliti e progressivamente logorati.

In quest'ultimo caso si supporrebbe che forme "perfette" di democrazia si siano realizzate nella storia e che i valori a cui si ispiravano debbano essere rivitalizzati. O quantomeno ci si riferisce a un concetto di democrazia di tipo universale, immutato nello spazio e nel tempo, un ideale definito in termini assoluti per il quale ci si dovrebbe impegnare a trovare le condizioni di realizzazione. Nel primo caso, invece, si ipotizza che i principi a cui la democrazia si è sino a oggi ispirata non siano più da ritenersi validi, siano inadeguati rispetto al tempo presente.

John Dewey, in "*Democrazia e educazione*" (1916/1992), propone una prospettiva alternativa, una sorta di terza via rispetto alle due appena considerate. Secondo il filosofo statunitense, infatti, il principio di democrazia deve essere costantemente costruito e ricostruito, ma non perché in sé inadeguato: la democrazia – quando si realizza – è appropriata, ma lo è rispetto al tempo, al luogo, al contesto in cui si esprime. Dewey, non fermandosi all'idea di

[15] La democrazia non è, da un punto di vista teorico, l'unica opzione di governo e di organizzazione sociale che consente la libera espressione della libertà e della volontà individuale, pur nel rispetto dei diritti altrui. L'anarchia, ad esempio, ha come obiettivo una forma totalmente egualitaria delle relazioni umane e si esprime nel rifiuto e negazione di strutture e sovra-strutture che regolino la relazione fra gli individui; la filosofia anarchica ipotizza che vi possa essere un mondo nel quale la relazione sociale viene naturalmente e autonomamente disciplinata attraverso la libera associazione volontaria, senza bisogno di intervento di apparati di regole, di autorità collettive e di organi di governo/burocratici. Le esperienze in tale direzione (si vedano – ad esempio – le narrazioni sulle comuni libertarie nate alla fine dell'Ottocento e a seguito del movimento sessantottino, come Colonia Cecilia in Brasile o Christiania, quartiere parzialmente autogovernato della città di Copenaghen) sono però limitate e realizzate su piccola scala. D'altra parte, la stessa filosofia anarchica individua nella comunità – luogo all'interno del quale il benessere fisico ed emotivo di ogni individuo è mutuamente associato a quello degli altri componenti la comunità stessa – l'unita fondamentale entro la quale realizzare il proprio progetto di organizzazione sociale. E, come sottolinea Holohan, "*la comunità è piccola, locale e concepita su scala umana; si trova nelle nostre immediate circostanze e, all'interno di queste circostanze, nella varietà di relazioni da cui dipendiamo per la nostra sopravvivenza e consociazione*" (Holohan, 2019, p. 151). Ciò non esclude, come continua l'autore, che "*l'anarchismo possa avere un insieme di principî che possono strutturare l'educazione alla democrazia diretta*" (Holohan, 2019, p. 152), in direzione di una società più razionale ed ecologica, tuttavia – ancora oggi – la democrazia (il "governo del popolo", dal greco antico *démos*, "popolo" e *krátos*, "potere") è la forma largamente identificata come la miglior organizzazione politica possibile, la strada meno imperfetta per perseguire la giustizia sociale.

democrazia come metodo attraverso il quale individuare i detentori del potere, ne mette quindi in risalto i tratti di dinamicità e partecipazione. Intrepreta la società democratica come attraversata da costanti spinte di trasformazione che – se inserite in un processo di continuo perfezionamento – la possono portare verso direzioni e forme sempre nuove[16].

Per questo non fa coincidere il termine democrazia con una definizione statica e immutabile, bensì con l'idea di organizzazione della vita collettiva che ha bisogno di essere rielaborata alla luce dei bisogni, dei problemi e delle condizioni di vita che caratterizzano – in maniera unica – ciascun contesto socio-storico-culturale ed economico. Ogni generazione ha il compito di ridefinire il contenuto stesso della parola democrazia, andando oltre il suo aspetto formale e rinnovandone – attraverso forme di associazione, di discussione e di dissenso – il significato sostanziale. In tal senso ritiene che lo spirito democratico vada continuamente vivificato attraverso il confronto, la contraddizione e la legittimazione di opinioni diverse.

Più che una forma di governo, la democrazia è dunque per Dewey un atteggiamento mentale, un modo di vivere e di pensare alla vita che ha bisogno di essere alimentato dall'educazione e dalla cultura, intendendo quest'ultima come "*capacità di estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei significati […] e partecipare agli scambi con altri […] e imparare, […] raggiungendo un punto di vista più largo e osservando cose delle quali altrimenti saremmo rimasti ignoranti*" (Dewey, 1916/1992, p. 172).

Nella visione del filosofo statunitense, quindi, la situazione di crisi sembra essere una condizione strutturale della democrazia, se si intende per crisi un momento di ponderazione, di valutazione e di scelta per un miglioramento[17].

È interessante rilevare come negli stessi anni in cui Dewey elaborava la sua riflessione – al tempo stesso filosofica, politica ed educativa – altri studiosi esprimessero punti di vista di diverso segno. Il giornalista e politologo statunitense Walter Lippman, nel suo testo "*Public*

[16] Si pensi, ad esempio, a come l'idea di democrazia si è trasformata dai tempi dell'Atene classica ad oggi e a come il concetto di uguaglianza di diritti abbia fatto lo stesso, portando al riconoscimento del diritto di voto alle donne, all'abolizione della schiavitù, etc. Questo non significa però che oggi si sia all'apice della curva evolutiva del loro riconoscimento. Vi sono ancora temi aperti, ad esempio in tema di partecipazione e di "regole democratiche": chi ha il diritto di voto in un Paese? Chi ha la cittadinanza o chi lo abita e lo anima? Qual è la soglia di età "corretta" per poter esprimere il proprio diritto di partecipazione? In quale forma?

[17] Il significato comunemente attribuito al termine crisi è vicino al concetto di "Crisi negativa", intesa come declino onnipervasivo, radicale e cupo (Fabbri, 2019). L'etimologia della parola (dal gr. κρίσις "scelta, fase decisiva", derivato di κρίνω "distinguere, giudicare".), rimanda però a un significato di "passaggio funzionale alla creazione di una situazione nuova" (Fabbri, 2019, p. 16) e mette quindi in evidenza il potenziale liberatorio e creativo della crisi.

Opinion" (1922/1954), sosteneva ad esempio che il governo di una nazione richiedesse la presenza di una classe specializzata e colta in grado di raccogliere e analizzare le informazioni e sottoporre le proprie conclusioni ai *decision makers*. In questo processo, il compito del popolo (che Lippmann definiva "gregge" smarrito, disorientato e ignorante) era quello di convalidare le decisioni dei leader attraverso le elezioni, facendo però un passo indietro subito dopo. Il popolo, insomma, avrebbe dovuto essere più spettatore che attore dell'azione politica e alle élite avrebbero dovuto essere garantiti i mezzi per realizzare le loro volontà, in nome del bene pubblico[18]. Quale possa essere il bene comune così definito è certamente elemento sui cui interrogarsi. In un modello come quello prospettato da Lippmann, è altamente probabile che si tratti dell'interesse del gruppo dei governanti, il "*tutto per noi e niente per gli altri*" di cui Adam Smith parla ne "*La ricchezza delle nazioni*" (Smith, 1776/2006). Quella delineata dal politologo statunitense si presenterebbe allora come una narrazione democratica gratificante per i detentori del potere, ma ingannevole.

Nonostante sembri oggi difficile, in quello che viene definito "mondo democratico occidentale", sostenere la validità – etica, prima ancora che politica e sociale – di una tale visione di governo, è pur vero, che – come sottolinea anche Bertolini – *"il principio della rappresentatività politica si è spesso trasformato in un'illusione: il popolo, se non opportunamente educato, tende a lasciarsi guidare da tutta una schiera di maestri della retorica o – più esplicitamente – da veri e propri imbonitori*" (Bertolini, 2003b, p. 563). Allontanandosi progressivamente dal suo significato originario e ideale, la democrazia si è infatti sempre più frequentemente tradotta in entità simile a quella prospettata da Lippmann, concretizzandosi in costituzione di una maggioranza attraverso un consenso tutt'altro che critico, bensì condizionato dalla comunicazione di massa. Una oligarchia tecnocratica, a cui fa da sfondo un popolo (dis)illuso.

Ci si chiede allora quale significato possa assumere – in tale prospettiva – l'espressione "crisi della democrazia". Certamente non quello di matrice deweyana, quanto piuttosto quello di deficit di rappresentanza di tutti gli interessi in campo.

Sulla scia di queste considerazioni e a partire dall'analisi della vita democratica del mondo occidentale nel XX secolo, Chomsky – in "*Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*" (2019) – propone una lettura liberatrice del concetto di crisi, legandola a spinte

[18] Posizioni simili a quelle di Lippmann sono sostenute anche da H.D. Lasswell, che nella sua opera del 1936 "*Politics: Who Gets What, When, How*", parla di "governanti naturali" e di popolo, definendolo "bestia".

emancipatrici che porterebbero in direzione di maggiore uguaglianza sociale. Il linguista statunitense ritiene infatti che – in particolare negli ultimi decenni – i gruppi dominanti abbiano denunciato presunte crisi democratiche ogniqualvolta vi siano stati tentativi da parte di settori della popolazione emarginati e considerati apatici (le donne, i giovani, gli anziani, gli operai, ad esempio) di scendere nell'arena pubblica. Assumendo la prospettiva dei detentori del potere, il termine crisi sarebbe dunque invocato in conseguenza a movimenti di insubordinazione, di rivolta; dalla prospettiva delle "minoranze", la crisi rappresenterebbe invece un passaggio cruciale e fondamentale per poter ampliare la titolarità del discorso politico, ridurre la concentrazione del potere e promuovere maggiore equità.

Se questo fosse il solo – oppure il principale – snodo della crisi democratica, ci si dovrebbe allora forse adoperare affinché vi siano molti e nuovi momenti di rottura e cambiamento nell'apparato democratico.

È però tutt'oggi evidente che il potere politico è ancora fortemente concentrato nelle mani di pochi soggetti e che è spesso appiattito sulle richieste provenienti dal mondo dell'economia (Crouch, 2003). Anzi, le crescenti spinte individualistiche che caratterizzano la società odierna sembrano aver allontanato i singoli dall'interesse per il bene collettivo e per la partecipazione attiva (Bertolini, 2003a). Vi è stato un progressivo indebolimento delle entità che fino a qualche decennio fa hanno rappresentato una via di accesso al potere politico; si pensi, ad esempio, ai partiti e ai sindacati, ora molto spesso incapaci di rappresentare e soddisfare le richieste di un corpo sociale sempre più eterogeneo, articolato e differenziato. Oggi sono e si sentono estranei al sistema politico non solo gli strati della popolazione da sempre più ai margini della vita politica (minoranze, emarginati sociali), ma anche gli appartenenti alla c.d. "classe media" (Crouch, 2003; 2020).

Dunque se la crisi della democrazia non può essere letta come momento di spinta verso l'emancipazione, può forse essere individuata in crisi della partecipazione?

Anche se il concetto di partecipazione è certamente ampio e articolato[19], l'analisi dell'andamento storico della percentuale dei votanti in occasione delle elezioni politiche e

[19] Per una definizione di "partecipazione" si veda Gallino L. (1993), *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino, p. 479. Per un'esplorazione e un approfondimento sul concetto di partecipazione si vedano, ad esempio, il testo *Young People and the Struggle for Participation. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces* (Walther et al., 2020) e la documentazione relativa al progetto europeo "PARTISPACE (Space and Styles of Participation)", condotto – nell'ambito del programma Horizon 2020 – in Bulgaria, Francia, Germania, Italia, Regno Unito, Svezia, Svizzera e Turchia, http://partispace.eu/.

amministrative può offrire un primo – seppur limitato – indicatore. In Italia, questo è progressivamente e significativamente sceso, passando dal 94% che ha caratterizzato il primo trentennio della vita repubblicana a meno del 70% medio nelle elezioni politiche degli ultimi 10 anni[20]. Dunque è vero: un certo tipo di partecipazione (quello considerato "convenzionale") è via via diminuito (Cerruto, 2012; Hooghe et al., 2013; Istat, 2019).

Sarebbe però riduttivo, o addirittura pericoloso, individuare in una maggiore partecipazione – se non meglio e ulteriormente qualificata nei contenuti – la possibile soluzione della crisi democratica. Non allo stato attuale dei fatti e non se si continua a fare riferimento a un concetto strettamente procedurale – piuttosto che sostanziale – di democrazia.

La democrazia di oggi appare infatti ridotta a modalità formali e regole procedurali incardinate sui principi di rappresentanza e maggioranza (Chieregato, 2021). Non bastano però la garanzia del diritto di voto e la presenza di un Parlamento per assicurare un vero processo democratico: basti ricordare che la democratica Atene ha votato a maggioranza la condanna a morte di Socrate e che Hitler e Mussolini sono saliti al potere grazie al principio di maggioranza.

Un sistema democratico che si fondi esclusivamente sui principi di rappresentanza e di maggioranza mostra alcuni importanti limiti. Innanzitutto, il dominio della maggioranza rischia di schiacciare le minoranze, lasciandole senza rappresentanza dei loro diritti. Il solo principio di maggioranza non costituisce poi garanzia del fatto che l'interesse perseguito sia equo ed etico, e non – piuttosto – di tipo egoistico e privatistico.

Un ulteriore rischio si affaccia se ci si limita a individuare la risoluzione del problema democratico nella mobilitazione e nel ri-coinvolgimento delle "masse": quello del populismo.

La politica, interpretata in chiave populista, si traduce nell'esaltazione dell'uomo comune – visto come capace di decisioni corrette e giuste per definizione, in quanto espressione della propria esperienza e della propria saggezza – e nella negazione del ruolo di tutte quelle entità che possono rappresentare un filtro fra il popolo e la gestione del potere legislativo ed esecutivo. Si assiste, da un lato, alla manifestazione di una volontà di riappropriazione della vita politica – che non si vuole più come prerogativa esclusiva di tecnici o tecnocrati – e

[20] Fonte: Ministero dell'Interno, https://elezionistorico.interno.gov.it/.

dall'altro all'esaltazione della volontà e sovranità popolare, incarnata da leader in grado di interpretarne il volere e orientare l'azione politica.

Quello che Chiantera-Stutte (2013) definisce "*il rapporto di venerazione del leader e la speranza di una maggiore mobilità sociale, e cioè del raggiungimento di posizioni politiche prestigiose, destinate 'a tutti', o meglio a coloro che sono prescelti dal leader carismatico*" (p. 183), rappresenta un forte limite alla reale partecipazione politica, un limite che riporta al monito di Bertolini (2003b) in merito al rischio di una guida a opera di "*maestri della retorica" o di "imbonitori"*, ai danni di un popolo che non può considerarsi "per natura" capace di un pensiero complesso e di una partecipazione consapevole e attiva.

Non è sufficiente, dunque, una maggiore partecipazione da un punto di vista formale, se questa si traduce in delega acritica e priva di assunzione di responsabilità individuale. Né appare sufficiente spostare il fuoco dell'attenzione su chi è destinatario di tale delega: lo snodo cruciale non è quello di rimuovere la c.d. "politica di professione", quanto quello di allontanarla da una posizione elitaria e ripensarla in chiave gramsciana (Gramsci, 1972), incarnata da soggetti consapevolmente portatori di esigenze, idealità e progettualità dei cittadini di cui si riconoscono espressione, capaci di aderire ai problemi concreti e di confrontarsi con la realtà sociale.

Si ripropone allora il tema dell'educazione etico-sociale (Bertin, 1968) e dell'obiettivo di promuovere lo sviluppo di soggetti capaci di una revisione sostanziale del significato stesso della parola democrazia.

La crisi democratica non sembra presentare oggi i tratti positivi della discontinuità riflessiva di accezione deweyana, né quelli della spinta emancipatrice delineati da Chomsky, né quelli meramente legati alla partecipazione alla vita politica. Si configura piuttosto come una crisi di significato, di pensiero; una crisi che ha bisogno di generare spinte di rinnovamento, più che essere generata da queste.

Il termine democrazia appare essere oggi una di quelle che Contini (2009) definisce "*parole logore*", ovvero una parola determinante per l'esperienza umana, ma troppo spesso pronunciata e contraddetta dalle azioni con una tale evidenza, da arrivare a svuotarsi del proprio significato originale, più profondo. E quando le parole perdono il loro significato e domina l'ignoranza, il mondo rischia, citando Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967), di essere dominato da "*chi ha più parole*", da chi – partendo da una situazione di vantaggio – acquista il potere di decidere il loro significato.

1.1.2 Traiettorie di educazione alla democrazia

Se la democrazia è un atteggiamento mentale in crisi di significato (dunque di pensiero che lo nutra), quali possono essere le traiettorie per una sua ri-significazione?

Certamente non si può prescindere da un processo che parta dall'affermazione che la parola democrazia deve poter essere *di* e *per* tutti, non *di* e *per* pochi: contrastare l'inasprirsi della condizione di disuguaglianza sociale – che alimenta il divario di competenze e che inibisce un autentico esercizio dei diritti civili, politici e sociali – dovrebbe essere fra i primi obiettivi delle politiche sociali ed educative.

Vi sono poi ulteriori elementi di ostacolo da considerare.

Nelle sue opere "*La testa ben fatta*" (2000) e "*I sette saperi necessari all'educazione del futuro*" (2001), Edgar Morin individua alcuni limiti legati al pensiero e alle sue modalità di articolazione. Da un lato, sostiene il filosofo e sociologo francese, l'iper-specializzazione dei saperi ha contribuito a creare il "*deficit democratico*" (Morin, 2000, p. 11) che la società sta attraversando, poiché – a causa della divisione sempre più rigida fra i vari ambiti disciplinari – i cittadini sono stati progressivamente spodestati della conoscenza politica, oggi diventata di esclusiva pertinenza dei cosiddetti "*esperti*" (Morin, 2001, p. 118). D'altro lato, denuncia la mancanza di una "*metastruttura di pensiero*" (Morin, 2001, p. 110), che possa permettere di comprendere le cause dei conflitti derivanti da quelle opinioni antagoniste che sono necessarie ai fini della vitalità della democrazia. Secondo Morin, si rende quindi indispensabile una "*riforma del pensiero*" (Morin, 2000), sia affinché ciascun soggetto possa riappropriarsi della conoscenza politica e della propria competenza ad analizzare criticamente le informazioni a sua disposizione, sia perché si possa sviluppare una "*coscienza dialogica*" (Morin, 2001), che permetta – nel medesimo momento – la critica, l'autocritica, il dialogo e la comprensione reciproca. È necessario sviluppare un pensiero complesso, in grado di formulare opzioni alternative alle visioni dogmatiche e a quelle dominanti. Un pensiero in grado di contrastare, ad esempio, l'appiattimento della vita politica e sociale alle logiche economiche e finanziarie e consentire la valorizzazione dei tempi lenti di cui il processo democratico ha bisogno, tempi distesi che spesso si pongono in conflitto con quelli veloci del profitto.

Inoltre, come mette in evidenza anche Morrell (2010), è indispensabile valorizzare gli spazi (non solo fisici, ma anche e soprattutto relazionali) che favoriscano forme di ascolto rispettoso, che aiutino a pensare a chi ha opinioni diverse dalle proprie come a un

oppositore, non come a un nemico. Morrell (2010) sottolinea come i sistemi che possano dirsi democratici poggino su due pilastri fondamentali. Da un lato, il diritto di ciascun cittadino di esprimere il proprio punto di vista su questioni di rilevanza collettiva. Dall'altro, il dovere di ascolto da parte di ogni membro della comunità: per assicurare che le decisioni siano processi i cui esiti si possano considerare validi e legittimi, ogni istanza deve essere accolta e valutata accuratamente.

Il tema della legittimità delle deliberazioni in contesti democratici apre a ulteriori riflessioni. Quando Rawls afferma che "*la democrazia consiste nel far vivere insieme, sotto le stesse leggi, persone che hanno identità e credenze differenti*" (Rawls cit. in Corsi et al., 2004, p. 267), mette in evidenza un passaggio fondamentale: la democrazia non significa pensiero uniforme, ma – anzi – si alimenta e rimane vitale *grazie a* e *attraverso il* contradditorio (Dewey 1916/1992; Habermas, 1996).

Una decisione può ritenersi allora legittima quando contempli "*la comprensione degli impatti che […] avrà sugli altri*" (Morrell, 2010, p. 173)[21], non necessariamente l'accordo. La pluralità dei punti di vista – quando questi si collochino entro i perimetri dell'etica – va considerata, non taciuta oppure disconosciuta. In caso contrario, la democrazia rischia di risolversi in un mero esercizio di potere da parte della maggioranza.

Democrazia significa dunque che ciascuno – pur rimanendo soggetto unico, portatore del diritto a non essere assimilato o annullato dalla maggioranza (Bertin & Contini, 1983) – accetta di sottostare a leggi in grado di tutelare tutti e tutte, non solo il gruppo prevalente. Bertolini la identifica come garanzia delle differenze e sostiene:

> non ci può essere autentica democrazia se non nel riconoscimento che, se uguaglianza senza diversità è un principio insostenibile, […] le diversità non sono sostenibili se non sono messe in relazione con l'uguaglianza. Sono uguale agli altri perché sono riconosciuto nella mia diversità e perché riconosco la diversità degli altri. È insomma una questione di rispetto reciproco (Bertolini, 2003b, p. 564).

Le divergenze di vedute, le "incomprensioni necessarie" (Morin, 2001) alla vitalità democratica devono dunque trovare – nella loro irriducibilità – uno spazio di confronto rispettoso.

L'educazione si dovrebbe allora proporre come protagonista di un processo di ri-significazione democratica che segua le traiettorie di promozione di uguaglianza sociale, di forme di "intelligenza generale" (Morin, 2000) e di capacità di saper *accettare il* e *so-stare nel*

[21] Traduzione a cura di chi scrive.

conflitto che deriva dal dissenso: è importante che a ciascun soggetto, nessuno escluso, venga riconosciuta la possibilità di formarsi criticamente un proprio pensiero e di confrontarsi in modo rispettoso e pacifico con quello (spesso diverso) altrui.

Ci si può chiedere se sia davvero necessario educare nello specifico alla democrazia o se questa non possa piuttosto essere considerata come la naturale conseguenza di un processo di sviluppo di predisposizioni umane innate, che devono "semplicemente" trovare la loro condizione di realizzazione. A tal proposito, Bertolini si esprime a favore di un vero e proprio apprendistato politico e democratico, che ritiene necessario perché "*anche se l'uomo è un animale politico, ciò non significa sia capace fin dall'inizio di realizzarsi come tale: occorre imparare a esserlo come bisogna imparare a parlare, a camminare, a esprimersi con linguaggi il più possibile comprensibili da parte degli altri, a ragionare, a giudicare e così via; insomma, a essere autenticamente uomini*" (Bertolini, 2003b, p. 570). L'autore sottolinea dunque l'importanza di creare un contesto educativo all'interno del quale alcune potenzialità dell'essere umano – anche quando supportate da correlati biologici, come ad esempio la predisposizione innata all'intersoggettività[22] – possano trovare possibilità di essere esercitate e vengano valorizzate.

Educare alla democrazia non equivale a insegnarla, né tantomeno a prescriverla. Questo è quello che sostiene con forza lo stesso Dewey in "*Democracy in education*" (1903), sottolineando come della democrazia si debba prima di tutto fare esperienza. Il filosofo statunitense concentra la propria attenzione sulla necessità di allenare l'iniziativa, l'inventiva, la riadattabilità. Anche Chomsky mette in evidenza come non ci dovrebbe essere il "*bisogno di martellare gli studenti con delle banalità sulla democrazia. Basterebbe agire e comportarsi in modo democratico. […]. [Gli studenti] non dovrebbero essere visti semplicemente come un pubblico, ma come parte di una comunità di intenti alla quale si vorrebbe partecipare in modo costruttivo. Bisogna parlare non a qualcuno, ma con qualcuno*". (Chomsky, 2019, pp. 25-29).

Fare esperienza di democrazia, allenarsi a comportarsi in modo democratico, fare apprendistato democratico: questi i concetti che emergono in modo ricorrente dalle riflessioni sino a qui analizzate e che portano l'educazione alla democrazia sul terreno del "saper essere", dell'educazione a una postura esistenziale aperta, inclusiva, dialogica, flessibile, che si confronta con la complessità, le contraddizioni e le ambivalenze dell'esperienza.

[22] In presenza di alcune patologie neurologiche tale predisposizione può risultare compromessa, come ad esempio nel caso dei Disturbi dello Spettro Autistico (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Educare alla democrazia significa dunque favorire lo sviluppo di specifiche competenze. Ci si riferisce qui intenzionalmente a competenze e non ad abilità, perché se quest'ultime (*skill*) si presentano legate alla dimensione del "saper fare", le prime si esprimono invece attraverso il sapersi orientarsi nel mondo, rielaborando e utilizzando in modo critico, personale, contestualizzato le informazioni e le proprie capacità, aiutando così a "saper essere".

Ma a *quali* competenze educare?

1.2 Competenze democratiche

> "*Per promuovere una democrazia riflessiva e deliberativa, piuttosto che semplicemente un'arena per gruppi di interesse in competizione, una democrazia cioè che prenda realmente a cuore il bene comune, dobbiamo formare cittadini che abbiano la capacità socratica di ripensare criticamente alle proprie convinzioni*"
>
> Martha Nussbaum, 1999, p. 33

Si è discusso sino a qui del fatto che il processo di ri-significazione democratica – nonché la sua possibilità di essere organico e destinato a durare nel tempo, dunque capace di sostenere la democrazia nel suo essere costantemente in divenire – si accompagni alla possibilità di sviluppare alcune competenze.

Il ragionamento sulle competenze in chiave democratica popola e anima il dibattito politico, filosofico, sociologico da secoli e ha più recentemente trovato una specifica articolazione per obiettivi nei documenti di indirizzo a livello internazionale. In questa sede si analizzeranno alcuni contributi di tipo filosofico e i principali dei documenti emanati a livello internazionale, rilevandone convergenze e possibili elementi di indirizzo per l'azione educativa.

1.2.1 La riflessione filosofica

La riflessione filosofica sulle competenze richieste per il realizzarsi della democrazia precede ogni tipo di raccomandazione e documento di indirizzo politico-legislativo contemporanei, affondando le proprie radici già nella tradizione classica.

Come ricorda Nussbaum (1999), una cittadinanza riflessiva – come già concettualizzata nell'antica Grecia, ovvero consapevole, capace di dibattere in modo razionale e di deliberare sul bene comune – richiede una mente capace di liberarsi dalle costrizioni e dai condizionamenti dell'abitudine e della tradizione.

Una democrazia che non sia ideologia e pura procedura esige certamente una rappresentanza responsabile, ma anche cittadini attivamente partecipi, impegnati, consapevoli delle proprie scelte.

Nussbaum (1999) individua tre competenze a cui ritiene sia necessario educare in chiave democratica: quella di giudizio critico di se stessi e delle proprie tradizioni, quella di sapersi pensare "cittadini del mondo" e quella di utilizzo dell'immaginazione narrativa.

Con riferimento alla prima di queste dimensioni, la riflessione della filosofa si focalizza sulla necessità che ciascun soggetto acquisisca consapevolezza dei propri schemi di pensiero, dei propri valori e delle proprie convinzioni, avendo la capacità di sfidare la tradizione e di sottoporla a giudizio di coerenza: non dovrebbero essere le credenze culturalmente trasmesse, "normalizzate" dall'abitudine e dalla familiarità, quelle a essere accettate e confermate, bensì quelle capaci di resistere alla richiesta di giustificazione razionale, anche se "sovversive" rispetto alla tradizione . Un tipo di atteggiamento che anche Morin (1989) sollecita quando richiama al bisogno di risalire alle cornici del proprio pensare e di esercitare un pensiero critico e complesso. Il filosofo francese – interrogandosi sul come far emergere gli "accecamenti paradigmatici" (Morin, 1999) – mette infatti in evidenza l'importanza di riconoscere e riflettere criticamente su tutti quei processi di selezione delle idee e di prescrizione insiti in ciascuno – tanto più difficili da cogliere quanto più culturalmente condivisi – assumendo così atteggiamenti anti-dogmatici e svincolati il più possibile dai pregiudizi.

Tuttavia, come sottolineato fra gli altri da Von Wright (2002), se si ha come obiettivo un'autentica società democratica, è necessario che gli individui sappiano andare oltre alla mera capacità di *pensare* in modo critico e riflessivo e arrivino a *fare* scelte differenti, a modificare le proprie abitudini, a interrogare e riformulare i propri valori. Se ciò non avvenisse, infatti, il rischio sarebbe quello di limitarsi a una competenza fredda e razionale di ragionamento logico e di argomentazione che – se non capace anche di scalfire e di modificare i riferimenti personali – genererebbe una profonda incoerenza fra ciò che si è in grado di articolare ed esprimere a livello dichiarativo e quello che quotidianamente si agisce.

La seconda dimensione indagata da Nussbaum è relativa all'importanza di riconoscere la profonda e ineliminabile interconnessione che segna l'esistenza di tutti i soggetti, dunque di acquisire la capacità di pensare, percepirsi e agire con un approccio globale. Anche in questo caso, il riferimento alla filosofia classica è evidente: non solo alla concezione di

"cittadino del mondo" di Diogene di Sinope[23], ma anche al pensiero di Seneca, il quale afferma che ciascun soggetto è membro di "*due comunità: una che è realmente grande e realmente comune […] nella quale non esistono confini fra popolo e popolo e l'unico limite che si incontra è quello segnato dal sole; l'altra è quella che ci è stata assegnata al momento della nostra nascita*" (Seneca cit. in Nussbaum, 1999, p. 75). L'appartenenza alla seconda è un elemento puramente casuale. È certamente vero che ciascuno sviluppa un legame speciale e privilegiato con il contesto in cui vive ed è portato a favorire in particolare chi gli sta vicino: il circoscrivere le proprie attenzioni a una comunità ristretta di soggetti è uno dei meccanismi funzionali alla sopravvivenza e alla conservazione della specie, così come riconoscersi parte di uno specifico gruppo è un aspetto significativo del processo di costruzione identitaria (Speltini & Palmonari, 2007). La filosofa sottolinea però come sia impossibile negare il fatto che si sia legati a tutti gli altri esseri da interessi comuni, che richiedono reciproco riconoscimento e rispetto: "*la comune umanità*" – l'essere accomunati da uguali debolezze e simili potenzialità – trascende l'idea di cittadinanza ed è "*al di sopra di tutte le differenze*" (Nussbaum, 1999, p. 78). Coloro che consideriamo "nemici", ricorda Nussbaum, non dovrebbero essere trattati "*alla stregua di semplici estranei, come fossero membri di una specie diversa e inferiore*", non si dovrebbe "*criticare senza provare rispetto e senza conoscere bene la realtà che si critica*" (Marco Aurelio cit. in Nussbaum, 1999, p. 82). Negare o trascurare i bisogni e le capacità di chi sentiamo lontano da noi significherebbe privarci di possibilità di conoscenza, comunicazione e sottrarci alla nostra responsabilità.

Si tratta di un tema quantomeno "inattuale" – utilizzando le parole di Bertin (1977) – viste le recenti forti spinte di valorizzazione dell'identità nazionale e i richiami a riservare fedeltà al proprio gruppo di appartenenza. È pur vero che non si può ignorare il fatto che le divisioni territoriali siano necessarie per una migliore gestione della cosa pubblica, più prossima alle persone, che la rete delle azioni e del controllo sia meno dispersiva e più efficiente quando pensata e realizzata su aree ad ampiezza limitata. È altrettanto plausibile sostenere che, a livello individuale, sarebbe insostenibile assicurare all'intera umanità e a tutti gli esseri viventi lo stesso livello di investimento affettivo e cognitivo che si garantisce al "proprio gruppo". Il problema si pone però quando le divisioni che ne conseguono diventano discriminanti. È dunque importante non perdere di vista il fatto che i confini fra

[23] Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi* (a cura di Marcello Gigante), Vol. 1, Libro VI, Roma-Bari: Laterza, 1983.

una nazione e l'altra, i limiti fra una comunità e l'altra, sono definiti dagli esseri umani: sono labili, provvisori, fallibili a volte. Sono linee – più o meno immaginarie – che hanno un valore relativo. Possiamo forse immaginare confini per l'aria che respiriamo, per le idee, per i sogni, per i bisogni? "*Il mondo è senza muri e senza confini*" osserva Stella nell'omonimo albo illustrato di Fuad Aziz (2019), scrutando il nostro pianeta da sopra le nuvole. E anche chi sopra le nuvole sosta per motivi differenti racconta vissuti simili, quando riflette sulla relatività dei confini e delle separazioni. Luca Parmitano, astronauta italiano dell'ESA, ricorda come "*dalla stazione spaziale internazionale, la Terra si vede senza confini territoriali e quello che si può ammirare è la bellezza e l'armonia dell'insieme*"[24]. Quando si guarda il pianeta Terra dall'alto ci si rende conto di quanto siano piccole e – di fatto – inesistenti le divisioni arbitrarie imposte dall'uomo.

La coscienza globale a cui Nussbaum aspira è quindi prossima a (e anticipa) il concetto di cittadinanza "terrestre" promosso da Morin (2001), il cui invito è quello di relativizzare – non di abolire – la dimensione identitaria legata al concetto di Stato-Nazione. Secondo il filosofo francese, ciascun soggetto dovrebbe riuscire a pensare se stesso come a un "cittadino della Terra", unito al resto dell'umanità – oltre che dagli aspetti genetici – anche dalle minacce a cui è esposto (ad esempio, l'uso bellico del nucleare e il surriscaldamento globale del pianeta).

La consapevolezza della condivisione del proprio destino con il resto dell'umanità crea un nesso fra la cittadinanza globale e il terzo elemento su cui Nussbaum focalizza la propria attenzione per promuovere una democrazia viva e vitale: lo sviluppo "dell'immaginazione narrativa", che la filosofa definisce come la "*capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze*" (Nussbaum, 1999, p. 25), dunque di comprenderne le motivazioni e le scelte.

Partendo da un'idea di democrazia "*costruita sul rispetto e sulla cura, quindi […] destinata a cadere se non abbiamo imparato a immaginare le reciproche capacità di pensiero ed emozione*" (Nussbaum, 2011, p. 25), Nussbaum individua una "*valenza politica della letteratura*", che ritiene sia legata alla possibilità che questa "*offre di farci penetrare, pur rimanendo noi stessi, nella vita di un'altra persona, di percepire somiglianze e anche profonde differenze fra la sua vita e la nostra, rendendo possibile, o perlomeno facilitando, la mutua comprensione*" (Nussbaum, 1999, p. 121). Sostiene dunque che

[24] Fonte : http://www.meteoweb.eu/2014/07/luca-parmitano-terra-dallo-spazio-non-confini-territoriali/301528/

attraverso l'immaginazione narrativa si possa promuovere la capacità di riconoscere le similitudini e le interconnessioni, di trovare una comunità di destino fra gli esseri umani (*fellow feeling*) e – come sottolinea Boella – "*di vedere l'altro in modo 'quasi morale'*" (Boella, 2018, p. 159). Solo il riconoscerci dipendenti gli uni dagli altri e accomunati dalle stesse fragilità e vulnerabilità rende possibile, secondo Nussbaum (2004), una politica della solidarietà e della giustizia.

1.2.2 Raccomandazioni internazionali e quadro normativo

Come si è visto in apertura di questo capitolo, il discorso sulla cittadinanza globale e democratica è strettamente connesso – nei documenti di indirizzo internazionali – al tema delle competenze chiave, ritenute necessarie per promuovere – oltre al benessere individuale e alla realizzazione personale[25] – lo sviluppo di mentalità capaci di costruire, abitare e far evolvere contesti aperti, liberi, inclusivi, pacifici, contraddistinti da una tensione alla giustizia e all'equità.

Unesco, ad esempio, promuove la cittadinanza globale intendendola come "*senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e intreccio fra il locale, il nazionale e il globale*" (Unesco, 2015, p. 14). Affinché possa trovare realizzazione, l'agenzia delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura individua tre aree di competenze fondamentali: quella cognitiva, che include il pensiero critico e la consapevolezza dell'interconnessione a livello globale fra Paesi e popoli; quella socio-emotiva, che comprende empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità, ovvero le capacità individuate come in grado di sostenere un equilibrato sviluppo affettivo, psico-fisico e sociale e di consentire una pacifica e rispettosa convivenza con gli altri; quella comportamentale, che si riferisce alla capacità di saper agire in modo responsabile, efficace, sostenibile e pacifico.

Nel 2017, anche la Commissione Europea – attraverso Eurydice, la rete europea di informazione sull'istruzione – ha affrontato il tema delle competenze in chiave democratica,

[25] Su questi aspetti si è espressa, ad esempio, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO), che già a partire dal 1993, ha elaborato raccomandazioni relative alle cosiddette "Life Skills", definendole come "le abilità per un comportamento adattivo e positivo che pongono gli individui nelle condizioni di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana" (WHO, *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, 1997, p. 1). Tali abilità sono state suddivise in: a) skill sociali e interpersonali (comunicazione efficace, capacità nelle relazioni interpersonali, empatia), b) skill cognitive (pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni, risolvere problemi), c) skill di gestione delle emozioni (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress).

incoraggiando l'educazione alla cittadinanza e definendola, "*una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale*" (Commissione Europea, 2017, p.3). Il rapporto – che delinea gli ambiti di apprendimento che possono permettere ai giovani di sviluppare un atteggiamento pacifico, collaborativo e civicamente impegnato – individua quattro aree di competenze: l'interazione efficace e costruttiva con gli altri, il pensiero critico, l'agire in modo socialmente responsabile e l'agire democraticamente. Per ciascuna di queste aree vengono poi indicate conoscenze, abilità e attitudini richieste.

Fra i più recenti documenti elaborati a livello europeo in tema di coscienza civica, sviluppo sostenibile e cittadinanza democratica vi sono quelli del Consiglio dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa, entrambi pubblicati nel 2018.

Il primo si riferisce alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In esso si afferma che "*è necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi*" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 1). Vengono qui descritti otto tipi di competenze chiave, ovvero: i) competenza alfabetica funzionale, ii) competenza multilinguistica, iii) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, iv) competenza digitale, v) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, vi) competenza in materia di cittadinanza, vii) competenza imprenditoriale, viii) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Il documento del Consiglio d'Europa delinea invece più nello specifico un modello di venti competenze considerate cruciali per una cultura democratica e per la responsabilizzazione dei soggetti "*ad agire come cittadini democratici competenti ed efficaci*"[26] (Consiglio d'Europa, 2018a, p. 37). Alcune di queste sono legate agli aspetti valoriali (valorizzazione dei diritti umani, della dignità umana, della diversità culturale, della democrazia, della giustizia, dell'equità e

[26] Traduzione a cura di chi scrive.

del rispetto della legge), altre sono riferite ad atteggiamenti (ad esempio, l'apertura mentale, la capacità di tollerare l'ambiguità, il senso di responsabilità e di auto-efficacia personali, etc.), alcune sono relative agli aspetti di conoscenza e di comprensione critica di sé, dell'informazione e del mondo (per quanto attiene, ad esempio, alla dimensione politica, legale, storica, religiosa, economica, etc.) e otto sono infine connesse a quelle che vengono definite capacità (*skills*) specifiche (empatia, apprendimento in autonomia, pensiero analitico e critico, ascolto e osservazione, flessibilità e adattabilità, comunicazione, cooperazione, risoluzione dei conflitti).

A livello italiano, il più recente provvedimento legislativo è rappresentato dalla legge 92/2019, che introduce l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione, a partire dall'anno scolastico 2020/2021. Il provvedimento individua quelle che sono ritenute le tematiche di riferimento dell'educazione civica (Costituzione, Agenda 2030, educazione alla cittadinanza digitale, elementi fondamentali di diritto, educazione ambientale, educazione alla legalità, educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici, formazione in materia di protezione civile), mentre il successivo Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020 fornisce le linee guida per l'insegnamento trasversale della materia. Fra gli obiettivi indicati ad esempio per la scuola primaria e per quella secondaria di primo grado vi è l'acquisizione della consapevolezza "*che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile*" (Allegati, p. 6). Nella sezione dedicata alla scuola secondaria di II grado, compare il riferimento all'importanza di avere coscienza "*del valore e delle regole della vita democratica*" (Allegati, p. 7).

È dunque evidente come le indicazioni di politica educativa internazionali convergano con le considerazioni che hanno segnato la riflessione filosofica sui temi della cittadinanza democratica sin dai tempi della Grecia classica: ci si riferisce a competenze di tipo cognitivo e socio-relazionale, in grado di favorire atteggiamenti pro-sociali. In particolare, nell'area socio-emotiva il termine empatia ricorre frequentemente ed è proprio su questo elemento che ci si vorrà concentrare, con un approfondimento teso a individuare i suoi tratti caratteristici, anche – e soprattutto – in chiave democratica.

1.3 Empatia come competenza democratica

Come si è visto in precedenza, i documenti internazionali indicano alcuni elementi specifici e qualificanti le competenze democratiche, individuando nell'empatia un fattore chiave. È però importante rilevare fin da subito come la parola empatia non sia stata univocamente definita all'interno delle diverse raccomandazioni.

L'Unesco, nel documento di indicazioni per una cittadinanza globale, la inserisce fra le competenze socio-emotive che permettono un equilibrato sviluppo affettivo, psico-fisico e sociale e consentono una pacifica e rispettosa convivenza con gli altri. Viene sottolineata l'importanza di "*sviluppare atteggiamenti di cura ed empatia nei confronti degli altri, dell'ambiente e rispetto delle diversità*" (Unesco, 2015, p. 16).

Eurydice – nel definire le linee guida per l'educazione alla cittadinanza – include l'empatia nell'area "*dell'interazione efficace e costruttiva con gli altri*" (Commissione Europea, 2017, p. 6), individuandola come un'attitudine che – insieme alla fiducia di sé e alla responsabilità personale – favorisce un buono sviluppo personale, creando così le premesse per la comunicazione, l'ascolto e la cooperazione con gli altri.

Il Consiglio dell'Unione Europea, nel definire le competenze chiave, richiama il concetto di empatia in relazione a diversi ambiti:

a) come attitudine che – insieme a quelle di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale – contribuisce alla "*capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera*" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, Allegato, p.to 5). Il testo aggiunge inoltre che "*le persone […] dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia.*" (ibidem);
b) come capacità che – insieme al "*desiderio di motivare gli altri e alla capacità di valorizzare le loro idee, […] di prendersi cura delle persone e del mondo e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento*" – stimola un "*atteggiamento imprenditoriale, caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi*" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, Allegato, p.to 7);

c) come abilità che – come la "*capacità di esprimere e interpretare idee figurative e astratte […] e la capacità di farlo in diverse arti e in altre forme culturali*" – favorisce la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, Allegato, p.to 8).

Il Consiglio d'Europa definisce l'empatia come "*l'insieme di abilità richieste per comprendere e relazionarsi ai pensieri, convinzioni e sentimenti di altre persone e per vedere il mondo dalla prospettiva di altre persone. L'empatia implica la capacità di uscire dal proprio quadro di riferimento psicologico (per decentrarsi dalla propria prospettiva) e la capacità di apprendere e comprendere in modo immaginativo il quadro di riferimento psicologico e la prospettiva di un'altra persona*"[27] (Consiglio d'Europa, 2018a, p. 48).

Si ritorna al tema presentato in apertura circa l'uso esteso – e spesso ambiguo – della parola empatia. Già da questa prima, breve, rassegna dei significati legati al termine empatia, emerge infatti come vi sia uno spettro piuttosto ampio di possibilità e di significati ad esso associati. Un ventaglio che non si presenta composto da elementi fra loro necessariamente reciprocamente escludentesi, quanto caratterizzato piuttosto da diverse "sfumature": per l'Unesco l'empatia è un atteggiamento che viene associato al concetto di cura e che si dovrebbe esprimere nei confronti di tutti gli esseri umani e non, collocandosi così in un'area piuttosto vicina a quella di coscienza globale e allargata precedentemente esplorata. Eurydice e il Consiglio dell'Unione Europea associano il termine empatia all'idea di capacità di collaborare in modo costruttivo e rispettoso con gli altri, di cooperare. Per il Consiglio d'Europa si tratta dell'abilità (una *skill*, termine rispetto a quale si sono precedentemente messe in luce le potenziali ambiguità)[28] di decentramento da se stessi e di comprensione del quadro di riferimento psicologico altrui. Nelle parole di Barack Obama riportate in apertura di questo capitolo, il focus è sulla capacità di guardare e di immaginarsi il mondo dal punto di vista di un altro soggetto, favorendo pari opportunità e uguaglianza sociale.

Spesso il termine empatia – in particolare dalla letteratura di matrice psicologica – viene messo in relazione con la capacità di riconoscere gli altri come soggetti diversi da sé, dunque con pensieri, credenze ed emozioni che possono essere diversi dai propri. In alcuni casi il concetto viene ampliato sino a comprendere la possibilità di giungere a decodificare i pensieri altrui. Baron-Cohen parla ad esempio di empatia come di "*capacità di identificare ciò*

[27] Traduzione a cura di chi scrive.
[28] Cfr. § 1.1.2

che qualcun altro sta pensando o provando e di rispondere a quei pensieri e sentimenti con un'emozione corrispondente" (Baron-Cohen, 2012, p. 160). Emerge da questa definizione un ulteriore elemento spesso associato all'empatia: la presenza di una risposta affettiva derivante ("corrispondente", sostiene lo psicologo statunitense) dall'incontro con l'altro.

In altri casi si ipotizza che la predisposizione empatica si fondi sulla condivisione della stessa coloritura emozionale o dei medesimi pensieri[29].

Come si vedrà meglio in seguito, è possibile oggi trovare la parola empatia utilizzata come sinonimo di: premura, considerazione per l'altro, umanizzazione dell'altro, fratellanza, condivisione della fragilità e della condizione di "finitudine", compassione, pietà, consolazione, cortesia, gentilezza, generosità, cura, accudimento, aiuto a chi è in difficoltà, solidarietà, altruismo, cooperazione, impegno per la riduzione delle disuguaglianze, equità, coscienza globale, amore.

E ancora: capacità di essere in una relazione intersoggettiva, disponibilità al confronto reciproco, decentramento cognitivo, capacità di lettura degli stati mentali, delle intenzioni e dei sentimenti altrui, *role taking*, decentramento emotivo, capacità di immaginare sensazioni corporee altrui, riconoscimento e comprensione delle emozioni e dei sentimenti, immedesimazione, rispecchiamento, condivisione vicaria delle emozioni altrui, imitazione, sintonizzazione emotiva, risonanza emotiva, coinvolgimento emotivo, contagio emotivo, contagio sentimentale.

Ci si trova di fronte a una vera e propria costellazione di fenomeni.

Alcuni di questi termini, come sottolinea Hunt (2010), rischiano addirittura di essere fra loro discordanti: pietà e condiscendenza, ad esempio, sono sentimenti che non necessariamente si associano a quelli di uguaglianza e rispetto. È possibile infatti provare pietà per un infermo di mente o condiscendenza per un carcerato, ma al contempo ritenerli "non degni" – data la loro condizione – di partecipare con ruolo attivo alla vita sociale e/o al processo politico.

Tali molteplicità e ampiezza di significati, che arrivano ad abbracciare gran parte dell'esistenza umana, aprono la strada a un vivace dibattito, che è arrivato a tradursi in posizioni apparentemente polarizzate, a favore o contro l'empatia.

[29] Cfr. infra § 1.5.2

1.4 Pro e contro l'empatia

All'ampio ed esteso ricorso al termine empatia ha corrisposto, negli ultimi anni, l'accendersi del dibattito sull'argomento, un dibattito che ha portato a marcare in modo sempre più evidente la frattura fra chi esprime una posizione a favore dell'empatia e chi la considera invece una potenziale (o reale) minaccia.

Emblematiche sono, in tal senso, le riflessioni di Jeremy Rifkin e Paul Bloom.

Il primo, in "*La civiltà dell'empatia*" (Rifkin, 2010), ripercorre millenni di storia e di evoluzione filogenetica e culturale con l'intento di individuare alcune vie di sviluppo tendenziali dell'umanità. L'autore ritiene possibili e realizzabili stili di vita improntati alla cooperazione e alla solidarietà verso il nostro pianeta e valuta tali traiettorie indissolubilmente legate alla naturale predisposizione del genere umano all'essere empatici.

Il secondo, in un'accesa arringa dal titolo "*Contro l'empatia*" (Bloom, 2019), ammonisce sui danni morali, sociali ed economici che l'empatia è in grado di generare, soprattutto nel caso in cui si esprima "a corto raggio", ovvero nei confronti di soggetti dei quali si ha (o si percepisca di avere) una conoscenza diretta.

Se i due autori facciano riferimento allo stesso significato di empatia rimane tuttavia da chiarire. Pur da punti di partenza diametralmente opposti e sostenendo tesi – a una prima lettura – fra loro incompatibili, è interessante notare come entrambi arrivino però a conclusioni non dissimili: ciò di cui l'umanità ha bisogno è una coscienza morale "globale", di azioni che vadano in direzione di una giustizia universale.

L'accordo sugli obiettivi accompagnato dal disaccordo sulle premesse è spiegabile dal fatto che Rifkin ritiene l'empatia positivamente correlata allo sviluppo morale, mentre Bloom la considera disfunzionale al comportamento morale nell'interesse di tutti.

Un approfondimento delle due diverse argomentazioni può essere utile a chiarire tale divario.

Secondo l'economista statunitense, il percorso di evoluzione umana ha permesso il progressivo ridursi della preoccupazione per la sicurezza fisica. Ciò ha prodotto come risultati il venir meno della necessità di adesione passiva e incondizionata a valori tradizionali e il progressivo indebolimento dei sistemi familiari e di affiliazione religiosa chiusi. Un cambiamento di tale portata ha consentito l'emergere dei soggetti nella loro dimensione individuale, ponendo l'accento sui processi di sviluppo della coscienza di sé e

di autorealizzazione, processi che hanno a loro volta portato ad avere meno paura degli altri. Seguendo l'argomentazione dell'autore, infatti, più il sé è individualizzato, più vi è consapevolezza della propria fragilità, della propria solitudine esistenziale, dell'infinità delle sfide che si devono affrontare, ovvero di ciò che i filosofi esistenzialisti definiscono "impermanenza" e "finitudine" (Contini, 2009). Una coscienza matura e sviluppata rende più consapevoli di essere non da soli, bensì di condividere l'esistenza insieme ad altri soggetti, a cui si riconoscono sentimenti simili ai propri.

Ciò che sembra favorire maggiori legami sociali, pare però – al tempo stesso – generare un paradosso.

Da un lato, infatti, come sostiene Rifkin, "*la massiccia appropriazione di enormi quantità di energia e di altre risorse del pianeta, tale da garantire un livello di sicurezza economica sufficiente a permettere alle persone di abbandonare i valori della sopravvivenza per adottare quelli materialisti e, eventualmente, quelli legati alla qualità della vita*" (Rifkin, 2010, p. 416) ha reso possibile lo sviluppo di una coscienza empatica. D'altro lato, questa stessa evoluzione ha prodotto – a causa dell'enorme impiego di risorse naturali ora in via di esaurimento – un drastico deterioramento della salute del pianeta. Ciò che ha reso possibile una maggiore spinta empatica ha anche portato sulla strada dell'auto-distruzione.

Rifkin si interroga su quale possa essere la via di uscita da un simile paradosso e la individua nella possibilità di realizzazione di una civiltà dell'empatia globale, dove la curvatura empatica delle esistenze umane non si esprima solo nei confronti dei propri simili, ma anche verso il pianeta che ci ospita: l'auspicio è quello di giungere a "*empatizzare con orsi polari e pinguini che abitano gli angoli remoti del pianeta*" (Rifkin, 2010, p.25). In tal senso promuove "*l'universalizzazione dell'empatia*" (Rifkin, 2010, p. 119) e la rimozione dal vocabolario dei concetti di "altro" ed "estraneo", intendendo con l'espressione "mai più altri" l'eliminazione di condizioni diverse (inferiori) di dignità e diritti.

L'invito è quello di estendere "*l'empatia a un numero enorme di individui considerati men che umani – tra cui le donne, gli omosessuali, i disabili, le persone di colore e gli appartenenti a minoranze etniche e religiose – codificando questa nuova sensibilità sotto forma di diritti e politiche sociali, leggi sui diritti umani e oggi perfino norme per la protezione degli animali*" (Rifkin, 2010, p. 27); significa dare nuova forma ai gruppi "fuoricasta", riconoscendoli in termini positivamente vitali (Rifkin, 2010, p. 423). Appare qui evidente il richiamo ai concetti di rispetto, di valorizzazione dell'altro, di diritto alla differenza, di uguaglianza di diritti e pari opportunità.

Rifkin ritiene realistica e percorribile la strada dell'empatia globale sulla base di una serie di evidenze.

In primo luogo, sottolinea come la presenza dei neuroni specchio testimoni il nostro essere "*programmati per l'empatia*" (Rifkin, 2010, p. 78) e richiama l'attenzione su alcuni comportamenti caratterizzanti il genere umano, che ritiene indizi di predisposizione empatica e tracce di una naturale tendenza alla cooperazione. Fra questi, il bisogno biologico di vivere all'interno di una dimensione relazionale, che è, ad esempio, alla base del comportamento di imitazione – sia nelle sue forme più precoci e istintive, sia in quelle intenzionali che compaiono dopo i primi mesi di vita (Meltzoff & Moore, 1989) – e delle richieste di accudimento (fisico e affettivo).

Sul vivace dibattito in merito ai neuroni specchio e alle predisposizioni innate alla relazione si tornerà in modo più approfondito successivamente[30], ma è opportuno evidenziare sin d'ora come per i neonati il bisogno di vivere un'esperienza emotiva di rispecchiamento e contenimento e di risposta adeguata e contingente alle proprie richieste sia un'esigenza legata alla sfera dell'intersoggettività e della reciprocità (Bion, 1972; Stern, 1985; Trevarthen, 1982; Winnicott, 1987), ovvero a un'area dell'esperienza umana che eccede – e solo parzialmente include – quella dell'empatia[31]. Lo stesso si può dire – superato il periodo neonatale – per i bisogni di appartenenza, di affiliazione e di condivisione di esperienze significative.

Al di là del fatto che la biologia ci predisponga all'empatia e ci prepari alla cooperazione, sostiene Rifkin, è comunque soprattutto attraverso l'analisi della storia che è possibile trovare evidenza del loro effettivo manifestarsi. Non la storia che si legge nei libri di scuola, però: se tutto si riducesse e si spiegasse attraverso le lotte per il potere e le guerre, l'umanità non esisterebbe più. La storia a cui l'economista fa riferimento è quella non scritta, che testimonia la solidarietà e la predisposizione empatica degli esseri umani (Fabbri, 2014a).

Dunque, afferma Rifkin, l'empatia è il mezzo attraverso il quale si crea vita sociale ed è possibile far progredire la civiltà. Le attribuisce così una valenza morale, seppur non si

[30]Cfr. § 1.5.3.

[31] L'empatia, come sostiene Boella (2006; 2018), non coincide con il concetto di intersoggettività: non la precede, né la rende possibile. Se così fosse, infatti, coinciderebbe con la disposizione umana (innata o di stampo utilitaristico, a seconda delle visioni) a entrare in rapporto con l'altro, con la capacità di esplicitare il vincolo che ci lega agli altri. È invece qualcosa di più: è accesso al campo di esperienza altrui.

riferisca a una morale etero-imposta, quanto piuttosto a una capacità interna di discernimento e scelta fra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato.

Seguendo la strada tracciata da Hoffman (2008), l'autore sostiene che "*la maturazione dell'empatia e lo sviluppo del senso morale siano la stessa cosa*" (Rifkin, 2010, p. 111) e richiama l'importanza di ciò che lo psicologo americano ha definito "*disciplina induttiva*" (Hoffman, 2008), ovvero una educazione non coercitiva in grado di infondere un senso di colpa non paralizzante, mortificante o annichilente, bensì capace di genere una riflessione attenta e partecipe sui disagi e dolori che ciascun soggetto può provocare (o provoca) agli altri:

> la coscienza empatica non si fonda su un codice morale imposto dall'esterno, ma su un terreno di crescita favorevole: si sviluppa una sensibilità morale nella misura in cui si è partecipi, fin dall'infanzia, di un ambiente famigliare e sociale favorevole […] Il potenziale empatico primitivo è inscritto nella chimica del cervello di alcuni mammiferi, e soprattutto nei primati, ma la sua espressione matura nell'uomo richiede apprendimento, pratica e un ambiente favorevole. I codici morali, inscritti nelle leggi e nelle politiche sociali, sono utili come linee guida e standard di apprendimento, ma il punto è che non si è autenticamente buoni se si è spinti a esserlo dalla minaccia di una punizione e dalla speranza di un premio, ma lo si è solo se l'empatia è nella propria natura (Rifkin, 2010, p. 164).

L'empatia "matura" è dunque frutto di apprendimento. La capacità di comprendere sensazioni, emozioni, sentimenti, intenzioni e pensieri di altri soggetti – arrivando a riconoscersi nella loro fragilità e finitudine, nella loro sofferenza, "*fino ad arrivare a sentire la sofferenza di un intero gruppo di uomini o perfino di altre specie, come fosse la propria*" (Rifkin, 2010, p. 119) – deve essere allenata. Lo sviluppo di una coscienza globale – di comportamenti di stampo altruistico in grado di salvare il mondo dall'autodistruzione – richiede un ambiente favorevole.

Sono molti i temi affrontati da Rifkin che non trovano univoca condivisione da parte della comunità scientifica e che verranno di seguito ripresi. Oggetto di confronto dialettico sono il fatto che l'empatia – in una sorta di rapporto causale lineare – sia il mezzo con cui si crea la vita sociale; l'importanza di inferire – attraverso il proprio repertorio esperienziale – il vissuto altrui e arrivare a identificarsi con la sua sofferenza; il poter parlare di empatia universale in termini di riconoscimento di diritti anche delle creature non umane. In particolare in quest'ultimo caso è evidente come il concetto di empatia proposto dall'economista statunitense si approssimi a quelli di coscienza globale, ecologica e responsabile, di cittadinanza terrestre (Morin, 2001); allo stesso modo presenta tratti in

comune con i concetti di garanzia dei diritti fondamentali della persona e di pari opportunità, di riduzione delle disuguaglianze.
Pur nelle sue numerose sfaccettature, l'empatia rimane comunque per Rifkin alla base della coscienza morale e rappresenta una direzione che l'umanità può e dovrebbe scegliere, scegliendo così la sua stessa sopravvivenza.

Di diverso avviso è Paul Bloom (2019), che sollecita a prendere le distanze dall'empatia, a suo avviso non solo incapace di produrre miglioramenti su vasta scala, ma addirittura fonte di un peggioramento della condizione umana.
In particolare, l'identificazione con la sofferenza dell'altro – ovvero l'atto che Rifkin individua come passaggio cruciale ai fini dello sviluppo della coscienza empatica – è ciò che lo psicologo statunitense individua come uno dei fattori più critici.
Bloom si presenta come dichiarato sostenitore del paradigma disgiuntivo – che egli stesso definisce come la teoria "*più antica e più resiliente che ci sia da Platone in poi*" (Bloom, 2019, p. 252) – e sottolinea la contrapposizione fra emozione e ragione, fra sentimenti di pancia e deliberazione attenta e razionale, fra empatia e razionalità. Da una parte, dunque, c'è l'empatia, che l'autore ritiene corrisponda a un "*sentimento di pancia*" (Bloom, 2019, p. 58), a una tempesta emotiva incontrollata priva di razionalità e di senso di responsabilità, a un'ubriacatura emotiva, a eccessivo assorbimento delle sofferenze altrui, a identificazione con l'altro sotto forma di illusione sentimentale. Dall'altra parte, la "*compassione razionale*", un "*effective altruism*" (Bloom, 2019, p. 123) in grado di combinare testa e cuore e di trovare soluzioni utili e reali, autocontrollate.
Per Bloom, quindi, l'umanità non ha bisogno di empatia, ma di buone doti di decentramento cognitivo, di capacità di comprendere cosa stia accadendo nelle teste delle altre persone e di sapere cosa le anima: in due parole, di "*empatia cognitiva*" (Bloom, 2010, p. 23). Con ciò l'autore non nega l'importanza dei concetti di intelligenza e cognizione sociali, di interessamento pro-sociale e neppure gli aspetti positivi della capacità di cura, dell'essere compassionevoli e gentili. Non riconosce, invece, l'utilità del coinvolgimento emotivo "senza filtri", ovvero ciò in cui egli ritiene l'empatia si traduca.
Per Bloom entrare in empatia con l'altro non servirebbe a nulla, anzi: l'emotività, il leggere dentro una persona, il sentire ciò che pensiamo gli altri sentano, il "*fare esperienza del mondo come pensi che la faccia qualcun altro […] e diventare in qualche misura la stessa persona e da lì formarci*

un'idea delle sue sensazioni, e persino sentire qualcosa che, sebbene in maniera più debole, non è del tutto diversa da ciò che l'altro avverte" (Bloom, 2019, pp. 22-23), possono addirittura permettere di manipolare le persone, rendendole vittime di azioni violente.

A tal proposito, lo psicologo statunitense richiama gli esiti di alcune ricerche empiriche, fra cui quelle che mettono in discussione lo stereotipo diffuso che vede i bulli come soggetti con deficit nelle competenze sociali e con una scarsa capacità di comprendere le altre persone. Sutton et al. (1999), ad esempio, riportando le evidenze di molteplici ricerche svolte con modalità sperimentali in campo psicologico, sottolineano come le figure definite come bulli siano spesso soggetti manipolatori e seduttori seriali, abili nel decentrarsi da loro stessi e nel riconoscere le debolezze altrui – quelle emotive meglio ancora di quelle cognitive – usandole in funzione dei loro scopi, frequentemente legati all'infliggere sofferenze e all'umiliazione.

Esiste dunque un potenziale risvolto negativo e a-morale, secondo Bloom, della predisposizione a entrare in connessione con gli altri.

Secondo l'autore, l'empatia farebbe inoltre scattare ciò che viene definito "effetto della vittima identificabile" (Kogut & Ritov, 2005): "*se la nostra premura è guidata da pensieri sulla sofferenza di specifici individui, allora si genera una situazione perversa in cui la sofferenza di uno può contare più della sofferenza di mille*" (Bloom, 2019, p. 107). L'esempio che lo psicologo riporta a sostegno della sua tesi è quello di un esperimento svolto con soggetti che, inconsapevoli di essere inseriti in una situazione fittizia, sono stati chiamati a scegliere se privilegiare o meno una bambina – identificata con un nome e cognome, seppur di fantasia, e descritta in modo dettagliato – nell'accesso al trattamento per alleviare il dolore di una malattia terminale. Tale gesto avrebbe automaticamente comportato lo slittamento della cura per altri bambini che, sebbene aventi una priorità maggiore, avrebbero dovuto aspettare più a lungo per ricevere il trattamento. La maggior parte dei soggetti coinvolti ha scelto di privilegiare la bambina. Dunque, quando l'altro diventa "volto", individuo, soggetto unico che si distingue dallo sfondo generico e semplificante di ordine categoriale (i bambini, i malati, gli immigrati, etc.) – ovvero quando avviene quel passaggio che secondo Levinas e Riva (2010) è cruciale per la decostruzione di stereotipi e pregiudizi, la comprensione autentica, l'umanizzazione e l'avvicinamento all'alterità, inibendo atteggiamenti di indifferenza oppure di odio – si attivano, secondo Bloom, meccanismi pietistici che impediscono qualsiasi tipo di scelta razionale. Questo dimostra – secondo l'autore – che

l'empatia "*ha un fuoco ristretto e illumina solo alcuni punti*" (Bloom, 2019, p. 108) e genera pericolose distorsioni. L'empatia – nel suo riuscire "*ad illuminare con forza solo una piccola porzione della scena*" (Bloom, 2019, p. 41) – sarebbe dunque incapace di cogliere le conseguenze che hanno rilevanza statistica, quindi si rivela un inefficiente e inefficace criterio-guida nella sfera della politica sociale, internazionale ed economica, nelle decisioni di allocazione delle risorse, spesso scarse e limitate. Una "*guida morale scadente*": così la definisce (Bloom, 2019, p. 9).

Non solo. L'empatia sembrerebbe avere anche il poter di rendere il mondo peggiore. Oltre alla possibilità di sfruttare a proprio vantaggio la capacità di leggere gli stati d'animo altrui, facendo leva sulle loro fragilità, Bloom ritiene che il ricorso – seppur "in buona fede" - all'empatia sia in grado di generare significativi danni. Riporta – ad esempio – i casi in cui le piccole donazioni fatte a organizzazioni caritatevoli generano di fatto un saldo negativo in termini di risorse economiche – perché il costo di gestione della donazione da parte dell'organizzazione è spesso superiore alla donazione stessa – ma anche quelli in cui i sentimenti che molte persone nutrono per i bambini bisognosi, portandoli a sostenere gli orfanotrofi, possano spingere persone senza scrupoli a generare e alimentare "un'offerta costante" di bambini orfani, pagando o costringendo i genitori poveri a rinunciare ai propri figli.

L'identificarsi con la sofferenza altrui è dunque, secondo Bloom, foriero di effetti negativi su larga scala. La sua argomentazione poggia evidentemente su alcuni elementi, che ritiene assiomatici.

Prima di tutto, sostiene vi possa esistere altruismo pur in assenza di empatia: gli atti di premura, *caring* nei confronti degli altri, non sono necessariamente motivati e generati dall'empatia. Spesso sono motivati da logica e ragionamento, altre volte da compassione, cura e premura, che non richiedono comunque il rispecchiarsi nei sentimenti degli altri. I comportamenti di accudimento fra pari, nella prima infanzia, ne sarebbero un esempio.

In secondo luogo, è convinto che possa esistere empatia senza altruismo – come nel caso sopracitato del bullismo – e che possano esistere forme disfunzionali di empatia, ovvero di altruismo patologico con un elevato tasso di comunione "*non mitigata*" (Bloom, 2019, p. 162) che si traduce in stress empatico e in sofferenza per le sofferenze altrui (come avviene, ad esempio, nei casi di *burnout* nelle professioni di cura).

Tali premesse lo conducono ad affermare che lo sviluppo di comportamenti pro-sociali e di una coscienza morale non possono derivare dall'empatia, atteggiamento potenzialmente inefficace o addirittura dannoso, tanto su vasta quanto su piccola scala. Può avere infatti effetti negativi anche sulle relazioni intime, se trasforma – ad esempio – genitori capaci di comprendere le emozioni dei propri figli in "*genitori troppo permissivi o in amici troppo appiccicosi*" (Bloom, 2019, p. 190). È evidente che quando lo psicologo pensa a questi casi fa riferimento a genitori che – nell'atto di empatizzare con i propri figli – annullano l'asimmetria educativa e abdicano a qualsiasi tipo di responsabilità adulta. Ritiene dunque che l'atto (necessario) di prendere "*decisioni su cosa sia giusto e cosa sbagliato*" (Bloom, 2019, p. 29) abbia (e debba avere) fonti di ispirazione diverse dall'empatia.

C'è bisogno di coscienza morale e di altruismo dunque, ma l'empatia non è per Bloom la strada che conduce in questa direzione: rischia, all'opposto, di allontanare dall'obiettivo.

Anche nel caso dell'opera dello psicologo statunitense, sono molti gli elementi che si prestano a riflessioni critiche e che verranno successivamente ripresi. Primo fra tutti la possibilità di distinguere e disgiungere due dimensioni dell'empatia, quella cognitiva e quella emotiva, attribuendo a ciascuna un diverso valore. Anche il far coincidere la dimensione cognitiva della predisposizione empatica con la possibilità di "leggere la mente" altrui o di inferire il pensiero dell'altro a partire dalle nostre rappresentazioni e aspettative è un tema quantomai delicato e dibattuto.

Rimandando ai paragrafi successivi l'approfondimento di queste tematiche, ciò che sembra qui rilevante sottolineare è come Rifkin e Bloom – pur nella radicale differenza delle loro argomentazioni – convergano nel sostenere che l'umanità abbia bisogno di atteggiamenti solidali, di una coscienza morale.

Mentre però per il primo l'empatia è la predisposizione a riconoscere l'altro e a identificarsi in modo autentico con i suoi sentimenti e con la sua sofferenza, per il secondo è miope e acritico coinvolgimento emotivo. Nel primo caso, permette di sentirsi parte di un medesimo destino e fa scaturire comportamenti altruistici; nel secondo, porta – nella migliore delle ipotesi – a privilegiare il bene di chi è prossimo o vicino, a scapito del resto dell'umanità.

Due accenti molto diversi posti sulla stessa parola, che evidenziano ancora una volta il fatto che – prima di interrogarsi su cosa possa fare l'educazione per promuovere atteggiamenti di tipo empatico in ottica democratica – sia necessario chiarire più precisamente cosa si intenda con questo termine.

1.5 Quale empatia per una società democratica?

Per meglio comprendere quali dei molteplici significati e delle innumerevoli sfumature del termine empatia meglio si accompagnino alle richieste democratiche, è utile partire dal significato etimologico della parola, per rintracciare e analizzare poi le direzioni di senso che ha assunto nel tempo e nello spazio (nello spazio disciplinare, in particolare).

Dal greco *en*, dentro, e *pathos*, sentimento, la parola empatia evoca un sentire nello stesso modo dell'altro, una "*sintonizzazione sul vissuto dell'altro*" (Bruzzone, 2009, p. 47).

La prima apparizione della parola è in lingua tedesca: il termine *Einfühlung* fu utilizzato da Vischer (1872/2003) nell'ambito dei suoi studi di filosofica estetica, per definire il modo in cui un osservatore trasferisce le proprie emozioni sugli oggetti, operando uno "*spostamento*" (*Versetzung*) corporeo immaginario di sé in un altro corpo o ambiente, con lo scopo di comprendere come ci si possa sentire trovandosi *in* quel corpo o *in* quell'ambiente. Il corpo o l'ambiente a cui Vischer si riferisce non sono necessariamente animati e fisicamente presenti: possono essere inanimati, anche solo rappresentati (ad esempio, la rappresentazione di un paesaggio, una statua) o immaginati (ad esempio, un racconto) (Ganczarek et al., 2018). Nella riflessione del filosofo tedesco, l'oggetto non è da intendersi come realtà priva di un suo essere in sé, quanto piuttosto come elemento che, nel suo complesso, è in grado di restituire sul piano estetico le qualità che l'animo umano vi proietta (Donise, 2015). Come avverte Pinotti (2011), il rischio è così però quello di arrivare ad attribuire all'oggetto presunte caratteristiche "oggettive e naturali" che in realtà non possiede e che sono invece frutto del processo attraverso il quale il soggetto osservatore "riempie" l'oggetto con i propri sentimenti.

Negli anni successivi, un altro filosofo e psicologo tedesco – Theodor Lipps – rivide e ampliò il significato di *Einfühlung* (Lipps, 1906/2002; 1909/2002), definendolo come un processo automatico e inconscio di simulazione interna (Fabbianelli, 2016), un atto di immedesimazione in un soggetto riconosciuto dotato di coscienza e pensiero autonomi.

Il termine tedesco fu poi mutuato dalla psicologia e tradotto in lingua inglese nei primi anni del Novecento, quando l'inglese Titchener (1909) – impegnato in studi nell'ambito dello sviluppo identitario – associò al termine *empathy* il significato di "*naturale tendenza a sentire noi stessi in ciò che percepiamo o immaginiamo. Se leggiamo di una foresta, potremmo – per così dire – diventare*

l'esploratore e sentire la tristezza, il silenzio, l'umidità, l'oppressione e il senso di pericolo incombente come se fossero giunti a noi"[32] (Titchener, 1915, p. 198).

Gli elementi che accomunano le prime definizioni di empatia sono dunque la consapevolezza dell'esistenza di un soggetto diverso da sé e il movimento, lo spostamento verso "l'altro da sé". A partire da queste definizioni, molte altre nel tempo ne sono seguite e si sono stratificate, in ambito filosofico, psicologico e neuro-scientifico.

Ciò che le distingue sono in particolare: a) il tipo di relazione che viene individuata fra l'empatia e la manifestazione di comportamenti pro-sociali; b) il grado con cui l'altro e il sé osservatore vengono confermati nella loro originaria diversità, unicità, autonomia e irriducibilità o quello con cui piuttosto – utilizzando la metafora dei vasi comunicanti scelta da Pinotti (2011) – i vuoti dell'altro vengono riempiti con i sentimenti e i pensieri del sé osservatore; c) il livello, la profondità e la complessità di comprensione dell'altro che l'osservatore arriva ad acquisire grazie a questo "spostamento"; d) il grado di intenzionalità e consapevolezza con cui questo spostamento avviene.

Sulla base di queste considerazioni, il concetto di empatia verrà analizzato nelle prossime pagine in base ad alcune delle dimensioni attraverso le quali può essere descritto: la sua componente pro-sociale, il tipo di coinvolgimento emotivo che implica, la conoscenza dell'altro che può generare, la sua natura di tipo irriflesso o cosciente, le sue dimensioni cognitiva ed emotiva.

L'obiettivo è quello di arrivare a una sintesi che certamente non si propone di essere esaustiva o definitiva, quanto in grado di offrire riferimenti più specifici per delineare cosa possa significare educare all'empatia in chiave democratica.

1.5.1 Empatia e comportamenti pro-sociali

Come si è visto precedentemente in relazione al significato attribuito alla parola empatia all'interno dei documenti di politica internazionale (§ 1.2.2), le parole più frequentemente associate ad essa sono collaborazione, capacità di lavorare con altri soggetti in maniera costruttiva e negoziata, convivenza pacifica e rispettosa con altre persone, solidarietà, comportamenti di cura nei confronti di altri individui.

[32] Traduzione a cura di scrive.

È evidente che – da un punto di vista politico – l'obiettivo democratico non possa essere pensato in assenza di comportamenti che promuovano il benessere collettivo grazie a relazioni interpersonali e sociali fondate sulla reciprocità positiva. Favorire lo sviluppo di competenze in grado di migliorare tali relazioni è cruciale, ma è qui importante interrogarsi su quale sia il nesso fra il concetto di empatia e quello di comportamenti pro-sociali. Ci si può chiedere se empatia e pro-socialità siano legate da una relazione di causalità lineare, ovvero la presenza della prima determini quella della seconda, oppure se l'empatia sia una delle componenti fondamentali della pro-socialità, quindi condizione necessaria (seppur non sufficiente) affinché questa si manifesti, oppure ancora se empatia e pro-socialità siano fra loro correlate, ovvero vi sia una relazione – osservabile in termini di tendenza e di intensità in un qualche modo misurabile – fra di loro. All'aumentare dell'empatia, aumentano (o diminuiscono) i comportamenti pro-sociali?
Si tratta di quesiti che hanno generato e animato numerose sperimentazioni scientifiche di tipo quantitativo (in particolare in ambito psicologico, ma – come si vedrà nel capitolo successivo – anche nel campo delle scienze umane). Per affrontare tali domande pare però utile in prima istanza ritornare alla cornice teorica alla loro base, interrogandosi su alcune delle caratteristiche che contribuiscono a definire i due concetti.

È prima di tutto necessario chiarire alcuni aspetti del dibattitto sulla condizione biologicamente fondata o culturalmente costruita della pro-socialità, intesa qui come l'insieme dei comportamenti che – caratterizzati dall'assenza di ricerca di ricompense esterne – tendono a recare un beneficio ad altre persone o gruppi e aumentano dunque la probabilità di generare una reciprocità positiva nelle relazioni interpersonali e sociali (Batson, 1987).
Nel caso in cui la si ritenga esclusivamente una componente biologica innata, gli interrogativi non riguarderebbero le condizioni che ne possono consentire la manifestazione, quanto gli elementi che eventualmente ne potrebbero ostacolare il naturale sviluppo e l'espressione. Se – al contrario – la si interpreta come frutto di scelte coscienti, diventa centrale indagare quali fattori la possano sostenere.
Convinto del fatto che gli esseri umani non siano biologicamente predisposti alla cooperazione e al reciproco aiuto è Thomas Hobbes. Il filosofo britannico (Hobbes, 1651/2011) ritiene che la scelta di sottostare a regole sociali e di accettare le istituzioni

politiche non sia alimentata da valori di tipo morale – frutto dell'educazione e della socializzazione – ma dalla più primordiale emozione di paura. Se – come ipotizza Hobbes – l'uomo è per natura malvagio, violento ed egoista, l'unico motivo per cui accetta una mediazione sociale è per perseguire interessi materiali, perché sa che così facendo aumenta le proprie possibilità di sopravvivenza. La condizione umana è qui vista come fondata sull'istinto di aggressione e, al tempo stesso, sulla paura: mentre da un lato l'uomo è portato a nuocere al suo simile, d'altro lato è in preda a uno stato di terrore generato dal timore di diventare a sua volta vittima. Tale tensione può aver termine solo con la costituzione di uno Stato in grado di limitare, attraverso una continua sorveglianza, i comportamenti ritenuti pericolosi e dunque di garantire la conservazione della vita, ritenuto il bene primario da difendere.

Quella cooperativa viene interpretata da Hobbes come una scelta di necessità, funzionale alla riduzione della probabilità di essere aggrediti, sopraffatti o di essere lasciati soli in caso di necessità. Un interesse per l'altro non autentico e originario, ma finalizzato e opportunistico, guidato dalla convinzione che questi sia nemico, concorrente (o potenziale tale), in grado di minacciare e far regredire.

Diversamente si sono invece espressi autori quali Hume, Smith e Darwin, che hanno sviluppato la loro riflessione teorica a partire da ciò che ritengono sia la natura dell'essere umano, ovvero una natura essenzialmente sociale, sostenuta dalla struttura portante delle emozioni e dei sentimenti.

David Hume, nel "*Trattato sulla natura umana"* (1739/2001), rappresenta l'essere umano inserito all'interno di un campo di esperienza dove le passioni sono il motore dell'azione e le tendenze egoistiche e solidaristiche si presentano in continua tensione fra loro: la simpatia – ovvero ciò che il filosofo definisce come un meccanismo di partecipazione e associativo, attraverso il quale si è in grado di rispecchiarsi nelle emozioni dell'altro e di parteciparvi non rimanendone indifferenti – è forte quanto e più della ricerca del proprio vantaggio. L'obiettivo, afferma Hume, è quello di realizzare di una forma di società che – combinando altruismo ed egoismo – si fondi sulla massima libertà individuale e, al tempo stesso, su solidi legami sociali.

Anche Adam Smith, nella terza parte della *Teoria dei sentimenti morali* (1759/1995), chiama in causa il concetto di *sympathy,* di simpatia:

> approviamo o disapproviamo la condotta di un altro uomo a seconda che sentiamo, riportando a noi il suo caso, di riuscire a simpatizzare del tutto con i sentimenti e le motivazioni che l'hanno diretta. E allo stesso modo, approviamo o disapproviamo la nostra condotta a seconda che sentiamo, quando ci mettiamo nei panni di un altro uomo, e la osserviamo con i suoi occhi e dalla sua posizione, di riuscire o meno a prendere parte e simpatizzare con i sentimenti e le motivazioni che l'hanno influenzata. Non riusciamo mai a esaminare i nostri sentimenti e motivazioni, non riusciamo mai a formulare nessun giudizio su di essi, se non ci spostiamo dalla nostra posizione naturale e ci sforziamo di osservarli da una certa distanza (Smith, 1759/1995, p. 252).

Dunque, sostiene il filosofo scozzese, l'uomo è capace di azioni morali se è colpito dalla sofferenza altrui come se fosse la propria: se – come nell'esempio fornito dall'autore – nel vedere un uomo imprigionato alla ruota della tortura, prova compassione ed è in grado di immagine di essere nella sua situazione, provando gli stessi tormenti.

Il termine simpatia ritorna anche nell'opera "*L'origine dell'uomo e la selezione sessuale*" di Charles Darwin (1871/2017), dove il biologo inglese sostiene che la simpatia sia istintiva e apporti un chiaro vantaggio evolutivo. Lo sforzo che l'autore compie in questa opera è quello di trovare una possibile sintesi fra quanto precedentemente affermato in "*Origine della specie*" (Darwin, 1859/2010) – dove teorizzava un processo di selezione naturale a livello individuale, dunque favorente comportamenti competitivi – e la sua convinzione che la cooperazione aumenti la probabilità di sopravvivenza e di riproduzione dei propri geni.

Anche i successivi e più recenti studi sulla *kin selection* (Haldane, 1955; Hamilton, 1963) hanno confermato questa visione della cooperazione come comportamento di matrice innata e non puramente strumentale e finalizzato.

Hume, Smith, Darwin e i più recenti studi in ambito della biologia evolutiva e della sociobiologia presentano dunque l'immagine di un essere umano naturalmente competitivo e cooperativo allo stesso tempo. Trovare soluzioni che sostengano una socialità costruttiva e solidale non è una mera necessità – una deviazione opportunistica da una natura individualistica e competitiva, come sosterebbe Hobbes – ma neppure un'opzione biologicamente programmata che si realizza a prescindere dall'attività cosciente dell'uomo. Alla pro-socialità bisogna quindi essere in un qualche modo accompagnati. Ma quali sono i fattori che la possono favorire?

Come si è visto in precedenza[33], premura, considerazione per l'altro, benevolenza, generosità, accudimento, aiuto alle persone in difficoltà, consolazione, condivisione sono alcuni dei significati attribuiti al termine empatia e che riflettono predisposizioni e comportamenti spesso associati alla creazione di una relazione di reciprocità positiva. Seppur con alcune eccezioni precedentemente sottolineate[34], ci si riferisce di solito a queste attitudini pensandole in una cornice di pari dignità e diritti.

Se si pensa all'empatia in questi termini, appare legittimo considerala precursore di comportamenti pro-sociali. Di questo avviso sono, ad esempio, Hoffman (2008) e Rifkin (2010), che considerano l'empatia come espressione del desiderio e della volontà di agire nel rispetto e in favore dell'altro.

Hoffman sostiene che vi sia nell'essere umano un'empatia primaria – ovvero una spinta biologica istintiva – che è in grado di trasformarsi in "coscienza empatica matura" solo attraverso l'interiorizzazione delle regole sociali, ovvero grazie alla formazione dell'Io morale; un comportamento morale che non si fonda sul timore delle conseguenze di atti non altruistici, bensì su un sincero interesse e rispetto per l'altro. La coscienza empatica matura corrisponderebbe dunque, secondo lo psicologo statunitense, alla capacità di riflettere sugli effetti sugli altri del proprio comportamento e di sperimentare una sofferenza empatica sufficiente a indurre alla riparazione dei rapporti sociali compromessi (Hoffman, 2008).

In linea con le affermazioni di Hoffman è Rifkin, il quale considera l'altruismo come l'espressione più matura e compiuta della nostra predisposizione empatica nei confronti dell'altro (Rifkin, 2010). Anche la consolazione – che si esprime attraverso il tentativo di alleviare la sofferenza che riconosciamo nell'altro – è, secondo Rifkin, "*un atto puramente empatico*" (Rifkin, 2010, p. 92).

Per i due autori, dunque, la presenza di empatia di traduce in maniera diretta, quasi automatica, in comportamenti pro-sociali.

In questi casi, appare evidente come l'empatia venga caricata di una componente di valutazione morale. Gli atteggiamenti di tipo altruistico, cooperativo e solidale – che si manifestano attraverso gesti di soccorso, di aiuto concreto, di cura, accudimento e premura – implicano infatti un'azione di discernimento fra ciò che si ritiene giusto o non giusto fare.

[33] Cfr. § 1.3.
[34] Cfr. critica di Hunt ai sentimenti di pietà e benevolenza (§ 1.3).

Associare in modo automatico l'empatia a comportamenti pro-sociali significa perciò ritenere che questa contempli l'elemento di giudizio di valore sulla base di canoni morali.
Se l'empatia, però, è pensata come movimento di avvicinamento e scoperta all'altro, spostamento che estende i confini del sé, l'elemento di giudizio morale non dovrebbe essere considerato un suo fattore costitutivo. Sulla scia di queste valutazioni si muove il pensiero di Nussbaum (2004), che sostiene che la relazione fra empatia e pro-socialità debba ritenersi mediata dalla compassione. La filosofa definisce infatti l'empatia come la capacità di riconoscere l'esperienza di sofferenza dell'altro e la ritiene "*abilità mentale di grande importanza per la compassione, sebbene di per sé sia fallibile e moralmente neutra*" (Nussbaum, 2004, p. 333). Non è dunque l'empatia in sé che – in quanto moralmente neutra – è in grado di alimentare la coscienza che rende possibile una politica della solidarietà e della giustizia, bensì la compassione. L'empatia è però un fattore importante, in grado di generare quella compassione che non potrebbe altrimenti facilmente scaturire dal nulla.

Sia che vengano pensate come relazione diretta (empatia>altruismo), che come relazione mediata (empatia>compassione>altruismo), le posizioni qui analizzate sottolineano un'idea di empatia come componente dei comportamenti pro-sociali.
È tuttavia possibile individuare casi in cui atteggiamenti di cooperazione, aiuto e cura si manifestano in assenza di empatia. La tendenza ad alleviare il malessere altrui può avere ad esempio motivazioni non di sincero interesse per questi, bensì prettamente egoistiche: preoccuparsi del benessere dell'altro può essere conseguenza del volersi sentirsi meno in colpa della propria fortuna, oppure può essere in grado di placare i timori di riprovazione sociale (Batson, 1991). O, ancora, può essere generata da fattori che non richiedono il sintonizzarsi sui sentimenti degli altri, come i comportamenti di accudimento fra pari nella prima infanzia (Bloom, 2019).
Allo stesso modo, non vi è alcuna garanzia che il riconoscere e l'accettare di partecipare all'esperienza altrui generi comportamenti altruistici o solidaristici: è possibile che la sintonizzazione con l'altro, pur in una cornice etica di rispetto dell'alterità, non generi alcun sentimento di tipo morale e non faccia dunque nascere il desiderio di agire in suo favore (Costa, 2003). Da qui l'aggettivo di "fallibile" associato da Nussabaum all'empatia. Come ricorda anche Boella, l'empatia "*mette in contatto con un'emozione altrui, dolorosa o di altro tipo, ma non è identificabile con la partecipazione emotiva, la condivisione di un affetto o con altre forme particolari*

di comunicazione con gli altri. Essa è piuttosto la via […] per accedere all'intera persona dell'altro e rappresenta quindi la condizione di possibilità dei sentimenti di simpatia, amore, odio, pietà, compassione, nonché delle molteplici forme di comprensione degli altri" (Boella, 2006, pp. 11-12).

Una condizione di possibilità, non una certezza: sembra non esservi alcuna relazione di tipo certo e deterministico. Come sostiene Boella, l'empatia "*non crea né presuppone la comunità sociale o politica o la condivisione dei valori*" (Boella, 2006, p.81).

Questo è certamente un punto rilevante da considerare quando si pensa agli obiettivi di politica educativa: la pro-socialità ha bisogno di essere sostenuta attraverso l'educazione, grazie allo sviluppo di competenze che la potenzino, ma empatia e relazioni fondate sul benessere collettivo procedono lungo percorsi distinti, plausibilmente intersecantesi, ma dalle traiettorie affatto scontate[35].

Si è visto che l'interessarsi e curarsi dell'altro, l'aprirsi al suo mondo, rientrano in una dimensione autentica e originaria dell'essere umano. "*Siamo esseri intersoggettivi, che trovano piena soddisfazione ai loro bisogni vitali nel contatto con il mondo circostante*", sostiene Contini (2006, p.33). L'altro rappresenta un'opportunità di realizzazione del sé, ma la nostra esistenza rimane un'esperienza di costante tensione e di inesausto sforzo di integrazione fra l'Io e il Mondo. Un obiettivo mai completamente raggiunto, sempre parziale e suscettibile di nuovi movimenti, aggiustamenti, equilibri (Bertin, 1968; Contini, 2009).

1.5.2 Sentire *perché*, *come*, *per*, "*come se*"

Si è visto come l'empatia non possa essere considerata – di per sé – garanzia di comportamenti pro-sociali. Per individuare quali siano le pietre angolari del concetto di empatia in chiave democratica è però necessario esplorare e approfondire altre dimensioni. In particolare: a) quale sia il tipo di relazione che esiste fra la propria esperienza e quella altrui, indagando il concetto di causalità; b) quali possano essere i tipi di risposta, di attivazione e le motivazioni del soggetto empatizzante; c) quale sia il grado di separatezza sé-altro implicato nel concetto di empatia; d) infine, quale sia la profondità, l'accuratezza con cui ci si immerge e si comprende la coscienza estranea.

[35] Lo stesso si può dire per la relazione fra empatia e democrazia: la prima, come si vedrà successivamente al paragrafo 1.6, si presenta come "condizione a favore di" democrazia, ma senza che ciò si possa tradurre in una relazione causale diretta. La presenza di predisposizione empatica non è in grado di "garantire" la democrazia.

Lo si farà a partire dalla proposta di Jacob (2011), filosofo della mente e delle scienze cognitive che ha individuato alcune condizioni come necessarie (e sufficienti) per definire l'empatia e distinguerla da altri fenomeni dell'esperienza emotiva e cognitiva, quali il contagio emotivo, la simpatia e il decentramento da sé. Secondo il filosofo francese, è possibile analizzare le concettualizzazioni di empatia lungo tre dimensioni.

La prima riguarda il tipo di attivazione che coinvolge il soggetto empatizzante: quest'ultimo può infatti consapevolmente sentire, provare qualcosa come conseguenza dell'essere entrato in contatto con lo stato emotivo dell'altro, oppure può limitarsi a riconoscere uno stato mentale distinto dal proprio.

La seconda dimensione individuata da Jacob è relativa alle caratteristiche dell'emozione generata dall'incontro con l'altro: è possibile che i due soggetti in relazione si trovino in una condizione di affinità emotiva (c.d. condizione di isomorfismo) oppure che l'attivazione (qualora vi sia stata) abbia una diversa coloritura emozionale.

Infine, il filosofo francese indaga la natura delle motivazioni che spingono all'empatia, che possono spaziare da un atteggiamento *caring*, di cura e interesse nei confronti dell'altro a una sostanziale indifferenza e non curanza per lo stato mentale dell'altro.

A partire da queste dimensioni, l'autore elabora una propria definizione di empatia, ritenendola fondata sulla contemporanea presenza di cinque condizioni:

i) Affettività (*affective condition*): si realizza quando i due soggetti in relazione stanno vivendo entrambi, seppur distintamente, uno stato affettivo. Questo, secondo Jacob, permette di chiarire la differenza e marcare la distinzione fra empatia e ciò che definisce *standard mind reading*, ovvero quella condizione nella quale un soggetto è in grado di attribuire all'altro uno stato d'animo e mentale distinto dal proprio, senza tuttavia essere "attivato" da questa esperienza. È qui evidente il riferimento al filone di studi che porta a far coincidere l'empatia con la *Theory of Mind* (ToM), ovvero con ciò che in ambito psicologico è stata individuata come la capacità da parte dei soggetti di attribuire stati mentali a loro stessi e agli altri, per spiegarne, anticiparne il comportamento e agire di conseguenza. Tale orientamento si traduce, ad esempio, nell'utilizzo di particolari test o scale per misurare l'empatia. Fra questi, il *Reading the Mind in the Eye Test* (RMET) e lo Yoni Test, strumenti ampiamente utilizzati per misurare la ToM negli adulti[36]. La

[36] Il RMET è un test composto da 36 item, in cui i partecipanti devono indicare quale emozione meglio descriva lo stato espresso dalle diverse immagini mostrate loro di occhi umani. Lo Yoni Test è una prova articolata su 54

condizione proposta da Jacob non nega che la capacità di riconoscere negli altri stati mentali (ed emotivi) diversi dal proprio sia un primo passo per poter empatizzare con altri soggetti, tuttavia mira a sottolineare come gli elementi di decentramento da sé non esauriscano il più ampio concetto di empatia. È ciò che Gadamer definisce uno "*specifico legame con l'altro*"[37] (Gademer cit. in Ritivoi, 2016, p. 69) a distinguere un atteggiamento distaccato e disinteressato da quello connotato dal desiderio di conoscere di più e meglio l'alterità.

ii) Somiglianza interpersonale (*interpersonal similarity condition*). Il realizzarsi di tale condizione permette, secondo Jacob, di distinguere l'empatia da altri stati di attivazione emotiva, come la compassione (*sympathy*). Visto che quest'ultima si esprime come il "dispiacersi per", non si fonda sul fatto che soggetto empatizzante provi la stessa emozione dell'altro (X prova dolore, mentre Y prova dispiacere, pena, compassione). La condizione di somiglianza interpersonale può essere definita anche come una "condizione di isomorfismo".

iii) Causalità (*causal condition*). Questa condizione ha l'obiettivo, nella teorizzazione di Jacob, di escludere dalla definizione di empatia i casi in cui i soggetti si attivino sulla stessa tonalità emotiva, ma come risultato di un fenomeno a cui sono contemporaneamente esposti, dunque per una causa comune e non perché l'esperienza affettiva dell'uno sia la causa di quella dell'altro. Dunque, sottolinea l'autore, è possibile parlare di empatia solo in presenza di un rapporto di causalità.

iv) Attribuzione (*ascription condition*). Tale condizione richiede che l'empatizzante sia consapevole che il suo emotivo è causato da quello di un altro soggetto e permette – nella proposta di Jacob – di distinguere fra empatia e contagio emotivo. Un'attivazione emotiva (*affective condition*) dello stesso segno di quella osservata (*interpersonal similarity condition*) che si manifesti come conseguenza dell'essere entrati in contatto con un'emozione altrui (*causal condition*) potrebbe infatti avvenire anche in maniera inconsapevole e irriflessa, come nel caso – appunto – del contagio emotivo: ad esempio, se ci si trova in mezzo a una folla in panico è possibile provare la stessa sensazione di

item che misura la capacità di un soggetto di valutare lo stato cognitivo (pensieri) e quello emotivo di un altro soggetto. Yoni è un personaggio a cui sono associati, uno dopo l'altro, diversi segnali verbali, sguardi degli occhi ed espressioni facciali: al soggetto sottoposto al test è richiesto di attribuire uno stato cognitivo oppure emotivo a ciascun stimolo. Come per il RMET, lo strumento consente di misurare la capacità di comprendere cosa pensa e prova Yoni (ToM), pur non indagando le motivazioni e le modalità di elaborazione di tali stati.

[37] Traduzione a cura di scrive.

panico, ma in modo del tutto automatico. Dunque, affinché si possa parlare di empatia, vi è il bisogno – secondo Jacob – della consapevolezza che il proprio stato emotivo è il risultato dell'incontro con quello dell'altro.

v) Cura (*caring condition*). L'autore ritiene che una posizione egoista e di indifferenza per il benessere altrui sia difficilmente compatibile con l'empatia, che considera invece come una risposta tutt'altro che automatica e disinteressata all'incontro con l'altro e con la sua condizione.

L'impostazione del filosofo francese è stata commentata criticamente da Zahavi (2011) – filosofo fenomenologo – che ne ha messo in evidenza alcune fragilità. Zahavi chiarisce le sue obiezioni con alcuni esempi. Se il soggetto X fosse impaurito e quello Y fosse triste come conseguenza del fatto che X è impaurito, si tratterebbe – secondo il modello di Jacob – di simpatia, visto che si realizzerebbero tutte le condizioni tranne quella di isomorfismo emotivo; ma se Y fosse triste in conseguenza del fatto che X è triste si sarebbe in presenza – sempre secondo il modello di Jacob – di empatia, visto che tutte le cinque condizioni si direbbero soddisfatte. La distinzione fra simpatia ed empatia si fonderebbe dunque, come mette in evidenza Zahavi, meramente sul *tipo* di sentimento provato e non sul *processo*. Il filosofo danese propone un ulteriore esempio per motivare i suoi dubbi: se X fosse arrabbiato e Y fosse impaurito in conseguenza allo stato di rabbia di X, di fronte a quale fenomeno ci si troverebbe? Secondo il modello di Jacob, non si tratterebbe di empatia, perché non si realizzerebbe la condizione di isomorfismo; non di contagio emotivo, perché non solo le due reazioni non sarebbero dello stesso tipo, ma anche perché la reazione di Y sarebbe consapevole conseguenza dello stato di X; non di simpatia, perché Y non proverebbe preoccupazione o angustia per X. Procedendo per esclusione, si sarebbe dunque in presenza – secondo il modello di Jacob – di semplice lettura dello stato mentale dell'altro. Zahavi sottolinea come questi due esempi mostrino la parziale fallacia del modello del collega (in parte, seppur non sostanzialmente, rivisto successivamente da de Vignemont e Jacob, 2012) e richiedano una diversa definizione di empatia. Il filosofo danese – a partire dalle riflessioni, fra gli altri, di Husserl, Scheler, Stein e Merleau-Ponty – suggerisce perciò una lettura di matrice fenomenologica e definisce l'empatia non l'attribuire agli altri stati mentali e/o affettivi (nascosti), non immaginare, simulare né teorizzare in merito a questi, ma comprendere attraverso l'esperienza, sapendo che non potrà realizzarsi un accesso in

prima persona, diretto, alla mente degli altri (Zahavi, 2011), dunque con la consapevolezza dell'impossibilità di arrivare a una conoscenza completa, totale dell'altro. Empatia è dunque, secondo Zahavi et al. (2012), una sorta di consapevolezza non mediata dall'esperienza pregressa e non inferenziale delle emozioni e degli stati psicologici altrui. È un'esperienza mediata da un atto cosciente intenzionale che scaturisce dall'entrare in contatto con l'esperienza altrui (e dunque soddisfa le condizioni di causalità e di attribuzione del modello di Jacob), ma che – secondo il filosofo danese – non esige l'interesse per il benessere altrui (*caring condition*) e non richiede che i due soggetti siano in uno specifico stato emotivo (*affectivity condition*), né tantomeno che si tratti dello *stesso* stato emotivo (*interpersonal similarity condition*)[38]. Zahavi sottolinea inoltre come sia importante "*considerare il contesto sociale, culturale e storico, se desideriamo capire perché qualcuno si sente in quel modo o perché si sta comportando in quel modo*"[39] (Zahavi, 2011, p. 553): l'approssimarsi allo stato dell'altro non è un gesto che si risolve fra due soli individui, ma include l'intero contesto all'interno del quale la relazione si svolge.

Le posizioni di Jacob e Zahavi – che concordano sul fatto che possa definirsi empatia un fenomeno generato dell'incontro con la coscienza estranea (*causal condition*) e che si connota come cosciente, consapevole (*ascription condition*) – sembrano collocarsi agli estremi di un ipotetico *continuum* fra una concezione "calda" e una "fredda" di empatia.

Ai fini di questo studio, che si pone l'obiettivo di delineare i tratti dell'empatia in chiave democratica, è utile interrogarsi sul senso e sul bisogno delle condizioni per la sua realizzazione delineate da Jacob e criticamente riviste da Zahavi.

Riferendosi all'*affective condition*, si può ritenere che – in chiave democratica – questa possa essere intesa non come "coinvolgimento emotivo", quanto come volontà e capacità di farsi interrogare e interpellare dall'esperienza altrui. Appare evidente che – affinché si possano realizzare condizioni di ascolto reciproco, dialogo costruttivo e i diversi punti di vista trovino in qualche misura un loro spazio all'interno delle deliberazioni collettive – l'empatia non si possa risolvere nella pura esperienza di una coscienza estranea, nel riconoscimento

[38] La stessa Stein (1917/2014) aveva sottolineato l'importanza di distinguere fra il proprio vissuto personale e quello di empatia, scrivendo: "*facciamo un esempio: nello stesso istante in cui un amico mi dà una notizia gioiosa, tutto il mio essere è già riempito da un sentimento doloroso motivato dalla perdita di una persona cara. Il dolore impedisce alla gioia* che colgo empaticamente [enfasi di chi scrive] *di dar luogo a un 'co-sentire'*" (p. 85). Stein intendeva con ciò mettere in luce che l'esistenza di un ostacolo, di un opponimento al fatto che il vissuto dell'altro diventi anche il proprio non equivale ad assenza di empatia.

[39] Traduzione a cura di chi scrive.

di un'alterità in quanto tale, quasi si fosse solo spettatori – distaccati e disinteressati – della sua esistenza.

La considerazione che l'empatia in chiave democratica non si possa esaurire nella capacità di decentrarsi da sé ha una rilevanza anche rispetto alla *caring condition* proposta da Jacob (e contestata da Zahavi). L'impegno a spostare il fuoco dell'attenzione da sé agli altri, comprendendo il loro punto di vista, potrebbe infatti tradursi – come si è visto precedentemente (Sutton et al., 2012[40]) – in comportamenti strumentali e manipolatori, non indirizzati a stabilire relazioni sociali positive e costruttive. Dunque è in qualche misura richiesto – in ottica democratica – un interesse al benessere dell'altro. Il problema si pone però nella definizione, nella quantificazione, di questa "misura".

Sebbene si possa pensare di aspirare a una capacità su scala universale di farsi raggiungere dal dolore, dal disagio e dalle preoccupazioni dell'altro[41] – arrivando così a prendersi cura del suo benessere a livello globale – il preoccuparsi e l'occuparsi attivamente delle condizioni di vita altrui è qualcosa di impegnativo e dispendioso in termini di energie psichiche e fisiche. Come sottolinea Costa, vi è un "*divario esistente tra la quantità di dolore presente nel mondo e la capacità dell'individuo di […] condividerlo*" (Costa, 2003, p. 1) e questo rischia di tradursi in comportamenti di tipo selettivo.

L'obiettivo democratico è certamente mal conciliabile con il concetto di selettività e per questo diventa importante intendere l'empatia in un'accezione meno gravosa in termini di impegno attivo individuale, seppur definita entro precisi riferimenti etici.

A tal fine, Michael (2014) – nel tentativo di conciliare le posizioni e le definizioni di empatia di Jacob e Zahavi – suggerisce l'identificazione di un "*minimal caring-like state*" (Michael, 2014, p. 171), che potrebbe essere inteso come atteggiamento di autentico interesse verso l'alterità, in una spinta a voler sapere e capire di più dell'altro (Boella, 2018), riconoscendo legittimità ai suoi pensieri, alle sue parole e ai suoi stati d'animo. Un movimento di scoperta che permetta l'instaurarsi di un dialogo, in direzione di integrazione fra dimensione individuale e dimensione collettiva (Bertin, 1968).

Dunque le *causal*, *ascription*, *affective* e *caring conditions* – le ultime due con le specifiche caratteristiche che si è tentato qui di delineare – sembrano presentarsi come parti di una definizione di empatia in chiave democratica. È però cruciale chiarire anche quale sia la

[40] Cfr. *supra* § 1.4

[41] Ci si riferisce ad esempio al concetto di "Grande Compassione" promosso dalla filosofia buddista tibetana.

natura del coinvolgimento auspicabile: è necessario che – affinché vi sia una comprensione dell'altro che permetta l'instaurarsi di dialogo e confronto democratici – i diversi soggetti coinvolti facciano esperienza della medesima emozione?

Come ricorda Contini, l'empatia non è "*effusione spontaneistica ed emozionale*" (Contini, 2011, p. 178). Cosa significa dunque avere un'attivazione nei confronti dell'altro? Imitarlo, immedesimarsi, sentire *come*, sentire *per*, sentire *con* oppure sentire *come se* fossimo l'altro (Rogers, 1959)?

A tal proposito, Edith Stein (1917/2014) – allieva di Husserl – propone e sostiene una distinzione fra i diversi stati emotivi. L'empatia, secondo la filosofa, non deve essere confusa con l'imitazione, con l'immedesimazione, con il *Mitfühlung* (il "sentire con"), né con meccanismi di tipo associativo.

L'imitazione si presenta infatti – nella lettura offerta da Stein – come un processo automatico di trasmissione del sentimento che non prevede alcuna immersione nell'esperienza vissuta estranea. *"Se vedo i miei coinquilini aggirarsi per casa con aria corrucciata, io pure divento di cattivo umore*" (Stein, 1917/2014, p. 97), ma questo non spiega nulla delle motivazioni di tale emozione, che rimane inesplorata. Osservato con questo tipo di lente, neppure il "disagio empatico rudimentale" a cui Rifkin (2010) si riferisce citando gli studi di Sagi & Hoffman (1976) – ovvero il comportamento dei neonati che già a pochi giorni di vita riconoscono il pianto di altri neonati e sono portati a loro volta a piangere – sarebbe da considerarsi come vera manifestazione empatica. Questi fenomeni sono equiparabili a ciò che precedentemente è stato individuato come una forma di contagio emotivo.

Allo stesso modo, continua Stein, l'immedesimazione (o unipatia) – a cui Lipps (1909/2002) fa riferimento quando parla di "empatia positiva completa" – è una partecipazione interiore, un'esperienza piena dei vissuti estranei nella quale si perde la differenziazione fra io e altro, una distinzione che rimane solo a livello di individui psicofisici, ma si annulla sul piano dell'esperienza vissuta. Lipps definisce infatti l'empatia positiva completa come l'esperienza in cui "*l'Io proprio e l'Io estraneo non sono più distinti l'uno dall'altro*" (Lipps cit. in Stein, 1917/2014, p. 86)[42] e, per chiarire il significato che attribuisce al termine, utilizza l'esempio

[42] "*Nell'empatia positiva completa esiste per me innanzitutto solo un unico Io; e cioè questo Io proprio, empatizzato o oggettivato, proiettato in un oggetto esterno*", scrive Lipps (1909/2002, p. 54). Quella descritta da Lipps è una proiezione istintiva "*connessa […] all'accumularsi di esperienze pregresse in cui il soggetto ha verificato la relazione di coappartenenza essenziale e immediata […] tra un sentimento e la sua manifestazione corporea e gestuale, di modo che al cospetto di un'apparenza sensibile estranea simile può insorgere una 'rappresentazione mnestica' di quel nesso originario*" (Pinotti, 2002, p. 74). Lipps concepisce la "*partizione di*

dell'acrobata che si esibisce, procedendo su una fune sospesa nel vuoto: l'osservarlo attentamente innescherà nello spettatore un processo inconscio e involontario di imitazione interna dei suoi movimenti tale per cui, se l'artista avrà un momento di esitazione e sembrerà non riuscire a mantenere l'equilibrio, lo spettatore proverà un senso di vertigini, vuoto allo stomaco e paura che attribuirà all'acrobata: lo spettatore "*non si mette al posto dell'acrobata, rappresentando o immaginando il suo stato d'animo*" (Donise, 2020, p. 159), bensì gli attribuisce il proprio vissuto psichico.

Stein critica questa visione e sostiene invece che l'empatia sia un atto cosciente e volontario e sebbene convenga che il suo soggetto sia il "noi" e non "l'io" sottolinea come nel "tutto" che si viene a creare non si annulli la traccia delle singolarità che lo compongono. Scrive:

> mentre empatizziamo, arricchiamo il nostro sentire e 'noi' avvertiamo ora una gioia diversa da quella avvertita singolarmente 'dall'io', dal 'tu', da 'lui'. Ma 'io', 'tu' e 'lui' vengono conservati nel 'noi' […]. E noi esperiamo gli altri non attraverso l'unipatia, bensì attraverso l'empatia, e questa rende possibile tanto l'unipatia quanto l'arricchimento della propria esperienza vissuta (Stein, 1917/2014, p. 89).

Dunque l'empatia può rendere possibile l'immedesimazione, ma non coincide con questa. Anche la *Mitfühlung* (il "sentire con") descritto da Scheler (1913/2011) non racchiude, secondo Stein, il significato originario della parola empatia. Va qui sottolineato che Scheler stesso non individua la *Mitfühlung* come empatia[43], quanto piuttosto come un fenomeno che si rende possibile grazie all'empatia.

Il co-sentire – che spesso viene identificato con l'espressione italiana "sentire per" e con quella inglese "*feeling for*" – pur mantenendo, a differenza dell'unipatia, la distinzione fra l'io e l'altro – si risolverebbe infatti secondo Stein in una condivisione di emozioni, in un "*accompagnare con il proprio sentire il sentire altrui*" (Alles Bello, 2014, p. 7). Se questo atto non contiene anche l'elemento di ricerca, di comprensione, di approssimazione della causa originaria dell'emozione dell'altro soggetto, non è però possibile parlare di empatia.

Si consideri l'esempio fatto dalla stessa autrice: un amico ci dice di aver appena perso un fratello e noi ci rendiamo conto del suo dolore. Siamo tristi e addolorati *per* lui. Il dolore

---

quell'unico Io" (dunque la separazione fra il sé e l'altro) "*solo […] e sempre se mi empatizzo in modo soltanto negativo*" (Lipps, 1909/2002, p. 54), ovvero se la natura dell'empatizzante respinge, si oppone a ciò che per la sua coscienza è presente nell'altro (c.d. empatia negativa).

[43] Per Scheler (1913/2011), il significato di empatia è concettualmente assimilabile al termine *Nachfühlung* (ri-sentire, sentire dopo, in conseguenza a), ovvero capacità di riconoscere che "*alcuni vissuti che lo abitano sono appartenenti a un altro o al contesto in cui è calato […], capacità di riconoscere il vissuto dell'altro come diverso dal proprio*" (Donise, 2015, pp. 68-70). Per il filosofo tedesco, la *Mitfühlung* è invece prossima al concetto di simpatia, di "*feeling for*", un co-sentire che si realizza come conseguenza del ri-sentire.

dell'amico è diretto alla perdita del fratello, mentre la nostra risposta è diretta al dolore del nostro amico: si tratta di due diversi tipi di esperienze, con diversi oggetti intenzionali.
O ancora, come suggerisce Rifkin (2010): un bambino di tre anni – già in grado di differenziare il senso di sé da quello dell'altro – vede un altro bambino piangere; si dispiace *per* lui, lo avvicina, lo consola e gli offre un giocattolo. In questo caso, la risposta del primo bambino è diretta al dolore del secondo, mentre quest'ultimo è diretto alla causa originaria (ad esempio, si potrebbe ipotizzare, l'allontanamento della figura adulta di riferimento).
Se il nostro comportamento verso l'amico e quello del bambino di 3 anni si limitano a questo primo livello, a quello del *proprio* oggetto intenzionale – ovvero al rendersi conto che si è in presenza del dolore di un altro soggetto, senza che vi sia il tentativo di approssimazione alla causa originaria, all'oggetto intenzionale dell'altro (la perdita del fratello e l'allontanamento del *caregiver*) – non si può parlare, secondo Stein, di empatia. Noi e il bambino di 3 anni *accompagniamo con* il nostro dolore il dolore altrui, ci sintonizziamo sullo stato emotivo dell'altro, co-sentiamo il dolore, ma non vi è alcun movimento di sintonizzazione sulla causa originaria, che rimane estranea e ignota.
Anche Boella (2006) sottolinea che "*l'empatia non coincide con la simpatia o […], con il gioire insieme, soffrire insieme. Certo, deve fare i conti con queste e altre forme di partecipazione emotiva che sono richiamate dal suo stesso nome, e che le danno compimento, quando è vissuta fino in fondo, ma può farlo adeguatamente solo se, invece di essere assimilata in maniera frettolosa a determinati vissuti emotivi, si presenta come capacità specifica di sentire l'altro*" (p. XXX). Come sostiene ancora la filosofa (Boella, 2006; 2018), gli atteggiamenti di compassione, premura e cura poco o nulla dicono di cosa gli altri soggetti sentono e pensano. Laddove si basino esclusivamente sulla percezione diretta del dolore dell'altro, non è implicata – nonostante il soggetto le possa vivere con particolare forte intensità – "*alcuna modificazione del suo contesto di esperienza*" (Boella, 2006, p. 51). È possibile provare compassione anche per un animale sofferente, senza tuttavia riuscire a immaginare e ad accedere alla sua esperienza di sofferenza (Costa, 2003). Secondo Stein, si può invece parlare di empatia se – ad esempio nel primo caso sopra riportato – la connessione emotiva si realizza a livello del medesimo oggetto intenzionale, quindi – per quanto non si tratti per noi di un'esperienza originaria[44] – se si prova a comprendere quale significato attribuisca l'amico alla perdita del fratello.

[44] Per chiarire la differenza fra originarietà dell'atto empatico – tale in quanto nel vissuto presente – e non-originarietà del suo contenuto, Stein ricorre a un ulteriore esempio, quello della gioia che si percepisce in un'altra

La filosofa prosegue nella sua argomentazione e sottolinea come un movimento di conoscenza reale dell'emozione dell'altro non si realizzi neppure ogni qualvolta si tenti di dedurre l'esistenza e l'intensità della sua emozione sulla base dell'associazione con proprie esperienze e conoscenze pregresse. L'associazione o l'inferenza per analogia, dunque, non possono essere considerate per Stein manifestazioni empatiche. È ciò che anche Goleman (2019) individua come potenziale rischio di "proiezione", ovvero di riproduzione del proprio mondo in quello di un altro, senza però che vi sia alcuna sintonizzazione con il suo vissuto emotivo. L'elemento centrale dell'empatia non è ciò che abbiamo in comune con l'altro, ma come cogliamo e sperimentiamo la presenza di altri diversi da noi: è una conoscenza per esperienza (Zahavi, 2011), è impegno a entrare nel perimetro di esperienza dell'altro per capire come vi attribuisca significato.

Anche Boella afferma che "*l'individuo che empatizza non ha bisogno di utilizzare il proprio repertorio mentale per capire l'altro, perché l'empatia mette primariamente a confronto con la presenza di un altro soggetto agente e pensante che abita lo stesso mondo*" (Boella, 2018, p. 85).

Dunque "*l'atto empatico […] non è una sensazione, né un sentimento, né un atto della percezione interna a sé, e tanto meno è riconducibile al ricordo e all'immaginazione, ma è atto concreto e originario, attraverso il quale possiamo cogliere in modo non-originario un vissuto estraneo*" (Costantini et *al*., 2014, p. 50). Perché si realizzi, l'esperienza empatica richiede prima di tutto che vi sia "*esperienza della coscienza estranea*" (Stein, 1917/2012, p. 79), l'accorgersi della presenza dell'altro, che il vissuto altrui emerga. In secondo luogo è necessario essere coinvolti nello stato d'animo dell'altro, in una dialettica di appartenenza ("è simile a me") ed estraneità ("è altro da me"). Dunque, riprendendo ancora una volta l'esempio della perdita del fratello, empatia non è né provare tristezza come conseguenza di quella del nostro amico, né proiettare su di lui il nostro sentire in situazione analoga ("come mi sentirei se fosse morto mio fratello?"). Empatia è tentare di entrare in contatto con il significato che egli attribuisce alla scomparsa del congiunto, provando a sintonizzarsi con i suoi pensieri e con le sue emozioni. Si potrebbe ad esempio arrivare a comprendere che è triste, ma anche sollevato, perché la morte del fratello ha posto fine a un periodo di lunga sofferenza. Oppure che è triste, ma

persona: "*mentre io vivo quella gioia che è provata da un altro, non avverto alcuna gioia originaria; essa non scaturisce in maniera viva dal mio Io, né ha il carattere di essere stata viva in precedenza come la gioia ricordata, tanto meno essa è meramente fantasticata, priva cioè di una reale vita, ma è precisamente l'altro Soggetto quello che prova in maniera viva l'originarietà, sebbene io non viva tale originarietà; la sua gioia che scaturisce da lui è originaria, sebbene io non la viva come originaria*" (Stein, 1917/2014, p. 79).

rincuorato dalla pienezza e dalla gioia che il fratello ha avuto in vita (ed egli insieme a lui); o ancora che è triste e afflitto dal rimorso di non essere stato vicino al fratello, di non avergli dedicato tempo e attenzioni; che è triste e angosciato al pensiero di un rapporto mai davvero risolto e chiarito con il fratello; che è triste perché si sente in colpa per essere intimamente sollevato dalla scomparsa del fratello. Sono infinite le possibilità di significato che un soggetto può attribuire alla propria esperienza ed è importante qui ricordare e sottolineare che in nessun modo è possibile aver pieno accesso *a* e comprensione *di* tali significati: è però possibile mettersi in ascolto di pensieri ed emozioni altrui, in un ascolto profondo che si distingue da atteggiamenti di vaglio razionale di possibili ipotesi, di inferenza sulla base dell'esperienza, di intuizione a partire da ciò che si coglie o si percepisce in superficie. Un ascolto che può stupire e aprire a possibilità inedite, non considerate.

L'empatia è esperienza, non conoscenza totale dell'altro: è un sentire "*come se*", pur rimanendo distinti dall'altro. Come sostiene Rogers,

> lo stato di empatia, o l'essere empatico, consiste nel percepire il quadro di riferimento interno dell'altro con accuratezza e con le componenti emotive e i significati che lo riguardano, come se uno fosse la persona, ma senza mai perdere la condizione del 'come se'. Significa quindi sentire la ferita o il piacere di un altro come lui lo percepisce e percepirne le cause come lui le percepisce, ma senza mai perdere il riconoscimento che è 'come se' fossi ferito o compiaciuto e così via (Rogers, 1959, pp. 210-211)[45].

L'alterità rimane irraggiungibile, inafferrabile, inaccessibile, irriducibile, mai identica a noi: la separazione, lo "scarto" (Contini, 2009) fra noi e l'altro rimarranno sempre e non potranno mai essere eliminati. L'empatia è dunque un movimento di tipo asintotico, ovvero – nel linguaggio geometrico – ciò che tende ad avvicinarsi sempre più a qualcosa senza mai raggiungerla o coincidere con essa. Noi stessi spesso non riusciamo a entrare in contatto profondo con le nostre emozioni, dunque come potrebbe farlo un altro diverso da noi?

La lettura fenomenologica del concetto di empatia offre dunque una risposta alla domanda lasciata aperta precedentemente circa la necessità o meno che – affinché si possa parlare di empatia – i soggetti debbano fare esperienza della stessa emozione. Così facendo porta a delineare alcune caratteristiche che si presentano come coerenti con l'idea di cittadinanza democratica.

Si è infatti precedentemente sottolineato come la democrazia abbia bisogno di alimentare processi deliberativi collettivi che – grazie a una migliore e più profonda comprensione delle

[45] Traduzione a cura di chi scrive.

motivazioni e delle convinzioni che sono alla base dei punti di vista altrui – possano accogliere, ascoltare, rispettare le diverse istanze, trovando possibili punti di sintesi e mediazione e comunque considerando gli effetti che le decisioni potranno avere su ciascun soggetto. Per fare ciò c'è bisogno di

- Atteggiamenti consapevoli e riflessivi: le situazioni di contagio emozionale (come d'altra parte già escluse anche dalla *ascription condition*) non aiutano in alcun modo ad avere una migliore conoscenza dell'altro e – anzi – possono rischiare di trasformarsi in comportamenti anti-democratici (si pensi, ad esempio, alle circostanze di contagio che possono portare a far parte di movimenti di odio e di violenza).
- Un impegno verso la comprensione degli schemi cognitivi e delle esperienze affettive che motivano il punto di vista altrui,
  - che si fondi su una chiara e consapevole distinzione fra io e l'altro, che devono poter rimanere entità distinte, confermate nella loro ineliminabile diversità. In tal senso sono da escludersi i comportamenti di immedesimazione, in cui "io divento l'altro".
  - che non parta dalla propria esperienza – riflettendola, proiettandola sull'altro – bensì dalla volontà di entrare nel campo di esperienza altrui, nei *suoi* riferimenti. Empatia non è dunque – quando pensata in chiave democratica – "l'altro che diventa me"; non è la risposta alla domanda "cosa farei io se fossi al suo posto?", se questo significa che l'io porta con sé la propria storia personale, i propri riferimenti culturali, la propria esperienza.
  - che abbia l'obiettivo di avvicinarsi all'esperienza originaria altrui e non semplicemente di riconoscere il sentire dell'altro, accompagnarlo con il proprio. Come si è visto precedentemente (Stein, 1917/2014; Boella, 2006, 2018), il "sentire per" l'altro non implica infatti indagare, conoscere meglio e approssimarsi alla coscienza estranea, avvicinarsi a una più profonda comprensione del suo oggetto intenzionale. Il "*feeling for*" si espone inoltre al rischio di essere selettivo[46],

[46] Si rimanda, a tal proposito, alle considerazioni di Nussbaum e di Hoffman sul tema della compassione. Per la filosofa statunitense (Nussbaum, 2004) – che riprende e rivede elementi già teorizzati da Aristotele – vi sono 3 elementi cognitivi alla base della compassione: 1) il giudizio di gravità, ovvero il valutare che l'evento che ha causato la sofferenza della persona oggetto di compassione sia significativo, serio, dunque degno di attenzioni; 2) il giudizio di non colpa, ovvero il pensare che la persona a cui si rivolge compassione non sia responsabile dell'evento che le genera sofferenza; 3) giudizio eudaimonistico, ovvero il considerare che la sofferenza dell'altra persona sia rilevante anche per chi la osserva, dunque ritenere che il male di quella persona abbia un effetto sul proprio "prosperare" (eudaimonia). Così definita, sostiene Arendt, la compassione "*creates an emotional overload more likely to inspire an urgent need to attend to the suffering immediately present to us. Such suffering is contained to one person or one occurrence and doesn't create a rational platform for analysis and decision making*

caratteristica che contrasta con la richiesta di universalità degli atteggiamenti e dei comportamenti democratici.

In sintesi, si sono andate sino a questo punto definendo alcune caratteristiche del concetto di empatia che si presentano centrali in chiave democratica, a partire dall'affermazione che questa nasce in conseguenza all'incontro con una coscienza estranea e che si tratta di un movimento consapevole di avvicinamento all'altro. L'empatia democraticamente intesa si presenta come costrutto complesso, che include elementi di decentramento cognitivo e affettivo, di volontà e capacità di entrare nel perimetro esperienziale altrui, di interesse eticamente orientato alla scoperta dell'altro, pur non esaurendosi in nessuno di questi.

1.5.3 Siamo biologicamente "programmati per l'empatia"?

Si è visto nel paragrafo precedente come Stein intenda l'empatia come un "*atto concreto e originario*" (Stein, 1917/2014, p. 77) di avvicinamento all'esperienza altrui. Il dibattito sul fatto che tale tipo di movimento sia o meno biologicamente inscritto nell'essere umano è tuttora molto acceso.

Le scoperte che a partire dagli anni Novanta si sono susseguite in relazione ai neuroni-specchio consentono – secondo alcuni autori (Buccino et al., 2004; Gallese et al., 1998, 2006; Gallese, 2005, 2006, 2016; Goldman, 2009; Goleman, 2019; Iacoboni, 2008; Rifkin, 2010; Rizzolatti et al., 2005, 2018) – di affermare che vi sia, nel genere umano, una naturale e istintiva predisposizione all'empatia.

I primi studi condotti sul tema dal gruppo di ricercatori dell'Università di Parma diretto da Rizzolatti si sono focalizzati sullo studio della corteccia pre-motoria dei primati: elettrodi posti nella corteccia frontale anteriore dei macachi hanno permesso l'analisi dei circuiti neuronali preposti al controllo del movimento ed è stato registrato il comportamento dei singoli neuroni pre-motori nel cervello delle scimmie mentre si consentiva loro l'accesso a

that can trigger actions that could address all suffering in that category" (Arendt cit. in Ritivoi, 2016, p. 58). È questo elemento che rischia di trasformare la compassione in un sentimento selettivo: è difficile pensare che il nostro "fiorire" ed essere felici dipenda dal benessere di *tutti* gli altri esseri viventi (posso essere felice pur sapendo che un uomo o una donna dall'altra parte del mondo sta soffrendo?), dunque è plausibile pensare che si possa rivolgere la propria compassione solo verso un limitato e ristretto numero di soggetti. È ciò che anche Hoffmann (2008) sottolinea quando parla di alcuni degli effetti distorsivi (familiarità, vicinanza) a cui gli atteggiamenti di tipo compassionevole sono soggetti. Come si è visto precedentemente (cfr. § 1.5.2), vi sono tuttavia scuole di pensiero, come la filosofia buddista tibetana, che ritengono sia possibile una "Grande Compassione", una compassione universale e non selettiva fondata sull'idea che sia possibile rendere la sofferenza di ogni essere parte della propria, nella misura in cui si desidera che ciascun essere sia liberato da tutte le sofferenze o dolori.

pezzi di cibo, misurando le risposte a movimenti particolari, quali il raccogliere o il manipolare oggetti. Successivamente, a partire da un episodio apparentemente fortuito, i ricercatori sono stati in grado di dimostrare che gli elettrodi impiantati nel cervello dell'animale rilevavano un'attivazione dei neuroni della corteccia motoria non solo in corrispondenza di un'azione compiuta direttamente da questo, ma anche quando osservava la stessa azione compiuta da un altro soggetto.

Negli anni a seguire, la ricerca scientifica ha rilevato le medesime corrispondenze nel cervello umano, svelando la sua capacità di sintonizzarsi naturalmente e in via diretta, senza bisogno di alcuna elaborazione cognitiva, con un soggetto diverso da sé.

Come spiegano Gallese e Goldman (1998), i neuroni specchio della corteccia motoria si attivano non solo in conseguenza a proprie esperienze personali (ovvero quando si compie un'azione in prima persona), ma anche in risposta a esperienze altrui, ossia quando si osserva un altro soggetto compiere la medesima azione. Consentono dunque ai soggetti di vivere un'esperienza vicaria e formulare risposte di tipo pre-riflessivo e pre-logico.

Secondo Rizzolatti, "*i neuroni specchio ci permettono di entrare nella mente degli altri non per un ragionamento concettuale, ma attraverso una simulazione diretta: attraverso la sensazione, non il pensiero*" (Rizzolatti cit. in Rifkin, 2010, p. 77).

Gli studi sui neuroni specchio sono proseguiti nel tempo, indagando anche la capacità degli esseri umani di cogliere le emozioni e i pensieri che abitano la mente altrui. Sono state così investigate le aree delle sensazioni e delle emozioni, per capire se i circuiti neuronali specchio fossero in grado di creare una sintonizzazione anche su questi piani dell'esperienza.

Ricerche condotte da Singer et al. (2004) e da Keysers e Gazzola (2006) hanno evidenziato come i circuiti neuronali specchio si attivino anche in circostanze che coinvolgono il tatto, il dolore, il disgusto e la paura. Attraverso il monitoraggio dell'attività cerebrale con fMRI[47], è stato dimostrato che le stesse aree cerebrali attivate da un soggetto a cui viene toccata la gamba risultano stimolate anche quando il soggetto osserva un'altra persona a cui viene toccata la gamba. Questo spiegherebbe perché, quando ad esempio vediamo una lucertola correre lungo il braccio di una persona che stiamo osservando, proviamo la stessa sensazione che proveremmo se l'animale avanzasse sul nostro braccio.

[47] functional Magnetic Resonance Imaging.

Lo stesso studio ha mostrato che il medesimo fenomeno accade quando un soggetto riceve una piccola scarica elettrica sulla mano oppure è un compagno a riceverla. L'attività cerebrale è stata monitorata con la stessa metodologia (fMRI), seppur con stimoli variabili (sequenze tratte da film, immagini fotografiche, etc.), anche nel caso delle emozioni primarie di disgusto e di paura.

Il fatto che le aree celebrali interessate reagiscano allo stesso modo sia in caso di esperienza diretta, sia in caso di esperienza vicaria non significa però che i soggetti non siano in grado di discriminare le due casistiche: la distinzione fra l'io e l'altro rimane viva (Keysers & Gazzola, 2006).

I neuroni specchio sembrano dunque dimostrare che il cervello umano trasforma automaticamente azioni, sensazioni ed emozioni colte in un'altra persona in rappresentazioni associate alle medesime esperienze relative alla propria esperienza.

La scoperta dei circuiti neuronali specchio è stata per certi aspetti ritenuta rivoluzionaria, tanto che alcuni neuroscienziati e psicologi si sono espressi affermando che "*i neuroni specchio sono per la psicologia quello che il DNA è stato per la biologia" (*Ramachandran cit. in Hickok, 2015, p. 27).

Per Rifkin, ad esempio, i neuroni specchio sono da considerarsi come i "*neuroni dell'empatia, che dimostrano la predisposizione genetica alla risposta empatica in una parte dei rappresentanti della classe dei mammiferi*" (Rifkin, 2010, p. 15): sarebbero la prova che siamo naturalmente empatici.

Anche Goleman (2019) ritiene vi sia un livello di "empatia primaria" che si realizza sempre: chiunque, a livello impercettibile, è – secondo lo psicologo statunitense - in grado di condividere lo stato fisiologico della persona con cui entra in contatto, perché – vista la "*programmazione a connettersi*" (Goleman, 2019, p. 8) – i "*cervelli si agganciano*" (ivi, p. 45).

La funzione adattiva dei neuroni specchio è oggi riconosciuta da molti autori, visto che il riuscire a connettersi alla mente altrui e a condividerne le esperienze rende più veloci ed efficienti le interazioni sociali. Per alcuni, il rischio pare tuttavia essere quello di invocarli per spiegare qualsiasi processo socio-cognitivo. Hickok (2015) e Boella (2018), ad esempio, mettono in guardia dal "mito" dei neuroni specchio, ritenendo che siano importanti, ma che non possano – da soli – spiegare la possibilità avere di una migliore comprensione dell'altro.

I circuiti neuronali specchio sembrano infatti funzionare molto bene quando si considerano rappresentazioni di primo livello. Quando però si passa a stati connessi a una comprensione

e interpretazione del sé cosciente – ovvero quando intervengono processi cognitivi – i soli neuroni specchio sembrano non essere sufficienti.

Se ci si ferma al processo della "simulazione", l'ipotesi che si formula è che gli altri siano uguali a noi, sebbene ciò non corrisponda alla realtà: come evidenziato dagli stessi Keysers e Gazzola (2006), ciò che rende felice un soggetto potrebbe rendere qualcun altro triste, a causa di differenti condizioni biologiche, socio-culturali o per elementi legati alla storia personale.

Come messo in evidenza da Buccino et al. (2004), il meccanismo biologico della "*simulazione incarnata*" individuato da Gallese (2005) funziona tanto più quanto più le azioni, le sensazioni e le emozioni dell'altro rientrano nel proprio repertorio di azioni, sensazioni, emozioni esperite. I circuiti neuronali specchio privilegiano le somiglianze e le analogie, si fondano sul presupposto che "l'altro farà ciò che farei io". Questo rischia però – come evidenziato precedentemente quando si è affrontato il tema dell'associazione e dell'inferenza per analogia – di ridurre l'altro a una proiezione di sé.

Per sintonizzarsi su stati cognitivi ed emotivi più complessi di quelli primari sono dunque necessarie operazioni cognitive di un livello superiore a quello offerto dai neuroni specchio. Come evidenziato anche da Hickok, i meccanismi di tipo associativo dei neuroni specchio devono lavorare insieme a "*sistemi di ordine superiore […], che possono sfruttare l'imitazione in modo 'intelligente'*" (Hickok, 2015, p. 217).

Ciò che i neuroni specchio dimostrano è che la connessione con l'altro può avvenire senza la mediazione di atti cognitivi, instaurandosi come diretta conseguenza della percezione. Si vedrà tuttavia successivamente che fra il momento della percezione e quello della risposta emotiva interviene il filtro valutativo della nostra mente (Arnold, 1960).

I neuroni specchio rappresentano dunque il possibile correlato biologico della predisposizione empatica, ma non ne esauriscono il significato. Così come sorriso, pianto e *turn taking* predispongono all'intersoggettività (Trevarthen, 1979; Stern, 1985), ma hanno bisogno di trovare corrispondenza in figure adulte di accudimento responsive, sintonizzate e in grado di contenere, trasformare e restituire le sensazioni del neonato, anche la predisposizione ad agganciare e connettersi all'altro deve trovare condizioni ambientali favorevoli per potersi esprimere.

Come anche Hunt (2010) sottolinea, l'empatia è una capacità universale che si fonda su basi biologiche – che assicurano una predisposizione essenziale – ma che si apprende attraverso

l'interazione sociale. Si approfondirà successivamente se sia più opportuno parlare di apprendimento dell'empatia o di allenamento a tale predisposizione.

D'altro canto, anche il fatto che i vissuti empatici possano essere "bloccati" o variati non solo in casi patologici (ad esempio, nel caso di soggetti psicopatici o affetti da disturbi dello spettro autistico), ma anche in funzione dello stato d'animo, proprio e altrui, della motivazione, delle condizioni di contesto e di aspetti della storia personale dimostra che l'empatia è un fenomeno stratificato e tutt'altro che automatico (Boella, 2018). Si pensi, ad esempio, a come viene influenzata la capacità empatica in presenza di alterazioni dello stato fisico e mentale – come fatica, stress, depressione, alcolismo (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) – oppure di elementi di tipo socio-culturale. Il soggetto che ho di fronte è parte del "mio gruppo" sociale? In una ricognizione di diverse ricerche scientifiche psicologiche condotte con metodi empirici, Eres et al. (2013) evidenziano ad esempio che il livello di attivazione empatica nei confronti di un soggetto risulta essere maggiore se questi fa parte dello stesso gruppo sociale dell'osservatore. Modalità e grado di sintonizzazione non sono dunque automatici, ma influenzati da una serie di fattori personali e contestuali.

L'empatia – come sino a qui delineata – non si presenta quindi come un sentimento istintivo, che agisce su base naturale e biologica, senza intervento della coscienza. È piuttosto un atto intenzionale cosciente, che richiede un coinvolgimento attivo.

L'ipotesi può essere quella che si possa partire da somiglianze e analogie – anche minime, come ad esempio sostiene Hunt (2010) quando parla della consapevolezza di avere una sensibilità interiore ed esperienze intime simili, di riuscire a riconoscere agli altri quell'umanità che ci accomuna – per poi muoversi verso una conoscenza autentica dell'altro che ecceda il proprio repertorio, quindi che contempli la differenza.

Bracco, a tal proposito, si interroga provocatoriamente su "*come sia possibile comprendere l'altro grazie all'empatia e ai neuroni specchio, ma anche come sia possibile farlo malgrado essi*" (Bracco, 2005, p. 49). L'autore sembra interrogarsi su come sia possibile far sì che la predisposizione innata testimoniata dagli studi neuro-scientifici rappresenti un trampolino di lancio – una risorsa per ciascun soggetto – e non un meccanismo assunto come naturale e – nella sua normalità – dato per scontato. Su queste domande si tornerà in seguito, quando verranno approfondite le circostanze che possono favorire un "allenamento empatico".

1.5.4 Componenti cognitiva ed emotiva dell'empatia

La separazione fra dimensione cognitiva ed emotiva dell'empatia è un ulteriore termine del dibattito che si sta qui approfondendo e affonda le proprie radici nel paradigma disgiuntivo, che tende a separare le emozioni dalla ragione.

All'interno di questo filone teorico si collocano ad esempio gli studi di Baron-Cohen e Wheelwright (2004), che distinguono fra la risposta emozionale di un osservatore allo stato affettivo di un altro soggetto – definendola come dimensione emozionale dell'empatia – e la capacità di assumere la prospettiva mentale dell'altra persona, attribuendole uno stato mentale e inferendone verosimilmente il contenuto (dimensione cognitiva all'empatia). Nel questionario da loro validato per misurare l'EQ (Empathy Quotient)[48], i quaranta item tematici identificati si alternano, spaziando da dimensioni più prettamente cognitive (es. #19: "*mi accorgo rapidamente se qualcuno dice una cosa, ma ne pensa una diversa*") a quelle più esplicitamente emotivo-affettive (es. #55: "*mi accorgo se qualcuno sta mascherando le proprie vere emozioni*")[49] (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, p. 172).

Sempre in ambito psicologico, di diverso avviso sono invece altri autori.

Davis (1980), ad esempio, nell'ambito dei suoi studi per mettere a punto e validare l'indice di reattività interpersonale (IRI, *Interpersonal Reactivity Index)*[50], evidenzia come l'abilità di mutare prospettiva e di "uscire da sé" – ovvero lo sforzo di cogliere e comprendere il punto di vista altrui quando si entra in contatto con altre persone – sia positivamente correlato alla capacità di fare esperienza di sentimenti di calore, compassione e preoccupazione per l'individuo osservato (il c.d. "*empathic concern*"). Secondo lo psicologo statunitense, dunque, l'empatia è un concetto complesso e multidimensionale che deve considerare l'interdipendenza fra la dimensione cognitiva e quella affettiva, seppur intenda gli elementi affettivi nel senso di dispiacere, compassione, coinvolgimento negli stati emotivi altrui, desiderio di protezione, etc., quindi li sovrapponga ai concetti di compassione e immedesimazione che si è precedentemente individuato essere distinti dal concetto di empatia che si sta qui tentando di definire in chiave democratica.

---

[48] L'EQ è una scala di auto-valutazione in cui i soggetti esprimono – in una scala da 1 a 4 – il loro grado di accordo rispetto ad affermazioni che li riguardano. Lo strumento è stato messo a punto a partire da un esperimento condotto con soggetti con Sindrome Asperger (e soggetti senza SA come campione di controllo), poi successivamente utilizzato in un secondo studio, per verificare eventuali differenze significative fra soggetti maschi e soggetti femmine. Cfr. Allegato 1.B

[49] Traduzione degli item a cura di chi scrive.

[50] Cfr. Allegato 1.A.

La multidimensionalità del concetto è stata analizzata e ribadita anche in studi più recenti. Zaki e Ochsner (2012), ad esempio, sottolineano come il concetto di empatia non possa essere completamente compreso se viene scisso e analizzato nelle sue parti costitutive. Le ricerche condotte con stimoli di tipo più "naturalistico", con compiti richiesti che prevedano un coinvolgimento attivo (non solo un'esperienza passiva di situazioni) e con strumenti di rilevazione diversi dalla sola risonanza magnetica (che offre una fotografia statica delle reazioni, ma non informazioni sul comportamento inteso in senso dinamico) hanno dimostrato che il *mentalizing* – ovvero la capacità di formulare inferenze sullo stato mentale dell'altro – e *l'experience sharing* – ovvero la tendenza a fare esperienza dello stesso stato emotivo della persona osservata – sono supportate da diversi sistemi neuronali, ma non si trovano in una relazione del tipo "o-o" (o mentalizzazione o risonanza emotiva), bensì del tipo "e-e" oppure del tipo "dipende": l'individuo differenzia infatti le proprie risposte in funzione degli obiettivi e delle circostanze.

Un contributo fondamentale all'analisi delle relazioni esistenti fra dimensione cognitiva e dimensione emotiva è offerto da Damasio, neurologo, neuro-scienziato e psicologo che ha fortemente sostenuto la necessità di pensare a un concetto globale di mente, dove emozioni e processi di tipo prettamente cognitivo siano letti e interpretati in interconnessione.

L'autore, nella sua opera "*L'errore di Cartesio*" (Damasio, 1995), studia in particolare come alcune lesioni alla corteccia prefrontale ventromediale causino una compromissione sia delle emozioni e dei sentimenti, sia dei processi di ragionamento e decisionali[51].

Il neuroscienziato arriva a constatare che in questo circoscritto settore del cervello umano confluiscono tre diversi ruoli: "*il pianificare e assumere decisioni, personali e sociali; elaborare emozioni; tenere a mente un'immagine in assenza della cosa che essa rappresenta*" (Damasio, 1995, pp. 128-129). Considerando che le funzioni del ragionamento e della decisione sono localizzate anche in altre zone del cervello umano – ad esempio nelle cortecce somatosensitive dell'emisfero destro – Damasio assume che questa confluenza di tre ruoli in un'unica area non sia casuale, bensì testimonianza di una relazione funzionale fra tali elementi. La sua

[51] La ricerca è effettuata a partire da casi reali, il più famoso dei quali è quello di Phineas Gage, risalente al 1848. In quell'anno, Phineas Gage – operaio venticinquenne del New England – fu vittima di un incidente sul lavoro: a seguito di un'esplosione, una barra metallica forò la base della sua scatola cranica, attraversò la parte frontale del cervello e uscì dalla sommità della testa, provocando un foro di 4 cm. L'uomo rimase vivo e cosciente. Dal punto di vista fisico, perse la vista dall'occhio sinistro, ma quello che – a poca distanza di tempo – fu evidente fu il fatto che divenne "*bizzarro, insolente, […] poco riguardoso nei confronti degli altri, insofferente ai vincoli, capriccioso, incapace di realizzare i piani definiti*" (Damasio, 1995, p. 37).

ipotesi è quella che le emozioni permettano agli esseri umani di attuare processi decisionali rapidi ed efficaci, dunque che abbiano un valore adattivo.

Sostiene infatti che "*è vero che un'emozione non controllata o mal diretta può essere fonte di comportamenti irrazionali*" (Damasio, 1995, p. 95), ma – allo stesso tempo – ritiene che la piattezza delle emozioni e dei sentimenti e la freddezza nel ragionamento siano ostacoli al processo decisionale.

Il primo passo compiuto dall'autore nel suo percorso di indagine è quello di dimostrare che le emozioni sono sistemi complessi di risposte, definite da processi cognitivi. Processi, cambiamenti dello stato corporeo connessi a particolari immagini mentali che interessano il corpo e che, al contrario di quanto sosteneva James (1884)[52], spesso sono "*accese a seguito di un processo mentale valutativo, volontario, non automatico*" (Damasio, 1995, p. 191).

La stessa tesi era già stata sostenuta da Magda Arnold (1960), che nella sua elaborazione della teoria della valutazione cognitiva aveva suggerito che le emozioni non fossero generate della percezione diretta, ma da una valutazione istantanea di quello che viene percepito. Scrive Arnold: "*la sequenza percezione, valutazione, emozione è così strettamente intrecciata che la nostra esperienza quotidiana non può mai essere definita come conoscenza strettamente oggettiva di qualcosa; si tratta sempre di un 'conoscere e apprezzare' o di un 'conoscere e non apprezzare' […] La valutazione intuitiva della situazione dà inizio ad una tendenza all'azione che è sentita come emozione, che esprime con modificazioni a livello dell'organismo e che può alla fine condurre ad azioni manifeste*" (Arnold cit. in Trentin, 1988, p. 178). Anche Nussbaum (2004) ritiene che le credenze siano un elemento costitutivo della manifestazione emotiva e – nel sottolineare la natura sociale delle credenze – pone l'attenzione sul fatto che lo sviluppo emotivo dell'individuo non possa essere pensato a prescindere da una riflessione critica e collettiva sulle credenze.

Dopo un primo passaggio sulla complessità del processo di elaborazione delle risposte emozionali, Damasio prosegue e distingue fra emozioni primarie ed emozioni secondarie. Le prime, di natura istintiva, comprendono paura, gioia, tristezza, rabbia, sorpresa, disgusto. Le seconde sono invece frutto delle connessioni sistematiche tra categorie di oggetti e situazioni, emozioni primarie e sentimenti (definendo quest'ultimi come la "risposta fisica" alle emozioni, ovvero come il corpo fa esperienza dei segnali chimici e neurali generati dalle emozioni). Secondo l'autore, l'elaborazione di un'immagine mentale di una certa situazione

[52] L'elaborazione teorica di James si fonda sull'assunto che i soggetti sperimentino una emozione in risposta a cambiamenti fisiologici, dunque si ha paura perché si sta tremando, non viceversa (Cfr. Contini, 1992).

viene associata a rappresentazioni disposizionali e questo attiva l'amigdala e il cingolato anteriore, sedi delle emozioni primarie. Dunque, le emozioni secondarie (o sociali) e i sentimenti dipendono anche dai modi cognitivi con cui i pensieri stanno operando. Se sono frutto di un processo mentale valutativo di tipo cognitivo, allora non possono essere "confinate" nel settore sub-corticale (la c.d. "zona bassa" del cervello). Una medesima circostanza potrà dunque generare reazioni corporee ed emotive molto diverse se chi la vive – sulla base delle immagini mentali che richiama – la valuterà come una situazione di danno imminente da evitare o come una condizione di potenziale beneficio[53].

Ci si interroga però sul modo in cui queste emozioni possano incidere sulla capacità di ragionare e di assumere delle decisioni in senso adattivo, quindi efficace**.** Secondo Damasio, ciò avviene attraverso ciò che definisce "*marcatori somatici*" (Damasio, 1995, p. 245): nel caso in cui una decisione debba essere presa molto velocemente – ovvero in una circostanza in cui una lunga e riflessiva ponderazione si rivelerebbe disfunzionale – il marcatore somatico interviene contrassegnando un'immagine corporea, forzando l'attenzione su uno specifico esito della decisione. L'esempio proposto dall'autore è questo: "*siete il proprietario di un'impresa in procinto di incontrare – oppure no – un possibile cliente che potrebbe farvi concludere un buon affare, ma che è anche acerrimo nemico del vostro miglior amico*" (Damasio, 1995, p. 241). Una decisione basata sul buon senso e sull'analisi costi-benefici richiederebbe troppo tempo, perché elaborata e ricorsiva. Il pensiero di ciò che in noi provocherebbe la reazione del nostro amico – immaginando ci veda in compagnia del potenziale partner in affari – ci farà invece immediatamente desistere dalla chiusura dell'accordo, oppure optare per lo stesso, se l'emozione provata al richiamo di questa immagine risulta tollerabile o addirittura positiva. Dunque, sostiene Damasio, "*emozioni e sentimenti non possono essere lasciati fuori dal concetto globale di mente***"** (Damasio, 1995, p. 227).

I processi cognitivi e quelli emozionali sono fra loro strettamente interconnessi tanto che, se i soggetti sono privati della possibilità di sentire le emozioni, "*sanno ma non sentono*",

[53] Si pensi a come i segnali possano essere decodificati sulla base delle credenze maturate in seno alla propria cultura di riferimento oppure alla propria storia personale: uno starnuto "non protetto" in pubblico, ad esempio, è passato – prima e dopo la pandemia da Covid-19 – dal generare potenziali reazioni di disgusto nei presenti, al suscitare moti di paura. Oppure si pensi a come stereotipi o pregiudizi (razziali, di genere, di orientamento sessuale) possano influenzare il modo di sentire e di provare emozioni di un soggetto verso un altro, quando quest'ultimo rientri in una delle categorie stereotipiche. Si tratta di emozioni che non sono legate all'oggetto/soggetto in sé (starnuto, persona di colore, di genere femminile, omosessuale), ma all'immagine mentale che ci è creati dell'oggetto/fenomeno stesso, immagine che non è fissa e immutabile.

afferma (Damasio, 1995, p. 85); perdono la capacità di agire e prendere decisioni razionali, vantaggiose per loro stessi e per gli altri in termini di sopravvivenza e qualità dell'esistenza. Anche Goleman (2019) sostiene che non sia possibile pensare di separare le risposte di tipo istintivo, automatiche e veloci da quelle razionali, deliberate, più metodiche e graduali, perché la nostra vita è governata dall'interazione fra queste modalità.

Sia le evidenze psicologiche, sia quelle neuro-scientifiche portano quindi verso la strada dell'integrazione piuttosto che su quella della disgiunzione, della lettura dei fenomeni nella loro complessità invece che della loro parcellizzazione e riduzione a singoli elementi indipendenti, anche se – come si è visto[54] – ciò è ancora oggetto di dibattito e acceso confronto.

Dal punto di vista filosofico, è stato solo con l'Esistenzialismo e con autori come Kierkegaard, Nietzsche, Heiddeger e Sartre che le emozioni hanno cominciato ad essere riconosciute nella loro capacità di produrre senso, grazie soprattutto alla centralità che questa corrente di pensiero ha assegnato all'angoscia (Fabbri, 2013).

In campo educativo, Contini et al. (2006) hanno sottolineato l'importanza di riconoscere che le emozioni non sono altra cosa dalla conoscenza, ma sono parte di un medesimo discorso: influenzano il modo in cui si conosce, sono esse stesse un modo di conoscere e le conoscenze acquisite influenzano il nostro modo di sentire. Si conosce sentendo e si sente conoscendo. La coloritura emozionale può costituire slancio oppure blocco al processo di apprendimento, così come i pensieri e le convinzioni possono creare uno spazio di legittimazione dei vissuti emotivi, oppure anestetizzarli (Contini, 2006).

Essere consapevoli del ruolo delle emozioni nel processo di conoscenza significa anche avere la possibilità di riconoscere quanto l'intreccio di pensieri-emozioni possa influire sulla lettura e sull'interpretazione che diamo all'esperienza e richiama l'importanza di coltivare il discorso sulle emozioni, rivolgendo una particolare attenzione a tutte quelle parole e idee che sono in grado di arricchirle, ma che hanno anche la capacità di negarle, di costringerle, di limitarle.

Anche quando pensata nella cornice di educazione alla democrazia, l'integrazione fra la dimensione logico-razionale e quella emotivo-affettiva appare cruciale. La democrazia ha certamente bisogno di un pensiero critico, logico, in grado di smascherare incoerenze,

[54] Cfr. § 1.4

incongruenze, inesattezze e capace di cogliere le connessioni esistenti. Ma ciò non è sufficiente, perché non è possibile limitarsi alla comprensione della dimensione logico-argomentativa del pensiero altrui: è necessario riconoscere che il pensiero dell'altro è intriso delle sue emozioni, che le sue ragioni nascono da un intreccio cognitivo-emotivo indissolubile.

Dunque per comprendere, per decifrare le ragioni dell'altro, per creare e modulare la risposta empatica, appare cruciale saper integrare gli aspetti percettivo-emotivi con quelli cognitivi.

1.6 Verso una definizione di empatia in chiave democratica

Dopo aver approfondito alcune delle dimensioni rispetto alle quali è possibile indagare il concetto di empatia, ritorniamo – con l'obiettivo di avvicinarci a una sintesi – a una delle domande iniziali di questo studio: quale dei molteplici significati della parola è più coerente con gli obiettivi di tipo democratico?

Come si è visto in precedenza[55], la democrazia richiede la comprensione delle argomentazioni altrui, una migliore conoscenza dei pensieri e delle emozioni che le motivano, un reciproco rispetto che sappia andare oltre distorsioni e pregiudizi, un pensiero critico e riflessivo che apra anche alla disponibilità a interrogare i propri valori e le proprie credenze. Non si tratta dunque di sovrapporsi all'altro – annullando completamente le distanze e le differenze – né di conoscerlo attraverso le proprie categorie interpretative e le proprie risposte emotive. Una democrazia che si fondi su processi deliberativi collettivi legittimi, che garantiscano la dignità altrui e il rispetto delle diverse posizioni, ha bisogno di soggetti che siano in grado di comprendere come l'altro faccia esperienza del mondo, come attribuisca significato al proprio essere-nel-mondo e dunque come formi le proprie opinioni, convinzioni e desideri. Solo così sarà possibile – come sostiene Morrell (2010) – prendere decisioni consapevoli e riconosciute da tutti, non perché soddisfano *tutte* le istanze e le richieste in gioco, ma perché contemplano – nel percorso che porta alla loro formulazione – la comprensione e l'analisi degli impatti che avranno sulla vita degli altri. È così che la democrazia non si traduce in puro esercizio di potere da parte della maggioranza[56].

[55] Cfr. § 1.1.2

[56] Cfr. esempio sul fine vita riportato in Introduzione.

È dunque richiesta la capacità di allontanarsi dal proprio "centro", per avvicinare la coscienza altrui e conoscerla più a fondo. Come sostiene Snow, "*mettere fra parentesi le proprie convinzioni e i propri sentimenti e immaginare di essere l'altro, con le sue convinzioni e i suoi sentimenti*"[57] (Snow, 2000, p.71).

In tal senso la lettura fenomenologica[58] si presenta come quella più vicina alla richiesta di promuovere "*coscienze dialogiche*" (Morin, 2000), in grado di ampliare l'orizzonte di significati di ciascun soggetto.

L'empatia – democraticamente intesa – si esprime come capacità di cogliere la coscienza estranea (Stein, 1917/2014) e come atto cosciente e volontario di comprensione dell'alterità attraverso l'esperienza (Zahavi, 2011).

Un consapevole movimento di avvicinamento e scoperta dell'altro, in cui dimensione cognitiva ed emotiva si intrecciano indissolubilmente e dove l'altro viene confermato nel suo essere irriducibilmente altra cosa dal sé. Un sé che viene sollecitato e interpellato da questo incontro. L'empatia a cui ci si riferisce non è dunque immedesimazione, né sentire *per* o *con* l'altro, ma "*come se*" si fosse l'altro. Il "come se" traccia l'orizzonte e definisce la natura regolativa e allo stesso tempo asintotica di questo spostamento, ammonendo dal pensare che sia possibile un completo e totale disvelamento dell'alterità, che è destinata a rimanere sempre qualcosa di non completamente conoscibile o riducibile alla rappresentazione che se ne ha.

La predisposizione empatica non si fonda – come si è visto – su principi di ordine morale e non offre esiti certi in termini pro-sociali. Nella prospettiva qui proposta non rispecchia dunque pienamente l'idea di empatia come guida morale prospettata da Rifkin (2010), né risponde all'auspicio di Bloom (2019) di "compassione razionale" capace di far maturare una coscienza morale individuale e collettiva. Ciononostante, se guidata da autentico interesse per l'alterità e se eticamente orientata, può favorire relazioni positive e costruttive. Come sostiene Boella,

[57] Traduzione a cura di chi scrive

[58] È interessante sottolineare che – in ambito italiano – il termine tedesco *Einfühlung* sia stato tradotto in ambito fenomenologico in due diversi modi: Filippo Costa, nella sua traduzione del 1960 di *Meditazioni Cartesiane*, utilizzò il termine empatia, lo stesso scelto nella traduzione inglese e poi oggetto di ampliamenti e diversificazione dei significati, anche in conseguenza al suo utilizzo in ambito transdisciplinare. Enrico Filippini invece – nelle sue traduzioni di Husserl del 1965 – optò per il termine entropatia. Quest'ultimo, per aver goduto di una diffusione più limitata e per essere rimasto nell'alveo della riflessione filosofica, ha subito meno estensioni di significato, rimanendo probabilmente più aderente e fedele al concetto di *Einfühlung* (cfr. Ales Bello, 2003).

> questo è il miracolo e il paradosso dell'empatia: faccio esperienza interiore di un'esperienza che non è la mia, vivo un sentimento che non è il mio. Che cosa significa questo? Che cos'è l'empatia se non si traduce nel provare lo stesso dolore, la stessa gioia? Ma anche: che cos'è l'empatia, se non consiste nel 'sapere' che cosa sente l'altro? In realtà, empatia non vuol dire gioire, soffrire insieme all'altra, all'altro, e nemmeno avere un'esatta nozione delle ragioni e delle cause del sentire altrui. Empatia vuol dire allargare la propria esperienza, renderla capace di accogliere il dolore, la gioia altrui, mantenendo la distinzione tra me e l'altro, l'altra. Empatia è 'rendersi conto' (Boella, 2006, p. 24).

Non è solo l'atto di accorgersi dell'altro, ma anche quello di incontrarlo e di accettarne le conseguenze impreviste, spiazzanti, trasformative. Ciò rappresenta uno degli elementi su cui la democrazia si fonda: l'essere disponibili a diventare parte dell'esperienza altrui e riconoscerlo nella prospettiva del mondo – diversa e unica – che porta con sé, ampliare la rete dei riferimenti dell'io, muoversi alla scoperta dell'alterità accettando i rischi che questo comporta (Boella, 2018). L'empatia così considerata è

> l'atto che mette di fronte alla presenza dell'altro, genera una mobilità emotiva e cognitiva nonché i corrispondenti imprevisti, derivanti da un duplice movimento. Il soggetto che scopre l'altro si allontana da sé, si rende conto di non essere al centro del mondo e che la propria è solo una delle molteplici prospettive che fanno della realtà qualcosa di certo e di oggettivo, non puro sogno o fantasia. Al tempo stesso, gli si dischiude la potenza 'cognitiva' delle percezioni e delle emozioni che lo mettono in grado di ampliare il suo spazio di esperienza (Boella, 2018; p. 125).

Può quindi essere anche un'esperienza disturbante, perturbante, destabilizzante. Per questo è importante non ridurre l'esperienza empatica a una visione edulcorata dell'incontro con l'altro.

Come sostiene Contini (2011), l'empatia è anche riconoscere la parzialità del nostro sguardo, correggere le rappresentazioni che abbiamo di noi stessi, degli altri e del mondo, arricchire e ridefinire i nostri repertori esperienziali, "*progettando inedite modalità esistenziali*" (Contini, 2011, p. 172). È uno "*stare presso l'Altro*" (Iori, 2009a, p. 31) con l'impegno di tendere all'integrazione fra il momento dell'Io e quello del Mondo (Bertin, 1968) grazie a un incontro e a un dialogo autentici.

Tale disponibilità, come sottolinea ancora Contini (2011), porta la ridefinizione di se stessi e l'apertura a possibilità non previste, perché può svelare ambivalenze e portare in direzioni contrastanti. Pensata con il "*come se*", infatti,

> l'empatia non è solo la capacità di cogliere il vissuto dell'altro attraverso l'acquisizione di un nuovo punto di vista che ci permetterebbe di metterci nei suoi panni ampliando la nostra prospettiva 'ego-centrica', ma è anche un tipo di esperienza che ci fa cogliere aspetti di noi stessi che non saprebbero venire alla luce altrimenti, aspetti nuovi e sconosciuti che si

> delineano a seconda della relazione con il mondo in cui siamo di volta in volta coinvolti (Bracco, 2005, p. 42).

Per "*sentire l'altro*" (Boella, 2006) – cognitivamente ed emotivamente – è necessario prima di tutto predisporsi all'ascolto ed è importante che vi siano contesti, circostanze che predispongano all'accoglienza, senza essere impregnati dell'urgenza di dover preparare cosa dire e di dover essere pronti a controbattere.

Sentire l'altro significa in primo luogo mettere fra parentesi gli schemi di riferimento consolidati e le apparenti certezze, affinché diventi possibile riconoscere che le cose possono essere concepite diversamente, che esistono altre possibili interpretazioni della realtà oltre la propria (Caronia, 2011). Come sottolinea ancora Caronia (2011), fare *epoché* significa sospendere il giudizio sia cognitivamente che pragmaticamente, per essere in grado di cambiare il vertice di osservazione, pur nella consapevolezza che non ne esiste uno neutrale e a-prospettico. Gallagher & Zahavi (2008) sottolineano infatti a tal proposito come non esista "*una prospettiva pura in terza persona, così come non c'è alcuna visuale se non esiste un punto da cui guardare*"[59] (p. 40). Non significa quindi presumere di poter evitare di adottare un punto di vista, quanto adottarne molti e diversi, "*girando il prisma*" (Caronia, 2011, p. 120), osservandolo nelle sue molteplici, innumerevoli prospettive e trovare lo spazio per cogliere il significato che l'altro attribuisce alla propria esperienza. Quindi, per approssimarci all'esperienza altrui, "*dobbiamo effettuare spostamenti, variazioni di prospettiva, di punto di vista*" (Boella, 2006, p. 63).

La sospensione del giudizio è dunque condizione necessaria, seppur non sufficiente, per muoversi alla scoperta autentica dell'alterità: l'allontanamento (almeno temporaneo) dalle proprie conoscenze e dalla propria esperienza è un'azione di cui – come si è già detto – l'atto empatico ha bisogno. Il rimanere vincolati al proprio repertorio esperienziale e utilizzarlo come modello di interpretazione dell'esperienza altrui rappresenta infatti un limite all'empatia, perché – come ricorda Stein – "*se mentre empatizziamo, ci basiamo sulla nostra costruzione individuale anziché sul nostro tipo, […] giungiamo a falsi risultati*" (Stein, 1917/2014, p. 189): se si ipotizza che l'altro abbia i nostri stessi riferimenti, i nostri stessi vissuti e le nostre stesse percezioni, si perviene a false conclusioni sulla base di false premesse.

L'empatia in chiave democratica si è andata a delineare come processo:

[59] Traduzione a cura di chi scrive. Versione originale "*There is no pure third person perspective, just as there is no view from nowhere*".

i) Cosciente, consapevole, intenzionale generato dall'incontro con l'alterità.
ii) Che è nutrito dalla diversità – non dalla somiglianza – e che permette di ampliare il catalogo di esperienze di ciascun soggetto; non è traslazione o proiezione della propria esperienza sull'altro.
iii) Che richiede la capacità di decentramento cognitivo ed emotivo, ovvero l'acquisizione di consapevolezza della parzialità del proprio sguardo e della presenza di un vissuto altrui che chiede di emergere.
iv) Che richiede la sospensione delle proprie credenze e l'esercizio del dubbio in merito al proprio modo di conoscere.
v) Che si esprime come volontà di accogliere con autentico interesse il vissuto dell'altro e scelta consapevole di diventare parte della sua esperienza, cogliendo – attraverso il suo sguardo – le categorie interpretative e i vissuti affettivi attraverso cui la dota di significato.
vi) Che si connota per una dialettica di appartenenza ("è simile a me") ed estraneità ("è altro da me"), dove il sé e l'altro vengono confermati nella loro originaria diversità e dove il sé non si fonde con l'altro. L'orizzonte regolativo del "come se" si esprime così in una continua alternanza di "entrata" e "uscita" dal vissuto esperienziale altrui.

Un processo che può consentire di giungere a una comprensione più profonda dell'altro e che implica anche la disponibilità a interrogarsi e scoprire qualcosa di nuovo su di sé.

L'empatia così delineata dovrebbe rappresentare, come suggerisce Fabbri, una "*sorta di elemento regolatore dei processi di connessione e interazione che – pur non escludendo il conflitto e le sue degenerazioni – tuttavia li tollera solo entro certe soglie di legittimità*" (Fabbri, 2013, p. 39).

Rimane in ogni caso una possibilità, non un'ingiunzione né una prescrizione, perché – come continua lo stesso autore, "*non vi è miglior modo di uccidere l'empatia che quello di limitarsi a prescriverla, così come non vi è miglior modo di neutralizzare l'impatto di una narrazione socialmente dirompente che quello di trasformarla in 'chiacchiera'*" (Fabbri, 2013, p. 39).

Se si pensa che l'empatia possa essere prescritta, si trasforma ciò che è possibilità – che per realizzarsi interpella la coscienza, il senso di responsabilità e l'impegno individuali – in automatismo rassicurante e de-responsabilizzante. Si riduce l'empatia a procedura, privata di quegli elementi di scelta, indagine, ricerca e problematizzazione personale che ne sono invece alla base; si rinuncia a pensare che possa essere fallibile o – quantomeno – a

riconoscere che gli scarti fra ciò che è desiderato e ciò che si realizza sono ineliminabili. La si trasforma, insomma, da principio regolatore in norma.

L'empatia come sin qui descritta non può essere pensata come "*una capacità individuale, una skill da potenziare in vista di specifiche performances*" (Boella, 2018, p. 15): non si tratta di orientare processi cognitivi ed emotivi del singolo individuo, ma di stimolarli e di pensarli in relazione ai contesti e agli spazi in cui l'esperienza circola e viene condivisa, riconoscendo anche che la risposta empatica dipende dai contesti stessi. Come avverte Boella,

> non accade sempre che si risponda al sentimento di un altro con lo stesso sentimento. La gioia o il dolore altrui possono lasciarci indifferenti perché non abbiamo motivo di occuparcene, deliberatamente vogliamo ignorarli o gli stereotipi sociali e culturali hanno la prevalenza su ciò che vediamo. Si deve così andare alla ricerca non di un'empatia idealizzata, ma delle empatie, i cui contesti e le cui differenti manifestazioni portano allo scoperto scarti, limiti, paradossi, difficoltà e fallimenti che restituiscono una visione più realistica e radicale della grande scommessa delle relazioni con gli altri (Boella, 2018, p. 116).

È dunque più opportuno pensare a un'empatia non univocamente definita – che si realizza in forme monolitiche, teorizzata o teorizzabile, che può essere insegnata e appresa – bensì a una predisposizione dalle molteplici sfaccettature. L'empatia ha un profilo dinamico e si esprime in forme diverse non solo da soggetto a soggetto, ma anche – per il medesimo individuo – in funzione del contesto e delle condizioni personali in cui si trova. È processo, situato.

Dunque, proprio perché si presenta in molteplici forme e non si presenta come capacità che si possa ritenere acquisita una volta per tutte, è forse più corretto pensare che possa essere allenata, stimolata, sollecitata all'interno di contesti educativi in cui la relazione e il confronto con l'altro siano al centro dell'intenzionalità educativa.

Quali sono però le condizioni da privilegiare affinché possa essere – riprendendo la metafora dell'allenamento – "mantenuta e sviluppata l'efficienza empatica"?

1.7 La narrazione letteraria, "palestra di empatia"

Se l'empatia nasce dall'incontro con l'alterità, richiede – in prima istanza – la possibilità di entrare in contatto con questa e ha bisogno di esposizione alla diversità e alla pluralità. In tal senso, come si vedrà più diffusamente nel capitolo successivo, le arti possono offrire una modalità inedita e particolare per costruire spazi di alternativa (Caronia, 2011), più sicuri, con tempi e modalità di fruizione propri. Spazi per allenare il processo empatico, luoghi privilegiati dove fare esperienza dell'altro (dei pensieri e delle emozioni che ne

motivano punti di vista e comportamenti), allargando la propria conoscenza del mondo e mettendo al vaglio allo stesso tempo le proprie convinzioni.

Come sostiene Contini (2011), le narrazioni filmiche e letterarie possono "*aiutare ad acquisire nuovi schemi di interpretazione sul piano cognitivo e nuovi modelli di vissuti sul piano emozionale, arricchendo la nostra esperienza* […], *una forma di apprendistato cognitivo-emozionale*" (Contini, 2011, p. 186). Sono – come scriveva Calvino riferendosi alle fiabe – "*un catalogo di destini*" (Calvino, 1993, p. XIV), perché l'esercizio dell'immaginazione stimolato dalle narrazioni è utile "*per sintonizzarci con altri mondi e altre esperienze […]. L'immaginazione libera lo spazio del puro possibile come spazio […] affrancato da ogni vincolo reale*", sottolinea Boella (2006, p. 100).

L'annullamento – o quantomeno l'indebolimento, la sospensione – dei vincoli rappresenta, come si è visto precedentemente, uno dei primi (cruciali) elementi per l'esercizio della competenza empatica.

Alla possibilità di approssimarsi all'alterità è infatti importante che si affianchino, come si è argomentato sino a questo punto, il decentramento da sé e un'attitudine di ascolto profondo, uniti alla disponibilità a modificare le lenti attraverso le quali si guarda alle cose del mondo, i riferimenti paradigmatici che guidano l'atto del conoscere (Contini, 2009). Ciò significa mettere in discussione apprendimenti e visioni consolidate, che rappresentano certamente un'opportunità, ma che possono rivelarsi anche un limite dell'esperienza umana. Da un lato, infatti, sedimentare apprendimenti e acquisire schemi di pensiero veloci, efficienti ed efficaci è una necessità per l'essere umano: se non lo facesse, si troverebbe in una costante (e insostenibile) condizione di stress e affaticamento. Come sottolinea Caronia, arrivare a "dare per scontato" e considerare come "naturali" alcuni atteggiamenti consente di "*funzionare routinariamente nel corso della vita quotidiana, sovrapponendo interpretazione e realtà*" (Caronia, 2011, p. 119). Il consolidamento di alcuni apprendimenti di base, inoltre, è necessario e funzionale ad apprendimenti più complessi (Bateson, 1997), dunque l'apprendere ha certamente una funzione importante.

Accade però che – come sostiene Freeman (2000) – "*la natura dei nostri processi di apprendimento ci renda sempre più isolati […], perché le nostre strutture di significato episodico cumulativo si fanno più complesse con il tempo e l'esperienza. Ci distacchiamo dagli altri a causa della nostra storia personale, unica e irripetibile*" (Freeman, 2000, p. 186). Il livello di specializzazione – che il cervello umano raggiunge grazie all'apprendimento e al contesto in cui questo si sviluppa – rischia di provocare situazioni di isolamento e di indebolimento dei legami sociali (Fabbri, 2007).

L'abituazione e l'abitudine possono inoltre – in specifiche circostanze o fasi della vita – rivelarsi disfunzionali alla possibilità di espandere l'esperienza e di risolvere autonomamente alcuni problemi perché, abbassando la soglia di allarme verso pericoli imminenti e sviluppando dipendenza da stimoli e situazioni, potrebbero diventare non più utili alla sopravvivenza (Fabbri 2006).

In questi casi, il dis-apprendimento può rivelarsi utile o addirittura necessario. Ma "*come far dissolvere la struttura di significato esistente per sostituirla con una nuova*" (Freeman, 2000, p. 187)?

Per dis-apprendere[60] e scoprire nuovi e alternativi significati possono essere importanti esperienze di dissonanza, momenti di discontinuità e rottura rispetto all'esperienza precedente che aiutino ad acquisire consapevolezza dei processi automatici che spesso guidano il modo di conoscere il mondo e che possono portare a ritenere naturale, scontato e vero in senso assoluto ciò che in realtà non lo è.

In ciò, il potenziale delle arti può rivelarsi molto forte. Come afferma Shklovsky, "*l'arte esiste per recuperare la sensazione della vita; esiste per far sentire le cose, per rendere sassoso il sasso. Lo scopo dell'arte è di trasmettere la sensazione delle cose come sono percepite e non come sono conosciute. La tecnica dell'arte consiste nel rendere gli oggetti 'non familiari'*"[61] (Shklovsky, 1917/1965, p. 2). Lo scrittore russo richiama dunque l'idea di arte come opportunità per mettere fra parentesi il già-noto ("le cose […] come sono conosciute") e ritornare alla percezione iniziale dei fenomeni, per poter variare prospettiva e significarli in modo nuovo, diverso.

Le arti – e la letteratura in particolare, come si vedrà nel prossimo capitolo – possono offrire la possibilità di incontro con l'altro da sé, di de-familiarizzazione, di de-automatizzazione della percezione, del pensiero e delle emozioni, di creazione di nuovi e inediti spazi di relazione, di ascolto dell'alterità – dei suoi pensieri e delle sue emozioni, in modo autentico e aperto – e di se stessi. Si presentano come vere e proprie "palestre di empatia".

Nel prossimo capitolo verrà analizzato come la narrazione letteraria offra la possibilità – espressa con le parole di Dewey – di "*estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei*

[60] È certamente legittimo interrogarsi sull'effettiva possibilità di dis-apprendere e a tal proposito è importante ricordare quanto sia elevato il livello di plasticità celebrale degli esseri umani, le cui reti neurali hanno la capacità di rigenerarsi e riconfigurarsi per sapersi inserire, adattare e autoregolare in contesti molto diversi e in continua trasformazione, agendo in modo trasformativo sui contesti stessi (Fabbri, 2006).
Gli importanti apprendimenti che avvengono nei primi mesi e anni di vita hanno – per gli esseri umani – il carattere della reversibilità, al contrario di quanto avviene per altre specie animali nel corso del periodo critico: ciascun soggetto ha la possibilità di "riscrivere" le impressioni ricevute e registrate durante i periodi sensibili e l'obiettivo dell'educazione è far sì che ciò avvenga in direzione di libertà e auto-realizzazione, al riparo da nuovi condizionamenti imposti (Fabbri, 2006).

[61] Traduzione a cura di chi scrive.

significati, […] raggiungendo un punto di vista più largo e osservando cose delle quali altrimenti saremmo rimasti ignoranti" (Dewey, 1916/1992, p. 172). Verranno in particolare indagati alcuni degli elementi dei testi e dei contesti in grado di potenziare la relazione fra processo empatico e letteratura.

CAPITOLO 2
EMPATIA NARRATIVA

Come si è visto nel capitolo precedente, è possibile parlare di empatia (in chiave fenomenologica) quando – all'incontro con l'altro da sé – ci si accorge della presenza di una coscienza diversa dalla propria, si lascia che questa emerga, la si accoglie e si sceglie di adottare – almeno temporaneamente e sospendendo ogni forma di giudizio – il punto di vista altrui "*come se*" fosse il proprio, in una costante dialettica di appartenenza ed estraneità. Per fare esperienza del mondo attraverso gli occhi di un altro soggetto – di altri soggetti – e attraverso lenti diverse da quelle che abitualmente si utilizzano, può essere necessario essere pronti a modificare i propri riferimenti paradigmatici (Morin, 2001) e a far emergere nuove strutture di significato.

Si vedrà in questo capitolo come la letteratura – la narrativa letteraria in particolare – rappresenti un'occasione particolare per incontrare l'altro ed essere esposti alla pluralità, alla ricchezza, alla complessità delle esperienze umane e offra la possibilità di immergersi in vite dissimili dalla propria.

L'arte narrativa può infatti aiutare a "disinnescare" modalità di ragionamento automatico e irriflesso e attivare processi di ordine riflessivo: avvicinarsi a storie "altre" può permettere di acquisire consapevolezza del proprio sguardo e della sua parzialità, creando così le basi per riconoscere che è possibile che le cose siano concepite diversamente e per accogliere altre possibili interpretazioni della realtà (Caronia, 2011).

Nell'impossibilità di osservare, cogliere e significare l'esperienza in assenza di sguardo o in modo a-prospettico, il punto di vista che la narrativa letteraria mette a disposizione è quello dei personaggi delle storie: il lettore[62] può scegliere di prendere a prestito nuovi occhi, aprirsi a nuove alternative e guardare il mondo da diverse prospettive, familiarizzando con nuovi significati. In una parola, identificarsi. L'identificazione a cui si farà riferimento – quella che permette di "entrare nel personaggio" e di fare esperienza del mondo attraverso i suoi sensi, le sue emozioni e le sue categorie interpretative – è un processo diverso e distinto da quelli di immedesimazione, unipatia e associazione per analogia criticati da Stein (1917/2014): non si tratta né di completa fusione e con-fusione fra il sé e l'altro, né di traslazione (Freud

[62] Qui e nel prosieguo del testo, l'uso del genere maschile è utilizzato – salvo sia diversamente indicato – in senso neutro, ovvero includendo tutti i generi.

1912/1971) o proiezione (Rogers, 1959) su quest'ultimo delle proprie emozioni e dei propri pensieri.

Come si vedrà, è qui intesa nell'accezione – critica e problematizzata – proposta da parte della *media psychology*, ovvero quale meccanismo che prevede un accesso alla storia in modo interessato e coinvolto sia dal punto di vista cognitivo sia da quello emotivo, ma senza perdere consapevolezza della distinzione fra il sé e l'altro, quindi senza che vi sia irriflessa fusione e integrazione fra i pensieri, le emozioni, le motivazioni, gli obiettivi dei personaggi e quelli del lettore. Un'esperienza così descritta può rivelarsi trasformativa e portare a una più profonda conoscenza di sé e degli altri.

Keen parla di "*empatia narrativa*" e la definisce "*la comprensione di sentimenti e l'assunzione di una diversa prospettiva indotte dalla lettura, dalla visione, dall'ascolto o dall'immaginare narrazioni di situazioni e condizioni altrui"* (Keen, 2014, p. 521)[63]. Un decentramento da sé e una condivisione di emozioni, sentimenti e pensieri che – come sottolinea la stessa autrice (Keen, 2006) – non è però scontato, né automatico, che si traduca in altruismo e comportamenti pro-sociali[64].

Come verrà approfondito in seguito, vi sono alcuni elementi relativi ai testi e ai contesti di lettura che possono favorire – senza però che sia possibile definire alcuna correlazione diretta e causale (Keen, 2006) – il processo di de-familiarizzazione dai significati abituali e consolidati, di identificazione e di rielaborazione riflessiva dell'esperienza.

È però interessante soffermarsi, in prima battuta, sul perché possano essere proprio e specialmente alcuni tipi di testi a stimolare questo tipo di processo.

2.1 "*Perché i libri allungano la vita*" … e non solo

> *"Chi non legge, a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria. Chi legge avrà vissuto 5000 anni: c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l'infinito… Perché la lettura è un'immortalità all'indietro"*
>
> (Eco, 1991 - "Perché i libri allungano la vita" pubblicato in *La bustina di Minerva, L'Espresso*, 2 giugno 1991).

Le storie hanno la capacità di fare approcciare realtà diverse dalla propria. Ma oltre alla possibilità di esporre all'alterità, il loro potere è anche quello – come sottolinea Eco – di far

[63] Traduzione a cura di chi scrive.
[64] Cfr. §1.5.1

vivere esperienze molto diverse fra loro. Leggere una storia non è "semplicemente" prendere contatto con qualcosa o qualcuno di nuovo, di non conosciuto, forse lontano nello spazio e nel tempo. Leggere non offre solamente l'occasione di conoscere e di assumere consapevolezza di prospettive alternative rispetto alla propria. Se si coglie la lettura nella pienezza delle sue potenzialità – sembra dire Eco – questa consente di fare esperienza di altre vite e di viverne autenticamente una, dieci, cento, arrivando a vivere 5.000 anni.

C'è però da chiedersi se solo i libri abbiano questo potere. Tale interrogativo porta a riflettere sulla forma, sul ruolo e sul potere che le parole possono assumere.

Esse sono infatti l'elemento costitutivo di diverse tipologie di comunicazione: non sempre si presentano in forma scritta e non sempre diventano narrazione. Quando sono scritte, possono ad esempio essere alla base di testi scritti di tipo espositivo, con finalità descrittive, informative, argomentative. I saggi o alcuni articoli ne sono un esempio.

Parlando però di possibilità di entrare nel perimetro esperienziale dell'altro in modo vivido e partecipato, alcuni studi empirici (Allen & Preiss, 1997; Hakemulder, 2000; Mar et al., 2006; Winterbottom et al., 2008; Bal & Veltkamp, 2013; Kidd & Castano, 2013) mettono in evidenza come il potere dei testi narrativi possa rivelarsi superiore a quello di altre forme di comunicazione scritta[65].

[65] È opportuno *in primis* specificare che – nell'ambito degli studi psicologici e di quelli empirici sulla letteratura – i testi di tipo *non narrativo* vengono a volte definiti, in lingua inglese, "*non-fiction*". Per una corretta interpretazione dell'attributo di "*fictionality*" all'interno della letteratura scientifica di riferimento è dunque necessario considerare – come sottolinea Pettersson (2016) – che ne esistono due distinti livelli: quello c.d. "*Fictionality 1*" relativo al contenuto (in base al quale vengono classificati come "fiction" i testi che raccontano fatti non reali e come "non-fiction" quelli che riportano fatti reali), e quello c.d. "*Fictionlaity 2*" relativo alla forma (che distingue la prosa narrativa – qualificandola come *fiction* - da altri tipi di prosa, come quella saggistica e giornalistica, definendola *non-fiction*). È dunque possibile che un testo narrativo in prosa di tipo (auto)biografico venga considerato *fiction* nell'ambito di alcuni studi – se si fa riferimento al livello F2 – e *non-fiction* in altri studi, se si fa riferimento al livello F1. In questa sede, vengono riportati i riferimenti agli studi che mettono a confronto testi di tipo narrativo con testi di tipo espositivo denominandoli: a) esplicitamente in questo modo (Allen & Preiss, 1997; Hakemulder, 2000; Winterbottom et al., 2008), oppure b) rispettivamente "fiction" e "non-fiction", con riferimento al livello "F2" (Mar et al., 2006; Bal & Veltkamp, 2013; Kidd & Castano, 2013).
Ad esempio, in *The Moral Laboratory* (Hakemulder, 2000) vengono riportati i dati di una ricerca empirica di tipo quantitativo che dimostrano come i testi narrativi – più della saggistica – contribuiscano al formarsi nei lettori di diverse rappresentazioni di alcuni fenomeni (nel caso specifico, la stigmatizzazione sociale di comportamenti emancipatori da parte di donne di fede musulmana), producendo così effetti sociali (misurati attraverso item di "*Belief about character*" e con scale di solidarietà, tolleranza, giustizia sociale) più evidenti.
Le ricerche di Mar et al. (2006), Bal & Veltkamp e di Kidd & Castano (2013), confrontando diverse tipologie di testi, mettono invece in evidenza una specifica correlazione positiva fra i testi fiction (narrativi) e le capacità di decentramento cognitivo ed emotivo misurate con l'Interpersonal Reactivity Index, il RMET e lo Yoni Test.
Altre ricerche (Allen & Preiss, 1997; Winterbottom et al., 2008), pur confermando la maggior capacità dei testi narrativi di generare rappresentazioni più vivide dell'esperienza, mettono in evidenza come questo elemento possa – in specifici contesti – rivelarsi poco utile o addirittura disfunzionale per il lettore: ad esempio, quando si è chiamati a prendere importanti decisioni sulla propria salute (ad es. la tipologia di cure a cui sottoporsi), la

Gli esseri umani, afferma Bruner (1988, 1991), ricorrono infatti alla narrazione per attribuire significati alla loro esperienza e negoziarli: per comprendere loro stessi e gli eventi, li organizzano secondo una struttura con personaggi, luoghi, fatti, nessi causali e collegamenti spazio-temporali. La narrazione è qualcosa da cui gli uomini paiono essere attratti e che sembrano ricercare. Si presenta come un vero e proprio strumento di pensiero, attraverso il quale dar forma alle esperienze e significarle, divenendo – come sostiene Petit (2002) – anche più capaci di viverle e cambiarle[66].

Bruner mette in luce la complementarità di due diversi modi di pensare, ovvero di quello analitico-argomentativo e di quello narrativo. Mentre il primo procede per ragionamenti logici e produce teorie, leggi, conoscenze riguardo alla realtà, il secondo si basa "*sulla logica delle azioni umane e delle relazioni tra queste e gli stati interni corrispondenti (intenzioni, affetti, emozioni, valori); la sua finalità non è la verità o la spiegazione dei fenomeni, come per il pensiero scientifico, ma la comprensione e l'interpretazione dell'esperienza umana*" (Bruner cit. in Contini, 2019, p. 24).

Narrare e ascoltare narrazioni può allora condurre a una più profonda conoscenza di sé e degli altri, perché – come sostiene Ritivoi (2016) – non solo permette di acquisire consapevolezza dell'esistenza di una coscienza estranea, ma anche e soprattutto perché indirizza verso il significato di quell'esperienza e verso la prospettiva con cui l'altro guarda al mondo. Ascoltare storie

> è spesso un mezzo per esplorare possibilità che non sono primariamente nostre, ma di altri che ci incuriosiscono, ci irritano o ci affascinano […] Può essere uno dei modi in cui ci vengono trasmessi e inculcati i costumi usuali e i valori vigenti. Può essere anche una maniera per esplorare emotivamente un ambiente naturale e sociale con cui siamo in relazione fin dalla nascita, ma anche per saggiare i nostri abiti di valutazione morale, metterli alla prova per via immaginative, rivederli o confermarli (Dreon, 2013, pp. 18-19).

La narrazione può permettere anche la simulazione di esperienze sociali e allenare quindi all'ampliamento della comprensione che abbiamo degli altri soggetti (Mar & Oatley, 2008).

---

parzialità (intesa come incompletezza e soggettività) delle informazioni contenute in un testo narrativo potrebbe influire negativamente sull'efficacia della decisione.

[66] In campo filosofico, è importante segnalare, su questo tema, il contributo di Ricoeur. Anche il filosofo francese ritiene che – contribuendo alla costruzione dell'identità personale – il raccontare sia un bisogno costitutivo dell'essere umano. L'autore interpreta infatti il processo di sviluppo identitario come un processo dinamico che esige "*una certa combinazione di segni di persistenza e segni di cambiamento*" (Ricoeur, 2009, p. 94) e, in tale percorso, il racconto (letterario) può offrire un'importante mediazione. Ciò che Ricoeur definisce *identità narrativa* è l'elemento che consente al soggetto-lettore di ricomporre due modalità identitarie (quella della *medesimezza* e quella dell'*ipseità*) e di far sintesi delle istanze contrapposte di persistenza e cambiamento: nel racconto di una storia che non è la propria è possibile cogliere un personaggio e identificarlo come "sempre lo stesso", pur attraverso le concordanze e discordanze della narrazione (che rappresentano la variabilità dell'esistenza). Il lettore ha dunque l'opportunità di appropriarsi dei significati che legano il personaggio alla storia e – così facendo – di trasfigurare e rifigurare la propria esperienza.

Il potere della narrazione risiede nella sua particolare capacità di stimolare l'immaginazione, grazie alla presenza di una pluralità di prospettive e di significati impliciti. Per sua natura, il racconto offre possibilità, non stabili certezze, e questo ha **–** come ama ripetere Bruner **–** la capacità di "*mettere la realtà al congiuntivo"* (Bruner cit. in Contini, 2019, p. 25), elevandola al livello dell'ipotetico (Confalonieri & Scarlatti, 2000).

La narrazione è nel dramma, nel mito, nella commedia, nelle arti visive e in quelle grafiche. È nella tradizione orale, in alcune forme di gioco, nella musica, nella poesia, nella prosa, nella cinematografia. Ci si focalizzerà qui sulla narrazione letteraria[67] in ragione di alcune considerazioni.

In primo luogo, perché rispetto – ad esempio – alla narrazione filmica e televisiva, quella letteraria sembra lasciare – come mettono in evidenza alcuni autori (Busselle & Bilandzic, 2009; Calabrese & Fioroni, 2012) – un maggiore spazio all'immaginazione personale: l'assenza di ambientazioni precostituite e uguali per tutti, come quella che regista e sceneggiatore di un film scelgono di proporre, rende il lettore più libero, coinvolto, attivo.

Inoltre, la mancanza di stimoli visivi[68] e acustici diretti, unita alla richiesta di elaborazione delle informazioni contenute nel testo, renderebbe meno rapida, automatica e irriflessa la risposta affettiva (Bálint & Tan, 2015). Sottolineano Calabrese et al.:

> Nella visione di un film molte risposte affettive vengono attivate da reazioni automatiche (non consce) alle emozioni dei personaggi così come vengono segnalate dalle loro espressioni facciali, un impatto che viene rinforzato anche dalle dinamiche della visione filmica: lo spettatore […] prova la sensazione di essere dentro lo *story-world*, un effetto che sembra essere favorito dalla percezione di immagini (Calabrese & Fioroni, 2012, pp. 43-44).

Infine – come sostiene Hunt (2010) – la forma narrativa letteraria pare offrire, rispetto ad esempio alle forme narrative teatrali, la possibilità di sviluppare gradualmente e in profondità un personaggio, soffermandosi "*sulla rivelazione dell'io interiore*" (Hunt, 2010, p. 28).

Sembra dunque presentarsi come una potente via di accesso all'esperienza altrui: non solo, tornando alle parole di Eco, allunga la vita, ma la può rendere anche più ampia, ricca e, in un certo modo, più complessa.

---

[67] Si intende con narrazione letteraria quella che si esprime attraverso testi narrativi, che presentano una sequenza di eventi fra loro a qualche titolo collegati e coinvolgono uno o più personaggi (Confalonieri & Scarlatti, 2000; Koopman & Hakemulder, 2015).

[68] Fatta eccezione per quelle forme di narrativa letteraria in cui le immagini sono parte integrante del testo, come nel caso delle *graphic novel*, degli albi illustrati o dei fumetti.

Più ricca e complessa perché – pur senza alcun tipo di determinismo – la letteratura può ampliare gli orizzonti del possibile – sfidando e oltrepassando i confini (van Peer, 2007b) del proprio "territorio personale" – e arricchire il repertorio di possibili esperienze con nuove prospettive.

Come sottolinea Hakemulder, "*partecipare all'esperienza dei personaggi letterari ci offre più cibo per la mente, per la riflessione, di quanto la nostra esperienza da sola potrebbe fare. La letteratura può essere considerata, in questo senso, un laboratorio di possibilità umane*"[69] (Hakemulder, 2000, p. 21). O ancora, si può definirla – mutuando le parole di Nussbaum – un'opportunità per espandere "*la percezione di chi siamo e di chi possiamo essere*" (Nussbaum, 1999, p. 115).

Ritivoi (2016) riporta – a tal proposito – l'esempio di Anna Karenina raccontata da Tolstoj. Nel comprendere come l'amore per Vronksy l'abbia spinta a lasciare la famiglia, ma come allo stesso tempo la sua devozione come madre le impedisca di essere felice accanto alla persona che ama, è possibile arrivare a sentire la violenza e il dolore di questo conflitto interiore e capire meglio perché decida di togliersi la vita. Non si tratta semplicemente di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona (sia essa reale o un personaggio letterario), ma di "*acquisire la conoscenza di esperienze che non abbiamo mai avuto e che potremmo mai avere e comprendiamo quale significato possano avere per qualcuno in particolare*"[70] (Ritivoi, 2016, p. 68). Comprendere la decisione del suicidio di Anna non significa approvarla, ma riuscire a darle una motivazione.

Così facendo, aggiungiamo anche complessità alla nostra esistenza. Come mette infatti in evidenza Hakemulder,

> si ritiene spesso che la lettura della letteratura influenzi l'abilità […] dei lettori […] di farsi un'idea dei pensieri e delle emozioni di un'altra persona. Nella vita quotidiana è spesso difficile ottenere informazioni affidabili sulle motivazioni e sui sentimenti di qualcuno. Di solito, possiamo solo ipotizzare quali siano le sue vere motivazioni. In molte opere letterarie, abbiamo un'opportunità unica di studiare le motivazioni delle persone "dall'interno" […] e invece di assumere chiare leggi meccaniche della motivazione umana, possiamo arrivare a realizzare la complessità e l'imprevedibilità della vita (Hakemulder, 2000, pp. 11-12)[71].

Lo sforzo immaginativo richiesto dalla lettura consente di riconoscere che – oltre ai nostri – altre storie, identità e modi di vita sono possibili e legittimi e, allo stesso tempo, costringe a pensare alla propria identità come a qualcosa di non monolitico e immutabile (Dreon,

[69] Traduzione a cura di chi scrive.
[70] Traduzione a cura di chi scrive.
[71] Traduzione a cura di chi scrive.

2013). Quindi, quando ci si trasla, quando si sposta il punto di riferimento "fuori da sé", ci si allontana dal "proprio centro" e si compie uno sforzo per accedere all'esperienza di un altro soggetto, è pressoché impossibile ritornare a sé come si era precedentemente: si torna in un qualche modo arricchiti (Wolf, 2009).

Ma attraverso quali meccanismi i testi letterari possono sollecitare questo tipo di esperienza? Come possono aiutare a entrare in un perimetro esperienziale che non ci appartiene, a diventarne parte e a uscire cambiati da questo incontro? Come è possibile potersi identificare con tanti e differenti personaggi, anche indicibili?

Rompere gli schemi stereotipici attraverso i quali si attribuisce significato al mondo, permettere al lettore di spogliarsi – almeno temporaneamente – dei propri riferimenti per assumere la prospettiva dei personaggi, farlo ritornare a sé per rielaborare l'esperienza vissuta sono alcuni dei "movimenti" che la lettura di testi narrativi è in grado di attivare. È però necessario avviare l'analisi partendo dalle pre-condizioni necessarie affinché ciò possa realizzarsi.

2.2 Il ruolo attivo e critico del lettore

"Si scrive soltanto una metà del libro, dell'altra metà si deve occupare il lettore"
(Joseph Conrad, *Lettera a Robert Bontine Cunninghame Graham*, 1897)

Per approssimarsi all'altro ed espandere il proprio punto di vista, la lettura deve essere capace di interpellare la coscienza del lettore, di interrogarlo, di farlo riflettere.

Dal punto di vista delle teorie della critica letteraria, il testo, il lettore e il contesto possono assumere ruoli e pesi differenti, ma affinché chi legge sia sollecitato nel modo appena descritto è necessario pensarlo attivo e co-protagonista della narrazione, un lettore che si impegna nell'esplorazione dei testi. Ci si riferisce a un'esperienza di lettura che non si esaurisce nella decodifica di un messaggio, ma che diventa esperienza da vivere e da significare.

In tal senso, l'incipit di Conrad ammonisce dal pensare che il significato della storia sia nel testo in sé (o solo nella mente del lettore) e spinge a considerare il fatto che scaturisca invece dalla transazione, dallo scambio fra lettore e testo (Rosenblatt, 1978).

Su questa riflessione si fonda il filone delle *Reader Response Theories* (Iser, 1978; Rosenblatt, 1978), che sostiene che i significati dei testi non siano univoci, predeterminati e preesistenti

alla lettura, che non siano sedimentati nel libro e solo da scoprire[72] (Dreon, 2013). Il significato è co-costruito in modo soggettivo da chi legge, ma la soggettività è cosa diversa dall'arbitrarietà: "*il lettore reale può integrare gli aspetti lacunosi in vario modo, ma non ogni tipo di integrazione è legittima*" (Dreon, 2013, p. 14). In chiave fenomenologica, è possibile sostenere che l'oggetto originario (il testo, in questo caso) condizioni la gamma delle sue rappresentazioni possibili. Gli oggetti originari "*non sono né neutri né inerti rispetto a ciò che la coscienza ne può fare, non sono punto di partenza o ancoraggio in attesa di essere dotato di senso […]. Essi co-partecipano al processo in e attraverso cui diventano oggetto-per-la-coscienza […]. Suggeriscono, sostengono, indirizzano alcune rappresentazioni piuttosto che altre […], ma identicamente vincolano o definiscono la gamma degli atti intenzionali possibili*" (Caronia, 2011, p.45).

In chiave socio-politica, assumere questo tipo di sguardo significa riconoscere che "*coloro che leggono non sono pagine bianche sulle quale il testo va a imprimersi, non sono pura passività*" (Petit, 2002, p. 16): se il lettore non è destinato a far sì che il perimetro della propria esperienza coincida con ciò che viene narrato nel libro (Petit, 2002), a esserne l'effetto, allora il testo non è strumento di potere, ma luogo di conoscenza e incontro.

In queste riflessioni si inserisce il contributo di Schraw & Bruning (1996) sui modelli di lettura. Le ricerche condotte dai due psicologi dell'educazione hanno infatti evidenziato come sia possibile individuare tre diversi pattern di lettura.

Quello che definiscono di tipo trasmissivo si fonda sull'assunzione che il significato sia direttamente trasmesso dall'autore al lettore. Il lettore è – in questo caso – un ricevente passivo, il cui obiettivo principale è processare il testo ed estrarre il significato pensato da chi ha scritto: la narrazione è descrizione e traduzione del "reale", senza che vi sia possibilità di sua interpretazione.

L'approccio traduttivo implica invece l'ipotesi che il testo – alla luce delle sue caratteristiche formali – sia dotato di un proprio significato, che prescinde da qualsiasi tipo di intenzione dell'autore di comunicare un messaggio specifico. In tal caso, il compito del lettore è quello di decodificare il messaggio contenuto nel testo.

[72] Le *Reader Response Theories* offrono una visione alternativa ai testi rispetto alle teorie della critica letteraria che attribuiscono un ruolo di primaria importanza all'autore oppure al testo. Per le prime, il significato del testo è attribuito dall'autore e deve essere dunque estratto e compreso. Le seconde (*Formalism, New Criticism, Strutturalismo, Narratologia*) ritengono invece che il significato risieda nel testo, grazie alle sue caratteristiche e indipendentemente dalle intenzioni dell'autore, e che debba quindi essere "decifrato e decodificato": la forma è – in sé – contenuto (cfr. Bloom H., 1996; Wolfrey, 1999).

Infine, il modello di tipo transazionale si basa sulla considerazione che il testo possa assumere significati diversi per lettori diversi, a prescindere dalle intenzioni dell'autore o da ciò che la struttura del testo in sé veicola (certamente non si nega che tali elementi possano esistere, ma non li si considera prioritari). Secondo questa prospettiva, chi legge dota di senso il testo a partire dalle proprie intenzioni, dunque il significato è negoziato riferendosi alla propria precedente conoscenza del tema affrontato dal testo, alle precedenti esperienze di lettura e ai propri obiettivi del momento. In tale ottica, il lettore è un produttore di significati e leggere diventa "*un processo eminentemente soggettivo, piuttosto che un atto di ricezione del significato attribuito dall'autore o un atto di traduzione del significato del testo nel modo più oggettivo possibile*"[73] (Schraw & Bruning, 1996, p. 293).

La ricerca di Schraw e Bruning mette inoltre in evidenza come l'approccio transazionale al testo, "*generi risposte più critiche e personali senza sacrificare la comprensione di importanti proposizioni di testo*"[74] (Schraw & Bruning, 1996, p. 301). Viene però anche sottolineato come tali modelli di lettura non siano da ritenersi mutuamente escludentisi, in quanto non basati su caratteristiche personali stabili dei lettori, bensì situazionali (in sostanza, non si ritiene che possa esistere un lettore passivo o uno attivo in senso assoluto e permanente). La comprensione, l'elaborazione e la significazione dei testi sono infatti da pensarsi come un indissolubile intreccio di elementi cognitivi ed emotivi, influenzati sia dal testo stesso, sia dal contesto circostante.

Anche Kuiken, Miall e Sikora (Miall & Kuiken, 1995; Kuiken et al., 2004; Sikora et al., 2011) hanno indagato le diverse tipologie di approccio alla lettura dei testi. Il gruppo di ricercatori è arrivato a clusterizzare – per mezzo di un'analisi di tipo fenomenologico di dati raccolti

[73] Traduzione a cura di chi scrive.

[74] Gli autori hanno misurato la relazione esistente fra l'approccio al testo (valutato attraverso il *Reader Belief Questionnaire*; Allegato 2.A) e gli esiti dell'esperienza di lettura con due diversi strumenti: la "*reader response checklist*" (Allegato 2.B) e un saggio breve scritto dai lettori. Con il primo strumento si è valutato quanto i lettori avessero ritenuto la storia 1) in grado di generare suspense; 2) persuasiva; 3) vivida ed emozionante; 4) facile da immaginare nella propria testa; 5) significativa; 6) in grado di provocare pensieri; 7) in grado di evocare forti emozioni; 8) controversa; 9) interessante; 10) piena di azione (Schraw & Bruning, 1996, p. 296; traduzione a cura di chi scrive). Attraverso l'analisi dei contenuti dei saggi brevi sono invece state individuate dai ricercatori 3 principali categorie di affermazioni: 1) quelle strettamente basate sul testo (es. domande retoriche relative a informazioni presenti nel testo, riformulazione delle informazioni contenute nel testo, inferenze a partire dalle informazioni contenute nel testo); 2) valutazioni critiche del testo (affermazioni relative alla rilevanza o all'importanza delle informazioni contenute nel testo, considerazioni sul fatto che il testo avesse aperto nuove possibilità nella mente del lettore, osservazioni sulla struttura, sullo stile del testo e sulla plausibilità delle informazioni in esso contenute); 3) reazioni personali (sentimenti, emozioni, opinioni personali, commenti generali oppure riferiti a similitudini fra testo ed esperienza personale, emozioni provate per i personaggi). I lettori corrispondenti al modello "transazionale" hanno restituito sia punteggi significativamente più alti nella *reader response checklist*, sia un maggior numero di affermazioni del tipo critico e personale.

durante studi empirici[75] – differenti tipi di interazione fra il lettore e il testo; fra questi, quello che definiscono *expressive enactment* si caratterizza per la presenza di tre elementi: l'*affective response* (ovvero l'attivazione emotiva del lettore in risposta agli eventi della storia), il fare esperienza "corporea", multimodale e tridimensionale (aspetto indagato anche da Bálint & Tan, 2015) del mondo rappresentato nel testo (come se gli oggetti, le persone e gli scenari del testo prendessero vita[76]), e il rendersi sfumato dei confini fra il sé e l'altro. In merito a quest'ultimo aspetto i ricercatori non chiariscono quale sia il grado di consapevolezza che caratterizza tale annullamento dei confini, dunque quale possa essere l'effettiva possibilità di rielaborazione cosciente da parte del lettore dell'esperienza che ha vissuto. Sottolineano però come il tipo di lettura così descritto – elicitato sia da elementi stilistici, sia da fattori narrativi – possa essere in grado di penetrare la coscienza del lettore e alterare la comprensione che questi ha di se stesso e della sua vita quotidiana.

La relazione fra un approccio attivo da parte del lettore e la possibilità di ampliare il proprio repertorio di conoscenze ed esperienziale è stata ulteriormente empiricamente indagata anche da Koek et al. (2016, 2019), i quali – attraverso un'indagine quali-quantitativa – hanno verificato la correlazione esistente fra alcune attività mentali tipiche di un lettore-attore e il costrutto di *Critical Literary Understanding* (CLU), che si riferisce alla capacità dei soggetti di comprendere criticamente un testo (di qualsiasi tipo, dalla poesia alla prosa, abbracciando diversi generi e stili)[77]. Pur presentandosi come molto specifico, il concetto di CLU può essere esteso – senza snaturarne il senso – a quello più ampio di possibilità di sollecitare e interrogare il pensiero e la coscienza del lettore.

---

[75] L'obiettivo di Don Kuiken, David Miall e Shelley Sikora è quello di approfondire e descrivere i diversi tipi di esperienza che si possono sviluppare a partire dall'incontro fra un testo e un lettore. In nessun modo, coerentemente con l'approccio fenomenologico, questi differenti modi di fare esperienza di un testo da parte di un soggetto vengono ipotizzati e indagati in relazione con altri fenomeni (di tipo psicologico, sociale, etc.).

[76] Questi elementi sono stati operativamente descritti da Fialho et al. (2022) nella "Enactment-imagery sub-scale della Transformative Reading Scale (cfr. Allegato 2.D, per dettagli e versione in lingua originale della scala): 1) *Durante la lettura della storia, ho potuto visualizzare i personaggi in modo vivido nella mia mente*; 2) *Potevo sentire l'atmosfera della storia nel mio corpo*; 3) *Durante la lettura della storia, ho potuto percepire l'atmosfera della scena nel mio corpo, come se fossi nel mondo della storia*; 4) *Durante la lettura della storia, ho visto spesso i luoghi descritti chiaramente come se stessi guardando un'immagine*; 5) *Durante la lettura della storia, ho sentito il mio corpo rispondere al testo*; 6) *A volte una scena della storia era così chiara che sentivo il suo tocco, la sua "sensazione"*;7) *Durante la lettura della storia, ho potuto ascoltare i dialoghi e / o le voci come se stessi ascoltando una conversazione vera e propria*; 8) *Durante la lettura della storia, ho potuto quasi sentire le esperienze fisiche dei personaggi nel mio corpo*; 9) *Potevo sentire vividamente i suoni della storia*.

[77] Lo strumento utilizzato è il *Critical Thinking in Literary Context test* (CTLC), composto da una serie di domande – chiuse e aperte – che riguardano il processo di attribuzione di significato al testo letterario. Il test è elaborato *ad-hoc* per ciascun testo e mira a valutare le seguenti capacità: valutare la credibilità delle azioni, formarsi un'opinione rispetto ad alcuni temi, saperla motivare, riconoscere i diversi punti di vista, fare inferenze integrando diversi elementi, cogliere il significato complessivo del testo.

Koek et al. (2019), grazie in particolare ai risultati della fase qualitativa della loro ricerca, sono riusciti a individuare alcune categorie descrittive che si possono ritenere rappresentative di un approccio attivo e critico al testo:

i) L'interrogarsi, che nasce dall'impossibilità di conformare e adattare ciò che si legge agli schemi cognitivi già in proprio possesso.
ii) L'acquisire consapevolezza del processo di interpretazione, ovvero il diventare coscienti che l'attribuzione di significato può avvenire a un livello più profondo rispetto a quello degli indizi e delle tracce rese immediatamente visibili della storia.
iii) Il ritardare il giudizio, sospendendo la continua elaborazione e interpretazione dell'informazione ricevuta per dedicarsi a momenti di più prolungata riflessione.
iv) Il ragionare, sforzandosi di analizzare o inferire parti dal tutto.
v) Il considerare alternative, contemplando più possibilità oltre a quella pensata in prima battuta.
vi) Il proporre conclusioni, scegliendo esplicitamente – come risultato di un processo di pensiero – l'alternativa considerata più ragionevole.

Quello pensato dalle *Reader Response Theories* e descritto dalle ricerche empiriche (Koek et al, 2016, 2019; Kuiken et al., 2004; Sikora et al., 2011; Schraw & Bruning, 1996) è un lettore che porta se stesso nel testo, che si mette in gioco, che si fa sollecitare dal punto di vista cognitive ed emotivo, che si focalizza più su quello che sente rispetto a quanto apprende, che legge con piacere e che con piacere entra in relazione con i personaggi[78]. Non si tratta di una lettura improntata alla logica dell'efficienza, orientata e finalizzata a individuare e decodificare il messaggio che si presume l'autore voglia trasmettere, ma di una lettura partecipata.

A questo punto, diventa interessante interrogarsi e indagare quali condizioni possano favorire questo tipo di approccio, quali caratteristiche dei testi e dei contesti siano in grado di stimolarlo.

[78] Cfr. *Reader Belief Questionnaire* (Schaw & Bruning, 1996), Allegato 2.A.

2.2.1 Evidenze dagli studi empirici sulla letteratura

Un lettore pensato come attivo e protagonista nel processo di significazione del testo è un lettore che porta con sé, all'interno dell'esperienza di lettura, predisposizioni, attitudini, orientamenti ed esperienza personali.

Fra gli elementi che entrano nella relazione testo-lettore e contribuiscono a delinearne le traiettorie di sviluppo vi sono quelli legati a fattori personali – ad esempio l'essere più o meno propensi a lasciarsi trasportare dalle storie (De Mulder et al., 2017) – e alla storia del lettore, ma anche, ad esempio, il rapporto che nel tempo ha sviluppato con i testi e il tipo di approccio alla lettura che lo connota: esistono lettori più o meno appassionati e assidui ed è possibile che alcuni – in particolare coloro che hanno ricevuto una specifica "educazione alla lettura" nell'ambito di contesti formali – abbiano abitudini consolidate di intellettualizzazione dei testi che ostacolano – a causa di un eccessivo focus sull'elaborazione di temi astratti, sui commenti sulla sequenza narrativa, sulle situazioni e sui personaggi – i processi di coinvolgimento e di *expressive enactment*[79] (Sikora et al., 2011).

Come evidenziano Mar et al. (2011), anche lo stato emotivo del lettore è un fattore importante, che influisce sia sulla scelta del testo, sia sul modo in cui il lettore sviluppa pensieri ed emozioni nei confronti dei personaggi durante la lettura. Si può scegliere di leggere, ad esempio, per alleggerire il proprio umore negativo, oppure per ricercare uno stato di positività o – ancora – per alleviare il proprio senso di solitudine: ciascuna di queste circostanze influenzerà, in modi e gradi diversi, l'esperienza di lettura.

Il contesto storico e socio-culturale in cui il soggetto è inserito rappresenta un ulteriore elemento in grado di influenzare il livello di connessione che riesce a stabilire con il testo, nonché il tipo di giudizio che assegnerà a trama e personaggi. Come sottolinea Keen (2006), le differenze culturali implicano differenze nella natura dell'esperienza di lettura. La comprensione di ciò che significhi essere parte del proprio contesto culturale inciderà sul modo in cui si vivono le emozioni di piacevolezza e spiacevolezza e il fatto di sentirsi o meno autorizzati, come individui, a esprimere particolari pensieri o sentimenti. Il coinvolgimento attivo, dunque, non è solo una questione di rapporto fra il singolo e il testo, ma fra il lettore-in-un-contesto e il testo.

[79] Cfr. § 2.2

Nell'ambito della riflessione pedagogica sulla progettazione di contesti capaci di favorire il coinvolgimento attivo del lettore, i fattori appena citati si presentano come elementi di cui avere consapevolezza e da considerare nella definizione di possibili piste di intervento educativo.

Come agire, ad esempio, affinché i testi siano il più possibile allineati agli interessi di chi legge? Come motivare e coinvolgere anche i lettori più resistenti? Come favorire un coinvolgimento più diretto nelle vicende narrate, disinnescando approcci di tipo meramente esegetico? Come aiutare i lettori a dare voce alle proprie emozioni, acquisendone al tempo stesso consapevolezza? Come tematizzare e problematizzare gli elementi di contesto storico-socio-culturale, facendoli diventare parte di un'azione educativa consapevole?

La ricerca scientifica, in particolare in ambito psicologico e letterario, è da tempo impegnata su questi temi e alcuni risultati degli studi condotti possono supportare i professionisti dell'educazione nella definizione di azioni in grado di favorire esperienze di lettura coinvolte, attive e critiche. È importante fin d'ora sottolineare come queste siano pensabili quali esiti di incontri fra testi, scritti da autori, e lettori-in-un-contesto, dunque non possano essere parcellizzate e viste (qui e successivamente, ogni qualvolta si farà riferimento agli esiti di ricerche empiriche) come somma di elementi fra loro indipendenti.

2.2.1.1 La proposta e la scelta del testo

L'esperienza di lettura inizia con l'individuazione del libro o del racconto: è la prima tappa dell'esperienza di connessione che il lettore avrà con il testo.

Come mette in evidenza Lenters (2006), il fatto, ad esempio, che quando si parla di ragazzi e ragazze in età scolastica siano gli adulti – spesso gli insegnanti – a definire il testo, può avere ripercussioni sul livello di coinvolgimento di chi legge. Non tanto (o non solo) perché manca la componente di "libera scelta". Questo elemento può certamente avere un peso rilevante in alcune fasi dello sviluppo – come quella adolescenziale, quando il desiderio di auto-determinazione e di agentività sono molto forti – ma il problema che si pone trasversalmente a tutti i gradi scolastici è piuttosto quello relativo alla distanza che spesso esiste fra ciò che l'adulto considera "letteratura rispettabile" e quello che i bambini, le bambine e i e le giovani valutano interessante e significativo per loro stessi. Il dover *subire* questo scarto può generare mancanza di interesse da parte dei lettori. La problematica si presenta sia per quelli che Lenters (2006) definisce lettori "resistenti", sia per i lettori "con

difficoltà". Nel primo caso, si riferisce a coloro che hanno interessi diversi da quelli promossi in contesti educativi formali e amano, ad esempio, romanzi horror o d'amore, fumetti, riviste o altri tipi di media; nel secondo caso a soggetti che hanno sviluppato basse capacità di lettura. Come mettono in evidenza Reeves (2004) e Lenters (2006), è possibile che i "resistenti", se marginalizzati, diventino "lettori con difficoltà"; oppure che accada il contrario, se la strada per migliorare le abilità di lettura passa per testi di tipo "non canonico". In entrambi i casi si arriva però a un risultato poco (o affatto) desiderabile: difficilmente, infatti, questi soggetti potranno godere a pieno del valore che la letteratura – nella sua vasta articolazione, ricchezza e complessità – potrebbe apportare nel loro percorso di formazione identitaria. È allora raccomandabile ampliare la visione dell'alfabetizzazione letteraria, creando collegamenti e occasioni di raccordo fra i contesti di educazione formale e quelli extra-scolastici, ad esempio definendo spazi anche per la letteratura indipendente e per le espressioni letterarie meno "convenzionali" (si pensi, ad esempio, alle *graphic novel* e alla letteratura hip hop), oppure impegnandosi per trovare – insieme ai lettori – possibili connessioni fra i temi dei libri e la loro vita personale.

Atwell e Atwell Merkel (2022) lo chiamano "il potere del piacere": il riuscire a trovare (ed essere legittimati nel leggere) un testo che appassiona, conoscere (e ricercare) ciò che gratifica, essere consapevoli e saper riconoscere ciò che annoia.

Come sottolineano Schraw & Bruning (1996), promuovere l'agency individuale dei lettori e il loro senso di efficacia (Sønneland, 2019), offrire loro contesti di dialogo e confronto e assicurare la possibilità di scegliere il testo da leggere (Galda, 2012; Zarrillo & Cox, 2012) sono elementi che favoriscono un approccio transazionale al testo. Lo stesso fatto di compiere una scelta è già – di per sé – un elemento su cui riflettere.

Certamente, come sostiene Hakemulder (2020), per bambini, bambine e giovani, il ruolo dell'adulto può rivelarsi importante anche nell'orientare e promuovere la scelta del lettore: un consiglio personale, pensato e ritagliato appositamente per il soggetto che si ha di fronte ("*questo è un libro per te*") è in grado di influire positivamente sull'aggancio fra lettore e testo. Emerge dunque l'importanza di poter garantire la scelta, una scelta che parta dagli interessi dei lettori.

2.2.1.2 Il momento della lettura

Altre ricerche hanno messo in evidenza come vi siano alcuni approcci alla lettura che possono favorire il coinvolgimento dei lettori e un loro approccio partecipato. Si pensi, ad esempio, alla lettura ad alta voce da parte di un adulto esperto, in grado di offrire un'esperienza più vivida e "reale" dei fatti e dei personaggi narrati e di favorire l'incontro fra testo e lettore, in particolare (ma non solo) per coloro che presentano difficoltà specifiche di lettura di testi scritti (Serravallo, 2015). Anche il privilegiare letture integrali di testi, rispetto a versioni condensate o antologiche, può rappresentare un elemento in grado di offrire – come mettono in evidenza Johnson et al. (2013) – il tempo e lo spazio necessari per entrare nella storia.

Fra gli elementi di contesto che – in particolare nell'ambito dell'educazione formale – possono influire sulla motivazione e sulle traiettorie dell'esperienza di lettura, vi sono quelli legati all'approccio proposto e promosso dall'adulto di riferimento. Come afferma Fialho (2019),

> se lo sviluppo di intuizioni su se stessi e gli altri è riconosciuto come uno degli obiettivi dell'insegnamento della letteratura, un approccio formalista e orientato alla conoscenza non sembra essere troppo utile. Al contrario, [...], l'educazione dovrebbe incoraggiare gli studenti a esplorare le loro risposte personali nelle interazioni dialogiche con e sui testi letterari, anche per mezzo di compiti appositamente progettati e pensati in una combinazione pre-, durante e post-lettura, in cui l'analisi dei dispositivi letterari è un mezzo per ragionare sulle esperienze, sui temi, sui personaggi e sulle implicazioni morali[80] (Fialho, 2019, p.10).

Grazie a uno studio condotto con alcuni studenti universitari canadesi, Fialho et al. (2011; 2012), hanno rilevato come – nell'ambito di percorsi di lettura articolati su sei incontri e gestiti dall'insegnante, durante i quali era prevista un'alternanza fra lezioni frontali e momenti di lavoro e discussione di gruppo – le c.d. "*experiencing instructions*", che è qui possibile tradurre in "istruzioni di tipo esperienziale", abbiano generato risultati osservabili sensibilmente diversi dalle c.d. "*interpretative instructions*", ovvero dalle "istruzioni di tipo interpretativo". Il fatto che l'insegnante abbia chiesto ad alcuni studenti di ragionare e interrogarsi sul testo a partire da domande come "*cosa ti ha impressionato e suggestionato nel testo?*" oppure "*descrivi pensieri, emozioni, immagini, impressioni o ricordi evocati dalla storia*" – portandoli dunque a focalizzarsi su aspetti emotivi, valori e credenze personali – mentre ad altri abbia offerto come stimolo domande quali "*cosa hai compreso del testo?*", "*di che cosa tratta?*"

[80] Traduzione a cura di chi scrive.

– orientando dunque l'attenzione verso lo sviluppo della trama, l'analisi e la comprensione del testo – ha permesso di rilevare diversi gradi di coinvolgimento e riflessività.

I risultati della ricerca, elaborati attraverso la codifica e l'analisi di contenuto dei saggi brevi prodotti dagli studenti alla fine del percorso di lettura e delle video-registrazioni dei momenti in cui erano impegnati in discussioni di gruppo in classe, hanno infatti messo in evidenza che i lettori accompagnati da "*experiencing instruction*" hanno mostrato una maggiore ricchezza lessicale nei loro scritti e maggiore capacità immaginativa (meno argomentativa) nei loro interventi durante le discussioni di gruppo, oltre a essere più attivi – in termini di partecipazione spontanea – nelle discussioni stesse.

Come gli stessi autori mettono in evidenza, i due approcci non vogliono ovviamente essere reciprocamente escludentesi, bensì complementari: se indicazioni di tipo interpretativo possono aiutare quella comprensione narrativa che, come si vedrà successivamente, risulta essere una delle componenti del coinvolgimento del lettore, quelle di tipo esperienziale possono invece rappresentare un prezioso strumento per supportare la capacità (auto)riflessiva dei lettori, acquisendo così una più profonda consapevolezza dei propri riferimenti e delle proprie categorie interpretative, sul piano cognitivo ed emotivo.

2.3 "Creare fratture": de-familiarizzazione e de-automatizzazione dei processi percettivi, cognitivi ed emotivi

Si è visto fino a questo punto che – affinché la lettura di testi narrativi possa diventare occasione per avvicinare, sentire, ascoltare, fare esperienza dell'altro ed espandere le proprie prospettive – il coinvolgimento attivo del lettore è una sorta di precondizione.

Ci si inoltrerà ora nell'approfondimento di quei "movimenti", di quegli "spostamenti" cognitivi ed emotivi – caratterizzanti alcune esperienze di lettura – che favoriscono l'accesso all'esperienza altrui. Lo si farà a partire dalla rottura degli schemi stereotipici, dal quell'azione di "disturbo" grazie alla quale alcuni testi narrativi sono capaci di inibire le scorciatoie cognitive.

La possibilità di ampliare gli orizzonti oltre i confini del proprio territorio personale e di arricchire il proprio vocabolario di nuovi significati passa infatti anche dalla possibilità di acquisire consapevolezza della parzialità e potenziale fallacia del proprio punto di vista, dunque di uscire dalle proprie cornici di riferimento e familiarizzare con nuove e diverse visioni del mondo.

Come si è visto precedentemente[81], affinché ciò accada può essere utile (necessario, a volte) che si presentino momenti di discontinuità e rottura rispetto all'esperienza abituale, alla "norma", che vi sia qualcosa o qualcuno che "scalfisce l'ordine" e "crea fratture" nel già noto[82].

Nella lettura, quando ciò non avviene e i più comuni automatismi non vengono disinnescati, il lettore è infatti portato a riempire i "*luoghi di indeterminatezza*" (Ingarden, 1973), gli spazi vuoti (*Leerstellen,* Iser, 1978) che caratterizzano ogni opera letteraria[83], in modo automatico e irriflesso. I *gap* vengono processati dalla mente e colmati proiettando nel testo la conoscenza del mondo che il lettore ha (Gerrig, 1988; Masiero, 2013). In questo caso chi legge fa riferimento a frame, script e schema[84] che gli consentono di fare supposizioni e di inferire, ovvero di trarre conclusioni o un giudizio a partire dalla conoscenza che si ha di un certo fenomeno. Come sottolinea Calabrese, la "*nuova esperienza viene valutata sulla base della sua conformità o difformità rispetto a uno schema pregresso*" (Calabrese et al., 2012, p. 85).

Hakemulder (2000) riporta a tal proposito gli esiti di due diversi studi sperimentali.

Nel primo, condotto da Bower et al. (1979), è stato proposto ad alcuni lettori questo testo: "*Laura è andata al ristorante. Ha ordinato il piatto vegetariano sul menu. Ha fatto un cenno alla cameriera. Ha mangiato il suo cibo velocemente ed è corsa di nuovo in ufficio*"[85] (Bower et al. cit. in Hakemulder, 2000, p. 63). In questa storia vi sono certamente alcuni passaggi che non

[81] Cfr. §1.7

[82] È interessante – a tal proposito – il riferimento al kōan della disciplina zen (cfr. Carofiglio, 2020). Il kōan è un'affermazione o una domanda paradossale o enigmatica, che richiede di riflettere andando oltre le modalità di pensiero e di ragionamento a cui si è abituati. Non prevede una risposta, ma una riflessione – che vada oltre la logica del dualismo – ed è proprio la riflessione che diventa oggetto di meditazione. Esempio: C'era una volta un grande maestro Zen e c'era un bambino di otto anni che lo serviva. Moltissime persone giungevano dal maestro per chiedergli un kōan che potesse aiutarli. Così anche il bambino, incuriosito, un giorno, in tutta serietà, decise di fare lo stesso. Il maestro sorrise, e visto che il bambino insisteva molto, gli disse: "Prova ad ascoltare il suono prodotto da una mano sola. Quando l'avrai sentito, fammelo sapere" (Cfr. Senzaki N., Reps P., *101 storie zen*, Adelphi, Milano, 1973).

[83] Ogni opera letteraria è – per sua natura strutturale – non totalmente chiusa e definita: le descrizioni – per quanto minuziose – non possono essere mai totalmente esaustive, ci sono spazi vuoti che possono essere "riempiti" dal lettore in diversi modi (Dreon, 2013).

[84] I frame, gli script e gli schema sono modelli stereotipici, legati a esperienze simili registrate nella memoria. I *frame* sono gli schemi più semplici, legati a un singolo oggetto della realtà. Ad esempio: alla parola palla si associano informazioni di tipo percettivo (la forma) e/o di tipo funzionale (collegate alle azioni che si possono compiere con una palla). Gli *script* sono invece sequenze di azioni che si ripetono sempre uguali e hanno uno scopo predeterminato (ad esempio, cosa fare quando si va al ristorante). Gli script rappresentano una conoscenza organizzata (astratta e concreta al tempo stesso) di una serie di azioni ed eventi ricorrenti e stabiliti in una particolare situazione: sono una delle più semplici strutture concettuali della mente, che serve per orientarsi nella vita e avere aspettative adeguate alle situazioni. Gli *schema* sono invece "*veri e propri blocchi di costruzione di conoscenze, […] strutture di dati per la rappresentazione dei concetti generici depositati nella memoria. […] si riferiscono a: oggetti, situazioni, eventi, sequenze di eventi, azioni, sequenze di azioni*" (Paliczuk, 2008, p. 223).

[85] Traduzione a cura di chi scrive.

vengono esplicitati, fra i quali il fatto che Laura si sia seduta a uno dei tavoli del ristorante, abbia consultato il menu e abbia pagato il conto. Tuttavia, pur dopo aver letto il brano, i lettori intervistati dai ricercatori hanno dichiarato di avere letto di queste azioni. In questo caso, la storia ha stimolato un recupero spontaneo di strutture mentali preesistenti archiviate nella memoria semantica: uno script, appunto, che permette di colmare i vuoti della storia con la conoscenza personale acquisita attraverso l'esperienza.

In un altro studio condotto da Earthman (1992), i soggetti hanno letto una storia riguardo "*un uomo di nome Gustav, che arriva a casa indossando una pelliccia presa in prestito da uno dei suoi amici. La moglie di Gustav lo saluta - nella penombra dell'ingresso – in un modo inusualmente affettuoso e gli sussurra 'Gustav non è ancora tornato'. Gustav reagisce rispondendo 'Sì, è tornato'*" (Earthman cit. in Hakemulder, 2000, p. 64). La scena finisce così e non vengono offerte al lettore ulteriori spiegazioni, ma quasi tutti i lettori coinvolti nello studio hanno in realtà elaborato la storia, arricchendola di propri commenti. Per farlo hanno attinto principalmente al loro archivio mentale di schema, in particolare alla voce "relazioni extraconiugali", colmando così l'apparente lacuna di informazioni presente nel testo.

Come sottolinea Hakemulder (2000), gli script e gli schema sono innescati automaticamente dalla mente del lettore – ad esempio, in conseguenza alla semplice esposizione a parole particolari – ma, nonostante l'involontarietà della loro attivazione, influenzano il modo in cui si attribuiscono pensieri e comportamenti ad altri soggetti.

Non solo i processi cognitivi, ma anche quelli percettivi sono soggetti ad abituazione. Come sostiene Shklovsky (1917/1965), la riduzione dello sforzo che si ottiene attraverso processi di "algebrizzazione" degli oggetti percettivi – che portano al loro riconoscimento non attraverso una loro esplorazione integrale, bensì solo delle loro caratteristiche distintive principali – è notevole, quindi tutto tende a essere riportato all'interno del perimetro del familiare. Shklovsky sostiene che si perda così la capacità di *vedere* ciò che si incontra frequentemente e si sia invece portati semplicemente a *riconoscerlo* dai suoi contorni.

È ciò che dalle "*dual-process theories*" elaborate in ambito psicologico (Evans, 2008; Evans et al., 2013), viene definita modalità di "tipo 1" di processamento dell'informazione.

Il processo di tipo 1 non richiede un'attenzione specifica e controllata e attinge in modo scarso alle risorse di memoria di lavoro. Offre risposte tendenzialmente rapide, intuitive, automatiche e non consapevoli, richiedenti poco sforzo cognitivo, che tuttavia – se non si fondano su un'esperienza significativa pregressa – rischiano di incorporare distorsioni e

rilevarsi inappropriate e inefficaci. Questo tipo di elaborazione dell'informazione è quello alla base degli stereotipi, tipiche scorciatoie cognitive che consentono all'essere umano di conoscere e agire in modo rapido e senza eccessivo sovraccarico della memoria.

Come sottolinea anche Boyd, "*le menti umane sono matasse di aspettative, preferenze e modalità di inferenze orientate al massimo risultato cognitivo possibile con il minimo sforzo di elaborazione*" (Boyer e Sperber & Wilson cit. in Boyd, 2009, p.133)[86].

Come è possibile, dunque, portare chi legge a disinserire la marcia automatica e ad attivare nuove, diverse modalità di pensiero?

Shklovsky (1917/1965) sostiene che l'arte, in particolare, sia in grado di far uscire dall'alveo della percezione automatica[87] e di de-familiarizzare. Come sottolinea il critico letterario russo, Tolstoj, ad esempio, *"fa sembrare strano il familiare non nominando l'oggetto familiare. Descrive un oggetto come se lo vedesse per la prima volta, un evento come se stesse accadendo per la prima volta. Nel descrivere qualcosa, evita i nomi accettati della sua parte e nomina invece la parte corrispondente di altri oggetti*"[88] (Shklovsky, 1917/1965, p. 3).

Come sottolineano altri autori (Miall & Kuiken, 1994; Hakemulder, 2000; Koopman & Hakemulder, 2015), questo effetto di straniamento, di deviazione da ciò che è conosciuto, di "*mancanza di coerenza tra ciò che si crede e ciò che si percepisce*"[89] (Koek et al., 2019, p. 4) è in grado di generare interruzioni e di aprire alla possibilità di svincolarsi da ciò che si conosce, di accorgersi di cose di cui non ci si era mai resi conto prima e guardarle da una prospettiva diversa, di creare spazi di alternativa (Caronia, 2011), per una diversa significazione dell'esperienza. Ci si potrebbe qui riferire a una sorta di "*epoché* indotta", quasi necessaria, pur sempre intenzionale e mediata dalla coscienza: di fronte all'incomprensibile o al difficilmente decodificabile, il lettore è in qualche misura obbligato a "*sospendere le credenze e*

[86] Traduzione a cura di chi scrive.

[87] In merito alla possibilità di inibire una lettura dell'esperienza fondata su categorie semplificanti e dai tratti stereotipati – e la conseguente elaborazione di risposte irriflesse, di definizione automatica della situazione – è importante ricordare il già citato (§1.4) contributo di Levinas e Riva (2010): gli autori mettono in evidenza il potere trasformativo dell'incontro con il "volto" dell'altro, ovvero con un'alterità che non si presenta quale generica e indistinta, ma come soggetto conoscibile nelle sue caratteristiche e storia uniche, individuo che – nel distinguersi dallo sfondo delle percezioni automatiche – esige una comprensione autentica e umanizzante. Tale tema verrà ulteriormente approfondito in relazione alle caratteristiche di letterarietà dei personaggi letterari (§2.3.1.2).

[88] Traduzione a cura di chi scrive.

[89] Traduzione a cura di chi scrive.

certezze circa la realtà […] e la pertinenza di ogni definizione automatica della situazione" (Caronia, 2011, p. 119)[90].

Ciò che le violazioni degli schema di riferimento abituali e il processo di de-familiarizzazione – a volte elicitati, come si vedrà successivamente, da alcune caratteristiche dei testi – sembrano essere in grado di fare è proprio l'ostacolare alcuni meccanismi di elaborazione cognitiva e affettiva irriflessi.

Dunque, quella automatica non è l'unica strada di "riempimento dei vuoti": un testo narrativo può rappresentare non solo un luogo dove script e schema acquisiti vengono giocati nell'interpretazione della storia, ma anche uno spazio dove nuovi schemi vengono sviluppati dai lettori. Come mostrano ancora le ricerche condotte (Evans, 2008; Evans et al., 2013), esiste infatti anche il processo di "tipo 2", che offre risposte di tipo riflessivo a un livello più astratto, che richiedono più tempo e più sforzo per essere elaborate e sono dunque influenzate dalla capacità di memoria di lavoro disponibile. Tale processo è quello che sottende anche alla ricerca di soluzioni ai problemi che ci si pongono: la percezione di una mancanza, di una difficoltà, uno stato mentale di perplessità attivano un processo di ricerca di ulteriori fatti che rafforzino o disconfermino le conoscenze e le credenze che già si possiedono. È un processo cognitivamente impegnativo, perché provoca uno stato di dubbio prolungato, in cui è necessario saper sostare (Dewey, 1910/2019).

È questa forma di elaborazione dell'informazione che sostiene, ad esempio, il c.d. "*cognitive decoupling*", ovvero la capacità di separare la rappresentazione del mondo che viene proposta dalla narrazione dalla rappresentazione del mondo che si ha e si percepisce come "reale", formulando così nuove aspettative e attivando un pensiero di tipo ipotetico (Stanovich & Toplak, 2012; Koek et al. 2016).

Come si vedrà in seguito, trama e personaggi delle storie – quando tendenzialmente stereotipati e prevedibili – possono ridurre la richiesta di sviluppo di nuovi schema, mentre strutture letterarie più articolate e complesse sono in grado di favorire processi di tipo critico e riflessivo.

Ma non solo: la potenzialità decostruttiva del testo narrativo può risiedere anche nel tipo di narrazione. Come mette in evidenza Spivak (2003), quando è quella di soggetti marginali,

[90] È ovviamente possibile che l'atteggiamento del dubbio – il riuscire a concepire che le cose possano essere diverse da come appaiono sulla base "dell'atteggiamento comune" – possa essere consapevolmente attivato dai soggetti, anche in assenza di elementi di "rottura" e di straniamento rispetto a ciò che è loro noto.

che arriva dalla voce e con il linguaggio di quegli stessi soggetti, è possibile creare distanziamento e fratture. Questo tipo di storie – che non "assomigliano" al lettore, che gli sono estranee e non corrispondono alle sue aspettative – possono spiazzarlo, catapultarlo in un mondo che non riesce a leggere e interpretare sulla base del proprio catalogo di concetti e (pre)giudizi, e obbligarlo a continue dislocazioni. Mostrano così anche la loro valenza socio-politica.

Due diversi percorsi di "riempimento dei vuoti" dei testi letterari si presentano dunque come possibili: uno automaticamente innescato, l'altro consapevolmente sviluppato. Il primo permette di colmare le lacune lasciate dalla storia facendo riferimento alle proprie conoscenze ed esperienze pregresse e consolidate, mentre il secondo stimola l'ampliamento del proprio repertorio di possibilità.

Come sottolineano anche gli studi psicologici (Evans, 2008; Evans et al., 2013), il "tipo 1" e il "tipo 2" sono due forme qualitativamente distinte di processamento dell'informazione che si collocano lungo un *continuum*, non presentandosi come tipologie discrete; ciascuna di esse presenta alcune caratteristiche connotanti, seppur non tutte necessariamente co-occorrenti. Ciò non significa che una sia migliore, più desiderabile o più "necessaria" dell'altra: l'attivazione irriflessa di script e schema – favorita ad esempio dalla similitudine fra esperienza narrata e esperienza personale del lettore – agevola una più rapida comprensione del testo favorendo il coinvolgimento attivo del lettore, ma è altrettanto chiaro che se diventasse l'unica strada percorsa dal lettore (o quantomeno la prevalente) sarebbe più remota la possibilità che l'esperienza di lettura possa tradursi in quell'allungamento, ampliamento, arricchimento della vita di cui si è detto precedentemente. Ai fini di un'espansione del territorio esperienziale del lettore, è quindi auspicabile che i processi di tipo automatico e irriflesso lascino progressivamente sempre più spazio a quelli di tipo maggiormente riflessivo, affinché si possano immaginare nuove e possibili interpretazioni e la risposta di tipo empatico possa entrare in gioco.

Come sostiene Iser, "*è solo quando il lettore è obbligato a elaborare il significato del testo in presenza di condizioni non familiari, piuttosto che alle sue abituali condizioni […] che può portare alla luce strati e tratti della sua personalità che egli stesso era stato precedentemente incapace di manifestare in forma consapevole*"[91] (Iser, 1978, p. 50).

[91] Traduzione a cura di chi scrive.

2.3.1 Evidenze dagli studi empirici sulla letteratura

Alcuni studi empirici condotti sul tema della de-familiarizzazione indotta dai testi letterari (Miall & Kuiken, 1994; Bálint et al., 2016) hanno dimostrato che le violazioni delle norme e degli usi – che richiedono di indugiare sugli elementi inusuali e impongono dunque un rallentamento del passo di lettura e della comunicazione fra il lettore e il testo – sono in grado di suscitare diversi tipi di reazioni. In particolare, il confronto con l'inconsueto – a tratti difficilmente comprensibile – attiva strategie di recupero del significato della narrazione e di integrazione del "*perturbante con il conosciuto e familiare*" (Fludernik cit. in Calabrese, 2012, p. 49): viene così ostacolato il processamento di tipo automatico, offrendo l'opportunità per un approccio riflessivo, che si traduce in interrogativi che il lettore si pone rispetto a ciò che legge e – a volte – nella decisione di posticipare qualsiasi giudizio di tipo valutativo.

È importante, tuttavia, che l'effetto di straniamento di brechtiana memoria non si trasformi in alienazione del lettore: come sottolineano Calabrese et al. (2012), i livelli di complessità e novità devono essere tali da poter essere gestiti dal lettore, che non deve essere bloccato o sensibilmente ritardato nella comprensione del testo. Alcune violazioni radicali della realtà spaziale (un soggetto/oggetto che si trova contemporaneamente in più luoghi) e della causalità (il futuro che causa il passato) rappresentano ad esempio ostacoli difficilmente assimilabili.

Come si vedrà ora, vi sono alcuni dispositivi estetici – relativi al tipo di linguaggio utilizzato, alle scelte lessicali e alla struttura del testo (il c.d. "*foregrounding*") – e caratteristiche dei personaggi e della trama che favoriscono il processo di de-automatizzazione della percezione e dell'elaborazione di significato, aprendo così a nuove possibilità rispetto al già noto oppure a una rinnovata consapevolezza di ciò che è *over-familiar*, come sostiene Hakemulder (2021).

Le misure utilizzate nelle ricerche qui presentate sono di diverso tipo e natura: alcune non riguardano il concetto di empatia in chiave democratica analizzato in questo lavoro, altre lo interessano in modo parziale e non esaustivo, ma ciò che è interessante rilevare è che gli studi analizzati offrono informazioni e indicazioni rilevanti in merito alla possibilità di rottura degli schemi stereotipici, di decentramento da sé e di riconoscimento di esperienze "altre".

2.3.1.1 *Foregrounding*

Come si è accennato precedentemente, vi sono studi che indagano come alcune caratteristiche estetiche del testo possano favorire la de-familiarizzazione. Si parla in questo caso di *foregrounding*[92], riferendosi al "*range di variazioni stilistiche […] – sia a livello fonetico (ad esempio, rime o allitterazioni), sia a livello grammaticale (ad esempio inversioni, ellissi) e sintattico (ad esempio metafore, ironia) – [che] può ricorrere nel linguaggio [scritto] di uso quotidiano, così come nel linguaggio parlato o giornalistico, ma che nei testi letterari – al contrario degli altri – è strutturato in modo sistematico e gerarchizzato*"[93] (Miall & Kuiken, 1994, p. 390).

Si tratta di deviazioni inaspettate o inusuali ripetizioni che – proprio perché "violano uno schema" – emergono, si distinguono dallo sfondo e si pongono in primo piano (*foreground*). Hakemulder (2020), individua quattro diversi tipi di distorsioni: i) le irregolarità rispetto a norme definite esternamente (ad esempio le norme sociali) o al punto di vista abituale (il fatto, ad esempio, che il mondo venga visto attraverso gli occhi di un animale) e le violazioni della realtà che si esprimono – ad esempio – attraverso il linguaggio grottesco, paradossale o con l'utilizzo di alcune figure retoriche (metafore, ossimori, iperboli); ii) le irregolarità di alcuni elementi del testo, ad esempio delle rime; iii) l'uso di parole non comuni, di neologismi, di termini che deviano dal contesto linguistico del mezzo utilizzato, la violazione di regole grammaticali; iv) le irregolarità rispetto alle norme definite dal genere a cui il prodotto artistico appartiene (ad esempio, lunghe sequenze di ripresa che contrastano con le norme di editing dell'industria cinematografica).

Perché la deviazione dalla norma produca un qualche tipo di effetto, deve essere notata e interpretata dal lettore come intenzionale, non incidentale.

Come sottolineano Bálint et al. (2016) e Hakemulder (2020), il *foregrounding* è in grado di suscitare stupore e richiede spesso al lettore un'attenzione e uno sforzo superiori per l'interpretazione del testo. Questo può tradursi in una maggiore capacità immaginativa e riflessiva, ma anche – come si è accennato precedentemente riferendosi al rischio di alienazione – in frustrazione, in perdita del senso di efficacia e conseguente abbassamento dell'intensità dell'esperienza. È dunque importante che il livello di distorsione della norma

[92] Il termine ha la sua origine dal concetto di *aktualisace* elaborato nel 1932 dallo studioso ceco Jan Mukarovsky, poi tradotto in inglese – nel 1964 – come *foregrounding* (Miall & Kuiken, 1994).
[93] Traduzione a cura di chi scrive.

sia comprensibile, gestibile e assimilabile dal lettore, pena la perdita di piacere nella lettura (Harash, 2021).

Da un punto di vista empirico, la verifica della capacità del *foregrounding* di generare risposte da parte del lettore è resa complessa dalla difficoltà di isolare tale variabile da qualsiasi altro elemento testuale. Alcune ricerche condotte sul tema (Hakemulder, 2004; Koopman, 2016; Sopčák, 2007; van Peer, 2007a), hanno misurato – attraverso manipolazioni del testo a opera dei ricercatori, oppure proponendo la lettura di diverse versioni del medesimo manoscritto elaborate dallo stesso autore – come a diversi livelli di deviazione del testo dal linguaggio comune corrispondano – soprattutto a una seconda lettura e in particolare da parte di lettori istruiti – diversi tipi di risposta cognitiva, emotiva e di apprezzamento estetico del testo[94]. Questi tentativi si scontrano però non solo con la profonda interconnessione fra stile e contenuto di un testo (essendo sostanzialmente impossibile modificare lo stile di un testo senza modificarne, al tempo stesso, anche il contenuto e il significato), ma anche con le caratteristiche di intertestualità e intratestualità di ciascuna opera – ovvero con i richiami che la stessa propone rispetto ad altri testi o ad altre parti del testo – e con le sue caratteristiche linguistiche: modificando alcune parole, si rischia, ad esempio, di perdere l'effetto originario di rime e allitterazioni. (Hakemulder, 2020)[95].

L'evidenza che lo stile sia rilevante nel definire il tipo di rapporto che il lettore stabilisce con il testo rende il *foregrounding* un ambito di ricerca affascinante, ricco di stimoli per la

[94] La ricerca di Hakemulder (2004) ha previsto la somministrazione di due diverse versioni (l'originale e quella manipolata con l'eliminazione di metafore e di sfumature ironiche) delle prime 600 parole de "I versetti satanici" di S. Rushdie a due campioni di soggetti, dimostrando come a un maggior livello di *foregrounding* sia associato – per i soggetti con un certo livello di cultura letteraria – un maggior apprezzamento del testo (misurato con la scala di Dixon et al., 1993). Nel caso della ricerca di Sopčák (2007), sono stati presentati ai partecipanti tre differenti versioni di uno stesso passaggio dell'*Ulisse* di James Joyce, elaborate da Joyce stesso in fase di scrittura dell'opera e classificate a diversi livelli di *foregrounding* dai ricercatori. I risultati hanno mostrato una correlazione fra il grado di *foregrounding* del testo e il livello a cui i lettori hanno valutato il testo come "in grado di impressionarli". Nel caso dello studio di van Peer (2007a), i ricercatori hanno invece proposto a diversi gruppi di partecipanti diverse varianti della medesima frase, con differenti gradi di *foregrounding* (ad esempio, "Sento fredde lacrime di incredulità versarsi sul luogo in cui riposo" o "Piango lacrime amare di tristezza nel mio letto"), verificando poi – attraverso strumenti di auto-valutazione dei partecipanti – come queste corrispondessero a diversi livelli di memorizzabilità, riflessione, rielaborazione e apprezzamento estetico (ad esempio "trovo questa frase bella, musicale, impressionante") del testo. La ricerca di Koopman (2016) ha invece verificato una correlazione positiva fra *foregrounding* del testo (3 diverse versioni del medesimo testo di partenza – a diversi livelli di *foregrounding,* ottenuti tramite manipolazione da parte dei ricercatori – sono stati presentati a 3 diversi gruppi di soggetti) e punteggi dell'*Interpersonal Reactivity Index*, seppur fortemente influenzata da fattori personali (genere, empatia di tratto e assiduità di lettura degli intervistati).

[95] Vi sono anche casi di ricerche (Kuzmicova et al., 2017) che mostrano risultati diversi e che non evidenziano alcuna correlazione fra il livello di *foregrounding* del testo e la sua capacità di elicitare nei lettori il decentramento cognitivo ed emotivo.

riflessione e promettente dal punto di vista della ricerca scientifica, nonostante presenti oggi ancora evidenze non conclusive e definitive dal punto di vista empirico.

2.3.1.2 Letterarietà

Un ulteriore aspetto oggetto di riflessioni a livello teorico e di indagini sul piano empirico è quello relativo alla letterarietà del testo, concetto intorno al quale – come mette in evidenza Salgaro (2015) – si sono sviluppate principalmente due diverse posizioni: una che si focalizza su alcune caratteristiche dei testi letterari (ad esempio il fatto che utilizzino un linguaggio diverso da quello che caratterizza gli scambi verbali quotidiani) e l'altra che considera la letterarietà connessa alla presenza di variazioni stilistiche in grado di generare de-familiarizzazione e una successiva trasformazione re-interpretativa da parte del lettore. Come sottolinea ancora Salgaro (2015) riferendosi agli studi condotti da Zwaan, la percezione di una più o meno elevata letterarietà di un testo (intesa come ricercatezza del registro linguistico) può dipendere anche dalle aspettative che il lettore ha nei confronti di questo: se viene informato, ad esempio, che il testo che si appresta a leggere è di tipo letterario, tenderà a processarlo con questa aspettativa e lo percepirà come tale.

Dal punto di vista della ricerca empirica, quindi, la descrizione operativa delle caratteristiche di letterarietà di un testo (e – per contrasto – di quelle di testi non letterari e "popolari") si è sviluppata in particolare a partire dalle modalità con cui personaggi e trama vengono presentati, con l'obiettivo di comprendere come queste possano influenzare il modo in cui il lettore processa e si mette in relazione con testo.

In merito ai personaggi, è possibile operare una distinzione fra testi che presentano protagonisti tendenzialmente "piatti e mono-dimensionali" (Hakemulder, 2000; Kidd & Castano, 2013) e quelli che offrono invece personaggi definiti in modo più articolato e complesso (Ritivoi, 2016), con una maggiore profondità psicologica, non immediatamente e non completamente comprensibili, perché connotati da tratti di ambiguità e opacità delle loro personalità (Mar & Oatley, 2008): "rotondi" (Keen, 2006) e pluri-dimensionali.

I primi – definiti in modo stereotipico, semplificato e con una forte coerenza interna – tenderebbero, secondo i ricercatori, a stimolare un'interpretazione delle storie su base categoriale (Kidd & Castano, 2013): la facilità con cui si possono formulare ipotesi sul prosieguo della narrazione – agevolata dalla semplicità dei personaggi e dall'assenza di tratti di ambivalenza nella loro personalità, dunque dalla loro prevedibilità – può dare la

sensazione, come sottolinea Hakemulder,, di "*essere coinvolti nella storia, ma a causa delle velocità con cui si procede nella lettura difficilmente questi testi potranno stimolare alcun tipo di riflessione personale*"[96] (Hakemulder, 2000, pp. 74-75). Come sottolinea anche Keen (2006), i "personaggi piatti", facili da comprendere e da richiamare alla memoria, possono avere un ruolo positivo a livello di coinvolgimento del lettore, ma – come anche nei casi della letteratura pornografica o dei testi che presentano una trama incalzante e avvincente – un alto livello di coinvolgimento non è sufficiente per innescare un processo di rielaborazione riflessiva, che porti alla generazione di nuove idee e nuove proposizioni.

Perché ciò avvenga è necessario che i lettori facciano esperienza della storia in modo più profondo, processando più lentamente e consapevolmente gli eventi narrati e gli stimoli offerti dalla lettura (Hakemulder, 2000). In questo la presenza di "*personalità sconcertanti e complesse, piuttosto che rudimentali e stereotipate*"[97] (Hakemulder, 2000, p. 15), da esplorare e comprendere, come l'Anna Karenina di Tolstoj, sono in grado di generare esperienze più complesse, perché non fondate sulla capacità di seguire le azioni, ma su quella di entrare in contatto con il mondo interiore del personaggio. Non consentendo al lettore di procedere per facili generalizzazioni, richiedono uno sforzo immaginativo e riflessivo, una lettura e un'interpretazione della storia a partire proprio dalla prospettiva dei protagonisti.

Secondo Cupchik et al. (1998), i testi che offrono una descrizione dettagliata dei personaggi, in particolare quelli che permettono l'accesso alle loro esperienze emozionali, facilitano inoltre un'esplorazione più libera delle *proprie* reazioni emozionali da parte del lettore, stimolandone di nuove.

Va certamente sottolineato che ciò che è considerato complesso e non convenzionale risente fortemente del contesto (personale, socio-storico-culturale) in cui l'esperienza di lettura si inserisce, dunque non può essere in alcun modo considerato un concetto universale, valido in ogni luogo e tempo. Come sottolinea Hakemulder (2021), si tratta – ancora una volta – di un fattore che si trova all'incrocio fra caratteristiche testuali e del lettore.

Anche alcune caratteristiche della trama possono contribuire alla letterarietà del testo come sopra definita: elementi di imprevedibilità, incoerenza, discontinuità temporali, sotto-trame interrotte, finali aperti, la narrazione attraverso più punti di vista (focalizzazione multipla),

[96] Traduzione a cura di chi scrive.
[97] Traduzione a cura di chi scrive.

la presenza di più voci (polifonia, che richiede la comprensione delle motivazioni di più attori, a volte anche con prospettive contrastanti), la possibilità di attribuire significati non univoci all'esperienza narrata (polivalenza e multi-interpretabilità del testo) sono tutti elementi che – nelle ricerche (Hakemulder, 2000; Koopman &, Hakemulder 2015; Koek et al., 2016; De Mulder et al., 2017) – mostrano avere la capacità di rallentare la lettura e favorirne una rielaborazione personale e riflessiva.

Da un punto di vista empirico, il filone di ricerche inaugurato da Kidd & Castano nel 2013 – poi proseguito con ulteriori studi (Pino & Mazza, 2016; Kidd & Castano, 2017) – è stato in grado di dimostrare come l'esposizione a testi di tipo letterario (rispetto a quelli di tipo popolare) sia correlata a livelli più elevati di ToM[98].

Appare dunque interessante rilevare come alcune caratteristiche di complessità dei testi – da non intendersi come di "difficoltà", ma come capacità di restituire una visione del mondo non unidimensionale, affatto scontata e prevedibile, dunque non semplificabile e riducibile a poche, chiare variabili – si presentino in linea con l'obiettivo di stimolare un incontro consapevole e autentico dell'altro e una riflessione sui propri e sugli altrui paradigmi e punti di riferimento, procedendo per strade non lineari.

2.4 Fare esperienza dell'altro: appartenenza e identificazione

Si è visto sino a qui come il creare momenti di discontinuità e rottura rispetto ai riferimenti abituali sia un primo passo per acquisire consapevolezza dell'esistenza di possibili interpretazioni della realtà, diverse e altrettanto valide rispetto alle proprie.

Ma quali altri processi è in grado di innescare la narrativa letteraria, tale da favorire non solo il decentramento da sé, ma anche l'accoglimento del vissuto altrui, in tutta la sua complessità?

La riflessione sul potere delle parole di influenzare la vita delle persone affonda le proprie radici nella Grecia classica di Platone e Aristotele.

[98] Le misure utilizzate sono state la *Basic Empathy Scale* e *Cognitive Empathy subscale*, il RMET, *Interpersonal Reactivity Index*, *Advanced Theory of Mind task*, *Empathy Quotient Scale* e il *Multifaceted Empathy Test and Cognitive Empathy*. Si tratta di strumenti che misurano la capacità di lettura e interpretazione degli stati emotivi e cognitivi altrui e si riferiscono dunque a una delle componenti (non l'unica) del concetto di empatia in chiave democratica a cui si fa riferimento in questo lavoro. Anche in questo ambito non vi è piena concordanza degli esiti delle ricerche, anche se l'unico studio che mostra risultati diversi è ad oggi quelli di Panero et al. (2016).

Il primo (in *Ione*[99] e nel libro X de *La Repubblica*[100]) interpreta tale potere come una minaccia, tanto da ritenere che la poesia mitologica non debba trovare spazio all'interno della Repubblica e che i poeti debbano esserne banditi. La combinazione della sua capacità di rendere meno chiari i confini fra verità e non-verità e di quella di attivare, in forme passive e inconsapevoli, le parti più vulnerabili e istintuali degli auditori/lettori aumenterebbe, secondo il filosofo, il pericolo di irresponsabilità, corromperebbe gli animi e minerebbe la moralità: la poesia tradizionale è per Platone frutto di creatività quasi "delirante", fonte di passioni irragionevoli, incapace di insegnamenti e di avvicinare alla verità (Culp, 1977; Fialho, 2019; Hakemulder, 2000).

In direzione diversa si esprime Aristotele, che individua nella tragedia alcune proprietà che potrebbero essere definite terapeutiche: secondo l'allievo di Platone, assistere alla messa in scena di una tragedia significa infatti per il pubblico assistere a una rappresentazione che mette nella condizione di partecipare emotivamente agli avvenimenti descritti dalla storia, di immedesimarsi nel destino degli eroi e nei loro ideali e di prendere posizione rispetto ai temi morali. La comunità dei cittadini può essere così stimolata a riflettere su temi quali la giustizia e il rispetto della dignità umana.

La riflessione aristotelica si fonda sui concetti di mimesi e di catarsi.

La prima acquista il significato positivo di imitazione della forma ideale della realtà. La catarsi è invece da intendersi come un processo che si attiva in conseguenza alla partecipazione profonda alle vicende messe in scena: le emozioni che lo spettatore prova lo mettono in contatto con la sua interiorità e lo aiutano ad acquisirne consapevolezza, permettendogli di distaccarsi da ciò che lo allontana dalla ragione (le passioni, secondo il filosofo), giungendo così a uno stato di equilibrio, serenità e calma. La sensibilità alle situazioni e ai valori che la tragedia propone sarebbe dunque capace di attivare un processo di purificazione (catartico, appunto), che aiuta lo spettatore a giungere a una maggiore comprensione della sua pratica morale.

Definendo la tragedia come "*imitazione di un'azione seria e compiuta, dotata di una sua grandezza […] eseguita da agenti e non raccontata, tale che mediante la pietà e la paura porta a compimento la purificazione di siffatte passioni*" (Poetica, VI, 1449b 24-28)[101], Aristotele è il primo a identificare

[99] Platone. *Ione* (a cura di Giovanni Reale e Matteo Andolfo). Bompiani, Milano, 2001.
[100] Platone. *La Repubblica* (a cura di Giuseppe Lozza). Mondadori, Milano, 1990.
[101] Aristotele. *Poetica* (a cura di Pierluigi Donini). Einaudi, Torino, 2008.

il concetto di arte come liberazione dagli eccessi pulsionali e dalle deviazioni egocentriche, rimasto poi un tema fondamentale nella storia dell'estetica.

La possibilità di immedesimazione – ovvero il farsi medesima cosa con un'altra, trasferirsi nella condizione di un altro soggetto, sulla base di un forte trasporto emotivo – offerta dalle arti verbali e performative (poesia, tragedia) è dunque al centro delle riflessioni platoniche e aristoteliche. Il concetto di immedesimazione rischia però di presentarsi in questa sede come ambiguo – o addirittura contraddittorio – se non meglio qualificato.

Si è infatti visto nel precedente capitolo che il tipo di spostamento richiamato dal concetto di empatia in chiave fenomenologica è quello di avvicinamento, di sintonizzazione e di comprensione più profonda del modo in cui l'altro fa esperienza del mondo, un movimento che avviene all'interno di una costante dialettica sé-altro: pur riconoscendo che il sé può essere simile all'altro, si mantiene coscienza della separatezza fra le due entità. Non si tratta, dunque, né di imitazione, né di contagio emotivo, né di unipatia e fusione fra il sé e l'altro, ma di *Einfühlung*, processo dove si accolgono i vissuti e le esperienze dell'altro, li si prova a comprendere dall'interno e in maniera più profonda, senza necessariamente condividerli. Assumendo, come si è detto, la sua prospettiva e le sue categorie interpretative come riferimenti, prendendo – almeno temporaneamente – le distanze dai propri schemi di riferimento concettuali e mantenendo consapevolezza del fatto che "io non sono lui" e "lui non è me". L'empatia si realizza quindi come la possibilità (e volontà) di entrare in contatto con pensieri e sentimenti che non hanno origine in noi e che non sono diretta conseguenza delle nostre esperienze soggettive (Ritivoi, 2016).

Alcuni autori (ad esempio Hunt, 2010) preferiscono a tal proposito il concetto di identificazione[102] a quello di immedesimazione, intendendolo come il processo grazie al quale si arriva a comprendere che l'altro ha esperienze intime e sensibilità interiore simili alla proprie (Hunt, 2010) e dunque si riesce a compiere lo sforzo di osservare il mondo dalla sua posizione e prospettiva, pur non sostituendosi e non presumendo di diventare l'altro e senza alcun obiettivo di far diventare il suo sentire il proprio: vedere e comprendere da dove nascano la tristezza, il dolore, l'indignazione, la felicità altrui, senza che questi diventino la propria tristezza, dolore, indignazione, felicità.

[102] Qui da intendersi nell'accezione della *media psychology*, come verrà successivamente approfondita, e non della psicoanalisi (Freud, Klein, Winnicott), che la definisce come processo psichico che dà luogo a modificazioni dell'Io, attraverso il quale un individuo costituisce la propria personalità acquisendo qualità, tratti o funzioni appartenenti ad altri individui.

È interessante, in relazione a questo tema, la posizione che Cohen (2001) – psicologo della comunicazione e dei media – assume rispetto al concetto di identificazione, interpretandola come un processo che eccede ed è più complesso della sola condivisione, utilizzando la metafora proposta da Lipps, della vertigine dell'acrobata: "*attraverso l'identificazione con i personaggi dei libri, dei film, della televisione, espandiamo i nostri orizzonti emozionali e le nostre prospettive sociali*"[103] (Cohen, 2001, p. 249), sostiene l'autore. L'identificarsi è dunque interpretato in modo diverso dal gradire un personaggio (*like*), dal voler essere come un personaggio (*wanting to be like*) o dall'essere-percepirsi simili a un personaggio (*being like*): "*il processo di identificazione è un meccanismo attraverso il quale gli spettatori sperimentano la ricezione e l'interpretazione del testo dall'interno, come se gli eventi stessero accadendo a loro*"[104] (Cohen, 2001, p. 245)[105], senza che ciò significhi "sostituire" la propria identità con quella del personaggio della storia (Cohen et al., 2019).

Cohen & Klimmt (2021) individuano sei differenti prototipi di lettore – altamente dinamici e fluttuanti – esito delle diverse combinazioni possibili rispetto a tre dimensioni lungo le quali ritengono sia possibile descrivere l'esperienza di lettura: il posizionamento rispetto alla storia (che prevede come variabili discrete l'essere trasportati all'interno della narrazione oppure il rimanerne all'esterno, a distanza), il grado di coinvolgimento del lettore e i legami emotivi che questi stabilisce con i personaggi (che si possono tradurre in un atteggiamento "caldo" di simpatia, curiosità, interesse oppure in uno di tipo più "freddo" e distaccato), il livello di consapevolezza e il grado di integrazione fra lettore e personaggi, che permette di distinguere fra il lettore "osservatore" e quello che – invece – si identifica. Le posizioni di lettore "osservatore" (esterno-freddo, esterno-caldo, interno-freddo, interno-caldo[106]) si connotano per la presenza di un soggetto che, pur riconoscendosi in relazione con i personaggi, conserva la propria prospettiva, il proprio sguardo e che attraverso le proprie

[103] Traduzione a cura di chi scrive.
[104] Traduzione a cura di chi scrive.
[105] Cfr. Allegato 3.B.
[106] Cohen & Klimmt fanno alcuni esempi per chiarire questi prototipi di lettore "osservante": il soggetto in posizione esterna e fredda è colui che non è "trasportato" all'interno della narrazione e assume un atteggiamento prevalentemente interpretativo della storia; quello in posizione esterna e calda, pur non essendo particolarmente coinvolto e trasportato dalla storia, sviluppa un qualche tipo di interesse e curiosità per uno o più personaggi, ad esempio quelli dai tratti più "problematici" e/o ambivalenti. Il lettore in posizione interna e fredda è, ad esempio, colui che si dimostra molto coinvolto dalla narrazione, tanto da "entrare" in questa e dimenticare il mondo circostante, senza però sviluppare particolare interesse o connessione con i personaggi; è il caso, ad esempio, di storie con trame particolarmente incalzanti e appassionanti, come quelle dei gialli o dei thriller. Infine, il lettore "osservante" in posizione interna e calda è colui che si sente trasportato all'interno della storia e sviluppa un qualche tipo di legame con i personaggi, pur mantenendo una chiara distinzione fra il sé e il/i personaggio/i.

lenti osserva e interpreta la storia. Quella del lettore che si identifica si caratterizza invece per una più profonda integrazione di visioni, motivazioni e aspirazioni fra l'io lettore e i personaggi della storia[107], seppur – come si è più volte ricordato – consapevoli della natura asintotica di tale movimento, dunque dell'impossibilità di pervenire a una conoscenza completa dell'altro.

D'altra parte, come si è visto precedentemente, non è possibile accedere a un punto di osservazione del mondo che sia a-prospettico e neutrale. Si tratta piuttosto di "*girare il prisma*" (Caronia, 2011, p. 121) e assumere come propri – in una certa misura e per un periodo di tempo – i riferimenti dell'altro/i. È impossibile guardare il mondo "senza occhi": se non sono i propri, possono essere quelli dell'altro, di altri, e – in questo senso – il *perspective-taking* appare inevitabile.

Uno dei temi centrali è qui quello della consapevolezza di questo spostamento, che si contrappone all'istintività irriflessa dell'immedesimazione. Mentre nella prospettiva di Cohen e colleghi[108], gli elementi dell'inconsapevolezza e dell'identificazione su base irriflessa sono variabili cruciali di una narrazione e comunicazione persuasiva, nella cornice dell'empatia in chiave democratica è importante sottolineare che se il movimento è del tutto (e solo) involontario e inconsapevole, difficilmente potrà essere rielaborato e trasformarsi in un ampliamento critico e riflessivo delle proprie prospettive. Verrebbero a mancare i passaggi di sintesi e riformulazione dell'esperienza, rimarrebbe un'esperienza che *accade*, priva di un significato intenzionale e probabilmente destinata a dissolversi nell'arco di breve tempo.

Un altro elemento di particolare interesse che emerge dalle ricerche di Cohen (2018) è come il concetto di identificazione non richieda alcun tipo di similitudine fra il lettore e i personaggi in termini di aspetti socio-demografici-culturali e di esperienza personale, elemento invece ritenuto centrale da altri autori[109]. Le evidenze empiriche dei suoi studi si

[107] In questo caso, gli autori (Cohen & Klimmt, 2021) individuano due distinti prototipi: il lettore che si identifica con il protagonista e quello che si identifica con uno degli altri personaggi della narrazione.

[108] Gli studi e le ricerche di Cohen (2001) sono prevalentemente orientati a comprendere quali siano le caratteristiche e le condizioni di una comunicazione che possa definirsi persuasiva, ovvero in grado di convincere, di ottenere il consenso di qualcuno e di suscitarne l'approvazione. In tale ottica va interpretata l'importanza che l'autore attribuisce al trasporto profondo e completo nella narrazione (letteraria, filmica, televisiva, etc.) e alla perdita della consapevolezza di distinzione fra il sé e l'altro: è questo – secondo Cohen – l'elemento cruciale e centrale del processo di persuasione.

[109] Si vedano, a tal proposito, le posizioni di Hakemulder (2000) e Kuiken et al. (2004), i quali ritengono che l'identificazione con l'altro possa avvenire sulla base di una familiarità di esperienze, di una somiglianza percepita fra gli eventi raccontati nella storia e la storia personale del lettore e che l'identificazione sia possibile se il lettore

presentano coerenti e in continuità con la considerazione sino a qui sostenuta che l'empatia si coltiva nella differenza, non nella somiglianza, ed è proprio su questo terreno che le posizioni dello psicologo statunitense e quelle di Ritivoi sembrano trovare un possibile punto di incontro e sintesi: se identificarsi non significa percepirsi simili, bensì vivere l'esperienza dall'altro dal suo interno, allora la differenza – invece di essere ostacolo alla comprensione – diventa risorsa, perché sfida, interpella e attiva: "*l'importanza di non essere legati solo ad altri che sono come noi risiede nel fatto che ci si mette alla prova per trovare il terreno per un riavvicinamento che non è pronto e a disposizione sulla base delle risorse contenute nel nostro repertorio esistente di valori, credenze, comportamenti e emozioni*"[110] (Ritivoi, 2016, p.64).

2.4.1 Evidenze dagli studi empirici sulla letteratura

Se la narrazione – come si è appena visto – può offrire l'opportunità di fare esperienza dell'altro letterario (anche molto diverso da sé) attraverso il processo di identificazione, la ricerca scientifica si è chiesta quali caratteristiche dei testi e dell'esperienza di lettura possano sostenere tale processo e aiutare a "*farci penetrare, pur rimanendo noi stessi, nella vita di un'altra persona, [a farci] percepire somiglianze e anche profonde differenze fra la sua vita e la nostra, rendendo possibile, o perlomeno facilitando, la mutua comprensione*" (Nussbaum, 1999, p. 121), arricchendo così la propria esperienza di nuove categorie e di nuovi vissuti emotivi.

Le evidenze empiriche mostrano come il coinvolgimento (*engagement*) possa favorire la rinuncia ad atteggiamenti protettivi e l'identificazione, facilitando così l'avvicinamento del soggetto anche ad altri indesiderabili e controversi, consentendo di sperimentare – o addirittura essere attratti da – situazioni potenzialmente inaccettabili nella vita reale.

Altri studi hanno invece indagato quali specifici attributi dei testi siano in grado di favorire l'identificazione.

Anche in questo caso, come si è visto precedentemente per la de-automatizzazione, le misure utilizzate nelle ricerche presentate si riferiscono a costrutti teorici diversi da quello di empatia (viene ad esempio analizzata la capacità di persuasione dei testi, la possibilità che hanno di influenzare credenze e orientamenti di chi legge) oppure a concetti che solo parzialmente e in modo non esaustivo interessano quello di empatia in chiave democratica

può recuperare dalla propria memoria di conoscenze ed esperienze elementi rilevanti simili a quelli proposti dalla storia.

[110] Traduzione a cura di chi scrive.

analizzato in questo lavoro. Quello che appare rilevante ai fini del presente studio sono le indicazioni che possono essere tratte in relazione alla possibilità – per chi legge – di sospendere, almeno temporaneamente, atteggiamenti di prudenza o diffidenza ed entrare in contatto con l'interiorità dei personaggi.

2.4.1.1 Trasporto e immersione

Bal & Veltkamp (2013), riportando gli esiti di una loro ricerca sulla relazione fra testi letterari ed empatia[111], affermano che quando i lettori sono "non coinvolti" (*disengaged*)[112] da ciò che leggono "*è possibile che diventino più egocentrici ed egoisti, per proteggere il senso del sé in relazione agli altri"*[113] (Bal & Veltkamp, 2013, p. 8). Il rischio è più alto – secondo gli autori – quando fatti e personaggi proposti dalla storia si presentano come oggetto di valutazione negativa nella vita reale (si pensi, ad esempio, all'opinione – raramente "aperta e sfumata" – che nella vita reale ci si potrebbe formare riguardo a un omicida): in questi casi, se alla presenza di elementi ambivalenti o potenzialmente negativi della storia non corrisponde un pieno coinvolgimento del lettore, il risultato può essere quello che questi senta il bisogno di proteggersi da ciò che lo turba e lo destabilizza, allontanandosi così dall'alterità, per trovare rifugio in sé.

Nonostante la descrizione operativa di empatia a cui gli autori fanno riferimento si discosti parzialmente da quella qui proposta in chiave democratica, l'elemento che pare interessante anche ai fini di questo studio è quello che mette in evidenza come un certo tipo di *engagement*, di coinvolgimento, offra maggiori possibilità di temporanea perdita di contatto con i propri riferimenti e di identificazione[114] con i personaggi ("buoni" o "cattivi" che siano), come mostrano anche gli esiti di ricerca di Fernandez-Quintanilla (2020). La sospensione del

[111] L'empatia è stata misurata attraverso l'Interpersonal Reactivity Index di Davis. Come si è visto precedentemente in questo lavoro (cfr. § 1.5.4), l'IRI di Davis (1980; cfr. Allegato 1.A) – pur concependo il concetto di empatia in chiave multidimensionale – ovvero contemplando un intreccio fra dimensioni emotiva e cognitiva (*perspective-taking*) – interpreta la dimensione emotiva come "*empathic concern*" (preoccupazione) – ovvero manifestazione di sentimenti di protezione, dispiacere, preoccupazione, pietà, sensibilità alle difficoltà altrui – e come "*personal distress*" (disagio personale), che si manifesta con apprensione, paura, sentimento di impotenza. Nello studio per la validazione della scala vengono individuate una correlazione positiva statisticamente significativa tra la scala del *perspective-taking* e quella *dell'empathic concern* e una significativa correlazione negativa fra la scala del *perspective-taking* e quella del *personal distress*. Il focus è su ciò che il soggetto empatizzante prova – a livello emotivo – per se stesso, non sulla capacità di cogliere le motivazioni dello stato emotivo dell'altro.

[112] Il grado di coinvolgimento è stato misurato con la *Narrative Engagement Scale* di Busselle & Bilandizic (2009), di cui seguirà un'analisi più approfondita.

[113] Traduzione a cura di chi scrive.

[114] Come precedentemente descritto e definito al § 2.4

giudizio morale sarebbe resa possibile dal fatto che, facendosi *trasportare* dagli avvenimenti e dai personaggi della storia (dunque non solo interessandosi alla narrazione, ma immergendovisi), si mette fra parentesi – almeno per il tempo della lettura – la *propria* esperienza.

Per descrivere e qualificare il tipo e il grado di coinvolgimento del lettore-spettatore in narrazioni letterarie o filmiche sono stati adottati nel tempo diversi strumenti.

Una prima proposta è stata sviluppata nell'ambito degli studi sulla comunicazione e sulla psicologia sociale da Green & Brock, che – a partire dalle riflessioni di Gerrig (1993) – hanno messo a punto la "*Transportation Scale*"[115] (Green & Brock, 2000). Le assunzioni teoriche alla base della scala sono che il lettore possa essere trasformato[116] dall'esperienza di lettura nel caso in cui riesca a fare esperienza delle emozioni e delle motivazioni dei personaggi; questo viene ritenuto possibile solo se si è concentrati sugli eventi della narrazione tanto da rendere inaccessibili parti del mondo reale e da diminuire la consapevolezza e la sensibilità verso i fatti del mondo reale esterno che non concordano (o addirittura contraddicono) quelli narrativi. Come sostengono gli autori "*il trasporto in una storia fa sì che le persone siano meno motivate a (o meno capaci di) non credere a una conclusione particolare; gli individui trasportati sono così assorbiti dalla storia che probabilmente sono riluttanti a fermarsi e analizzare le proposizioni presentate*"[117] (Green & Brock, 2000, p. 703). Il trasporto è dunque considerato come un'immersione nel testo narrativo, non una sua elaborazione cognitiva, fatta di processamento di informazioni, considerazioni logiche, valutazione delle argomentazioni.

Busselle & Bilandizic (2009) – muovendosi nel solco tracciato da Green e Brock – hanno specificato il concetto di "trasporto" parlando di "presenza narrativa" e facendo riferimento anche al concetto di "*flow*" di Csikzentmihalyi (1997), ovvero a quello stato psicologico

[115] Scala composta da 12 item. Cfr. Allegato 3.A.

[116] Green & Brock valutano come "trasformazione" il fatto che il lettore "allinei", grazie alla lettura, le sue credenze in merito alle tematiche affrontate dalla storia a quelle proposte dalla storia stessa. Ad esempio – propongono gli autori – una storia che racconta di "*un omicidio compiuto all'interno di un centro commerciale suggerisce che questi luoghi non siano posti sicuri; il fatto che l'omicida sia un paziente psichiatrico fa presumere che questi tipi di pazienti non debbano essere lasciati senza supervisione e controllo; inoltre, il fatto che la vittima sia un bambino innocente porta a pensare che il mondo sia ingiusto*" (Green & Brock, 2000, p. 705; traduzione a cura di chi scrive). Lo studio analizza dunque la correlazione fra "trasporto" e variazione (fra pre- e post lettura) delle credenze del lettore, misurate somministrando un questionario con scala 1-7 specifico per i "*story-consistent beliefs*" di ciascun testo. Il focus è dunque sulla capacità persuasiva dei testi.

[117] Traduzione a cura di chi scrive.

soggettivo di completa immersione in un compito che deriva dalla gratificazione e dallo stato di positività che lo svolgimento dell'attività stessa genera.

I due studiosi della comunicazione – a partire dalla *Transportation Scale* di Green e Brock (2000) e dalla *Identification Scale* di Cohen (2001) – hanno messo a punto la *Narrative Engagement Scale*, testandola su stimoli visivi (film e programmi TV). La scala – elaborata in una prima versione estesa su 10 diverse dimensioni e con 40 item complessivi – è stata poi validata e definitivamente strutturata in 4 dimensioni e 12 item in totale[118].

Nel processo di validazione della scala, i due autori hanno dimostrato una relazione positiva fra la "*narrative transportation*" e due elementi: il livello di gradimento e appagamento dello spettatore[119] e il suo grado di accordo con le credenze e le attitudini proposte dalla narrazione, inteso – come da Green & Brock (2000) – quale allineamento dello spettatore al un modello di pensiero e di giudizio proposto dal prodotto narrativo[120].

Le 4 dimensioni in cui si articola sono:

[118] La sua articolazione in sotto-scale – rispetto alla mono-dimensionalità delle due scale da cui parte – permette di assicurare una maggiore coerenza interna di ciascuna di esse e di valutare come i livelli di coinvolgimento complessivi e i punteggi delle singole dimensioni siano fra loro correlati.

[119] Misurato con una scala di appagamento composta da 4 item (ad esempio "*Quanto ti ha appagato questo programma*?") (Busselle & Bilandzic, 2009, p. 328; traduzione a cura di chi scrive).

[120] Per ciò che attiene le finalità di questo studio, sono da evidenziare alcuni elementi di criticità nell'impostazione proposta da Busselle & Bilandzic (e da Green & Brock prima di loro). Il primo è legato al concetto di "allineamento" alle modalità di pensiero e giudizio proposte dalle narrazioni filmiche, televisive (o letterarie, nel caso della *Transportation Scale*): il profilo dell'empatia in chiave democratica che si è andato a delineare nel primo capitolo di questo lavoro non prevede infatti alcuna convergenza fra il punto di vista del soggetto empatizzante e quello del soggetto con cui entra in contatto (incarnato, nel caso della narrazione, dall'altro letterario), bensì un movimento di avvicinamento e di più profonda comprensione delle categorie interpretative che, sul piano cognitivo ed emotivo, motivano i suoi pensieri e i suoi comportamenti. Inoltre, non è chiarito dagli autori se l'assonanza e la concordanza raggiunta dai lettori e dagli spettatori con i pensieri e giudizi presenti nella narrazione debba essere considerato un risultato desiderabile (oltre che riscontrabile e verificabile) o meno dal punto di vista sociale ed educativo. In tal caso si porrebbe infatti l'ulteriore criticità legata all'ipotizzare e postulare modelli (ideologici) positivi di riferimento verso i quali far tendere il lettore, direzioni di pensiero verso le quali indirizzarlo: si entrerebbe così nel campo di un'etica pubblica, fondata su valori etero-imposti e socialmente condivisi, che rischia di rivelarsi strumento di controllo valutante, svalutante e a-morale proprio perché spinge all'adeguamento, invece di promuovere processi critici e riflessivi da parte di ciascun soggetto in merito ai propri valori, alla proprie convinzioni e alla tradizione, in modo da poter formulare scelte consapevoli e responsabili (Fabbri, 2014b).
Inoltre, il movimento di avvicinamento e scoperta dell'altro richiede, come si è detto, un'apertura e una disponibilità che non necessariamente – arrivando così al secondo elemento di criticità – implica il raggiungimento di uno stato di appagamento e soddisfazione da parte del soggetto empatizzante. Anzi, come si è visto in precedenza (cfr. § 1.6), l'empatia può essere anche esperienza disturbante, perturbante, destabilizzante. La *Narrative Engagement Scale* pare non considerare la possibilità che un lettore o uno spettatore possano essere coinvolti – dunque essere attivi, interessati e partecipanti – anche quando la narrazione non produce soddisfazione, bensì – ad esempio – fastidio, disagio, indignazione o irritazione. Se l'obiettivo è quello di favorire la postura di apertura e disponibilità a incontrare l'esperienza altrui, è più utile, ai fini di questo studio, parlare di grado di interesse, di coinvolgimento, di motivazione che caratterizzano l'esperienza di lettura.

1) *Narrative understanding*[121]: l''ipotesi sottostante a questa sotto-scala è che il processo di comprensione della narrazione influenzi positivamente la possibilità di essere coinvolti nella stessa e faciliti la costruzione di modelli di significato. A ostacolare la comprensione possono ad esempio essere, secondo gli autori, elementi di incoerenza rispetto alle convenzioni del genere letterario o alla conoscenza del mondo che lo spettatore ha[122], oppure la mancanza di realismo delle motivazioni dei personaggi.
2) *Attentional focus*[123]: la capacità di mantenere l'attenzione sulla storia – che potrebbe essere ostacolata da fattori di distrazione, come la presenza di pensieri che non sono relativi alla narrazione – è considerata positivamente correlata al coinvolgimento da parte dello spettatore.
3) *Emotional engagement*: come teorizzato anche da Kuiken, Miall e Sikora[124], il coinvolgimento e l'attivazione emozionali ("*affective response*") sono componenti di un approccio attivo, partecipato e riflessivo alla lettura. Tale dimensione viene valutata in questa scala attraverso 3 item: il primo ("*la storia mi ha colpito emotivamente*"[125]) è interpretato in modo sostanzialmente neutro, ovvero come attivazione emotiva senza attribuzione di alcuna valenza positiva o negativa. Gli altri due item ("*durante il programma, quando i personaggi principali hanno avuto successo, mi sono sentito felice e quando hanno sofferto in qualche modo, mi sono sentito triste*" e "*mi è dispiaciuto per alcuni dei personaggi del*

[121] Gli item di questa sub-scala sono: 1) *A tratti, ho avuto difficoltà a trovare un senso per ciò che stava accadendo*; 2) *La mia comprensione dei personaggi è stata poco chiara*; 3) *Ho fatto fatica a trovare il filo della storia* (traduzione a cura di chi scrive; in Allegato 3.C la versione originale della scala). I 3 item di questa dimensione sono espressi in forma negativa perché gli autori hanno ritenuto che la consapevolezza della difficoltà emerga quando non si riesce a capire una narrazione (se la comprensione procede senza ostacoli, il lettore più difficilmente è portato a riflettere sul fatto che stia capendo ciò che vede).
[122] Si ripropone in questa sede il tema dell'equilibrio fra distorsione/straniamento e alienazione/incomprensibilità. Come si è visto precedentemente (cfr. § 2.3), infatti, elementi di discontinuità e rottura rispetto alla "norma" (che può essere intesa anche come norma del genere letterario e/o norma costruita a partire dal proprio repertorio di esperienze) sono in grado di agevolare il processo di de-automatizzazione dell'elaborazione degli stimoli e delle informazioni, favorendo così l'apertura a nuovi mondi possibili. Al contempo, deviazioni e complessità non devono essere così radicali da diventare difficilmente assimilabili dal lettore, ostacolando così il processo di comprensione.
[123] Gli item di questa sub-scala sono: 1) *La mia mente ha vagato mentre leggevo*; 2) *Mentre leggevo, mi sono ritrovato a pensare ad altre cose*; 3) *Ho fatto molta fatica a concentrarmi sulla lettura* (traduzione a cura di chi scrive; in Allegato 3.C la versione originale della scala). Per gli stessi motivi della *narrative understanding* subscale, gli item sono espressi in forma negativa, perché – secondo gli autori - non si è consapevoli del fatto che si è attenti, ma si è consapevoli del fatto che si è distratti.
[124] Cfr. § 2.2.
[125] In Allegato 3.C la versione originale della scala. La traduzione degli item è a cura di chi scrive.

programma"), invece, richiamano aspetti di rispecchiamento e di isomorfismo emotivo e di dispiacere o compassione per altri soggetti[126].

4) *Narrative presence*[127]: è questa la dimensione che fa riferimento al concetto di *flow*, di pieno trasporto all'interno di una narrazione e che si lega direttamente all'idea di connessione profonda con la storia e i suoi personaggi e successiva identificazione. Gli autori ritengono che questa condizione si realizzi quando un lettore o uno spettatore sono completamente focalizzati – sia dal punto di vista emotivo, sia da quello cognitivo – sull'attività di comprensione della storia, tanto da perdere consapevolezza del trascorrere del tempo, dell'esistenza del mondo reale circostante, del sé. Busselle & Bilandzic ritengono che questo stato di (in)coscienza si accompagni alla possibilità di "*costruire un mondo alternativo*"[128] (Busselle & Bilandzic, 2009, p. 325).

È importante sottolineare che i processi di trasporto e immersione sono qui illustrati come perdita di consapevolezza del sé, del contesto e del tempo e presentati dagli autori come opposti a quello di elaborazione cognitiva di un testo: "*mentre una persona impegnata nell'elaborazione potrebbe accedere alle proprie opinioni, conoscenze precedenti o altri pensieri ed esperienze al fine di valutare il messaggio a portata di mano, [...] in condizioni di elevato trasporto l'individuo può essere temporaneamente allontanato dagli schemi e dalle esperienze attuali o precedenti*"[129] (Green & Brock, 2000, p. 702). Ciò che gli autori descrivono è un lasciarsi "catturare" dall'opera, per muoversi nella direzione che suggerisce. Si tratta di un processo di cambiamento involontario favorito dal fatto che il lettore "abbassa le proprie difese". Questo può aiutare da un lato – come si è visto – a mettere temporaneamente fra parentesi dubbi, incertezze e scetticismo, ma d'altra parte rischia di tradursi in un atteggiamento del tutto irriflesso, che

[126] Cfr. supra § 1.5.2. Il concetto di *emotional engagement* a cui gli autori fanno riferimento non appare coerente con quello di empatia in chiave democratica proposto in questo lavoro. L'obiettivo non è infatti quello che il soggetto empatizzante (il lettore, in questo caso) arrivi a sentirsi egli stesso come si sente il personaggio, ma che ne comprenda le emozioni e le motivazioni che le hanno generate. In relazione alla dimensione emotiva, si ritiene interessante – più che il concetto di *emotional engagement* proposto nel suo complesso da Busselle & Bilandzic – fare riferimento a quello più specifico di *affective resonance* o *response* (Kuiken et al., 2004; Sikora et al., 2011), ovvero di attivazione emotiva che – priva di alcuna valenza positiva o negativa, ma pur sempre in grado di "scaldare" il mero "*mind reading*" – porta a voler scoprire e capire qualcosa di più del mondo affettivo dell'altro, senza necessariamente arrivare a sovrapporvisi e condividerlo.

[127] Gli item di questa sub-scala sono: 1) *Durante il programma, il mio corpo era nella stanza, ma la mia mente era dentro il mondo creato dalla storia*; 2) *Il programma ha creato un mondo nuovo, poi quel mondo è improvvisamente scomparso quando il programma è finito*; 3) *A tratti, durante il programma, la storia era più vicina a me di quanto non lo fosse la vita reale* (traduzione a cura di chi scrive; in Allegato 3.C la versione originale della scala).

[128] Traduzione a cura di chi scrive.

[129] Traduzione a cura di chi scrive.

non favorisce l'attivazione del processamento dell'informazione del "tipo 2"[130] e ostacola una sintesi, riformulazione e ri-significazione dell'esperienza in direzione di ampliamento critico e riflessivo delle proprie prospettive. Pur nella cornice di processi – quello di identificazione e quello empatico – che sono stati qui definiti mediati dalla coscienza e intenzionali, è tuttavia interessante notare – riprendendo gli esiti di ricerca di Bal & Veltkamp (2013) – come situazioni transitorie (non soste definitive) di irriflessa e piena immersione, di forte trasporto nella narrazione (di *flow*) possano, in alcune circostanze (in particolare quando l'altro letterario ha un profilo ambiguo e controverso), aiutare ad approssimarsi al vissuto altrui e ad accettare di diventare parte della sua esperienza.

2.4.1.2 Caratteristiche del testo: *fiction*, *non-fiction*[131], scelte narrative

In relazione alle caratteristiche dei testi che possono favorire la rinuncia ad atteggiamenti di cautela e incredulità e l'identificazione, le ricerche empiriche hanno indagato in particolare l'attributo di finzionalità e le scelte narrative degli autori.

Secondo Keen, infatti, "*la narrativa finzionale disarma i lettori di alcuni strati protettivi di cauto ragionamento che potrebbero inibire l'empatia*"[132] (Keen, 2006, p. 213), offrendo così la possibilità di creare uno "*spazio sicuro e protetto*" (Koopman & Hakemulder, 2015, p. 88), dover formulare giudizi più disinteressati. Mar & Oatley si allineano, sostenendo che la "*fiction sia un laboratorio che permette di fare esperienza in maniera controllata di intenzioni e situazioni che evocano emozioni che sarebbero impossibili e spesso altamente indesiderabili nel mondo reale*"[133] (Mar & Oatley, 2008, p. 183), dunque favorisca la scoperta delle potenziali ricchezze interiori dei personaggi, anche di quelli più controversi.

Alcuni studi scientifici (Mangen & Kuiken, 2014; Koopman, 2015; Pino & Mazza, 2016) hanno approfondito la correlazione fra l'attributo di finzionalità dei testi e la manifestazione di comportamenti empatici.

Lo studio di Pino & Mazza (2016) – che misura l'empatia come capacità di decentramento e come attitudine a farsi coinvolgere dagli stati emotivi altrui[134] – mette a confronto titoli di

[130] Cfr. § 2.3

[131] Con riferimento a quanto indicato nella nota n. 65 al § 2.1, ci si riferisce qui all'attributo di finzionalità al livello F1, intendendo come *fiction* i testi che raccontano fatti non reali e come *non fiction* quelli che presentano invece fatti realmente accaduti.

[132] Traduzione a cura di chi scrive.

[133] Traduzione a cura di chi scrive.

[134] Le misure utilizzate nello studio sono: la *Basic Empathy Scale e Cognitive Empathy subscale*, il RMET, *Interpersonal Reactivity Index*, Advanced Theory of Mind task, *Empathy Quotient Scale* (Baron-Cohen &

natura finzionale con altri relativi invece a fatti realmente accaduti. Uno dei limiti metodologici di tale approccio è – come mettono in evidenza Hakemulder et al. (2016) – che è pressoché impossibile isolare la variabile "finzionalità": "*per determinare se c'è effettivamente un 'effetto fiction', ai partecipanti agli esperimenti dovrebbero essere presentati due testi identici, proposti in alternativa come fiction oppure non-fiction, in modo che le potenziali differenze nelle risposte dei lettori siano attribuibili esclusivamente alla variabile 'finzionalità' e non ad altri aspetti del testo*"[135] (Hakemulder et al., 2016, p. 9). Le ricerche di Mangen & Kuiken (2014) e Koopman (2015) si basano invece sull'idea di proporre ai lettori il medesimo testo, presentandolo esplicitamente come testo "finzionale" ad alcuni e come testo basato su fatti realmente accaduti agli altri.

Nel caso di Mangen & Kuiken (2014), i risultati mostrano valori relativi alla *sub-scale* "empatia"[136] sostanzialmente uguali fra lettori di fiction e di non-fiction (anzi, con una leggera tendenza – seppur non statisticamente significativa – a punteggi più alti per lettori di non-fiction) e valori tendenzialmente più elevati di coinvolgimento e trasporto narrativo per i lettori di non-fiction rispetto a quelli di fiction, non arrivando dunque a confermare l'ipotesi che la finzionalità possa rappresentare un'opportunità ulteriore per accettare l'incontro con l'alterità. Anche lo studio di Koopman (2015) non mette in evidenza alcuna rilevanza della variabile "finzionalità" ai fini della generazione di risposte empatiche[137],

Wheelwright, 2004; cfr. Allegato 1.B per versione complete in lingua originaria), il Multifaceted Empathy Test and Cognitive Empathy

[135] Traduzione a cura di chi scrive.

[136] Lo studio di Mangen e Kuiken mette a confronto la lettura di due diverse tipologie di testo (fiction e non-fiction; il testo proposto è il medesimo, ma ad alcuni lettori presentato come fiction e ad altri come non-fiction) e due diversi supporti di lettura (opuscolo e I-Pad). Utilizza – fra gli strumenti di misura – un adattamento della versione originaria estesa della Narrative Engagement Scale (Busselle & Bilandzic, 2009), sottoposta – utilizzando criteri diversi da quelli utilizzati dagli autori della scala – a un'ulteriore validazione. La versione estesa della *Narrative Engagement Scale* prevedeva infatti 10 *sub-scale* (empatia, simpatia, decentramento cognitivo, perdita del senso del tempo, perdita del senso di sé, presenza narrativa, coinvolgimento narrativo, distrazione, facilità di comprensione, realismo narrativo), ciascuna delle quali composta da 3 a 6 item. Nello specifico, gli item della sub-scale "Empatia" sono: 1) "*A tratti, ho avuto l'impressione di sapere esattamente ciò che i personaggi stavano attraversando emotivamente*"; 2) "*In momenti importanti della storia, ho sentito le emozioni che i personaggi sentivano*"; 3) "*Durante la lettura, quando i personaggi principali avevano successo, mi sono sentito felice e quando in un qualche modo soffrivano, mi sono sentito triste*"; 4) "*Non ho mai realmente condiviso le emozioni dei personaggi*"; 5) "*La storia mi ha colpito emotivamente*" (traduzione a cura di chi scrive; in Allegato 3.C la versione originale della sub-scale).

[137] Nello studio di Koopman, la risposta empatica è misurata attraverso un questionario composto da 5 affermazioni, rispetto alle quali i rispondenti devono esprimere il loro grado di accordo in una scala da 1 a 7. Le affermazioni sono finalizzate a cogliere il "grado di comprensione" del personaggio da parte del lettore. La loro formulazione ("Provo comprensione per …", "Posso immaginare cosa significhi essere …", "Penso si dovrebbe agire per aiutare …") suggerisce una lettura del concetto di empatia come inferenza per associazione e/o come desiderio di aiutare e di diminuire il disagio personale altrui, dunque diversa dal significato qui utilizzato di empatia in chiave democratica.

confermando la considerazione che sia prima di tutto il carattere narrativo del testo – con un susseguirsi di eventi e la presenza di personaggi mossi da intenzioni e obiettivi – a facilitare l'entrata nel campo esperienziale altrui, indipendentemente dal fatto che la storia raccontata sia basata su fatti realmente accaduti o derivati prevalentemente dall'immaginazione dell'autore.

Per ciò che attiene alle scelte narrative, secondo alcuni autori (Booth, 1983; Miall, 1988, 1989; Adamson, 2001; Lodge, 2002), certi tipi sarebbero in grado di "*spostare verso la mente dei personaggi, promuovendo al meglio l'identificazione dei personaggi e l'empatia dei lettori*"[138] (Keen, 2006, p. 219). Fra queste, ad esempio, le narrazioni omodiegetiche (Genette, 1976) - dove il narratore è parte della vicenda narrata, in qualità di testimone (narratore allodiegetico) oppure perché riporta eventi relativi alla propria vita (narratore autodiegetico) – e con focalizzazione interna, ovvero in cui i fatti sono presentati attraverso l'ottica di uno o più personaggi (sotto forma, ad esempio, di discorso indiretto libero, di monologo interiore, di flusso di coscienza, etc.).

Come sottolinea Keen (2006), è però necessario essere molto cauti nell'attribuire con certezza ad alcuni dispositivi narrativi la capacità di elicitare alcuni tipi di risposte nel lettore: sono infatti ipotesi che non hanno ancora trovato chiari riscontri, perché sono pochi gli studi a livello empirico che si sono occupati di questo aspetto nello specifico, tentando di isolarlo – attraverso manipolazione dei testi simili a quelle viste per il *foregrounding* – dalle altre caratteristiche e variabili testuali. Fra questi quelli di van Peer e Pander Maat (1996), di Hakemulder (2000) e di van Lissa et al. (2016), i cui risultati non mostrano però alcuna chiara, sicura e persistente correlazione fra narrazioni omodiegetiche con focalizzazione interna e la capacità da parte dei lettori di assumere il punto di vista dei personaggi, ampliando così il proprio orizzonte di possibilità e rivedendo i criteri con cui si emettono giudizi di tipo morale[139].

Gli esiti di ricerca sulle tipologie e sulle caratteristiche dei testi in grado di favorire il processo di identificazione non forniscono dunque indicazioni univoche, tanto da arrivare a definire con relativi margini di certezza quali opere letterarie siano da preferire in tal senso.

[138] Traduzione a cura di chi scrive.

[139] È da segnalare, su questo tema, la meta-analisi condotta da Chen & Bell (2022) che – mettendo a confronto 16 studi sperimentali condotti fra il 2012 e il 2020 in ambito medico-sanitario – ha evidenziato come gli effetti delle narrazioni in prima persona siano stati significativamente più forti per le storie scritte al passato che raffiguravano il protagonista come simile ai destinatari del messaggio. La prospettiva in prima persona sembra quindi aumentare – nei casi che riguardano situazioni di minaccia percepita o reale alla salute – l'identificazione con il personaggio.

2.5 Elaborare "l'esperienza dell'altro": estraneità e riflessione

Come si è visto precedentemente[140], fare esperienza dell'altro non significa solo concepire spazi di alternativa rispetto al già-noto (de-automatizzazione) e approssimarsi al suo vissuto comprendendo come vi attribuisca significato (identificazione), ma – nel riconoscersi distinti dall'altro – implica anche l'ampliamento del proprio spazio di esperienza (Boella, 2018) e l'arricchimento e la ridefinizione dei propri repertori esperienziali (Contini, 2011).

Con riferimento al processo di empatia narrativa, ciò sottolinea l'importanza che il lettore possa essere impegnato in una lettura consapevole e riflessiva del testo, che gli consenta di rielaborare l'esperienza, di interpellare i propri e altrui riferimenti e punti di vista – le premesse e i condizionamenti (personali, socio-culturali, etc.) che guidano il proprio modo di guardare, interpretare e pensare – pervenendo a possibile nuove "sintesi" e significati (Madrussan, 2012; Ricoeur, 1986).

Per aiutare il lettore a intraprendere un percorso critico e riflessivo alla scoperta del testo e dei suoi personaggi, che lo supporti da una lato in una migliore comprensione dei pensieri, delle emozioni e delle motivazioni che sono alla base delle attitudini e dei comportamenti dei protagonisti, e che dall'altro faciliti il riuscire a guardare con sguardo critico anche i propri schemi di riferimento e di azione, può essere utile – come dimostrato da alcune ricerche empiriche – l'instaurare un dialogo fra se stessi e il testo e fra se stessi e altri lettori. Ci si riferisce nel primo caso ai c.d. "dialoghi interni" e, nel secondo, ai "dialoghi esterni" (Schrijvers et al., 2019a, 2019b, 2019c).

Gli studi condotti da Schrijvers et al. (2019b, 2019c) hanno ad esempio mostrato come, nei contesti scolastici, alcuni "compiti di scrittura" possano stimolare i lettori ad "*ascoltare la propria voce interiore*"[141] (Schrijvers et al., 2019b, p.6) e siano collegati a livelli più alti di comprensione di se stessi e dell'altro[142].

I dialoghi interni – attraverso lo "scrivere della lettura" (Atwell & Atwell Merkel, 2022) – possono essere attivati:

[140] Cfr. § 1.6.

[141] Traduzione a cura di chi scrive.

[142] Il concetto di "*Self-Other perceptual depth*" è qui indagato e misurato attraverso la TRS (*Transformative Reading Scale*), in particolare nella sezione "After reading" (cfr. Allegato 2.D per versione completa in lingua originale).

- Prima della lettura, con lo scopo di richiamare pensieri ed eventuali esperienze personali prima di approcciarsi al testo. In uno studio sperimentale condotto da White (1995), ad esempio, un gruppo di soggetti che ha svolto un'attività di scrittura auto-biografica prima di quella di lettura ha dimostrato di avere un più alto coinvolgimento e una migliore elaborazione del testo e dei suoi concetti[143].
- Durante la lettura, chiedendo ad esempio ai lettori di annotare quali siano i pensieri, le idee, le emozioni evocati in loro dal testo e quali ritengono siano gli elementi del testo che spiccano sugli altri (Halász, 1991; Eva-Wood, 2004; Serravallo, 2015; Schrijvers et al., 2019a, 2019b), oppure di esplicitare le loro opinioni sul tema affrontato dal testo (Koek et al., 2016).
- Al termine della lettura, chiedendo di scrivere brevi testi di tipo riflessivo a partire da stimoli come "*il punto della storia che ha stimolato maggiormente la mia immaginazione è …*", "*la parte della storia che mi ha emozionato di più è stata …*", "*leggendo questo libro ho riflettuto sul fatto che …*", "*dopo aver letto questo libro ho capito che non è sempre vero che …*"[144] (Schrijvers et al., 2019b, p. 9). Come messo in evidenza dagli stessi autori, il testo scritto può assumere la forma – in alternativa a quella di breve saggio – di "dialogo scritto": la modalità dialogica costringe infatti a una minore logica argomentativa e coerenza testuale ed è quindi in grado di preservare la ricchezza e la complessità degli stimoli che insorgono durante la lettura, senza che i lettori si sentano costretti a "sacrificarli" a beneficio della chiarezza espositiva.

Per ciascuna di queste attività è importante che una figura di riferimento (l'insegnante, nei contesti di educazione formale) aiuti il lettore – attraverso esempi pratici – a comprendere cosa possa significare ascoltare e dare spazio alla propria voce interiore (Serravallo, 2015; Schrijvers et al., 2019c).

Creare una connessione intima e profonda fra il testo e il sé è certamente importante per una rielaborazione riflessiva dell'esperienza di lettura, ma – come sostiene Chambers – leggere dovrebbe anche significare condividere con altri "*cosa ci è successo e scoprire che cosa quel libro ha significato […] per noi"* (Chambers, 2015, p. 17) e per gli altri.

[143] Nella ricerca di White (1995), i risultati sono stati discussi sulla base della codifica dei testi elaborati dagli studenti prima dell'inizio della lettura e delle conversazioni svoltesi in classe, guidate dall'insegnante sulla base di una serie di domande-guida definite dai ricercatori. Come propongono Schrijvers et al. (2019c), si possono ad esempio stimolare i lettori a riflettere sulla propria idea del "dopo la morte" prima di iniziare la lettura di un testo che racconti la storia di un personaggio che vive un'esperienza liminare, di sospensione fra la vita e la morte.
[144] Traduzione a cura di chi scrive.

Non solo perché l'interazione con gli altri aiuta a soddisfare il bisogno di sentirsi in contatto, di essere membri di un gruppo (Palmonari, 2011), ma anche perché se la lettura rimanesse entro i confini dell'attività individuale, potrebbe rischiare di limitarsi a un'elaborazione personale e auto-referenziale delle emozioni evocate dal testo e degli interrogativi suscitati dall'aver immaginato e vissuto la storia attraverso gli occhi dei personaggi letterari. Portare la riflessione all'esterno e confrontarsi con altri lettori rappresenta invece un'opportunità per non rimanere soli con i propri pensieri e le proprie domande e per aggiungere un ulteriore livello di riflessione, che nasce dalla possibilità "*di verbalizzare - e quindi di considerare - una gamma più ampia di pensieri, domande, sentimenti, idee e prospettive*"[145] (Schrijvers et al., 2019a, p. 36)

L'importanza del dialogo è indagata anche nella prospettiva socio-culturale-costruttivista (Vygotskij, 1974; Bruner, 2004). Secondo Bruner, il conoscere e il comunicare sono interdipendenti e sostanzialmente inseparabili: il pensiero e l'attribuzione di significato alla propria esperienza dipendono dall'utilizzo che ciascun soggetto fa dei sistemi simbolici della propria cultura, cultura che si presenta al tempo stesso creazione e creatrice del pensiero e dell'azione umani. Gli apprendimenti, la conoscenza di sé e del mondo si costruiscono nel confronto, nel dialogo e nella negoziazione con il proprio contesto culturale.

Anche Bachtin (1981) – quando, nell'ambito dei suoi studi filosofico-letterari, sostiene che il ragionamento sia intrinsecamente dialogico – sottolinea la visione secondo la quale l'elaborazione del pensiero e la costruzione di conoscenza non possono che essere pensati in una dimensione sociale, considerando la conoscenza come un costante processo interattivo.

Come fosse l'altra faccia della stessa medaglia, può ritenersi valida anche l'affermazione letta in senso contrario, ovvero che il dialogo sia intrinsecamente possibilità di ragionare, dunque occasione di generare conoscenza. È questa la strada esplorata dagli studiosi che si occupano di sviluppo cognitivo nella cornice socio-costruttivistica.

Il dialogo e il confronto che si sviluppano nell'ambito delle interazioni sociali sono infatti in grado di stimolare le capacità di pensiero critico e sviluppare capacità cognitive di ordine superiore (Bloom et al., 1956; Adler, 1997), attivando le competenze argomentative e meta-cognitive dei soggetti: porre domande, fornire spiegazioni agli altri, prendere in

[145] Traduzione a cura di chi scrive.

considerazione la prospettiva di questi, acquisire consapevolezza del modo in cui si riflette sulle informazioni e impegnarsi in ragionamenti collaborativi sono processi che favoriscono una riorganizzazione delle conoscenze e supportano il ragionamento (Ajello et al., 1991; Nystrand & Gamoran, 1991; Orsolini & Pontecorvo, 1992; Pontecorvo & Sterponi, 2002; Pontecorvo & Arcidiacono, 2010). In relazione alle esperienze di lettura, si pensi, ad esempio, a quanto avviene all'interno dei gruppi o dei circoli di lettura.

La meta-analisi condotta da Murphy et al. (2009) sugli effetti delle discussioni in classe sulla comprensione dei testi da parte degli studenti conferma come i confronti ad alta voce (in classe e fra compagni, nel caso specifico) possano promuovere capacità superiori di pensiero critico e riflessivo a proposito del testo. Gli autori organizzano le ricerche empiriche realizzate sul tema sulla base di tre differenti tipi di approcci alla discussione in gruppo: quelli che favoriscono una posizione di tipo c.d. "efferente", ovvero in cui lo scopo principale è quello di acquisire e recuperare informazioni specifiche (ad esempio, le conversazioni didattiche, *Instructional Conversation*, *Jr Great Book Shared Inquiry*, gli incontri con l'autore); quelli di natura "espressiva", in cui il focus è sulle risposte affettive al testo o sulla connessione emotiva spontanea del lettore a tutti gli aspetti dell'esperienza con il testo (rientrano in questa casistica, ad esempio, esperienze come i club del libro, le conversazioni di gruppo, i circolo letterari); infine, quelli critico-analitici, che hanno lo scopo di enfatizzare il processo con cui ci si pongono domande sul testo alla ricerca di argomenti, supposizioni, credenze, visioni del mondo sottointesi e impliciti (si muovono in questa direzione, ad esempio, le esperienze di ragionamenti collaborativi incentrati sull'argomentazione, i seminari Paideia, le sessioni di *Philosophy For Children*).

Nei contesti scolastici, la presenza di un gruppo classe non dovrebbe dunque essere vista solo come un "problema di gestione", ma come la possibilità di creare un luogo di condivisione di emozioni e conoscenze, di costruzione del sapere, di training di tipo interattivo, in cui si pratica l'ascolto, si discute, e dove ogni partecipante ha ruoli diversi e complementari (Zucchermaglio & Pontecorvo, 1995).

I confronti possono avvenire – a seconda degli obiettivi e, soprattutto, delle caratteristiche del contesto – in coppia, in piccolo gruppo e/o nel gruppo classe allargato (Malo-Juvera, 2014; 2016) e possono essere pensati a partire da domande-guida che il conduttore propone con l'obiettivo di fare emergere i vissuti e le opinioni di ciascuno, di esplorare le prospettive multiple, di ricercare nuovi, possibili, inediti significati. Perché questo avvenga all'interno

di un perimetro al tempo stesso di libertà di espressione, di diritto di partecipazione di ciascun membro del gruppo, di rispetto delle individualità e di valorizzazione delle differenze, il ruolo dell'adulto si rivela cruciale: un adulto che si proponga come guida e regia e che non orienti la conversazione, né offra risposte di tipo normativo (Applebee et al., 2003; Schrijvers et al., 2019a).

2.6 Dalla pensabilità all'esperienza di "palestre di empatia"

Si è visto in questo capitolo come le teorie della critica letteraria dialoghino con la psicologia, le scienze della comunicazione e quelle pedagogiche, andando a qualificare e descrivere operativamente il concetto di "empatia narrativa", dunque specificando come la lettura di testi narrativi possa diventare luogo ove allenare le capacità di risposta empatica dei lettori. Come sino a qui analizzato, la narrativa letteraria ha le potenzialità per attivare i processi di de-automatizzazione, di sospensione del giudizio, di identificazione e di rielaborazione riflessiva che permettono di fare esperienza "dell'altro letterario" e di arricchire il proprio sguardo con nuove prospettive e nuove sensibilità. Si tratta, però, di potenzialità: non tutti i testi narrativi si prestano ad aprire alternative di significazione dell'esperienza e non tutte le esperienze di lettura sono in grado di cogliere le potenzialità offerte dai testi.

Si è infatti sottolineato come la postura attiva del lettore e alcune caratteristiche dei testi e dei contesti di lettura possano essere pensate quali elementi cruciali di un'esperienza che possa generare i "movimenti" che caratterizzano la risposta empatica.

La ricerca empirica fornisce indicazioni rilevanti e delinea possibili direzioni d'intervento educativo affinché ciò possa avvenire, anche se quanto sinora messo in evidenza e verificato dalla letteratura scientifica è non direttamente (o completamente, in modo esaustivo) riferito al concetto di empatia qui definito in chiave democratica[146].

[146] Riepilogando quanto analizzato in questo capitolo, gli studi empirici sulla letteratura presentati verificano la relazione esistente fra narrativa letteraria e cinque macro-costrutti: i) ToM (decentramento cognitivo ed emotivo), che può essere considerato uno degli elementi costitutivi del più ampio e complesso costrutto di empatia in chiave democratica (cfr. RMET e Yoni Test); ii) empatia, nella sua accezione prettamente psicologica, misurata da scale quali, ad esempio, l'*Interpersonal Reactivity Index* di Davis (1980), l'*Empathy Quotient Scale* (Baron-Cohen, Wheelwright, 2004), la *Basic Empathy Scale* (Jolliffe & Famington, 2006; Albiero et al., 2009); iii) persuasione, intesa come possibilità di influenzare e modificare la percezione e la cognizione sociale del lettore, nonché le sue convinzioni e attitudini, in direzione di quanto presentato dai testi (cfr. *Story-consistent Beliefs Questionnaire*); iv) pro-socialità, misurata - ad esempio - attraverso *Implicit Attitude Test* ed *Explict Prejudice Test*, oppure con scale di solidarietà, tolleranza, giustizia sociale; v) rielaborazione critica dei testi (cfr. Schraw & Bruning, 1996; *Critical Literary Understanding* di Koek et al., 2016, 2019) e senso di agency/auto-efficacia del lettore.

Si tratta allora di ricomporre e connettere gli elementi sino a qui analizzati, per capire *se* e *come* sia possibile far dialogare la teoria dell'empatia narrativa con la pratica di "palestre di empatia democratica" all'interno di contesti educativi. Sottolineando, ancora una volta, l'idea di allenamento: come sostiene Hakemulder (2000), le ricerche empiriche non sono infatti in grado di chiarire quanto i cambiamenti osservati negli studi vengano internalizzati e si trasformino in cambiamenti stabili – di lungo termine – del comportamento del lettore. Ci riferisce perciò alla sollecitazione e all'attivazione di specifici processi di tipo cognitivo ed emotivo, la cui traduzione in atteggiamenti empatici in contesti sociali non è scontata.

Vi sono importanti elementi di riflessione da cui partire per pensare a esperienze di lettura che possano allargare la conoscenza del mondo da parte del lettore e mettere al vaglio – al tempo stesso – le sue convinzioni. In prima battuta, però, vista la complessità con cui si è andata definendo l'empatia in chiave democratica e l'assenza di ricerche empiriche nello specifico su questo tema, è importante chiedersi se questa si possa davvero compiere e possa essere osservata.

Alla ricerca di queste tracce e degli elementi capaci di generarle sarà dunque dedicato il prosieguo della ricerca, che si concentrerà – per motivazioni che verranno approfondite nel prossimo capitolo – sui contesti di educazione formale. L'obiettivo è quello di osservare se e come le azioni educative che hanno al proprio centro la lettura di testi narrativi siano in grado di creare spazi individuali e collettivi in cui sia possibile fare esperienza dei pensieri e ed emozioni che motivano lo sguardo altrui.

Nella consapevolezza di alcuni limiti, a partire da quello relativo al tempo. L'empatia può infatti essere un processo lento, che non è scontato si manifesti immediatamente o nel breve termine, a seguito di una singola o di poche esperienze. Proprio per questo alcune ricerche (ad esempio, Adler e Foster, 1997) sottolineano quanto sia importante che le esperienze di lettura non siano opportunità *una tantum* o circoscritte nel tempo, ma strutturate e strutturali.

Vi sono poi alcuni elementi che è opportuno sottolineare.

Innanzitutto, quello che si ha l'obiettivo di osservare in questa ricerca non è un uso strumentale della letteratura, piegato agli obiettivi di educazione alla cittadinanza democratica. La letteratura non può e non deve essere considerata il mezzo per raggiungere un fine (in questo caso, quello di allenamento della risposta empatica) e trasformarsi in mero materiale di esercizio. Ha un valore in sé: è arte indirizzata alla "*maturazione progressiva del gusto estetico*" (Baldacci, 2020, p. 122). Ma è anche – come sottolinea lo stesso Baldacci,

richiamando il pensiero gramsciano – cultura, indirizzata alla "*consapevolezza critica dei suoi aspetti culturali, storici, ideologici*" (ibidem), che esistono e non possono essere ignorati: non esistono testi "neutri", storie che possano realmente pensarsi in non-luoghi, non-tempi[147]. Quella estetica e quella culturale dovrebbero essere considerate come due dimensioni complementari, ma perché l'arte letteraria possa diventare opportunità di cultura – perché possa parlare del mondo e dei soggetti che lo abitano, aprendo lo sguardo a "*mondi possibili*" (Ricoeur cit. in Baldacci, 2020, p. 125) – è necessario prendere le distanze da letture ingenue e spontaneiste, ammalianti, suggestive e a volte irretenti: è richiesta una "*mediazione culturale dell'esperienza di lettura*" (Baldacci, 2020, p. 125), a partire proprio dalla formazione scolastica. Come sostiene Spivak,

> tutti leggono la vita e il mondo come un libro. Anche i cosiddetti analfabeti […]. Se, grazie allo studio della letteratura, riuscissimo a imparare e a insegnare agli altri a leggere il mondo in modo opportunamente rischioso, e agire di conseguenza, forse noi letterati non faremmo sempre la parte delle vittime imbelli (Spivak, 1987, p. 95)[148].

Ci si riferisce dunque a uno studio della letteratura e a forme di "*mediazione culturale dell'esperienza di lettura*" che mettono in dialogo la dimensione estetica con quella sociale e valoriale, che intrecciano testi, lettori e contesti e diventano eventi educativi, poliedrici e complessi. È in questa interazione circolare che si vuole collocare l'osservazione delle esperienze di lettura nei contesti scolastici.

In continuità con l'idea di mediazione culturale consapevole e intenzionale si pone quella di opportunità educativa pensata in direzione etico-sociale (Bertin, 1968; Baldacci, 2020). L'obiettivo delle esperienze di lettura non è definire e proporre valori e principi a cui conformarsi, ma quello di promuovere una postura esistenziale che tenda a "*una eticità sociale […] non dogmatica e meccanica, ma critica e consapevole*" (Baldacci, 2020, p. 50), frutto di riflessione autonoma. L'educazione etico-sociale (e la lettura di narrativa letteraria all'interno di questa dimensione educativa) non ha finalità morali di ordine normativo, di adesione modelli (consideranti edificanti e virtuosi) etero-definiti, ma di sviluppo di atteggiamenti, di abiti mentali aperti, plurali, consapevoli, non meccanici, scelti e responsabili: è una lettura che si fa esperienza di vita, non indottrinamento.

[147] Per approfondimenti, si rimanda al dibattito fra studiosi sostenitori del c.d. "Canone" (ad esempio, Harold Bloom) ed esponenti dei *Cultural Studies* (ad esempio, Williams, Hall e Said).
[148] Traduzione a cura di F. Iuliano.

Infine, in quanto opportunità educativa, deve poter essere "*per tutti, non uno di meno*" (Contini, 2014, p. 36): sia per lettori assidui e appassionati, sia per i lettori sporadici e resistenti.

CAPITOLO 3

LA LETTURA, "PALESTRA DI EMPATIA". UNA RICERCA EMPIRICA SU LETTRICI E LETTORI IN DIALOGO CON LA NARRATIVA LETTERARIA

Nella prima parte di questo lavoro è stata analizzata l'idea di democrazia, presentandola come un atteggiamento mentale e una forma di vita (Dewey, 1916/1992), una postura esistenziale che non si può insegnare né prescrivere, ma che ha bisogno di essere preparata ed esercitata promuovendo competenze di pensiero critico e dialogico, in una cornice di apertura, reciprocità e rispetto (Bertolini, 2003b). Al pari della democrazia, si è messo in evidenza come anche l'empatia democraticamente intesa – alla luce della sua natura fortemente processuale e situata – non possa essere considerata una *skill* acquisibile in modo uguale per tutti e in via definitiva, quanto una competenza da "allenare" e praticare.

Si è visto anche come la narrativa letteraria – nella sua potenziale capacità di connettere all'esperienza altrui e di aprire a nuovi significati e sensibilità – possa porsi come occasione di "apprendistato cognitivo-emozionale" (Contini, 2011) e contribuire così allo sviluppo di competenze empatiche (e democratiche).

A partire da queste considerazioni – e con i limiti e le avvertenze esplicitati in chiusura del capitolo precedente – è stato elaborato un disegno di ricerca empirica avente l'obiettivo di comprendere se le azioni educative che mettono al centro la narrativa letteraria possano configurarsi come una "palestre di empatia" in chiave democratica e se vi siano fattori in grado di facilitare (o – al contrario – ostacolare) tale processo.

Quando ci si riferisce a possibili "fattori", è necessario ricordare – come già precedentemente richiamato – che gli esiti dell'esperienza di lettura si pongono sempre all'intersezione fra un lettore, un testo e un contesto. I fattori personali che caratterizzano ciascun soggetto – le sue attitudini, i suoi valori, le credenze, la sua storia – hanno un ruolo importante[149], così come le caratteristiche del testo. Il focus principale delle ricerche in campo educativo – come quella qui proposta – è sugli elementi di contesto, ma ciò non significa non considerare l'impatto degli altri. Approfondendo il ruolo delle caratteristiche individuali, alcune recenti ricerche hanno infatti evidenziato come non sia sufficiente leggere in modo appassionato e coinvolto alcuni tipi di testi affinché si possano attivare

[149] Cfr. §2.2.1.

processi di identificazione, riflessivi e trasformativi: le abilità di tipo socio-cognitivo che il lettore porta nell'esperienza di lettura sembrerebbero avere un peso superiore a quello delle caratteristiche del testo e degli altri fattori (Eekhof et al., 2022[150]). Se, per identificarsi nei personaggi, i lettori si affidano dunque innanzitutto e soprattutto agli stessi meccanismi che usano per comprendere gli altri nella vita reale, diventa cruciale – dal punto di vista pedagogico – interrogarsi su quali possano essere le condizioni e le azioni in grado di sollecitare, sviluppare, allenare e far evolvere alcune delle abilità socio-cognitive di chi legge.
Ancora, in relazione ai fattori personali, Black e Barnes (2015) – inserendosi nel solco di precedenti ricerche – suggeriscono una particolare attenzione al c.d. "*priming effect*", sottolineando come l'abitudine a leggere, la familiarità con la lettura, l'esposizione nel corso della vita e la pratica alla lettura possano contribuire a definire il tipo di risposta elaborata da ciascun soggetto[151]. È possibile che alcuni processi cognitivi ed emotivi non si configurino – almeno, non in prima battuta – come un'esperienza "universale" e che non si manifestino a qualsiasi livello di competenza e assiduità di lettura.
Se non ci si vuole però fermare ai "dati di fatto" e ci si pone invece l'obiettivo di agire affinché quella dell'empatia narrativa possa diventare opportunità per tutti e tutte – a partire dalla consapevolezza e dalla conoscenza della "condizione data" di ciascuno, ma senza considerarla vincolo ineludibile e immodificabile, quindi progettando azioni in direzione di "condizione possibile" (Bertin, 1968) – l'indagare gli elementi di contesto che possono trasformare la lettura in una "palestra di empatia" per ciascun soggetto dovrebbe rappresentare un elemento importante della riflessione educativa: se è possibile che accada, l'attivarsi affinché possa avvenire trasversalmente si delinea come impegno professionale ed etico; se è possibile che accada, è necessario chiedersi di cosa dovrebbe essere consapevole un professionista dell'educazione, quali elementi dovrebbe considerare

[150] Nello studio di Eekhof et al. (2022), l'analisi di correlazione fra le abilità socio-cognitive del lettore (misurate attraverso l'*Interpersonal Reactivity Index* e la *Basic Empathic Scale*), le caratteristiche del testo (modificate – ai fini sperimentali – con tecniche di manipolazione testuale) e il tipo di relazione instaurata con i personaggi (valutata attraverso la *Empathy and Identification with Characters Scale* di Igartua & Paez, 1998 e alcune sotto-scale della prima versione della *Narrative Engagement Scale* di Busselle & Bilandzic, 2009) mostra come l'interazione con i personaggi sia primariamente (e – sostanzialmente – esclusivamente) influenzata dalle abilità socio-cognitive del lettore, mentre le caratteristiche del testo (più o meno ricco di "marcatori del punto di vista" del personaggio) sembrano avere un impatto molto limitato.
[151] Lo studio di Black e Barnes si presenta come una parziale replica di quello di Kidd e Castano (2013), precedentemente citato. Le ricercatrici hanno verificato la correlazione esistente fra la lettura di testi fiction e non-fiction (qui intesi come testi di tipo espositivo) e la ToM (misurata con il *Reading the Mind in the Eyes Test*), considerando l'abitudine a leggere dei soggetti (misurata attraverso *l'Author Recognition Test*) come possibile variabile moderatrice della relazione.

quando progetta, realizza e valuta azioni educative che hanno l'obiettivo di valorizzare e potenziare la relazione fra empatia e lettura di narrativa letteraria.

Il punto non è quello di presumere di generare cambiamenti certi e stabili, ma di creare opportunità: si è sottolineato precedentemente[152] come non sia affatto scontato che eventuali processi attivati dalla lettura vengano internalizzati e si traducano in cambiamenti stabili del comportamento del lettore. È pur vero, però, che se si fa esperienza di come sia possibile sviluppare empatia per l'altro da sé – seppur un "altro finzionale" – diviene possibile scegliere se impegnarsi (o meno) in tale percorso. Si parla di "scelta" e "impegno" perché – come già discusso – l'empatia è un atto mediato dalla coscienza e volontario, è disponibilità a comprendere l'alterità che può esprimersi – non solo fra soggetti diversi, ma anche per il medesimo individuo – in forme diverse, in funzione del contesto e delle condizioni in cui si trova (Boella, 2018). Delle scelte che si compiono, appunto. Se si tratta invece di un'esperienza mai vissuta, il processo empatico – seppur non inibito – gode forse di una *chance* in meno. Quindi, per dirla con le parole di Contini, è "*possibile che sì, possibile che no*" (2009, p. 79), ma deve essere – in prima istanza – possibile.

Fra gli obiettivi della ricerca non vi è dunque quello di definire modelli di azione e intervento, ma quello di illuminare alcuni elementi rilevanti e critici, da contestualizzare e problematizzare, affinché sia possibile partire da (non fermandosi a) le caratteristiche personali dei lettori e dei contesti in cui sono inseriti, per pensare a interventi educativi che diventino opportunità di allenamento empatico per ciascuno di loro.

Prima di passare a descrivere nel dettaglio le caratteristiche della ricerca condotta e i suoi risultati, è necessario esplicitare le motivazioni sottostanti la definizione del perimetro di indagine, ovvero la scelta di focalizzare lo studio nel contesto scolastico e – in particolare – in quello della scuola secondaria di I grado e del primo biennio della scuola secondaria di II grado, nella fascia d'età 12-16 anni.

3.1. Il contesto di ricerca: perché la scuola

La scelta di focalizzare l'indagine all'interno del contesto scolastico è legata principalmente a due motivazioni.

[152] Cfr. §2.6.

Da un lato, vi è la considerazione che la scuola è un (probabilmente *il*) luogo privilegiato per poter intercettare tutti i tipi di lettori – siano essi assidui, sporadici, resistenti o "per obbligo" – e poter dunque approfondire *se* e *come* le possibilità connesse all'esperienza di lettura di narrativa letteraria si possano dare come opportunità per tutti e tutte. I gruppi e i club di lettura in contesti extrascolastici – al pari delle iniziative promosse, a livello informale, da associazioni e/o da appassionati del mondo della lettura – tendono infatti a selezionare spontaneamente profili di lettori esperti, allenati e appassionati, restituendo così evidenze molto focalizzate su un particolare gruppo di soggetti, che rischiano però di essere non indicative della gran parte di chi legge[153]. Oggi la lettura sembra sempre più profilarsi come "inattuale", come "scarto"[154], ma – alla luce delle potenzialità che incarna – è forse proprio dalla scuola, dal ruolo e dalla responsabilità che questa riveste, che dovrebbe partire l'azione di "resistenza" (Contini, 2009).

D'altro lato, se i contesti scolastici, oltre a essere importanti luoghi di socializzazione, hanno la possibilità e la missione (oltre alla responsabilità) di essere spazi di educazione etico-sociale (Bertin, 1968) – dunque non solo di apprendimento dei saperi disciplinari, ma anche di educazione alla responsabilità e alla cittadinanza attiva, di promozione di attitudini di pensiero democratiche – pare pertinente chiedersi come questi obiettivi possano essere intenzionalmente perseguiti e in quale modo si possa parlare di una "scuola delle competenze democratiche". La possibilità di pensare a un curriculo di educazione alla cittadinanza democratica – un percorso sufficientemente chiaro e concreto da poter diventare guida per la pratica educativa, pur nella sua flessibilità e contestualizzazione – si inserisce in questa riflessione. Come sottolinea Baldacci (2020), ciò è importante per cominciare a uscire dalla dimensione implicita dell'educazione etico-sociale, pensando a percorsi e azioni che siano al tempo stesso mirati e incisivi – quindi non troppo generici e vaghi, tanto da essere meno controllati e meno garantiti nei loro esiti – ma non ridotti e piegati al solo raggiungimento di obiettivi e apprendimenti misurabili. Anche le indicazioni nazionali del MIUR (2012, 2018) sottolineano chiaramente l'intenzione di abbandonare

[153] La più recente rilevazione ISTAT sulla lettura mostra che il 57% dei ragazzi e delle ragazze tra 11 e 17 anni ha letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici nei 12 mesi precedenti l'intervista. Di questi, il 45% ha letto 1-3 libri nel periodo di riferimento e solo il 15% 12 o più libri (un libro o più al mese). La differenza fra i c.d. "lettori deboli" e quelli "forti" è quindi di oltre 4 volte. Fonte: https://www.istat.it/it/archivio/266127.

[154] Il report ISTAT "Produzione e lettura libri 2020" mostra che la lettura è un'abitudine che coinvolge solo 4 italiani su 10 (41.4%) nella fascia >5 anni (Fonte: www.istat.it/), con un trend negativo pressoché costante dal 2010 (46,8%) in poi.

modelli didattici di tipo esclusivamente trasmissivo e di pensare invece a una didattica per competenze, che consenta di andare in direzione di una società equa, inclusiva, di "*convivenza civile e democratica*" (MIUR, 2018, p. 3) e di sempre maggiore impegno per la sostenibilità e la coesione sociale. Ciò è confermato dalle disposizioni legislative L. 92/2019 e D.M. 35/2020, che prevedono che l'educazione civica nelle scuole promuova lo sviluppo di competenze di cittadinanza superando "*i canoni di una tradizionale disciplina e assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per […] sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra-disciplinari*" (D.M. 35, 2020).

In questo contesto, quale ruolo può avere l'insegnamento della lingua italiana, e in particolare quello della letteratura?

Le Indicazioni Nazionali del 2012 per il primo ciclo di istruzione mettono in evidenza che "*la nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé*" (MIUR, 2012, p. 28). Il documento, mutuando alcuni elementi già contenuti nelle Indicazioni del 2007 (Ministero Pubblica Istruzione, 2007), prosegue sostenendo che "*la lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso*" (MIUR, 2012, p. 29). Pur all'interno di una cornice che sembra ancora mostrare i segni di un paradigma disgiuntivo di interpretazione dell'esperienza di lettura – che si direbbe separare il leggere "per dovere" dal leggere "per piacere", la lettura in grado di soddisfare il bisogno di sapere e di ricevere stimoli di tipo intellettuale da quella in grado di rispondere alla richiesta di sollecitazione estetica ed emotiva – sono tuttavia espliciti i richiami alla possibilità che la lettura possa avvicinare, mettere in contatto e sintonizzare con l'alterità e che sia uno dei bisogni più importanti e intimi della persona. Fra gli obiettivi generali esplicitati dal documento, vi sono infatti sia quelli di comprensione e di acquisizione delle strategie funzionali al compito, sia quello di alimentare il piacere di leggere, senza alcun'altro fine[155].

[155] Le indicazioni del 2007 riportavano esplicitamente quale obiettivo il leggere "*con interesse e piacere testi letterari di vario tipo e comincia[re] a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori, generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti*" (MPI, 2007, p. 55). Tale formulazione non è più presente nei documenti dal 2012 in poi.

Ciononostante, la definizione dei traguardi di competenze e degli obiettivi specifici di apprendimento si presenta maggiormente focalizzata sul versante interpretativo dei testi: per la classe terza della scuola secondaria di I grado, ad esempio, fra gli obiettivi previsti per la lettura vengono indicati: i) l'acquisizione di tecniche di comprensione (si fa riferimento a "tecniche di supporto" – come sottolineature, note a margine e appunti – e a strategie di lettura – selettiva, orientativa, analitica); ii) il saper ricavare dai testi informazioni (implicite ed esplicite) utili e rilevanti e – per i testi argomentativi - vagliarne la pertinenza e la validità; iii) per quanto riguarda i testi letterari, il "*leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie)* individuando *il tema principale e intenzioni comunicative dell'autore: personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo*" (MIUR, 2012, p. 35).

La situazione si presenta più articolata quando si passa alla scuola secondaria di II grado. Come indicato dal D.M. 211/2010, nei licei,

> il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali. Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo (D.M. 211/2010; Allegati B, C, D, E, F, G - parte 1).

Negli istituti tecnici e in quelli professionali, invece – caratterizzati da una curvatura più specifica alla formazione di professionalità indirizzate al mondo del lavoro – gli obiettivi connessi all'insegnamento della lingua italiana sono prevalentemente legati a un uso corretto, consapevole e critico della stessa. Negli istituti tecnici, quelli relativi alla letteratura sono il leggere, commentare, analizzare e riconoscere le specificità dei testi letterari. Per gli istituti professionali non sono invece previsti obiettivi specifici per la letteratura, ma solo per le competenze per l'Area generale (nell'asse dei linguaggi, che include italiano e la lingua straniera) (DPR 88/2010, D.M. 766/2019).

Gli elementi sino a qui riportati restituiscono un quadro piuttosto complesso e – a tratti – ambivalente. Da una parte, vi è la convinzione che la scuola – a maggior ragione quella dell'obbligo, fino ai 16 anni – debba essere, per definizione, il luogo delle possibilità per

tutti e tutte, nessuno escluso (Contini, 2014). Un luogo non solo di apprendimento dei saperi disciplinari, ma anche dove poter sviluppare competenze di cittadinanza democratica. Le disposizioni normative sottolineano anche come tutti gli insegnamenti siano chiamati al perseguimento di tale fine, offrendo il loro contributo alla comprensione e allo sviluppo di consapevolezza di sé e degli altri, oltre che al potenziamento di competenze critiche, meta-cognitive e sociali.

D'altra parte, nella definizione degli obiettivi di competenze specifiche per la lingua italiana (e per l'area della letteratura in particolare) vengono ancora privilegiate formulazioni quali 'individuare tema e intenzioni', 'sviluppare ipotesi interpretative', 'lettura selettiva, orientativa e analitica', 'esegesi', enunciazioni che riflettono un approccio alla lettura più di tipo analitico-interpretativo che esperienziale. Come si è già avuto occasione di sottolineare[156], un tipo di approccio alla lettura non esclude l'altro. Dovrebbero anzi essere vissuti in modo complementare, affinché la lettura possa essere al tempo stesso una strada per raggiungere competenze specifiche (di comprensione e di utilizzo appropriato e competente della lingua) *ed* esperienza estetico-culturale, in grado di supportare lo sviluppo e la crescita personali. Ma perché ciò possa essere progressivamente assunto come indirizzo (sistematico, strutturale) di azione educativa, sarebbe auspicabile che venissero esplicitati *anche* obiettivi di tipo estetico-culturale. Traguardi che sono in effetti accennati nei documenti che riguardano i licei, ma – ad oggi – solo in quelli.

In alcuni Paesi europei (in Danimarca e Norvegia, in particolare), le indicazioni nazionali di curriculum esplicitano che la lettura di testi letterari deve poter promuovere lo sviluppo identitario, dell'empatia e l'espansione della conoscenza relativa ad altre prospettive culturali.

L'analisi del curriculum nazionale danese per i livelli dal primo al nono (dai 7 ai 16 anni) – che include i *Common Standards* del 2014 e del 2019 e relative integrazioni – mette in evidenza che

> all'educazione letteraria vengono attribuite tre finalità, in parte intrecciate tra loro: la formazione dell'identità degli studenti, l'espansione e l'approfondimento della comprensione delle culture e dei modi di vedere il mondo (e di vedere se stessi) e la formazione di buoni cittadini democratici (che si basa sull'ulteriore sviluppo dell'empatia e delle risorse necessarie per partecipare alle discussioni). Tali finalità implicano quindi la priorità di testi letterari

[156] Cfr. §2.2.1.2.

> complessi e 'ambigui', nonché lo sviluppo di un 'alfabetismo' disciplinare (modi di esplorare i testi e di discuterne le interpretazioni)[157] (Gourvennec et al., 2020, p. 14).

Allo stesso modo, in Norvegia, il curriculum nazionale del 2019 – per i livelli dal primo al tredicesimo – definisce che l'obiettivo dell'insegnamento della L1 norvegese è quello di offrire agli studenti

> esperienze letterarie [e che] la lettura della letteratura e della saggistica deve offrire […] l'opportunità di riflettere sui valori fondamentali e sulle questioni morali e aiutarli a ottenere il rispetto per la dignità umana e per la natura. Inoltre, il paragrafo intitolato 'Testo in contesto' contiene la formulazione: 'gli studenti leggeranno i testi per sperimentare, essere coinvolti, essere stupiti, imparare e ottenere una visione dei pensieri e delle condizioni di vita degli altri'[158] (Gourvennec et al., 2020, p.19).

Come viene sottolineato dalle autrici (Gourvennec et al., 2020), sebbene le interpretazioni degli scopi espliciti della lettura indicati nel curriculum norvegese non siano univoche e unanimi, vi è convergenza nel sostenere che – a livello generale – gli obiettivi definiti auspichino un'educazione in cui la lettura è vista sia come un modo per migliorare lo sviluppo dell'alfabetizzazione, sia come strada per sviluppare l'empatia e la comprensione delle prospettive di altre persone e di altre culture.

In generale, i curricula nordici[159] sembrano riporre un'elevata aspettativa nell'educazione alla letteratura come mezzo per mantenere e migliorare la società democratica, attraverso lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e attiva[160].

A livello italiano, è dunque particolarmente interessante indagare come – nel complesso e a tratti ambivalente contesto che si è descritto – la scuola riesca a costituirsi "palestra di democrazia" per ciascun soggetto, contribuendo – anche attraverso alla lettura di narrativa letteraria – allo sviluppo di abiti mentali aperti, consapevoli, plurali, empatici e affrontando le criticità a cui si è fatto riferimento.

---

[157] Traduzione a cura di chi scrive.

[158] Traduzione a cura di chi scrive.

[159] È ovviamente un approccio che non riguarda soltanto i contesti scolastici nordeuropei, ma anche quelli non formali e informali di tutta Europa. Ad esempio, il consorzio EURead (https://www.euread.com/) – fondato nel 2000 da organizzazioni europee di promozione della lettura – sostiene azioni (in particolare iniziative sistematiche di lobby indirizzate a politici, industria e commercio) ispirate dalla convinzione che la lettura sia un prerequisito per la piena partecipazione alla società. L'obiettivo di EURead è quello di scambiare conoscenze, esperienze e concetti e di sviluppare congiuntamente nuove strategie per la promozione della lettura.

[160] Non posso ovviamente essere ignorati gli elementi critici legati alla definizione del "modello di cittadinanza attiva e democratica Secondo Biesta (2007), affinché si possa evitare il rischio di cadere in un "curriculum nascosto" (Snyder, 1971), fatto di valori, visioni, modelli etero-definiti a cui studenti e studentesse potrebbero essere invitati ad aderire, è fondamentale far diventare il tema dei valori su cui si fonda e su quali si vorrebbe fosse fondata la 'buona cittadinanza' un argomento di costante ed esplicita discussione e deliberazione. Si tratterebbe dunque non solo di esplicitare il curriculum di educazione etico-sociale (come auspicato da Baldacci, 2020), ma anche i valori e le visioni che vanno a definire il modello di cittadinanza.

3.2. I soggetti di ricerca: perché l'adolescenza

L'adolescenza è un periodo della vita culturalmente definito, che non presenta tratti universali ed è caratterizzato dall'interdipendenza tra fattori individuali (biologici, psicologici) e contestuali (sociali, culturali) (Erikson, 1999; Lewin, 1972; Palmonari, 2011).
Nelle culture occidentali, vi sono tuttavia alcuni elementi caratteristici e tipici dello sviluppo neurobiologico, psicologico e socio-emotivo del periodo di vita che comincia intorno ai 10-12 anni e finisce tra i 18 e i 22 anni.
Dal punto di vista biologico e cognitivo, alcune ricerche neuroscientifiche (Crone, 2012; Poletti, 2009, Siegel, 2014) mettono in evidenza come la maturazione della corteccia prefrontale mediale (dovuta a fenomeni di mielinizzazione e *pruning* sinaptico) sia particolarmente significativa durante l'adolescenza. Tale parte del cervello influenza le capacità di decentramento cognitivo ed emotivo (Frith e Frith, 2003), dunque la possibilità di comprendere che gli altri possono formulare giudizi e provare emozioni diverse dalle proprie. In particolare, come sostiene Selman (1980, 1981), la capacità di cogliere e assumere prospettive diverse dalla propria o di mettersi nei panni di uno o più soggetti – riconoscendo la relatività delle proprie percezioni, dei propri pensieri e delle proprie emozioni – si sviluppa progressivamente in pre-adolescenza e adolescenza: secondo lo psicologo statunitense, solo dopo i 10 anni i soggetti saprebbero mettere a confronto più punti di vista contemporaneamente – mettendoli in relazione e comprendendo come si influenzino reciprocamente – mentre prima di questa età non sarebbero in grado di considerare e integrare molteplici prospettive nello stesso momento[161].
Sotto il profilo dello sviluppo socio-emotivo, come sostiene Erikson (1999), la fase di vita fra i 10-12 e i 18-22 anni è quella caratterizzata dal compito di integrazione delle varie identificazioni che il soggetto ha sperimentato durante l'infanzia, con il fine di sviluppare un'identità più completa, articolata. È importante sottolineare che la struttura identitaria è

[161] Secondo la teoria del *role-taking* di Selman, fra i 6 e gli 8 anni (*role-taking* soggettivo) il bambino crede che l'unica ragione alla base di diverse prospettive sociali siano solo le diverse informazioni possedute dai soggetti (per esempio, non riconosce che gli altri possano avere punti di vista diversi sulla base di differenti valori, credenze, ecc.). Fra gli 8 e i 10 anni (*role-taking* autoriflesso), il bambino comprende che le persone possono anche differire nelle loro prospettive sociali a causa di valori e scopi diversi, ma ciò che ancora manca è la sua capacità di considerare contemporaneamente il punto di vista di un'altra persona e il punto di vista di un'altra persona su di lui. Fra i 10 e i 12 anni (*role-taking* reciproco) il bambino è in grado di considerare simultaneamente il suo punto di vista sugli altri e quello degli altri su di lui e le conseguenze di questo circuito di retroazione delle prospettive in termini di comportamento e cognizione, mentre dai 12 anni circa in avanti l'adolescente considera le prospettive altrui anche in riferimento all'ambiente sociale e alla cultura da cui l'altro proviene, presumendo che l'altro crederà e agirà in accordo con le norme e i valori della sua società.

da intendersi come dinamica, non statica: una struttura identitaria ben sviluppata è infatti flessibile, aperta ai cambiamenti della società e delle relazioni, ed è questa apertura a consentire che possano avvenire molteplici riorganizzazioni dei contenuti identitari nel corso della vita, sebbene il processo rimanga essenzialmente lo stesso e si rafforzi in conseguenza a ogni "crisi". Come sottolinea Marcia (1980), lo sviluppo identitario non inizia né finisce con l'adolescenza, perché nuovi elementi continueranno a essere aggiunti e scartati lungo l'intero arco della vita. Ciò che caratterizza in modo specifico questo periodo è il fatto di essere il primo momento in cui lo sviluppo fisico, le capacità cognitive e le aspettative sociali – insieme – consentono ai soggetti di attraversare e sintetizzare le loro identificazioni infantili, per costruire un percorso verso l'età adulta. L'adolescente sviluppa progressivamente la capacità di integrare le diverse istanze in modo autonomo, maturo e responsabile, fa esperienza del *come* poterlo fare, ma non definisce in modo permanente, immutabile e monolitico la propria identità (il "chi sono io?", "qual è il significato che io attribuisco e gli altri attribuiscono al mio esserci?", "in quale direzione desidero andare?"): le modalità con cui ciò avviene rimarranno sostanzialmente invariate nel corso della vita, ma "*il materiale a cui dà forma, le forme evolute le risposte che ne derivano cambiano con l'età e l'esperienza*"[162] (Marcia, 1980, p. 160).

La costruzione della struttura identitaria, che avviene "in relazione a", è dunque un dialogo, un confronto, una negoziazione intra-soggettiva (con se stessi) e intersoggettiva (con gli altri, con il contesto socio-culturale-relazionale che circonda il soggetto). Nel periodo adolescenziale, il mondo esterno cessa di avere la famiglia come punto di riferimento unico e centrale e comincia a popolarsi di altri attori. Anzi, è proprio in contrapposizione alla famiglia che spesso i soggetti provano a definirsi, in modo unico e personale. L'adolescente sperimenta un "*allargamento dello spazio di vita dal punto di vista geografico, sociale e temporale*" (Palmonari, 2011, p. 27).

È una fase di vita in cui i dubbi, le domande, le incertezze, le ambiguità sono tante: l'altro non è solo colui che "sta fuori da sé", ma anche ciò che si sta sperimentando di sé (Confalonieri & Scarlatti, 2000). Si attraversa una condizione di apertura, fluidità e confusione che rende il soggetto misterioso sia a se stesso che agli altri (Erikson, 1999).

Tutto ciò, inoltre, si intreccia con lo sviluppo morale, perché

[162] Traduzione a cura di chi scrive.

> lo sviluppo morale non può prescindere dallo sviluppo del concetto di sé e dallo sviluppo sociale degli individui. Nella definizione di ciò che gli adolescenti vogliono o non vogliono diventare da adulti, i valori morali divengono le basi fondamentali su cui ancorare e costruire la propria definizione di sé. È importante sottolineare che questo processo di integrazione non avviene in maniera acritica: gli adolescenti rivalutano e rimettono in discussione i valori e i principi ricevuti durante l'infanzia e la fanciullezza. Tale rielaborazione può portare spesso a conflitti (Palmonari, 2011, p. 129).

In adolescenza viene dato un peso maggiore alle motivazioni e alle intenzioni nella formulazione del giudizio morale sugli altri: ci si comincia a fare la domanda "*perché si è comportato in quel modo?*" (Crone, 2012, p. 113).

In questo periodo della vita dei soggetti si affinano dunque le capacità di decentramento cognitivo ed emotivo, si avvia una negoziazione – contrassegnata da domande, incertezze, ambiguità e conflitti – fra se stessi e il mondo circostante, con i confini del mondo circostante che si allargano e si dilatano sempre più, oltre il perimetro familiare e del noto. L'adolescente compie uno sforzo di integrazione e sintesi di tutte queste istanze, un impegno che si intreccia con il piano assiologico e con quello morale. Durante l'adolescenza, dunque, mutano significativamente il modo con cui ci si rapporta con sé e con gli altri (Crone, 2012) e il significato che si attribuisce a se stessi e agli altri. Si passa da un'identificazione all'altra, mettendo in discussione, affermando e negando valori religiosi, politici, modelli socio-culturali, "*provan[d]o delle parti che si vorrebbe poter recitare nella realtà*" (Erikson, 1999, p. 132): si attraversano – probabilmente con frequenze e intensità ineguagliate in altri periodi della vita – quelle stesse fasi di de-familiarizzazione, di rottura rispetto agli elementi noti e canonici della propria esistenza, di identificazione e rielaborazione riflessiva dell'esperienza, di ampliamento dei riferimenti dell'io e di messa in discussione critica dei propri valori e delle proprie credenze che sono anche alla base – come si è visto – del processo empatico.

Nell'ambito di questo processo emerge – ancora una volta – il potenziale delle storie. Come sottolinea Bruner,

> l'adolescente ha bisogno di creare o trovare storie che diano un senso personale e soggettivo ai cambiamenti che sta vivendo, ma che abbiano anche potenzialità intersoggettive o possano comunque essere condivise. Tali narrazioni rendono possibile ai giovani dare un senso alle loro vite in trasformazione non solo in modo soggettivo – a loro stessi – ma anche in relazione agli adulti e ai pari con i quali devono trovare un modo di cooperare – o anche di opporsi (Bruner, 2000b, p. 8).

Meglio se le storie, come il sé, sono complesse, aperte a molteplici e mai definitive interpretazioni, ambivalenti (Confalonieri & Scarlatti, 2000).

Alla luce di questi elementi, l'indagine nei contesti educativi formali e in particolare nella fascia 12-16 (nella scuola secondaria di I grado e nel primo biennio della secondaria di II grado, che si collocano all'interno della fascia dell'obbligo scolastico) sembra presentarsi come particolarmente ricca di stimoli e generativa di riflessioni.

3.3. Il disegno di ricerca

3.3.1. Scelte metodologiche

Si è visto fino a questo punto come l'empatia in chiave democratica possa essere considerata un processo complesso e stratificato: il decentramento cognitivo e affettivo, l'inibizione di scorciatoie cognitive, la temporanea sospensione del giudizio e identificazione con l'altro, la rielaborazione critica dell'esperienza e la disponibilità ad interpellare i propri riferimenti personali sono alcuni fra gli elementi che possono essere considerati "costituenti", al pari di *building blocks* che concorrono a definire e a favorire l'empatia, ma – se considerati singolarmente – non sufficienti a descriverla.

Il processo empatico è stato descritto come esperienza dinamica, in continuo divenire, dipendente dal contesto, un movimento interiore difficilmente definibile in modo univoco (Boella, 2018). In tal senso, non è dunque pensabile come uno "stato", una condizione stabile del soggetto o una *skill*, misurabile attraverso una "fotografia istantanea".

Per questi motivi, un approccio di tipo quantitativo, basato sull'utilizzo di scale di valutazioni standardizzate[163], presenterebbe il limite di non riuscire a restituire la natura processuale, multiforme e fortemente contesto-specifica del concetto di empatia in chiave democratica qui analizzato.

Si è quindi ritenuto opportuno adottare un approccio di ricerca qualitativo, in grado di offrire possibilità migliori di osservare e comprendere come i soggetti si approssimino e si sintonizzino con l'alterità, cogliendo la dinamicità e i tratti di unicità di questa esperienza.

[163] Le scale di valutazione dell'empatia più largamente utilizzate nella ricerca empirica (cfr. Allegato 1) presentano *anche* il limite di riferirsi a concettualizzazioni non del tutto allineate a quella qui proposta. Se il problema si fosse tuttavia posto esclusivamente in termini di non perfetta corrispondenza fra il costrutto teorico di empatia presentato in questo lavoro e quelli indagati dalle scale già validate, sarebbe stato possibile procedere con una ricerca qualitativa di tipo esplorativo (Lumbelli, 1984).

Il disegno di ricerca si è ancorato ai riferimenti teorici analizzati nei primi due capitoli e ha utilizzato le evidenze empiriche delle ricerche già condotte su temi affini e vicini[164] quali elementi di riflessione, da indagare, approfondire, contestualizzare e problematizzare.

L'intento dello studio condotto è stato quello di esplorare e comprendere se e come gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di I grado e del primo biennio della scuola secondaria di II grado possano – all'interno dei loro percorsi scolastici di letteratura – incontrare e fare "esperienza dell'altro". A partire dal ruolo che la scuola può (e dovrebbe) ricoprire nella promozione di competenze democratiche, ci si è dunque chiesti se sia possibile (e sulla base di quali elementi) che le azioni educative focalizzate sulla narrativa letteraria offrano la possibilità di riconoscere, comprendere e sintonizzarsi sui pensieri e sulle emozioni che motivano i punti di vista e le azioni altrui. Questo può aprire una riflessione sulle modalità, i criteri e i fattori da considerare nelle fasi di progettazione, realizzazione e valutazione di tali azioni.

Seguendo un approccio fenomenologico, sono state raccolte e analizzate le narrazioni dei partecipanti all'indagine relative alle loro esperienze di lettura e, in particolare, quelle legate alla relazione instauratasi con "l'altro", ovvero con i personaggi letterari. I dati – raccolti in un contesto di tipo naturalistico, all'interno delle attività facenti parte della programmazione didattica – sono stati letti e interpretati con l'obiettivo di indagare e approfondire sia il "cosa" questi abbiano vissuto (la descrizione dei processi cognitivi ed emotivi innescati), sia il "come" l'abbiano vissuto (Creswell, 2014; Moustakas, 1994).

A causa delle restrizioni imposte dalla pandemia da Covid-19, non è stato possibile avere un accesso diretto al campo di ricerca; tuttavia, nonostante l'assenza fisica, la presenza dei ricercatori è stata percepita e vissuta dagli studenti attraverso le parole delle insegnanti, che hanno spiegato loro il senso e la motivazione di alcune specifiche richieste e consegne[165]. Come verrà analizzato in seguito, la presenza "indiretta e mediata" dei ricercatori può aver

[164] Come è stato approfondito nel precedente capitolo, non è stato ancora realizzato – né a livello internazionale, né a livello nazionale – alcun studio sulla relazione fra lettura, letteratura ed empatia in chiave fenomenologica e democratica. In ambito italiano, la ricerca empirica più significativa sinora realizzata è quella legata al progetto "*Leggimi ancora*", condotto dall'Università di Perugia in collaborazione con l'editore Giunti (cfr. Batini, 2021). Lo studio ha messo in luce alcuni benefici connessi alla lettura ad alta voce svolta sistematicamente in classe, in particolare sul piano cognitivo (*Cognitive Assessment System*), linguistico e delle capacità di comprensione.

[165] Come verrà in seguito descritto dettagliatamente, alle studentesse e agli studenti coinvolti è stato richiesto di elaborare un breve testo scritto, a partire da una traccia condivisa con le/gli insegnanti. L'attività di scrittura a partire da una traccia assegnata dall'insegnante è rientrata nella tipologia di consegne "standard" di ciascuna delle classi coinvolte, a cui tutti gli studenti erano perciò abituati. "L'eccezionalità" dell'attività, che ha implicato un momento di presentazione e spiegazione da parte degli/delle insegnanti, era legata alla richiesta di svolgere il "compito di scrittura" su supporto digitale, utilizzando un codice identificativo specifico per ciascun studente.

offerto elementi a favore di una maggiore autenticità delle narrazioni dei ragazzi, ma – al tempo stesso – è possibile che abbia generato alcune distorsioni.

3.3.2. Partecipanti, strumenti e procedure

La raccolta dei dati ha complessivamente coinvolto, nell'arco di due anni scolastici (a.s. 2020-21 e 2021-22), 3 istituti scolastici: 2 scuole superiori di I grado – che hanno partecipato alla ricerca in entrambi i periodi (scuola Fassi di Carpi e scuola Alighieri di Rimini) – e 1 scuola secondaria di II grado (scuola Cambi Serrani di Falconara Marittima), che ha aderito al progetto nell'a.s. 2021-22.

Per l'individuazione delle scuole sono stati utilizzati criteri di convenienza, dunque il gruppo di rispondenti non può essere considerato rappresentativo della popolazione di riferimento.

Per entrare in contatto con gli istituti scolastici e verificare la loro disponibilità, in fase di avvio della ricerca è stato inviato tramite e-mail un invito alla partecipazione[166] alla rete di scuole che collaborano in modo sistematico e strutturato ai progetti di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e a quelle che – nel tempo – hanno aderito a progetti realizzati da organizzazioni (Allenatori di lettura[167], Italian

[166] Il testo dell'invito, indirizzato ai/alle Dirigent* Scolastic*, era il seguente: "Gentilissim*, Nicoletta Chieregato – dottoranda in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna – sta svolgendo una ricerca dal titolo 'Democrazia, empatia, letteratura: l'incontro, la scoperta, l'ascolto dell'altro nei contesti di educazione formale'. Nella più ampia cornice dell'educazione alle competenze di cittadinanza, lo studio approfondisce la relazione fra empatia e letteratura e si pone l'obiettivo di indagare gli elementi che possono essere utili ai fini di una progettazione educativa che, attraverso percorsi di lettura di testi letterari, supporti le capacità empatiche dei soggetti e lo sviluppo di mentalità aperte e democratiche. La ricerca analizza in particolare le variabili – relative ai contesti educativi – in grado di rendere l'esperienza di lettura occasione per arricchire il repertorio esperienziale di ciascun lettore/lettrice e stimolare un ascolto rispettoso e capacità di dialogo non violento. Il focus dell'indagine sono i ragazzi e le ragazze fra i 12 e i 16 anni di età.
I progetti di lettura realizzati dal vostro istituto possono presentare importanti connessioni con il percorso di ricerca avviato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ed è per questo che si è pensato alla possibilità di uno scambio – a doppio senso – di informazioni e di esperienze. Le/gli inseganti e i/le ragazzi/e coinvolti nei vostri progetti di lettura potranno – in maniera del tutto facoltativa – mettere a disposizione dell'Università testimonianze che confluiranno nella ricerca, arricchendola di nuovi elementi. Gli esiti di questo percorso verranno poi restituiti e divulgati, in un'ottica di condivisione della conoscenza acquisita.
La raccolta di informazioni relative ai percorsi di lettura – previa autorizzazione della Dirigenza Scolastica e nel pieno rispetto della normativa sulla privacy - è pensata con 2 diverse modalità: la raccolta di brevi testi scritti elaborati dalle studentesse e dagli studenti – sulla base di una traccia concordata con le/gli insegnanti – e l'analisi della documentazione relativa al progetto svolto. Per integrare le informazioni desunte da tale documentazione, laddove lo si ritenesse opportuno o necessario, potrà essere richiesta alle/agli insegnanti la disponibilità per una breve intervista. Tutti i dati raccolti saranno anonimizzati.
Per ogni tipo di informazione e approfondimento e per manifestare il vostro interesse alla partecipazione alla ricerca potete scrivere a: nicoletta.chieregato@unibo.it".

[167] www.allenatoridilettura.it/.

Writing Teacher[168] e Hamelin[169]) e/o case editrici (Edizioni EL-Einaudi Ragazzi[170]) che si occupano della promozione e dell'educazione alla lettura in fascia adolescenziale.

Nel complesso scenario venutosi a definire in conseguenza alla pandemia da Covid-19, le tre scuole citate sono quelle che hanno confermato la loro disponibilità a partecipare allo studio; alla luce della varietà di approcci alla lettura proposti da tali istituti, sono stati tutti coinvolti nella fase di raccolta dei dati. L'assicurare un certo grado di differenziazione nei progetti e negli approcci alla lettura non ha avuto l'obiettivo di metterli a confronto e valutarli, bensì quello di ampliare il panorama delle possibili pratiche educative (secondo il criterio di *maximum variation*, Creswell, 2007).

È importante sottolineare fin d'ora che la tipologia di progetto/approccio alla lettura non è l'unico elemento che differenzia le tre scuole coinvolte: pur presentando un profilo di studenti e studentesse simile dal punto di vista anagrafico (in particolare le due scuole superiori di I grado), devono infatti essere considerati alcuni elementi di tipo geografico, socio-economico e culturale.

La scuola secondaria di I grado "Fassi" fa parte dell'I.C. 2 di Carpi (Modena) e si trova nella zona sud della città, in un contesto periferico costituito prevalentemente da piccole imprese, libere professioni e attività artigianali. Il profilo socio-economico della popolazione è medio-basso. La scuola ha 23 classi attive e – a partire dall'anno scolastico 2018/19 – ha dato avvio, in collaborazione con Confindustria Emilia Romagna, al progetto SeT (Scuola e Territorio), che prevede un corso sperimentale con dotazione tecnologica e spazi flessibili e attrezzati, oltre ad un diverso tempo scuola (sono previsti rientri pomeridiani in cui gli studenti approfondiscono *coding*, robotica, inglese con insegnanti madrelingua e sono supportati nel metodo di studio). La presenza di studenti di origine straniera si attesta al 21% circa. Le comunità più rappresentate sono quella pakistana, quella magrebina e quelle dell'Est europeo. Negli ultimi anni è cresciuta anche la componente di soggetti migranti provenienti dalla Cina. Gli alunni con disabilità fisica e/o intellettiva sono circa il 5%, mentre quelli con diagnosi di DSA o con BES rappresentano circa il 12% della popolazione scolastica dell'intero Istituto Comprensivo[171].

[168] www.italianwritingteachers.it/.
[169] https://hamelin.net/.
[170] www.edizioniel.com.
[171] Fonte: Piano Triennale Offerta Formativa I.C. Carpi 2 – Triennio 2022-2025 (www.iccarpi2.edu.it/) e comunicazione email dell'Ufficio del Dirigente Scolastico del 22.08.2022.

La scuola secondaria di I grado "Alighieri" fa parte dell'I.C. Alighieri di Rimini e si trova nella frazione di San Giuliano a Mare, in un contesto prossimo al centro storico che si basa prevalentemente sull'attività turistica, sulla pesca e sul terziario, con un'importante presenza di lavoratori stagionali. Il flusso migratorio è un dato particolarmente significativo, con un consistente movimento degli alunni che frequentano le varie classi. Il profilo socio-economico della popolazione è medio. La scuola ha 25 classi attive. L'incidenza di studenti di origine straniera è del 18% circa. Gli alunni con disabilità fisica e/o intellettiva sono circa il 3% della popolazione scolastica, mentre quelli con diagnosi di DSA o con BES rappresentano il 14% circa[172].

L' Istituto Cambi Serrani di Falconara Marittima (AN) nasce nel 1998 dall'accorpamento dell'ITC "Serrani" e del Liceo "Cambi" e offre oggi due indirizzi specifici, quello tecnico-economico e quello di liceo scientifico. La scuola si inserisce in un tessuto economico fortemente basato sul settore terziario. Gli studenti che la frequentano provengono da un ampio bacino territoriale e i loro background socio-economico-culturali – così come i livelli di partenza, in termini di formazione scolastica – sono piuttosto eterogenei, tendenzialmente differenziati fra Istituto Tecnico Economico e Liceo. Dell'Istituto Cambi Serrani, hanno partecipato alla ricerca una classe prima e una seconda dell'indirizzo tecnico. L'indirizzo tecnico ha complessivamente 13 classi attive. La presenza di studenti stranieri è pari al 19% circa dell'intero Istituto. Le comunità più rappresentate sono quella pakistana e quella magrebina. Gli alunni con una disabilità fisica e/o intellettiva sono circa il 5%, mentre quelli con diagnosi di DSA o con BES rappresentano il 15% degli studenti e delle studentesse dell'Istituto[173].

La raccolta dati è avvenuta in due momenti: nel periodo marzo-maggio 2021 (a.s. 20-21) e in quello marzo-maggio 2022 (a.s. 21-22).

Coerentemente con la scelta di un approccio qualitativo – orientato a raccogliere le narrazioni di ragazzi e ragazze riguardo al tipo di relazione sviluppata e instauratasi con i personaggi letterari incontrati nell'ambito del loro percorso scolastico – e alla luce delle limitazioni imposte dalla pandemia da Covid-19 – che hanno fortemente ridotto, se non

[172] Fonte: Piano Triennale Offerta Formativa I.C. Alighieri – Triennio 2022-2025 (www.icalighieri.edu.it/) e comunicazione email dell'Istituto del 08.09.2022.

[173] Fonte: Piano Triennale Offerta Formativa Istituto "Livio Cambi – Donatello Serrani" – Triennio 2019-2022 (www.cambiserrani.it/) e comunicazione email dell'Ufficio del Dirigente Scolastico del 27.09.2022

inibito, l'accesso ai plessi scolastici da parte di soggetti esterni – si è scelto di richiedere agli studenti di elaborare un breve testo scritto, a partire da una traccia sviluppata dalla ricercatrice e poi condivisa con tutti gli/le insegnanti aderenti al progetto di ricerca.

Il testo della traccia era il seguente:

> Come descriveresti la relazione che hai stabilito con il/i personaggio/i? C'è stato qualcosa che ti ha aiutat* e/o ostacolato nella comprensione dei suoi/loro pensieri, ragionamenti ed emozioni? Quale tipo di emozioni e/o di riflessioni ha suscitato in te l'entrare in contatto con questo/i personaggio/i? Se lo desideri, puoi aggiungere tuoi commenti sul libro e sulla tua esperienza di lettura.

I testi sono stati raccolti del tutto privi di dati identificativi dei soggetti partecipanti[174]: non solo, quindi, è stata offerta garanzia del completo anonimato in fase di divulgazione dei risultati di ricerca, ma non vi è stato neppure alcun trattamento (raccolta e archiviazione) di dati personali dei soggetti coinvolti, assicurando così che le narrazioni raccolte non potessero in alcun modo essere ricondotte – in via diretta o indiretta – a soggetti specifici.

In questi casi, il codice italiano in materia di protezione dei dati personali (D.L. 196/2003) e il Regolamento Europeo per la protezione dei dati personali (GDPR n. 2016/679) prevedono che non vi debba essere esplicito consenso da parte degli interessati, ma solo informativa (ai soggetti interessati o agli esercenti la potestà genitoriale, in caso di individui minorenni). A tal fine, è stato predisposto un documento (Allegato 4A), presentato dalle/dagli insegnanti delle classi partecipanti in sede di Consigli di Classe e condiviso con le famiglie tramite il registro elettronico.

Non sono state dunque raccolte indicazioni sulle caratteristiche personali degli studenti: quelle relative al genere non erano state considerate rilevanti ai fini della ricerca, mentre si è rivelato materialmente impossibile ottenere informazioni più dettagliate e specifiche sul tipo di profilo di lettore[175].

Alla luce del carattere del tutto facoltativo – come verrà di seguito illustrato e come confermato anche dal numero di testi ricevuti da parte di ciascuna classe, mai pari ai

[174] Cfr. di seguito la sezione dedicata alle procedure di raccolta e anonimizzazione dei dati e all'assegnazione dei codici identificativi.

[175] La somministrazione dell'*Author Recognition Test* (ART, considerato ad oggi la valutazione oggettiva più affidabile della frequenza di lettura), se effettuata in presenza, avrebbe implicato (vista l'impossibilità di avere accesso al campo da parte dei ricercatori) ulteriore tempo e formazione per il corpo docente. La sua somministrazione online avrebbe invece richiesto la disponibilità di specifici supporti tecnologici. L'opzione di valutazione del profilo del lettore da parte dell'insegnante è stata invece scartata, a causa delle potenziali distorsioni (*bias*) legate alla rappresentazione che ciascun insegnante ha di ognuno dei propri studenti e delle proprie studentesse.

frequentanti la classe stessa – dell'attività proposta (principio di auto-determinazione) e vista la natura ampia e generica della traccia suggerita, priva di riferimenti sensibili alla condizione e all'esperienza dei partecipanti e di rischi per la loro salute fisica e mentale e per la loro dignità, non è stata richiesta l'approvazione preventiva da parte del Comitato Etico per la Ricerca.

Per la raccolta dei testi sono state seguite le seguenti procedure:

- Ciascun insegnante ha illustrato alla/e propria/e classe/i la traccia concordata, facendo un breve cenno al progetto di ricerca[176] e presentando le caratteristiche della consegna, ovvero:
  - Nessun obbligo da parte degli studenti (la consegna era da ritenersi a tutti gli effetti facoltativa).
  - Garanzia di totale anonimato in fase di raccolta, analisi e divulgazione dei dati.
  - Nessuno specifico vincolo in merito alla lunghezza del testo (è stata data – solo a titolo di suggerimento – un'indicazione di 20-25 righe).
  - Richiesta di indicazione del libro – dunque del/dei personaggio/i – al/ai quale/i ci si sarebbe riferiti per l'elaborazione del testo. Tale aspetto è stato guidato dalle caratteristiche del progetto di lettura: l'individuazione dell'opera è stata "vincolata" se – come si vedrà successivamente – l'attività di lettura era stata impostata a partire da un unico testo comune a tutta la classe, mentre è stata libera – a discrezione dello studente o della studentessa – in tutti gli altri casi.
  - Modalità e scadenza per la consegna dell'elaborato: gli studenti avevano a disposizione 10-14 giorni, così da favorire una più tranquilla e distesa elaborazione di pensieri e riflessioni.
  - Assenza di valutazione da parte dell'insegnante, in modo da poter incentivare un focus sul processo di pensiero e sui contenuti, per una restituzione dell'esperienza di lettura il più possibile autentica da parte di studentesse e studenti.

[176] In sede di presentazione ai/alle loro student* della traccia per il testo scritto, a tutte/i le/gli insegnanti è stato richiesto di fare un generale accenno alla ricerca da parte dell'Università di Bologna (motivando così la richiesta di utilizzo di codici identificativi e di svolgimento in formato elettronico della consegna) e al tema della stessa (dunque, con esplicito riferimento al concetto di empatia). Come verrà approfondito in seguito (§3.5), è successivamente emerso (dalle interviste condotte) che le/gli insegnanti hanno – in alcuni casi – introdotto stimoli aggiuntivi/complementari, che possono aver orientato/influenzato le produzioni scritte dei/delle ragazz*.

- Richiesta di elaborazione in formato digitale (es. file Word, otd, etc.)[177]. Per poter garantire l'attribuzione di un codice identificativo univoco a ciascun testo, assicurando al tempo stesso il completo anonimato dei rispondenti, è stato richiesto a ogni studente di indicare – all'interno del documento e/o nel nome dello stesso – un codice alfabetico composto dall'unione delle prime 3 lettere del cognome materno[178] e delle prime 3 lettere del proprio nome, oltre alla classe (es. 2B) frequentata.

- Ciascun studente ha inviato il testo alla/al propria/o insegnante di italiano, oppure l'ha caricato sulla piattaforma di didattica online (es. *Classroom*).
- L'insegnante di italiano di ciascuna classe, senza procedere ad alcuna correzione e/o modifica dei testi elaborati dai ragazzi, li ha inviati tramite e-mail alla ricercatrice.
- La ricercatrice ha inserito ciascun testo nel file Excel costituente il data base della ricerca, assegnando ad ognuno un codice univoco così composto:
  - Periodo di raccolta dati (20_21 oppure 21_22)
  - Codice scuola (M1 e M2 per le scuole secondarie di I grado e S1 per la scuola secondaria di II grado)
  - Codice classe. È stata mantenuta l'indicazione dell'annualità della classe (per mantenere traccia del dato relativo all'età orientativa dello studente), mentre sono state sostituite con criterio casuale le lettere dell'alfabeto (solo a titolo di esempio, non corrispondente alla codifica effettuata, D=L).
  - Codice studente: a partire dall'elenco – ordinato con criterio casuale – degli studenti e studentesse di ciascuna classe (desunto dalla lista dei codici indicati nei testi inviati, separatamente per ciascuna classe, dall'insegnante), è stato assegnato ad ogni soggetto un numero progressivo.

  Un esempio di codice identificativo così creato è "20_21M1-1I-1".

Per acquisire dati utili relativi ai contesti in cui si sono svolte le esperienze di lettura, si è proceduto con l'analisi della documentazione disponibile messa a disposizione dalle scuole

[177] Agli studenti e alle studentesse senza la disponibilità di *device* personali utilizzabili per la video-scrittura è stata offerta la possibilità di utilizzo dei PC in dotazione alla scuola oppure quella di inviare una scansione del loro testo manoscritto (successivamente digitalizzato dalla ricercatrice).

[178] Laddove diverso dal cognome del soggetto. Nel caso in cui il cognome del soggetto fosse quello materno oppure il cognome materno non fosse noto, l'indicazione delle prime 3 lettere del proprio cognome.

(documenti di descrizione dei progetti, manuali/guide/testi/video tutorial di indirizzo e supporto allo svolgimento delle attività) e – quando possibile, opportuno o necessario – le informazioni così ricavate sono state integrate attraverso richieste scritte (via e-mail) alle/agli insegnanti o brevi interviste semi-strutturate con le/gli stesse/i[179].

Gli elementi desunti e analizzati grazie all'utilizzo di questi strumenti sono stati quelli considerati significativi ai fini dello scopo della ricerca, ovvero quelli relativi a:

- obiettivi dell'attività di lettura;
- criteri di selezione dei testi (quando applicabile, ivi incluse eventuali indicazioni per la differenziazione dei testi suggeriti in base al tipo di lettore e alla sua competenza di lettura);
- modalità di lettura dei testi (ad esempio, lettura individuale, ad alta voce, mista, etc.);
- tipo di indicazioni per la lettura;
- consegne/attività legate all'esperienza di lettura di lettura (ad esempio, compiti o discussioni in classe);
- criteri e strumenti di valutazione dell'attività svolta.

Nella Tabella 1 è riportata la sintesi dei soggetti coinvolti, della tipologia di dati raccolti e delle interviste effettuate.

[179] Nei casi in cui si è richiesta la disponibilità per un'intervista, è stata inviata ai soggetti interessati un'informativa contenente indicazione delle finalità e delle modalità del trattamento dati operato dal Titolare del trattamento, ottenendo da loro un consenso esplicito e formalizzato (Cfr. Allegato 4B).

Tab.1 – Partecipanti, tipo dati raccolti, nr. interviste

Anno scolastico	Scuola	Cod. classe	N. testi ricevuti	N. medio caratteri	Insegnante	N. interviste
20-21	Fassi	1M	23	1.704	DP	1
		2M	22	1.523		
		3M	19	942	JPR	1
		1K	15	762	FB	1
		2K	20	1.192		
		1I	18	385	SL	-
		6	**117**	**1.135**	**4**	**3**
	Alighieri	2M	21	519	SC	-
		2N	21	468	CM	-
		2O	16	648	VL	-
		3J	15	679	FF	-
		4	**73**	**566**	**4**	**-**
TTL 20-21		**10**	**190**	**916**	**8**	**3**
21-22	Fassi	2M	21	1.061	DP	1
		3M	17	1.401		
		2	**38**	**1.213**	**1**	**1**
	Alighieri	3M	22	1.776	SC	1
		3K	18	2.173	OM	-
		3N	21	1.603	CM	1
		3P	16	1.817	LR	-
		3O	15	1.400	VL	-
		5	**92**	**1.760**	**5**	**2**
	Cambi Serrani	1M	20	565	SO	1
		2J	16	1.119		
		2	**36**	**811**	**1**	**1**
TTL 21-22		**9**	**166**	**1.429**	**7**	**4**
Totale		**19**	**356**	**1.155**	**11**[180]	**7**

3.4 I contesti di esperienza

I dati raccolti attraverso l'analisi della documentazione disponibile, lo scambio di e-mail e le interviste con le/gli insegnanti hanno permesso di descrivere la cornice entro la quale si è realizzata ciascuna delle esperienze descritte dai ragazzi e dalle ragazze nei loro testi scritti.

Writing and Reading Workshop (WRW)

Le insegnanti di italiano delle classi della scuola secondaria di I grado Fassi di Carpi partecipanti alla ricerca durante il primo e il secondo anno di raccolta dati seguono l'approccio del Reading & Writing Workshop (WRW), promosso in Italia dalle *Italian Writing Teachers*, comunità di pratica nata nel 2016. Questo si delinea come un approccio strutturato e sistematico: non si tratta infatti di un 'progetto' realizzato nel corso dell'anno scolastico, bensì di una modalità di accompagnamento ed educazione alla lettura trasversale all'anno scolastico e all'intero ciclo.

[180] Il numero di 11 è da intendersi come valore *undup*. 4 dei 7 insegnanti coinvolti nel corso del secondo anno di raccolta dati avevano infatti già preso parte alla ricerca anche l'anno precedente (8+7-4=11).

Nella prospettiva transazionale e socio-culturale della lettura (Rosenblatt, 1978) – che vede tale esperienza non come atto di scoperta e decodifica di un significato che si presume intrinseco al testo, ma come processo di significazione che nasce dalla relazione fra il lettore e il testo e che deve tenere in considerazione il contesto socio-culturale in cui l'opera è stata prodotta e quello in cui il lettore si colloca[181] – il WRW interpreta le esperienze di lettura come un impegno alla comprensione e alla costruzione di significati da parte di ciascun lettore, che poi li condivide all'interno di una comunità, negoziandoli con gli altri lettori. Leggere è dunque un processo sia di tipo cognitivo (che include il fare sintesi, visualizzare, predire, inferire, determinare l'importanza, tenere sotto controllo la comprensione, porre domande) sia di tipo sociale: "*in una comunità di lettori, l'obiettivo non è il consenso, quanto piuttosto la sfida intellettuale offerta delle interpretazioni fra loro contraddittorie*" (Serafini, 2006, p. 18). Gli studenti "*si arricchiscono l'uno con l'altro*" (D.P., insegnante), sottolinea una delle insegnanti intervistate.

Obiettivi dell'attività di lettura

L'obiettivo del WRW è quello di educare alla lettura, non di promuoverla attraverso attività sporadiche. Ciò al fine sia di formare lettori competenti e autonomi – che riescano a comprendere, investigare, spiegare, stabilire connessioni, fare inferenze e ipotesi, porsi domande, riflettere, scegliere ciò che piace e interessa loro (la lettura deve essere piacevole e gratificante) – sia di alimentare una comunità ermeneutica di soggetti che leggono, in grado di costruire e negoziare significati e interpretazioni.

Come sottolinea una delle insegnanti intervistate, leggere deve essere prima di tutto un'esperienza di senso,

> ma perché abbia senso […], la lettura non deve trasformarsi in esercitazione. Se i ragazzi hanno questa percezione, si allontanano immediatamente, istantaneamente. Invece quando è esperienza, quando diventa e si trasforma in esperienza condivisa, allora capiscono che è vita, che la letteratura diventa vita. E questa, secondo me, è la cosa più importante che si possono portare a casa, cioè come l'esperienza della lettura sia prima di tutto esperienza (non scuola, non fatica, ma esperienza), e sia immensamente legata alla vita. È questo che crea lettori a vita (J.P.R., insegnante).

La comprensione è considerata un pre-requisito del processo di lettura, il punto di partenza (non di arrivo e unico fine) e la bussola che permette di orientarlo. Come mette in evidenza D.P. (insegnante),

[181] Cfr. § 2.2.

> se non comprendi, non puoi fare alcun lavoro di riflessione e rielaborazione […]. Quando incontro altri docenti, dico spesso: 'provate a pensare che – nel momento in cui mi avvicino per una consulenza di lettura – la domanda che faccio, anche al lettore meno competente, non è «come si chiama il protagonista?», ma «che tipo è il protagonista? È simpatico? Quali sono le prime sfide che affronta? Chi è che gli vuole bene? Chi è che ce l'ha con lui?». Vedete allora che la domanda che è un punto di arrivo per l'antologia («chi è il protagonista e perché si comporta così?») è quella sulla quale io mi appoggio quotidianamente, è il mio punto di partenza'.

Criteri di selezione dei testi

Uno dei pilastri dell'approccio del WRW è la creazione e il continuo rinnovamento della biblioteca di classe, che deve essere ricca di volumi, di diversi generi letterari e in grado di rappresentare i vari livelli di lettura. Nella biblioteca di classe ci sono anche riviste e fumetti: leggere è infatti un atto che deve avvenire per spontanea volontà, dunque è importante incontrare gli interessi di tutti i lettori. Ogni mese, la biblioteca viene arricchita di titoli nuovi e si svolgono i c.d. "*book talk*" di presentazione di testi: in alcuni casi sono a cura dell'insegnante, altre volte vengono condotti direttamente dagli studenti. D.P. esplicita così alcuni dei criteri che guidano la creazione della biblioteca di classe:

> devi incontrare il lettore nella sua *comfort zone*, quella che [Vygotskij] chiama Zona di Sviluppo Prossimale: devi andargli vicino. Non puoi pretendere l'impossibile, perché non avrebbe senso. Devi incontrarlo lì e proporre dei piccoli passi alla volta. Quindi, nella biblioteca di classe c'è l'*entry level* – se non ci fosse 'mi giocherei' i due terzi della classe prima ancora di partire, cosa che proprio non può accadere – e ci sono i testi complessi, su cui li 'costringo' – in un certo senso – a svoltare: sono quelli per le attività 'intense', dove io sono al loro fianco (D.P., insegnante).

La scelta dei titoli, in particolare di quelli per la lettura corale ad alta voce, tende a escludere il criterio tematico, perché, come sottolinea J.P.R. (insegnante),

> [il tipo di scrittura] non deve essere didascalico, non deve avere il fine di insegnare qualcosa. Io, quindi, non scelgo i testi sulla base del tema […]: devono esserci tanti temi e più un'opera è di qualità, più i temi si intrecciano e si moltiplicano gli sguardi possibili. […] Poi, è importante la rilevanza per gli studenti. [Il testo] deve essere rilevante, i ragazzi devono in qualche modo trovarci qualcosa per loro. Non vuol dire che debbano per forza rispecchiarsi, ma sicuramente ci dev'essere un aggancio con loro. Come insegnante, devo sapere – specialmente per la lettura corale, che è un'esperienza condivisa – se è un testo che può in qualche modo risuonare negli studenti: scelgo molto in base a *quella* classe. Quando ancora non li conosco bene, in prima, propongo di solito letture che so che sono state apprezzate in precedenza da compagni della stessa età […], però poi, quando entro in relazione più profonda con loro, cerco di mirare la proposta su titoli che a loro possono interessare […]. In realtà, i testi […], devono risuonare anche in me: se non risuona nell'insegnante non si può proporre un testo solo perché è un testo del canone; se non risuona profondamente nell'insegnante, l'esperienza di lettura è destinata al fallimento. Detto questo, l'insegnante ha il compito e il dovere di affinare la propria sensibilità, il proprio gusto, per riuscire ad andare oltre il criterio del 'mi piace'/'non mi piace'. E nonostante ciò, un testo che risuona nell'insegnante, non necessariamente risuona nella classe.

Modalità di lettura dei testi

Il WRW contempla l'alternanza e la complementarità di tre diverse modalità di lettura: la lettura corale ad alta voce, in gruppi di lettura e individuale.

La prima prevede la lettura integrale di un testo scelto dall'insegnante. Fra i suoi obiettivi vi sono quelli di avvicinare gli studenti a nuovi titoli, a nuovi autori e nuovi generi, di esplorare l'offerta letteraria (Serafini, 2006) e di "alzare l'asticella" della complessità dei libri: come racconta F.B. (insegnante), "*ci sono io, ci sono la mia guida e il mio supporto, non sono da soli, quindi si può 'osare' e puntare un po' più in alto*".

La finalità principale è quella di offrire esperienze di lettura "immersive", che alimentino confronti e dialoghi autentici e profondi fra i componenti della classe.

Immergersi significa entrare nella *reading zone* (Atwell & Atwell Merkel, 2022), ovvero in uno stato mentale di sospensione della realtà (cfr. *flow*; Csikszentmihalyi, 1997) nel quale si può realizzare la "*willing suspension of disbelief*" (Rosenblatt, 1978), la "sospensione volontaria dell'incredulità". Questo può facilitare il processo di identificazione con il/i personaggio/i[182] e l'elaborazione di riflessioni personali. Il cuore della lettura ad alta voce è il dialogo, lo spazio dedicato al confronto, per discutere le idee emergenti, condividere le interpretazioni, negoziare i significati. È una discussione intesa come "*thinking-talking*", perché – come sostiene Serafini (2006),

> non è possibile attendere che gli studenti mettano in ordine tutti i loro pensieri prima di proporli nelle discussioni. Io desidero sentire gli studenti dire '*forse* questo personaggio è cattivo' [...]. Questo tipo di conversazione permette agli studenti di elaborare le loro idee ad alta voce e in compagnia di altri lettori. È importante creare uno spazio in cui sia lecito condividere pensieri incompleti, elaborare ciò che si pensa e far circolare le idee per negoziare e rivedere i significati (Serafini, 2006, p. 40)[183].

J.P.R. (insegnante) utilizza queste parole per raccontare il modo in cui vive (e propone di vivere) le esperienze di lettura corale:

> [si realizza] un'immersione nella lettura: si crea una specie di 'bolla', ci rendiamo conto tutti quanti (e lo percepiamo tutti) che è come mettere il piede in un'altra dimensione. Ci trasferiamo tutti dentro questa 'bolla' – che è al di fuori del quotidiano, al di fuori dell'esperienza ordinaria – ed è bellissimo perché è un'esperienza condivisa, in cui – tutti insieme – sentiamo che stiamo entrando. Io lo percepisco a livello di sensazione – da segnali sottili – e lo vedo anche da segnali più concreti: l'attenzione molto viva, la partecipazione, il coinvolgimento, le emozioni che leggi sui volti dei ragazzi, le discussioni che nascono spontanee, alternate ai momenti in cui non si può discutere perché la storia deve proseguire e deve fluire. In questo sta la sensibilità dell'insegnante: cogliere qual è il momento per

[182] Cfr. § 2.4.1.1.
[183] Traduzione a cura di chi scrive.

> discutere, per interpretare, per condividere interpretazioni, e qual è invece il momento di lasciare solo fluire la storia e basta […]. Nella lettura corale, io tendo a proporre pochissime strategie legate alla comprensione, preferisco farlo in altre occasioni, perché quella è un'occasione soprattutto per le conversazioni. Mi lascio molto guidare da loro, poi li sostengo e li aiuto ad andare in profondità […], ma la conversazione deve essere loro, non mia: non sono io che parlo, ma io che – al limite – sostengo il loro pensiero. Quindi, nella lettura corale, quello che facciamo è soprattutto conversare quando ne sentono il bisogno, quando avvertono la necessità di spiegarsi, di commentare, di fare delle connessioni personali […] Le conversazioni che avvengono non sono quelle a cui normalmente siamo abituati come insegnanti. Normalmente, infatti, cosa ha l'insegnante? Ha una sua interpretazione del testo letterario. Quindi, ci sono spesso conversazioni apparenti, non autentiche: l'insegnante pone delle domande di cui sa già la riposta, ha già sviluppato la propria interpretazione e fa in modo che i ragazzi ci si avvicinino; li conduce, li vuole portare alla sua interpretazione […]. Questo è quello che spesso accade, anche io lo facevo. Questo vale in generale per la letteratura, spesso anche per le letture corali. Io desidero invece che emergano domande autentiche, di cui anch'io magari non conosco la risposta; quindi è proprio un sostenere il loro pensiero. I ragazzi percepiscono immediatamente la differenza. Sono domande vere, domande a cui cerchiamo tutti insieme di trovare una risposta e magari la risposta, quella definitiva, non c'è, ma è bello il processo. Ci immergiamo in questo processo di interpretazione, che è appassionante. Li vedi brillare, compresi i ragazzini con gravi forme di dislessia, per esempio, che ascoltando riescono a entrare in testi anche molto complessi.

Le parole di questa insegnante mettono in evidenza un'altra caratteristica importante della lettura ad alta voce, quella dell'inclusività: si tratta infatti di una pratica in grado di coinvolgere e rendere partecipi anche coloro che hanno difficoltà nella produzione scritta[184].

I gruppi di lettura sono una modalità alternativa di lettura e si creano spontaneamente a seguito della presentazione di alcuni testi da parte dell'insegnante (il gruppo si compone a partire dall'interesse condiviso per uno specifico libro, non prima, sulla base delle relazioni stabilite fra compagni/e). Ogni gruppo si impegna a terminare la lettura del libro scelto entro un giorno definito e – nel periodo (sufficientemente ampio) di tempo che ha a disposizione – si incontra una o due volte a settimana, in presenza dell'insegnante, per confrontarsi sulla storia, sui personaggi, su eventuali dubbi o difficoltà, su riflessioni emerse e per condividere pensieri.

La lettura individuale è promossa nel corso dell'intero anno scolastico e – oltre ad avvenire a casa – trova spazi dedicati anche all'interno dell'orario curricolare.

[184] Si tratta di un'evidenza emersa anche dalla ricerca empirica "*Leggimi ancora*" (Batini, 2021).

Tipo di indicazioni per la lettura

L'approccio del WRW prevede, in apertura di ogni sessione di lettura in classe, delle *mini-lesson* (di massimo 15 minuti), per la presentazione di strategie di comprensione e analisi. Vi sono strategie relative alla struttura del testo, al narratore, ai personaggi, all'ambientazione e alla società, ai conflitti, ai simboli e ai temi (Cavadini et al., 2021).

Ciascun insegnante svolge poi delle attività di consulenza di lettura, dialogando individualmente con ciascuno studente (ad esempio, durante le sessioni di lettura individuale in classe), per offrire suggerimenti su come affrontare o proseguire la lettura di uno specifico testo.

Consegne/attività legate all'esperienza di lettura

Uno degli elementi caratterizzanti il WRW è l'uso sistematico del taccuino del lettore, che viene inteso come luogo di riflessione: il taccuino accoglie annotazioni sull'ambientazione, sulla struttura della storia, sui personaggi, impressioni, interrogativi, connessioni con altri libri letti, connessioni personali, "grandi domande" da condividere (Serafini, 2006). Le annotazioni possono essere libere, oppure guidate dall'insegnante. In questo secondo caso, il/la docente può chiedere a ciascun studente di fare annotazioni a partire dalle strategie di lettura.

Nella Tab.2 sono riportati alcuni esempi di strategie e annotazioni sui personaggi.

Tab. 2 – Esempi di strategie e di annotazioni WRW

Tipo strategia	Esempi consegne
- Cuore-mano-cervello - Desiderio-causa-azione-conseguenza - Il personaggio prende una decisione	- Cosa prova il personaggio? - Quali azioni compie? - Che cosa pensa? - Quale è la spinta, il desiderio che muove il personaggio a compiere una determinata scelta? - Quali sono i sentimenti che prova, le incertezze e le soluzioni che escogita? - Quali azioni compie e quali conseguenze determinano?
Contrasti e contraddizioni	Quando noti che un personaggio fa o dice qualcosa che contraddice ciò che ha fatto o detto fino a quel momento, annota 'CC' e chiediti: "Perché il personaggio si comporta in questo modo?" La risposta può aiutarti a fare una previsione su ciò che accadrà oppure di aiuterà a fare un'inferenza sulla storia o sul conflitto.
Le 4 C: parole-chiave, connessioni, cambiamenti, critiche	- Quali parole meglio definiscono il personaggio? Ha una parola o una frase tipica? - Cosa hai in comune con questo personaggio? Ti ricorda altri personaggi? - Come è cambiato il personaggio? Da cosa capisci che è cambiato? - Non sono d'accordo con lui/lei quando …, perché …

Anatomia del personaggio	- Qual è la sua visione del mondo (occhi)? - Quali sono i suoi pensieri (cervello)? - Quale citazione o frase lo/a rappresenta (bocca)? - Che fatiche deve sostenere e sopportare (spalle)? - Cosa è importante e fondamentale per lui/lei (cuore)? - Chi lo/a aiuta (mano destra)? - Cosa ha perso o lasciato andare (mano sinistra)? - Quali sono i suoi punti deboli (tallone d'Achille)? - Quali sono le sue origini, le sue radici (piedi)? - Quali sono gli eventi significativi che ha vissuto (linea della vita)?
Domande "specchio"	- Cosa avresti fatto/detto tu se fossi stat* al suo posto? - Sei d'accordo con il narratore/il personaggio? - Cosa ti è piaciuto/ha attirato la tua attenzione? Cosa invece ti ha annoiato? - Quali emozioni ha suscitato in te la lettura? A che cosa ti ha fatto pensare?

Fonte: Cavadini et al., 2021

Oltre all'uso del taccuino, vi possono essere – nel corso dell'anno scolastico – compiti dal carattere più formale e strutturato, quali temi in classe e/o consegne di scrittura (ad es. recensioni), da elaborare avendo come riferimento i testi letti durante il WRW ("scrivere *sul* e *dal* leggere"; Poletti Riz e Pognante, 2022).

Criteri e strumenti di valutazione dell'attività svolta.

Le modalità di valutazione variano a seconda dell'insegnante: come riepilogato nella Tab.3 a p. 159, alcune insegnanti valutano attraverso verifiche scritte e interrogazioni, altre invece con modalità alternative. In quest'ultimo caso, è ridotta la valutazione sommativa e privilegiata quella di tipo formativo, che avviene prevalentemente nel corso delle consulenze di lettura e dei "*book talk*". Le/gli insegnanti propongono inoltre agli studenti dei questionari periodici di tipo metacognitivo, con l'obiettivo di stimolarli a individuare i propri punti di forza e di debolezza come lettori e orientando così gli obiettivi del quadrimestre successivo.

Nella valutazione sono considerati sia fattori quantitativi (ad esempio, quanti libri sono stati letti, la quantità delle annotazioni sul taccuino, etc.), sia di tipo qualitativo (ad esempio, la qualità delle annotazioni sul taccuino, come queste si sono evolute nel tempo, la qualità dei compiti di "scrittura sulla lettura", la tipologia di libri a cui lo studente si è avvicinato nel corso dell'anno, il grado e il tipo di partecipazione nelle conversazioni in classe).

Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore (PBMM)

Le classi della scuola secondaria di I grado Alighieri di Rimini partecipanti alla ricerca nell'a.s. 20-21 hanno aderito al progetto – promosso da Edizioni EL - Einaudi Ragazzi – "Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore".

Obiettivi dell'attività di lettura

Obiettivo principale del progetto era collegare la lettura all'educazione civica: il percorso proposto aveva lo scopo, attraverso il confronto di diversi racconti e romanzi da parte degli studenti[185], di favorire l'emergere di una riflessione profonda e autonoma tra i ragazzi su temi quali il rispetto della vita umana, dell'ambiente, l'integrazione, la giustizia, la legalità, la lotta alla povertà e alle discriminazioni (in generale, sugli obiettivi dell'Agenda 2030), attivando la discussione su personaggi-modello e stimolando un confronto continuo tra le storie e l'impegno nella vita reale di ognuno.

Criteri di selezione dei testi

Era disponibile una selezione di 39 titoli[186] effettuata dall'editore (Edizioni EL – Einaudi Ragazzi), diversificati per temi (22)[187], complessità del testo (3 livelli) e complessità/delicatezza del tema (3 livelli).

Come riassunto in Tab.3, le/gli insegnanti della scuola Alighieri hanno fatto successivamente una selezione dei titoli proposti dall'editore, riducendoli a 12-15 testi per

[185] Il progetto promuoveva esplicitamente la creazione di una "biblioteca di classe" il più ampia e variegata possibile, in modo da favorire la lettura di testi diversi da parte degli studenti: idealmente, ciascun studente avrebbe dovuto leggere un libro diverso da quello degli altri compagni, con l'obiettivo di arricchire il confronto finale con informazioni, sguardi e riflessioni diversi.

[186] I titoli selezionati dell'editore sono: Marmeggi, M. *2146*; Ferrara, A. *A casa tutto bene*; Azzolini, L. *Bambini per gioco*; Ferrara, A. *Casa Lampedusa*; Morosinotto, D. *Chico Mendes, difensore dell'Amazzonia*; Percivale, T. *Dalla montagna il tuono*; La Rossa, R.E. *Dietro il muro*; Azzolini, L. *Don Ciotti, un'anima Libera*; Atzori, A., Pau, A. *Fiume Europa*; Centomo, K. *Franca Viola. La ragazza che disse no*; Morosinotto, D. *Franco Basaglia, il Re dei Matti*; Eliselle, *Girlz vs Boyz*; Bola, JJ. *Giù la maschera – Essere maschi oggi*; De Amicis, I., Luciani, P. *Giù nella miniera*; Nicastro, D. *Grande*; Clima, G. *I Guerrieri dell'Arcobaleno*; De Marchi, V. *I maestri di strada*; Paterlini, P. *Il mio amore non può farti male – Vita (e morte) di Harvey Milk*; Aquilino, *Il tuo nome è coraggio*; Capriolo, P. *Io come te*; Strada, A. *Io, Emanuela. Agente della scorta di Paolo Borsellino*; Galli Rohl, D. *Kappa O.*; Nicastro, D. *Khalifa, un immigrato da medaglia*; Azzolini, L. *La strada più pericolosa del mondo*; Capriolo, P. *Le Olimpiadi del coraggio*; Aristarco, D. *Lettera a una dodicenne sul fascismo di ieri e di oggi*; Rossi, S. *Masao, l'Eroe di Fukushima*; Pillin, S. *Maschiaccio e femminuccia*; Capriolo, P. *No*; Piccione, A. *Per sempre Libero*; Morosinotto, D. *Peppino Impastato, una voce libera*; Ferrara, A. *Pusher*; Conati, D. *Quando lo straniero sono io*; De Amicis, I., Luciani, P. *Roberto Mancini nella terra dei fuochi*; Ferrara, A. *Sangue chiama sangue*; Mattiello, D. *Se vince la mafia*; Nicastro, D. *Stalker*; D'Adamo, F. *Storia di Iqbal*; Ferrara, A. *Sulla soglia del bosco*.

[187] I temi individuati dall'editore sono stati: ambiente; avventura; crescita; diritti civili; diritti dei bambini; diritti; dispersione scolastica; distopia; diversità; donne; Europa; fascismo; genere; immigrazione; istruzione; mafia; omosessualità; Paesi lontani; razzismo; sport; *stalking*; violenza domestica.

ciascuna classe, sulla base dei temi ritenuti più significativi e vicini alle loro studentesse e ai loro studenti e/o in considerazione degli specifici argomenti individuati dall'insegnante per l'insegnamento di educazione civica.

Modalità di lettura dei testi

Ciascuno studente ha letto individualmente uno o più testi, scegliendo il proprio preferito oppure – se necessario per garantire la più ampia varietà possibile dei titoli letti – quello assegnato dall'insegnante.

Tipo di indicazioni per la lettura

Il progetto proposto da Einaudi prevedeva due attività a supporto della lettura e della riflessione sui suoi significati:

- Una discussione aperta, in classe, sui temi dell'Agenda Onu 2030, prima dell'avvio dell'attività di lettura[188].
- La visione di due tipologie di video: una serie (13 video complessivamente) con l'obiettivo di spiegare come lavora uno scrittore (come si svolge la parte di documentazione, di raccolta fonti, di costruzione dell'ambientazione e dei personaggi, come è gestito rapporto con l'editore, etc.) e come lo fa un editore; una seconda serie di video (5 complessivamente) realizzata per approfondire come le storie possano contribuire alla crescita come cittadini.

Le informazioni e gli elementi così emersi rappresentavano una sorta di "guida alla lettura" per i ragazzi e le ragazze.

Le/gli insegnanti avevano ovviamente la libertà di scegliere se mostrare i video (tutti, alcuni, nessuno) e la modalità con cui farlo (in classe, oppure assegnandola come consegna).

Consegne/attività legate all'esperienza di lettura

Il progetto prevedeva tre diverse attività:

- La compilazione di una scheda di lettura, con le seguenti domande:
  - Hai individuato un obiettivo dell'Agenda 2030 a cui il libro potrebbe collegarsi (eventualmente indicane anche più di uno)?
  - Chi è il personaggio che fa un'azione utile in direzione di quell'obiettivo (eventualmente indicane anche più di uno)?

[188] Per questa attività, l'editore ha messo a disposizione degli/delle insegnanti materiale informativo e link a siti nazionali e internazionali.

- Quale è la scelta/azione che ritieni giusta rispetto all'obiettivo da raggiungere (eventualmente indicane anche più di una)?
- Ci sono scelte o azioni che credi possano essere replicabili o di ispirazione per altre persone comuni?
- Ci sono particolari della storia che ti fanno vedere il tema in modo differente rispetto a ciò che pensavi prima della lettura?

- L'organizzazione, a cura dell'insegnante, di un momento di confronto e discussione finale in classe (laboratorio finale), dove stimolare il dialogo fra ragazzi sugli obiettivi dell'Agenda 2030, incrociando – a partire dalle annotazioni sulla scheda di lettura – le storie che avevano letto. Come è riassunto nella Tab.3, nessuna delle classi partecipanti alla ricerca ha svolto questa attività.
- Un incontro (online) con uno degli autori dei libri selezionati[189].

Criteri e strumenti di valutazione dell'attività svolta

Non vi sono stati suggerimenti da parte dell'editore in merito alla valutazione del progetto e – come si evince dalla Tab.3 – le/gli insegnanti della scuola Alighieri hanno scelto di non adottare alcuno strumento formalizzato di valutazione dell'esperienza (né per la valutazione degli apprendimenti, né per la valutazione di progetto). Agli studenti è stato chiesto di consegnare all'insegnante la/le scheda/e di lettura, senza che ciò diventasse oggetto di valutazione specifica.

Progetto Scuole Il Castoro (PSC)

Le classi della scuola secondaria di I grado Alighieri di Rimini partecipanti alla ricerca nell'a.s. 21-22 hanno aderito al "Progetto Scuole", promosso dall'editore Il Castoro.

Obiettivi dell'attività di lettura

Il progetto aveva l'obiettivo di favorire un'esperienza di lettura di *un* testo, in un tempo disteso, per dare l'opportunità ai ragazzi di identificarsi nei personaggi e immaginarsi nei luoghi rappresentati dall'autore attraverso particolari scelte espressive e stilistiche. Agli alunni e alle alunne di classe terza è stato proposto un testo riguardante le scelte di vita di un giovane ragazzo (il protagonista del libro "*Io sono Zero*"[190], di Luigi Ballerini), con l'intento

[189] Le classi/scuole potevano scegliere l'autore o l'autrice da incontrare, a patto di rispettare il vincolo del numero minimo di partecipanti (3 classi) per ogni incontro.

[190] "*Io sono Zero*" è la storia di un ragazzo di 14 anni (Zero) vissuto fin dalla nascita nel "Mondo", un ambiente ipertecnologico protetto, dove – nel totale isolamento e accompagnato solo da una voce femminile – è stato educato, allenato e addestrato a combattere attraverso droni. A seguito di un guasto tecnico le "porte del Mondo"

di accompagnarli/le in un momento importante e delicato della loro crescita (quello dell'orientamento scolastico).

Criteri di selezione dei testi

Nell'ambito della lista di autori e opere indicati dall'editore, la referente del progetto lettura della scuola Alighieri ha selezionato l'autore (Luigi Ballerini) e le opere ("*In ogni istante*" o "*Click*" per le classi prime, "*Myra sa tutto*" per le classi seconde e "*Io sono Zero*" per le classi terze) da proporre per l'attività di lettura comune a tutte le classi della scuola. Il criterio utilizzato per la scelta dei testi è stato quello della rilevanza che si è ritenuto avesse il tema trattato dal libro per la fascia d'età individuata (il cambiamento, l'innamoramento, l'amicizia e le difficoltà con i genitori per le classi prime; il condizionamento provocato dalla tecnologia per le seconde; le scelte di un ragazzo che sta crescendo per le classi terze).

Modalità di lettura dei testi

Le modalità di lettura del libro erano lasciate alla libera iniziativa di ciascun insegnante; tuttavia, la lettura guidata ad alta voce da parte del docente veniva raccomandata come aiuto alla comprensione del testo e alla riflessione da parte degli studenti sulle tematiche toccate dal testo. Le modalità di lettura scelte da ciascun insegnante sono riepilogate nella Tab.3.

Tipo di indicazioni per la lettura

Le indicazioni di lettura sono state differenziate a livello di singola classe, come riepilogato nella Tab.3.

Consegne/attività legate all'esperienza di lettura

Tutte le classi hanno incontrato l'autore (Luigi Ballerini), scrittore e psicanalista che ha dialogato con loro sul libro, sui possibili significati e le possibili interpretazioni e ha affrontato il tema della scelta della scuola secondaria di II grado come un'opportunità di riflessione su di sé, sulle proprie passioni, capacità, ma anche sui propri limiti.
Ulteriori attività sono state definite a livello di singola classe, come indicato in Tab.3.

improvvisamente si aprono e Zero si trova in quello reale, dove incontra e viene accudito da una coppia di medici, Stefania e Luca. Da quel momento, inizia una seconda vita per Zero (che Stefania e Luca chiamano Michele) che, in una fuga sempre più pericolosa da chi l'ha cresciuto, deve capire la ragione della sua esistenza e deve scegliere, trovando un modo per vivere nel mondo reale.

Criteri e strumenti di valutazione dell'attività svolta.

Le modalità di valutazione sono state differenziate a livello di singola classe, come riepilogato nella Tab.3.

Progetto "Letteratura ed empatia" (LE)

Le due classi dell'Istituto Cambi Serrani di Falconara Marittima coinvolte nella ricerca hanno seguito, nell'a.s. 21-22, il progetto "Letteratura ed empatia", ideato e realizzato dalla loro insegnante di italiano.

Obiettivi dell'attività di lettura

Sulla base delle caratteristiche e delle peculiarità delle due classi coinvolte nel progetto[191] (una classe prima e una seconda dell'indirizzo tecnico), l'insegnante di italiano ha scelto di proporre loro un programma di lettura con l'obiettivo – a partire dalla narrazione di vicende di personaggi loro coetanei – di promuovere atteggiamenti di ascolto reciproco attivo e profondo.

Attraverso una modalità di lettura corale e dialogata, il progetto ha avuto anche l'obiettivo di offrire agli studenti una testimonianza di come la narrativa letteraria possa diventare occasione per incontrare e conoscere soggetti con esperienze diverse dalla propria, riflettendo – individualmente e collettivamente – su queste e arricchendo il proprio "*catalogo di destini e possibilità*" (Calvino cit. da S.O., insegnante).

Criteri di selezione dei testi

I protagonisti dei testi selezionati sono adolescenti, dunque in una fascia d'età simile a quella dei lettori delle due classi. L'insegnante – che ha ritenuto che tale elemento potesse più facilmente agganciare l'interesse e l'attenzione degli studenti – ha voluto anche scegliere vicende "*non comuni, ma inusuali e delicate. Storie 'altre', ma non troppo; che raramente – nella modalità e nell'intensità narrate – si presentano nell'esperienza degli adolescenti, ma verosimili e non troppo distanti da loro*" (S.O., insegnante). Infine, è stato considerato il grado di letterarietà dei libri (inteso come livello di complessità dei personaggi e della trama[192]), valutato anche in relazione alle competenze di lettura degli studenti coinvolti. I testi selezionati sono stati "*Il sole fra le*

[191] L'osservazione da parte dell'insegnante degli studenti di queste classi le aveva fatto ritenere che le loro capacità di ascolto reciproco attento e autentico, di sintonizzazione con le emozioni e i pensieri altrui e di costruzione di un contesto di dialogo rispettoso e non violento potessero essere sostenute e migliorate.

[192] Cfr. § 2.3.1.2.

dita"[193] – vincitore del premio Andersen 2017 come miglior libro 15+ – e "*Senza una buona ragione*"[194], vincitore del premio Andersen 2021 come miglior libro 15+.

Modalità di lettura dei testi

L'insegnante e gli studenti hanno letto ad alta voce in classe (a volte anche in spazi esterni, ritenuti adatti all'attività di lettura) la quasi totalità dei due testi. La lettura individuale da parte degli studenti si è limitata a brevi passaggi (es. la fine di un capitolo, in vista dell'inizio di quello successivo in occasione della lezione seguente). Durante la lettura, con l'obiettivo di mantenere un buon livello di interesse, l'insegnante ha sollecitato collegamenti tra gli eventi e i personaggi della storia e le esperienze – in famiglia, a scuola, con gli amici – degli studenti.

Tipo di indicazioni per la lettura

Non è stata fornita alcuna indicazione specifica per la lettura.

Consegne/attività legate all'esperienza di lettura di lettura

L'insegnante non ha assegnato alcun compito in connessione al progetto di lettura, che ha avuto invece i momenti di discussione come elemento centrale.

Il dialogo con gli studenti si è svolto sia a partire da domande-stimolo proposte dall'insegnante – sulla base dei temi emergenti dal testo e cercando di attivare risposte empatiche nei confronti dei protagonisti delle storie – sia a seguito di istanze spontanee, commenti e riflessioni degli studenti.

[193] "*Il sole fra le dita*" è la storia di Dario, 16 anni, che vive con la madre – con la quale comunica poco – e ha una vita scolastica "turbolenta". Dopo un ennesimo scontro a scuola, il Preside decide di assegnarlo per punizione a un servizio di assistenza a uno studente con disabilità. Così Dario conosce Andrea, detto Andy, immobilizzato su una sedia a rotelle e incapace di comunicare. Dario e Andy non potrebbero essere più diversi, ma una straordinaria avventura "*on the road*" li farà avvicinare, ribaltando tutti gli schemi.

[194] "*Senza una buona ragione*" racconta la storia di Bianca, una ragazza di 17 anni con pochi amici veri, che affronta con determinazione la scuola e con una famiglia imperfetta, come molte. È molto legata al fratello maggiore Carlo, che si è trasferito a Parigi per studiare. Quando torna dall'università per le vacanze di Natale, Carlo lascia la sua fidanzata, Greta, compagna di classe di Bianca. Da quel momento, Bianca diventa vittima di piccoli incidenti e di cattiverie, dapprima quasi insignificanti, poi sempre più seri: dietro ognuno di essi sembra esserci la mano di Greta. Bianca sprofonda gradualmente, sembra perdere tutto e solo Mila, una sua compagna di classe, le rimane vicino. Solo dopo molti mesi Bianca scoprirà la verità sorprendente e sconcertante dietro agli eventi di cui è stata vittima.

Criteri e strumenti di valutazione dell'attività svolta

L'insegnante non ha fatto alcuna valutazione degli apprendimenti. Vi è stata invece una sua auto-valutazione del progetto, in ottica di miglioramento e riprogettazione dell'attività.

Complessivamente, le esperienze di lettura analizzate hanno previsto la lettura integrale di un libro e un momento di analisi e riflessione specifico sui personaggi, sulle loro caratteristiche e sulle loro storie. Si è trattato di attività strutturate (supportate dall'utilizzo di strategie di comprensione e annotazioni) per il *Writing and Reading Workshop*, focalizzate sull'analisi di personaggi-modello per "Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore" e centrate sul processo di identificazione e di ascolto profondo, rispettivamente per "Progetto Scuole Il Castoro" e "Letteratura ed empatia". Al contempo, le caratteristiche dei percorsi intrapresi si sono rivelate varie e diversificate, non solo a livello di "inter-progetto", ma anche a livello "intra-progetto" (fra le diverse classi coinvolte nel medesimo progetto).

Tab. 3 – Schema riassuntivo dei contesti d'esperienza

A.S.	Scuola	Classe – ins.	Progetto – approccio	Fonti - strumenti raccolta dati	Obiettivi	Criteri selezione testi	Libri scelti per il breve testo scritto	Modalità lettura	Indicazioni per la lettura	Consegne – altre attività legate alla lettura	Criteri e strumenti di valutazione
20-21	Fassi	1M; 2M – DP	Writing & Reading Workshop (**WRW**)	- Testi[195] - Sito/blog[196] - Interviste - E-mail	- Educare alla lettura - Formare lettori competenti e autonomi - Alimentare comunità ermeneutica - Sostenere processi cognitivi e sociali	Biblioteca di classe, titoli di diversi generi e per diversi livelli di lettura. Non scelta "per temi", ma testi che "risuonino" nei lettori	Vari	- Corale - Gruppi di lettura - Individuale	- Mini-lesson - Consulenze di lettura	- Annotazioni sul taccuino - "Scrivere *sul* e *dal* leggere" - Discussioni in classe	Valutazione sommativa (criteri quanti-qualitativi) e formativa
		3M – JPR					I ragazzi della 56° strada	Corale, ad alta voce			
		1K – FB					Il leggendario viaggio di M. Kowalski				Verifiche di comprensione interrogazioni, valutazione laboratorio (qualità e regolarità annotazioni sul taccuino e degli altri compiti di scrittura)
		2K – FB					La casa dei cani fantasma				
		1I – SL					Il club dei perdenti; Tutto il cielo possibile				Verifiche di comprension, interrogazioni, grado di partecipazione e puntualità consegne

[195] Cavadini, L., De Martin, L., Pianigiani, A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere*. Pearson; Italian Writing Teachers (2020). *Un anno di lettura a scuola. Percorsi di Writing and Reading Workshop*. Pubblicazione indipendente; Poletti Riz, J. e Pognante, S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop*. Erickson; Serafini, F. (2006). *Around the reading workshop in 180 days*. Heinemann; Serravallo, J. (2015). *The Reading Strategies Book*. Heinemann.

[196] www.italianwritingteachers.it/.

	Alighieri	2M – SC	Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore (**PBMM**)	- Documenti descrittivi del progetto - Materiale a corredo del progetto (video, tabella libri, scheda di lettura) - Email	Collegare la lettura all'educazione civica, favorendo l'emergere di riflessioni sugli obiettivi dell'Agenda 2030	Lista di 39 titoli fornita dall'editore, poi selezione fatta dall'insegnante	12 testi	Individuale	- Elementi emersi da discussione su Agenda 2030 - Informazioni tratta da selezione di video proposti	- Scheda di lettura - Incontro con l'autore	-
		2N – CM					12 testi				
		2O – VL					15 testi				
		3J – FF					15 testi				
21-22	Fassi	2M; 3M – DP	WRW	Cfr. sopra WRW	Cfr. sopra WRW	Cfr. sopra WRW	Vari	Corale, gruppi di lettura, individuale	Cfr. sopra WRW	Cfr. sopra WRW	Valutazione sommativa (criteri quanti-qualitativi) e formativa
	Alighieri	3M – SC	Progetto scuole Il Castoro (**PSC**)	- Documenti descrittivi del progetto - Interviste - Email	Offrire un'esperienza di lettura profonda e con tempi distesi, per favorire identificazione c/personaggio e riflessioni sui temi della crescita e delle scelte	A partire dalla lista fornita dall'editore, criterio rilevanza tema trattato per student* classi terze	Io sono Zero	Lettura "drammatizzata" da parte dell'insegnante, dell'intero testo (1h/sett)	Annotare, sottolineare, ipotizzare cosa potrebbe accadere dopo	- Presentazione, con traccia fornita da insegnante (carta identità personaggi; frasi più significative; "io vs. Zero": somiglianze e differenze; frase invito alla lettura del libro) - Incontro c/autore	Valutazione presentazione
		3K – OM						Lettura ad alta voce in classe solo della parte iniziale del libro, per aiutare a collocare il personaggio	-	- Domande di comprensione (compiti a casa) - Incontro c/autore	Interrogazioni

		3N – CM						Prevalentemente lettura ad alta voce in classe (insegnante)	-	- Discussioni in classe - Domande di comprensione (compiti a casa) - Incontro c/autore	-
		3P – LR						Lettura ad alta voce in classe, a turno tutti gli studenti (1h/sett.)			
		3O – VL						Modalità mista (ad alta voce in classe, individuale)	-	- Discussioni in classe, in particolare sul tema dei bambini - soldato - Incontro c/autore	Verifiche di comprensione
	Cambi – Serrani	1M – SO	Progetto "Letteratura ed empatia" (**LE**)	Intervista	- Promuovere ascolto reciproco attivo e profondo - Mostrare che narrativa letteraria può arricchire "*catalogo di destini e possibilità*"	- Protagonisti adolescenti - Storie "altre, ma non troppo" - Letterarietà (personaggi e trama complessi e "sfumati", non stereotipati) - Adeguati alle competenze dei lettori	Senza una buona ragione	Corale, ad alta voce	-	Discussioni in classe	-
		2J – SO					Il sole fra le dita				

3.5 Modalità di analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata guidata dalle domande di ricerca, così formulate: quali sono i movimenti di scoperta *di* e di avvicinamento *a* l'altro che studenti e studentesse hanno sperimentato durante i loro percorsi di lettura scolastici? Come (se) hanno fatto "esperienza dell'altro letterario"? Quali elementi hanno favorito oppure ostacolato il loro accesso al campo di esperienza altrui?

I dati verbali raccolti attraverso i testi scritti degli studenti sono stati analizzati sulla base di codici in grado di riassumere e catturare la significatività delle risposte offerte[197]. I codici sono stati elaborati in modo da essere sufficientemente dettagliati per restituire la complessità dei fenomeni osservati e non incorrere in semplificazione, ma allo stesso tempo con l'obiettivo di non creare eccessiva frammentazione e confusione, che avrebbero rappresentato elementi di ostacolo a un'analisi strutturata e organizzata (Cornish et al., 2013).

Nella cornice epistemologica fenomenologica, l'attività di codifica è stata intesa come atto interpretativo e di significazione dei dati da parte dei ricercatori (Caronia, 2011), atto che non si è posto l'obiettivo di garantire "verità" e oggettività ai risultati presentati, bensì quello di rendicontare in maniera puntuale il processo di ricerca e di assicurare – attraverso l'esplicitazione dei criteri utilizzati – credibilità e rigore scientifico all'analisi (validità, attendibilità, sistematicità, chiarezza e trasparenza), oltre a favorire l'esercizio di riflessività (Silverman, 2002; Sorzio, 2007).

Come sottolineano MacQueen et al. (1998),

> il code-book funziona come una cornice o un confine che il ricercatore costruisce per mappare sistematicamente il terreno informativo del testo. Il code-book può riflettere o meno i confini 'naturali' del terreno, ma riflette sempre la domanda di ricerca esplicita o implicita del ricercatore. Lo costringe a mettere in vista i propri assunti e pregiudizi. I codici, a loro volta, funzionano come coordinate sulla mappa; quando vengono applicati al testo, collegano le caratteristiche del testo (ad esempio, parole, frasi, dialoghi) al costrutto del ricercatore. L'adeguatezza delle risposte alle domande di ricerca può quindi essere valutata in termini di sensibilità e specificità dei codici, di ricchezza del testo e di validità e affidabilità dei collegamenti stabiliti tra di essi[198] (MacQueen et al., 1998, p. 33).

[197] Sono stati codificati solo i testi elaborati dagli studenti, non i contenuti delle interviste con le/gli insegnanti, che avevano lo scopo primario di raccogliere informazioni specifiche sul contesto dell'esperienza di lettura, a partire dalla griglia di analisi presentata nel paragrafo precedente. Nei casi in cui le risposte delle insegnanti abbiano "ecceduto" lo scopo dell'intervista e abbiano aggiunto riflessioni sul senso dell'esperienza e della professione, ne è stata fatta un'analisi per temi (Terry et al., 2017), senza utilizzo di *code-book*.

[198] Traduzione a cura di chi scrive.

Il lavoro di codifica è iniziato con una lettura preliminare dei dati raccolti, accompagnata da alcune prime annotazioni, ed è proseguito con successive riletture dell'intero *corpus* dei dati. L'elaborazione di una prima bozza dei codici da parte della ricercatrice principale è stata guidata dalla domanda di ricerca ed è avvenuta sia per via deduttiva – a partire dal *framework* teorico illustrato nella prima parte del lavoro – sia per via induttiva, sulla base di elementi inediti presenti nei testi (Boyatzis, 1998; Crabtree e Miller, 1999; Saldaña, 2009).

Nella fase iniziale di analisi, il lavoro di codifica è stato portato avanti come sforzo individuale. La prima bozza di *code-book* è stata poi oggetto di analisi, utilizzo e valutazione da parte di altri due ricercatori[199] che – opportunamente informati dello scopo, degli obiettivi e della domanda di ricerca, oltre che del *framework* teorico all'interno del quale si inserisce – hanno codificato un sottoinsieme di dati (il 30% del totale). L'obiettivo del processo di codifica da parte di più soggetti non ha avuto l'obiettivo di dotare i risultati di oggettività, ma quello di avviare e alimentare un processo circolare, iterativo e riflessivo, di revisione del *code-book* sulla base dei feedback condivisi (Cornish et al., 2013). Ciò ha permesso di effettuare un'analisi critica dei codici in termini di validità, chiarezza e rilevanza[200], oltre a produrre un'interpretazione condivisa dei dati, attraverso un processo di accordo discorsivo (Cornish et al., 2013): ciascun ricercatore ha avuto la possibilità di proporre una diversa e alternativa prospettiva per l'analisi e l'interpretazione dei dati, stimolando l'analisi critica di presupposti che avrebbero altrimenti rischiato di essere dati per acquisiti (Cornish et al., 2007) e permettendo di arrivare a un'analisi più argomentata, sfumata, complessa (Saldaña, 2009). A livello generale, l'analisi collaborativa e il confronto intersoggettivo hanno offerto anche l'opportunità di raggiungere un maggior accordo *inter-coder* e di rafforzare la sistematicità, il rigore scientifico e la credibilità dell'analisi effettuata (Hall et al., 2005).

L'attività finale di codifica è avvenuta con l'ausilio di Excel, che ha consentito di effettuare il conteggio delle frequenze con cui ciascun codice è stato rilevato (Huberman & Miles, 1994).

I codici sono poi stati organizzati e raggruppati in categorie.

---

[199] 1 docente strutturato del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e un* laureand* in Pedagogia del medesimo Dipartimento.

[200] Le domande oggetto di confronto intersoggettivo sono state: i codici sono in grado di descrivere i costrutti indagati e sono rilevanti in relazione alla domanda di ricerca? I codici sono descritti in modo sufficientemente chiaro? Sono definiti in modo da escludere sovrapposizioni con altri codici? Sono in grado di cogliere anche le "occorrenze avverse", ovvero i casi che disconfermano l'idea di partenza dei ricercatori?

In Tab.4 è riportata la versione completa del *code-book*, dove – per ciascun codice – sono indicati:

- Nome esteso
- Codice identificativo (ID)
- Riferimenti teorici, quando disponibili
- Descrizione, che include una sua breve definizione e – quando utile – indicazioni più specifiche su cosa *non* sia opportuno considerare all'interno del codice stesso.
- Esempi.

Le categorie sono state individuate sulla base dei seguenti criteri:

- I codici in grado di fornire informazioni relative alle modalità con cui i ragazzi e le ragazze hanno approcciato la lettura (ad esempio, con uno stile di tipo esperienziale, transazionale e/o interpretativo) sono stati raggruppati nella categoria "approccio alla lettura". Si tratta di una categoria rilevante ai fini della domanda di ricerca perché, come approfondito precedentemente[201], il riuscire a fare esperienza autentica "dell'altro letterario" è connesso alla possibilità che la coscienza di chi legge sia sollecitata e interpellata dall'incontro con l'alterità e che da tale incontro scaturiscano emozioni, domande, dubbi, connessioni e confronti con la propria esperienza e con le proprie conoscenze. In tal caso, il lettore[202] ha un ruolo attivo nel processo di costruzione del significato dell'esperienza di lettura, non è impegnato esclusivamente nell'individuazione, nella decodifica e interpretazione del messaggio, del contenuto che si può presumere essere presente nel testo stesso – perché "consegnato" dall'autore al lettore o perché definito dalle caratteristiche formali dell'opera – ma è anche sollecitato sul piano dell'esperienza personale (Rosenblatt, 1978) e culturale (Baldacci, 2020).

  I codici all'interno di questa categoria si propongono di cogliere i passaggi delle narrazioni degli studenti in cui siano presenti elementi caratterizzanti sia approcci coinvolti, attivi ed esplorativi – tipici di chi *vive la storia*, con i propri sensi, le proprie emozioni, i propri pensieri, partecipando, interagendo con essa e co-costruendone il senso (si *contribuisce ad attribuire* significato, lo si negozia) – sia di natura più interpretativa (si *riceve* un significato).

[201] Cfr. § 2.2.

[202] Per rendere più fluida e scorrevole la lettura, nell'intera sezione di analisi e discussione dei risultati verrà utilizzata la forma maschile "lettore" e "lettori", intendendo incluso – salvo ove sia esplicitamente specificato - anche il genere femminile e gli altri generi.

La categoria comprende i codici: Rilevanza e Assenza di rilevanza (REL e REL−); Attivazione sensoriale (AS); Attivazione emotiva e/o cognitiva e Mancata attivazione emotiva e/o cognitiva (AEC e AEC−); Interpretazione del messaggio (INT).

- I codici in grado di fornire informazioni relative ai processi, di tipo cognitivo ed emotivo, attivati dalla lettura e connessi a quello empatico, così come precedentemente delineato in chiave democratica[203], sono stati raggruppati nella categoria "processo". I codici qui presenti si riferiscono a *cosa* è successo, a quegli spostamenti e quelle dislocazioni che – nella lettura fenomenologica – vanno a definire l'empatia come movimento asintotico di approssimazione all'altro: il decentrarsi da sé e "*rendersi conto*" (Boella, 2006, p. 24) dell'esistenza di una coscienza estranea; il riuscire a "mettere fra parentesi" le proprie credenze sul mondo, per assumere intenzionalmente una diversa prospettiva da cui cogliere il significato dell'esperienza (Boella, 2006; Caronia, 2011); l'assumere il punto di vista, lo sguardo altrui come chiave di interpretazione del mondo (Gallagher & Zahavi, 2008; Stein 1917/2014), riconoscendosi allo stesso tempo simili (qui il richiamo al concetto di identificazione, così come inteso da Cohen, 2001), ma distinti dall'altro (Stein, 1917/2014), riuscendo ad "*ampliare il proprio spazio di esperienza*" (Boella, 2018, p. 25), arricchendo e ridefinendo i propri repertori esperienziali (Contini, 2011).

  Fra i codici inclusi in questa categoria vi sono dunque: Decentramento cognitivo e/o emotivo (ToM); De-familiarizzazione ed *epoché* (DEP); Giudizio (DEP−); Identificazione, *perspective-taking* cognitivo ed emotivo (IDPT); Mancata identificazione (IDPT−); Rielaborazione riflessiva: nuove prospettive, orizzonti, sensibilità e Mancata rielaborazione riflessiva (POS e POS−).

  Nell'adottare una prospettiva fenomenologica, sono inoltre state considerate le categorie concettuali che Stein (1917/2014) distingue esplicitamente dall'empatia: nella categoria "processo" è stato dunque incluso il codice riferito all'associazione (o inferenza) per analogia (IA), mentre la compassione (*sympathy*, *feeling for*, l'accompagnare il sentire del personaggio con proprie emozioni) è stata inclusa nel codice "Attivazione emotiva e cognitiva" e l'immedesimazione irriflessa – che presuppone un con-fondersi con il personaggio, anche dal punto di vista percettivo – è stata ricompresa nel codice "Attivazione sensoriale" (entrambi questi codici sono presenti nella categoria "approccio

[203] Cfr. § 1.5.2 e § 1.6.

alla lettura"). È stato invece impossibile rintracciare qualsiasi fenomeno che non fosse frutto di un'elaborazione cosciente da parte del lettore (ad esempio, il contagio emotivo). Infine, sono stati inclusi in questa categoria i codici "Immersione" e "Mancata immersione" (FLOW e FLOW-), che – come richiamato nel § 2.4.1.1. – possono mostrare connessioni con la "*sospensione dell'incredulità*" (Rosenblatt, 1978) e l'identificazione.

- I codici in grado di fornire informazioni relative a come l'esperienza pregressa del lettore abbia potuto influire e interagire con quella di lettura sono stati raggruppati nella categoria "esperienza del lettore". Questa categoria, come quella successiva, riunisce le codifiche che si riferiscono ai fattori che hanno contribuito a definire e a qualificare i processi attivati, fornendo informazioni su *grazie a* (oppure *a causa di*) cosa ciò che è stato riportato dai ragazzi e dalle ragazze partecipanti alla ricerca sia accaduto.

  In questo raggruppamento sono presenti, nello specifico, codici che riguardano come la condivisione di esperienze simili – la percezione di somiglianza e familiarità fra la propria vita e quella del/dei personaggi ("è come me") – abbia favorito il processo di identificazione (Rispecchiamento; RISP) e a come la mancanza – al contrario – di riferimenti e vissuti comuni a quelli dei protagonisti delle storie (diversa storia personale, background socio-culturale, valori, credenze, etc.)[204] abbia agevolato (Differente esperienza_positiva; DIEXP+) oppure ostacolato (Differente esperienza_ostacolo; DIEXP−) i processi di de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione e rielaborazione riflessiva.
- I codici in grado di fornire informazioni relative a come le caratteristiche dei testi letti e/o le condizioni di contesto abbiano influito sull'esperienza di lettura – favorendo oppure ostacolando i processi di decentramento, de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva – sono stati raggruppati nella categoria "testo e contesto". La categoria include: Testo favorevole[205] (TXT+); Testo ostacolo (TXT−); Lettura corale ad alta voce (LAV); Dialoghi interni come elemento favorevole o di ostacolo (DI e DI−); Dialoghi esterni come elemento favorevole o di ostacolo (DE e DE−)[206]; Tempo (TE).

[204] Cfr. § 2.4.
[205] Cfr. §§ 2.3 e 2.4.
[206] Cfr. § 2.5.

Tab. 4 – *Code-book*

Categoria	Nome esteso codice	ID codice	Riferimenti teorici	Descrizione del codice	Esempi
APPROCCIO ALLA LETTURA	Rilevanza	REL	- Atwell & Atwell Merkel, 2022 - Green & Brock, 2000 - Kuiken et al., 2012	Il lettore mostra di essere **attivato**, **incuriosito**, **sollecitato, interpellato, "chiamato in causa", attratto dal testo** (es. dal genere, dal tema trattato, dall'ambientazione socio-storico-geografica, dall'autore/trice, etc.), che è **in linea, "risuona" con i suoi interessi**. **Non** un **generico** "**il libro mi è piaciuto**", né "**mi ha appassionato**", ma un più specifico "mi ha appassionato perché …", facendo dunque emergere i motivi che hanno portato il lettore verso il testo e l'hanno tenuto "agganciato".	- Gli eventi narrati sono rilevanti per/hanno a che fare con la mia vita. - Ero aperto, ricettivo, curioso, avevo voglia di ascoltare la storia. - Questo libro mi ha agganciato, mi ha appassionato, mi ha coinvolto, mi ha preso, mi ha attratto perché … - Sono stato attratto dalla lettura. - Mi interessa/mi attira molto il tema del …, Mi piace il genere … - Il titolo del libro mi ha agganciato - Era proprio il tipo di storia che cercavo.
	Assenza rilevanza[207]	REL–		Il lettore fa **esplicitamente riferimento** al fatto che non sia stato attivato, incuriosito, sollecitato, interpellato, "chiamato in causa", attratto dal testo, che non è in linea, "non risuona" con i suoi interessi.	- Ho letto per obbligo. - Questa lettura non mi ha coinvolto/preso/interessato. - Non è il tipo di lettura che mi coinvolge/prende/interessa.
	Attivazione sensoriale	AS	- *Expressive enactment* (Miall & Kuiken, 1995; Kuiken et al., 2004, 2012; Sikora et al., 2011) - Fialho et al., 2022	Il lettore ha fatto **un'esperienza di lettura di tipo "corporeo", multimodale** (vista, olfatto, tatto, udito, gusto sono stati sollecitati) e tridimensionale, come se il mondo rappresentato nel testo "avesse preso vita". Si traduce in un "essere insieme a" i personaggi. Si tratta anche quel tipo di **reazione automatica e irriflessa** che Lipps	- Immaginavo i dialoghi come se stessi ascoltando una conversazione reale. - Mentre leggevo riuscivo a immaginarmi i luoghi, i personaggi, le voci dei personaggi, come se fossi stato nella storia. - Vedevo le scene davanti ai miei occhi …, mi sembrava di essere lì, insieme ai personaggi …

[207] Nella fase iniziale di codifica, ciascun codice aveva una versione "positiva" (processo attivato/elemento a favore) e una "ostacolo/negativa" (processo non attivato/elemento a sfavore): nel *code-book* definitivo sono stati mantenuti solo i codici per cui è stata rintracciata almeno un'occorrenza.

				(1909/2002) descrive come l'**immedesimazione** con l'altro, che può essere **effetto dell'attivazione dei neuroni-specchio**, tanto da avere la sensazione di sentire (dal punto di vista corporeo) ciò che prova l'altro.	- Era come se sentissi con il mio corpo le stesse sensazioni fisiche che provava il personaggio. - Mi ha aiutato a immaginarmi il film nella testa, così sono riuscito a vederli come se fossero davanti a me.
	Attivazione emotiva e/o cognitiva	AEC	- Busselle & Bilandzic, 2009 - *Expressive enactment* (Miall & Kuiken, 1995; Kuiken et al., 2004, 2012; Sikora et al., 2011) - Koek et al., 2016, 2019 - Schraw e Bruning, 1996	Il codice identifica i passaggi in cui si rileva che: - La lettura ha **suscitato emozioni** nel lettore. - La lettura ha **attivato** il lettore dal punto di vista cognitivo. Sono considerati esempi di attivazione cognitiva • Porsi **domande**/sollevare **dubbi** • Fare **connessioni** e/o **inferenze** e/o **confronti** a partire dalla propria esperienza diretta/indiretta, dalle proprie conoscenze • Fare **ipotesi** e/o **previsioni** - Il lettore ha fatto **valutazioni critiche** e/o ha elaborato **riflessioni personali** sulla storia, ne ha fatto una **sintesi personale**, ha attribuito un **proprio significato** all'esperienza di lettura. Si tratta dunque di pensieri, considerazioni, riflessioni del lettore, ***non* quelli di altri** (autore, insegnante, etc.), di cui egli si fa solo interprete.	- Mentre leggevo ho provato gioia/ tristezza/ pietà/ entusiasmo/ paura/ rabbia/ indignazione/ compassione, etc. - Mi sono emozionato. - Mi sono frullate in testa idee, riflessioni … - Mi sono chiesto: "ma come fa a …?" - Ho cominciato a pensare che ..., ho riflettuto sul tema della … - Ho riflettuto sul fatto che le persone che hanno avuto esperienze simili… - Ho messo a confronto/ho fatto una connessione fra la vita di … e quella di … - Mi ha ricordato una cosa che lo accumuna a… - Ho pensato che forse sono così perché … - Avevo delle idee su quello che sarebbe successo. - Mi sono chiesto come sarebbe stato se … - La riflessione principale che il libro mi ha suscitato è che ..., il libro è riuscito a farmi riflettere sul fatto che ..., mi ha fatto pensare che/a come ..., credo che il personaggio abbia capito che …
	Mancata attivazione emotiva e/o cognitiva	AEC−		Il lettore dichiara **esplicitamente** di non essere stato attivato né sul piano emotivo, né su quello cognitivo.	- Questa lettura non mi ha generato alcuna riflessione/emozione/domanda o pensiero.
	Interpretazione messaggio	INT	- Teorie letterarie (formalismo,	Il lettore è impegnato a estrarre e comprendere / a decodificare il messaggio	- Ho capito/ho colto che ciò che l'autore/il libro vuole dire.

			nuovo criticismo, strutturalismo); Cfr. Bertens, 2014. - Schraw & Bruning, 1996	che si presume incorporato nel testo e/o attribuito **dall'autore** e/o l'insegnamento individuato **dal docente**. Il focus è su quello che si pensa che gli altri vogliano comunicare o desiderino far capire, sul **significato** che si assume **attribuito da altri soggetti**, su **ciò che il testo – per come si presenta – sembra comunicare o mostrare**. Emerge una sintesi che – anche in considerazione del contesto complessivo e della sua collocazione nel testo (spesso alla fine, in chiusura) – non si configura come desiderio/esigenza spontanea e auto-determinata di attribuzione di un significato personale e soggettivo all'esperienza di lettura (AEC), bensì come risposta a una richiesta (implicitamente o esplicitamente formula da altri, oppure introiettata dal lettore) di individuazione del messaggio/della morale presente nell'opera, di "rendicontazione" di ciò che si è desunto dalla lettura ("cosa hai imparato dalla lettura?").	- Grazie a questo libro ho capito/ho imparato che è importante/ è giusto/ sbagliato/ che devo / dobbiamo/ che bisogna … - Questo libro mi ha insegnato che … - L'insegnamento/ il messaggio di questo libro è … - È come se il libro ti facesse capire come affrontare certe situazioni.

PROCESSO	Decentramento cognitivo e/o emotivo	ToM	- Baron-Cohen, 2012	Il **riconoscere** una **prospettiva "altra"** rispetto alla propria. **Il rendersi conto dell'esistenza di "un altro da sé"**, che pensa e sente in modo soggettivo, con punti di vista, prospettive, motivazioni, intenzioni, desideri e obiettivi che non sono i propri. La consapevolezza che lo stato mentale ed emotivo di un altro individuo non è il proprio. L'**attribuire emozioni e/o pensieri all'altro**. **Non corrisponde all'attribuire giudizi sull'altro** (es. "penso sia una ragazza viziata"	- Ho capito che/secondo me il personaggio sente/non sente …", Ho capito che/secondo me il personaggio pensa/non pensa … - Ho capito che tutte le persone non sono uguali a me, hanno opinioni e sentimenti diversi dai miei - Esistono diversi punti di vista/modi di pensare, vivere, reagire, etc. diversi dal mio. - Ho compreso perché/cosa ha provocato/i motivi del suo

				oppure "è un ragazzo coraggioso e sicuro di sé, gentile, intelligente, furbo"). **Non affermazioni generiche** (es. "ho capito cosa pensa o cosa prova il personaggio", senza alcuna ulteriore informazione), **ma circostanziate** (es. "ho capito che il personaggio ha paura").	pensiero/comportamento/delle sue emozioni.
	Inferenza per analogia	IA	- Stein, 1917/2014	Il lettore parte dalla **propria esperienza** (dalla propria storia personale, dai propri riferimenti culturali e valoriali), **riflettendola/proiettandola/trasferendola sull'altro, sugli eventi narrati**. Inferire per analogia significa rispondere alla domanda "cosa farei/avrei fatto io se fossi/fossi stato al suo posto?".	- Ho pensato a cosa avrei fatto/a come avrei reagito/a come mi sarei sentito io al suo posto. - Mi sarei/non mi sarei comportato allo stesso modo. - Avrei fatto scelte diverse. - Avrei fatto le stesse scelte. - Se mi fossi trovato in quella situazione ...
	Immersione	FLOW	- Busselle & Bilandzic, 2009 - Csikzentmihalyi, 1997 - Green & Brock, 2000	Il lettore fa esperienza di uno **stato di completa immersione nel testo**, che deriva dalla gratificazione e dallo stato di positività che la lettura stessa genera; perde il contatto con il mondo esterno.	- Ero completamente immerso nel libro. - Volevo continuare a leggere all'infinito. - Ero teletrasportato dentro ad un libro, mi dimenticavo di tutto il resto.
	Mancata immersione	FLOW-	- Cohen & Klimmt, 2021	Il lettore fa **esplicito riferimento** al fatto di essere rimasto esterno/a distanza dalla storia, di non essersi fatto trasportare dalla narrazione e di aver vissuto l'esperienza di lettura in qualità di "spettatore" distaccato.	- Ho seguito come uno spettatore. - Osservavo come "una spia", dall'esterno.
	De-familiarizzazione ed *epoché*	DEP	- Cfr. concetto fenomenologico di *epoché* - Evans, 2008 - Evans et al., 2013 - Iser, 1978 - Miall & Kuiken, 1994	L'essere sorpresi, spiazzati da ciò che accade, nell'**impossibilità** di **proiettare *nel*/sovraimprimere *sul* testo ciò che già si sa o si presumere di conoscere, a partire dai propri riferimenti, dalla propria esperienza**. **L'essere "obbligati"** a "disinserire la marcia automatica", **inibendo le scorciatoie cognitive/emotive.**	- Il mio concetto di normalità è stato messo in dubbio, il libro propone una normalità diversa da quella che io conosco. - Non pensavo che potesse accadere una cosa del genere, è una cosa che non avrei mai pensato e questo mi ha costretto a … - Non avevo mai sentito una storia personale di questo tipo, quindi ho

			- Shklovsky, 1917/1965	**Il sospendere le proprie credenze**, riconoscendo le premesse da/i filtri attraverso cui si pensa e le cornici entro le quali si agisce, mettendo così **in dubbio** (almeno temporaneamente) **le cose come sono sempre apparse**. Accorgersi di cose di cui non ci si era resi conto prima, oppure **"accorgersi di non sapere" e porsi "in attesa"** – rallentare, sostare – per comprendere meglio.	dovuto rallentare/riflettere/sostare su ciò leggevo. - Il personaggio ha agito in modo completamente diverso da quello che credevo/le vicende non vanno a finire come uno potrebbe supporre, perciò ha dovuto rivedere il mio punto di vista. - Non ho potuto/voluto esprimere un giudizio/un'opinione prima di sapere/capire/conoscere meglio, perché ho capito che/mi sono res* conto che non sapevo/non conoscevo abbastanza …
	Giudizio	DEP–		Il lettore applica, **fa ricorso ai propri riferimenti valoriali e alle proprie conoscenze per esprimere un giudizio** (positivo e/o negativo) sull'agire e/o sul sentire del/dei personaggio/i.	- Ha sbagliato/ha fatto bene perché … - Era la cosa giusta/sbagliata da fare. - Ho approvato-condiviso/non ho approvato ciò che ha/hanno fatto. - Ero d'accordo con il personaggio perché avrei fatto la stessa cosa (la cosa giusta da fare); mi sono trovato in disaccordo con il personaggio perché non si è comportato correttamente. - Ho trovato i suoi comportamenti ingiustificabili/scorretti/fastidiosi/giusti, appropriati, inspiegabili, inopportuni, assurdi, criticabili, etc. - Il personaggio è ingenuo, fragile, stupido, forte, determinato, etc.
	Identificazione, *perspective-taking* cognitivo ed emotivo	IDPT	- Boella, 2006, 2018 - Cohen, 2001 - Gallagher & Zahavi, 2008 - Zahavi, 2011	Il lettore **sperimenta la ricezione e l'interpretazione del testo dall'interno**, come se gli eventi stessero accadendo a lui/lei. **Non** si tratta di **inferire o** di **immaginare**, **ma** di **sentire "come se"**, di assumere la prospettiva altrui, di comprendere attraverso l'esperienza dell'altro, attraverso i pensieri, le emozioni, gli atteggiamenti dell'altro, attraverso i suoi schemi interpretativi, **sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo**.	- Mi sono sentito *come se* fossi il/la protagonista. - Seguivo i protagonisti in ogni loro movimento. - Sentivo le loro emozioni, era *come se* le provassi io; quello che provava lui/lei arrivava anche a me. - È stato *come se* in alcuni momenti fossi diventato il personaggio, è stato *come se* succedesse a me.

				Il lettore non si limita a citare e/o a dichiarare in modo generico di essersi identificato/immedesimato, di "aver visto attraverso gli occhi dei personaggi", di "essersi messo in ascolto delle emozioni e/o dei pensieri dei personaggi"[208], ma fa esempi concreti riferiti a stati d'animo e/o mentali dei personaggi e/o qualifica/arricchisce/restituisce - attraverso le sue parole - come è avvenuto il processo di identificazione/cosa ha generato.	- Ho sentito i suoi pensieri e la sua disperazione, ho vissuto insieme a lui/lei.
	Mancata identificazione	IDPT−		Il lettore dichiara **esplicitamente di non essere riuscito a identificarsi** (cfr. codice IDPT). **Non** corrisponde a un'eventuale **valutazione soggettiva da parte codificatore**, ma di un'esplicita dichiarazione da parte del lettore.	- Non sono riuscito a/ho fatto fatica a/è stato impossibile immedesimarmi/capire i loro ragionamenti e/o le loro emozioni. - Non riuscivo a mettermi nei suoi panni.
	Rielaborazione riflessiva: nuove prospettive, orizzonti, sensibilità	POS	- Boella 2006, 2018 - Contini, 2011 - Fialho et al., 2022	Il lettore perviene a nuove sintesi e/o elabora nuovi possibili significati dell'esperienza. Avvia una riflessione critica su se stesso e sugli altri, sui riferimenti, sulle premesse e sui condizionamenti che guidano il suo modo di interpretare e di pensare gli eventi. **Entra in dialogo con l'alterità**. La lettura ha offerto la possibilità di "*di estendere l'ambito e l'accuratezza della [propria] percezione dei significati […], raggiungendo un punto di vista più largo*" (Dewey, 1916/1992, p. 172), ha aperto una "nuova finestra sul mondo". Grazie all'esperienza di lettura, chi legge ha sviluppato **punti di vista nuovi – più complessi e problematizzati – e nuove**	- Ragionando su questa storia/su questo personaggio, ho ampliato il mio sguardo sul mondo/ho cominciato a guardare le cose in modo diverso.

[208] Cfr. *infra* p. 177, dove sono riportati alcuni possibili *bias*; il riferimento a questi processi potrebbe essere in qualche modo stato "indotto" dalle istruzioni fornite dalle/dagli insegnanti.

				sensibilità sugli altri (specifiche, esplicite e descritte, non di tipo generico). **Non** si tratta di cambiamenti percepiti su di sé in termini di **"mi ha reso una reso una persona migliore, più matur*, più forte, più tollerante, più educat*, etc."**, né di "effetti trasformativi" della lettura a livello strettamente personale (di solito in direzione pro-sociale), ma di elementi riferibili specificatamente all'allargamento delle prospettive sul mondo e all'arricchimento della conoscenza dell'alterità.	
	Mancata rielaborazione riflessiva e apertura di nuove possibilità	POS−		Il lettore **dichiara esplicitamente** di non aver ampliato il proprio spazio di esperienza grazie alla lettura.	- Nella lettura ho solo trovato conferma di quello che già sapevo/sentivo.

ESPERIENZA DEL LETTORE	Rispecchiamento, esperienza simile	RISP		Il lettore sente di riuscire a essere "vicino al personaggio", a **identificarsi perché** accomunato dallo stesso tipo di esperienza. Percepisce **similitudine fra la propria esperienza e quella del/dei personaggi**, sente familiarità ("**è come me**"). Si tratta di somiglianza di caratteristiche anagrafiche che implica somiglianza di vissuti (ad es. vissuti adolescenziali), oppure di vicinanza/somiglianza di esperienze personali e/o di background socio-culturale e/o di tratti della personalità, tali da facilitare/rendere possibile la sintonizzazione sui vissuti del/dei personaggio/i e la sua/loro comprensione, la significazione dell'esperienza attraverso i suoi/i loro occhi. **Non è** "ha fatto la stessa cosa che avrei fatto io", che rientra invece nel codice IA.	- Ho capito le emozioni e i ragionamenti del personaggio perché penso che abbia un carattere come il mio. - Ho capito cosa prova perché mi è successo qualcosa di simile/la stessa cosa. - Ho capito il perché si comportava in quel modo perché anche io lo faccio quando ... - Mi sono rispecchiato/ritrovato/rivisto nei sentimenti/nei pensieri di ... - Mi ha fatto venire in mente me stesso, mi rappresenta.

	Differente esperienza_positiva	DIEXP+	Ritivoi, 2016	**Il/I personaggio/i e il lettore non sono accumunati** dallo stesso tipo di esperienza personale, non hanno il medesimo background socio-culturale, non condividono gli stessi valori e/o le medesime credenze: **questo non ostacola/non inibisce, i processi di de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva** e/o genera un impegno specifico per riuscire a "sentire il personaggio".	- Anche se si tratta di una situazione molto lontana dalla mia, sono riuscito a … - Il fatto di non aver mai vissuto un'esperienza simile, mi ha costretto a cercare di capire meglio/di più.
	Differente esperienza_ostacolo	DIEXP−		**Il/I personaggio/i e il lettore non sono accumunati** dallo stesso tipo di esperienza personale, non hanno il medesimo background socio-culturale, non condividono gli stessi valori e/o le medesime credenze: **questo ostacola/impedisce i processi di de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva**.	- Non avendo mai vissuto qualcosa di simile, non sono riuscito a immedesimarmi/a comprendere pensieri e sentimenti di … - Si tratta di qualcosa di lontanissimo dalla mia realtà, perciò non sono riuscito a … - È qualcosa di troppo diverso dalla mia vita per poterlo comprendere.

TESTO E CONTESTO	Testo_favorevole	TXT+	- Hakemulder, 2000 - Keen, 2006 - Kidd & Castano, 2013, 2017 - Mar & Oatley, 2008 - Ritivoi, 2016	Il lettore fa **esplicito riferimento a caratteristiche del testo** (stile di scrittura, linguaggio, caratteristiche dei personaggi, della trama, etc.) **che hanno favorito i processi di decentramento, de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva**. **Non** si tratta di generici riferimenti a **genere e/o tema**, né a generiche caratteristiche gradite, ma a specifici elementi del testo che hanno influenzato i processi cognitivi e/o emotivi.	- La presenza di molti dialoghi mi ha fatto entrare nel vivo della storia. - La ricchezza di dettagli ti fa sentire dentro la vicenda che si sta svolgendo. - Il fatto che la storia sia raccontata in modo introspettivo me l'ha fatta vivere con gli occhi della protagonista. - Le poesie e le illustrazioni mi hanno aiutato a riflettere sui sentimenti del personaggio. - Il fatto che i personaggi cambino continuamente mi ha portato a concentrarmi di più sui loro pensieri e sulle loro emozioni /mi ha costretto a prestare attenzione/ a "mettermi in ascolto".

	Testo_ostacolo	TXT−		Il lettore fa **esplicito riferimento a caratteristiche del testo** (stile di scrittura, linguaggio, caratteristiche dei personaggi, della trama, etc.) **che hanno ostacolato i processi di decentramento, de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva**.	- Quando ci sono azioni troppo lente, non riesco a entrare nel personaggio. - La storia è poco realistica quindi non sono riuscito a identificarmi. - Il modo in cui sono presentati i monologhi dei personaggi è troppo confusionario/contorto: non riuscivo a capire chi stava parlando e cosa pensava.
	Lettura corale ad alta voce	LAV	Batini, 2018, 2021	Il lettore fa **esplicito riferimento alla lettura corale ad alta voce** avvenuta in classe e a come questa possa aver **favorito i processi di decentramento, de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva.**	- Quando leggo da solo non mi concentro particolarmente, ma quando abbiamo letto il libro insieme riflettere/concentrarmi sulla storia/sui personaggi è stato quasi spontaneo. - La lettura collettiva ad alta voce mi ha aiutato a "entrare nella storia". - Il modo in cui ha letto la professoressa ci ha fatto entrare nel personaggio.
	Dialoghi interni_favorevoli	DI	- Fialho, 2019 - Halàsz, 1991 - Eva-Wood, 2004 - Schrijvers et al., 2019a, 2019b, 2019c - White, 1995	Il lettore fa **esplicito riferimento** a momenti/fatti/eventi/azioni che gli/le hanno permesso di **avviare un dialogo con se stess***, di "**ascoltare la propria voce interiore**", di rielaborare pensieri, emozioni, riflessioni sollecitati dalla lettura, di creare una connessione fra il testo e il sé (la propria esperienza pregressa, le proprie conoscenze, le proprie convinzioni, i propri valori, le proprie emozioni, etc.), **favorendo processi di decentramento, de-familiarizzazione/*epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva.**	- Scrivere i miei punti di vista su un taccuino mi ha aiutato molto a entrare nella storia. - Ci sono delle domande che la prof. ci propone e che mi aiutano a mettermi al fianco dei personaggi. - Durante la lettura ho fatto delle annotazioni su come mi sentivo io e come si sentiva il protagonista.
	Dialoghi interni_ostacolo	DI−		Il lettore fa **esplicito riferimento** al fatto che il porsi domande e avviare un dialogo interiore abbia rappresentato un ostacolo all'entrare in connessione con i personaggi.	- È meglio farsi solo trasportare dalla lettura, invece che farsi tante domande: così si capiscono meglio i personaggi.
	Dialoghi esterni_favorevoli	DE	- Teorici del costruttivismo sociale	Il lettore fa **esplicito riferimento** a momenti/fatti/eventi/azioni che gli/le hanno permesso di	- La cosa che mi aiutato maggiormente nella riflessione sono le discussioni che abbiamo avuto in classe su un determinato evento o pensiero.

			- Murphy et al., 2019	**dialogare / interrogarsi / ricercare significati / confrontare i propri vissuti e le proprie opinioni** in merito alla storia e / o ai personaggi **con i / le compagn* e / o il / la prof., favorendo processi di decentramento, de-familiarizzazione / *epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva.**	- Mettere a confronto i diversi punti di vista sul libro e sui personaggi può far avere delle rivelazioni. - Con la prof. e i compagni ci facciamo domande per comprenderli sempre di più, oltre la superficie, anche i personaggi più assurdi.
	Dialoghi esterni_ostacolo	DE−		Il lettore fa **esplicito riferimento** al fatto che il confronto con gli altri in merito all'esperienza di lettura possa rappresentare un ostacolo ai processi di decentramento, de-familiarizzazione / *epoché*, identificazione, rielaborazione riflessiva.	- È meglio leggere da soli, per non essere influenzati dai pareri degli altri.
	Tempo	TE		Il lettore fa esplicito riferimento al fatto che **la sintonizzazione** con i pensieri e / o le emozioni dei personaggi non sia avvenuta immediatamente, **ma nel corso del tempo / che abbia richiesto tempo**.	- All'inizio, … ma poi, Non subito, ma andando avanti con la storia, Prima …, poi …, Piano piano …, Con il tempo …, All'inizio …, ma quando ho cominciato a capire meglio il personaggio…

Tutti i testi raccolti (N=356) sono stati analizzati e codificati.

In fase di codifica, sono state considerate alcune possibili distorsioni legate alla modalità con cui l'attività di scrittura è stata presentata agli studenti e alle studentesse. Come precedentemente accennato[209], infatti, le restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria da Covid-19 hanno impedito alla ricercatrice di poter essere fisicamente presente all'interno degli istituti scolastici; la sua presenza è stata dunque indiretta e mediata dalle/dagli insegnanti, che hanno illustrato alle proprie classi il tema della ricerca (empatia e letteratura) e il senso e la motivazione della consegna richiesta. Dai confronti avuti con i/le docenti al termine di ciascun anno scolastico – svoltisi con lo scopo di ricevere loro riscontri più puntuali sulla somministrazione della traccia e sulla raccolta dei testi, nonché suggerimenti di miglioramento e/o segnalazioni di eventuali difficoltà sulle procedure – è emerso come, in alcuni casi, siano stati introdotti – in fase di presentazione e spiegazione della traccia per il testo scritto – stimoli aggiuntivi che potrebbero aver in qualche misura orientato o influenzato le produzioni scritte. In particolare,

- Durante l'a.s. 20-21, nella scuola M1 le insegnanti hanno approfondito il significato di "empatia" utilizzando termini quali "il saper mettersi in ascolto dei pensieri e delle emozioni dei personaggi", "il riuscire a vedere le cose con gli occhi dei personaggi", "riuscire a comprendere, condividere, giustificare, non giudicare gli atteggiamenti e/o i comportamenti dei personaggi".
- Durante l'a.s. 21-22, alle classi della scuola M2 che hanno partecipato al progetto di lettura del testo "Io sono Zero" è stata fornita la traccia concordata con la ricercatrice, preceduta dalla seguente frase (elaborata collegialmente da tutti e tutte gli/le insegnanti coinvolti): "*Zero si presenta come la rappresentazione della mente, della ragione, della razionalità, la 'parte fredda' del personaggio. Michele si presenta come il cuore, le emozioni, la 'parte calda' del personaggio. Come descriveresti la relazione che hai stabilito con il personaggio? ...*".

Ogniqualvolta i testi dei ragazzi e delle ragazze abbiano ricalcato letteralmente (ed esclusivamente) tali parole – prive di ulteriore qualifica e arricchimento, a partire da elementi più specifici, contestualizzati e da considerazioni personali – non si è proceduto alla codifica: non sono stati esclusi i testi *in toto*, ma solo le parti che riportavano esattamente e solamente i termini utilizzati nelle consegne delle/degli insegnanti.

[209] Cfr. § 3.3.

CAPITOLO 4

PER ASPERA AD ASTRA: IL VALORE DEL TEMPO E DELL'IMPEGNO NELL'INCONTRO, SCOPERTA E ASCOLTO DELL'ALTRO LETTERARIO

In questa sezione del lavoro verrà presentata l'analisi dei dati raccolti attraverso i testi elaborati da studenti e studentesse a partire dalla traccia:

> Come descriveresti la relazione che hai stabilito con il/i personaggio/i? C'è stato qualcosa che ti ha aiutat* e/o ostacolato nella comprensione dei suoi/loro pensieri, ragionamenti ed emozioni? Quale tipo di emozioni e/o di riflessioni ha suscitato in te l'entrare in contatto con questo/i personaggio/i? Se lo desideri, puoi aggiungere tuoi commenti sul libro e sulla tua esperienza di lettura.

Vi sono due importanti aspetti che preme fin da ora sottolineare e che – innervando l'intera analisi e discussione dei dati – meritano di essere posti a premessa.

Prima di tutto, occorre evidenziare come la modalità con cui sono stati raccolti i dati abbia vincolato sia il tipo di analisi che se ne è potuto fare, sia le riflessioni seguenti: nell'impossibilità di osservare direttamente (anche a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia da Covid-19) i momenti di lettura a scuola – cogliendo così i vissuti dei ragazzi e delle ragazze anche nelle loro interazioni verbali e non verbali – e non potendo interpellare di persona studenti e studentesse – facendo emergere con maggiore accuratezza, dettaglio e profondità i tratti della loro esperienza – non è stato possibile qualificare e/o arricchire con ulteriori informazioni i loro testi scritti. Le narrazioni hanno quindi potuto essere analizzate – secondo i criteri descritti nel capitolo precedente – esclusivamente sulla base di quanto *esplicitamente* riportato. Il fatto che alcuni e alcune di loro abbiano fatto riferimento in modo esplicito a esperienze vissute durante la lettura, a processi emotivi o cognitivi attivati, a elementi a supporto oppure ostacolanti il processo di comprensione e di sintonizzazione con i pensieri e le emozioni dei personaggi non implica che non li abbiano esperiti. Il non averne fatto riferimento può infatti essere stato risultato di una scelta consapevole (di privilegiare, in fase di restituzione dell'esperienza, alcuni aspetti rispetto ad altri), può essere stato influenzato dalle capacità di mettere in parola ciò che si è vissuto, oppure potrebbe essere ricondotto alla limitata consapevolezza di ciò di cui si è fatto esperienza[210].

[210] Il riferimento, in questo caso, non è agli atti che si assumono essere coscienti e intenzionali (il decentramento da sé, la sospensione del giudizio, l'assumere la prospettiva altrui, la rielaborazione riflessiva dell'esperienza di

Ciò preclude quindi ogni tipo di confronto fra le diverse esperienze indagate.

Si è però detto che il processo empatico è un processo mediato dalla coscienza, volontario e consapevole, tutt'altro che automatico e irriflesso. Quello che in questa sede potrà allora essere utile sarà – in presenza di occorrenze ritenute significative di alcuni codici[211] – approfondire quali possano essere stati i fattori connotanti specifici tipi di esperienza, in grado di favorire processi di elaborazione cosciente e di meta-cognizione, pur nella consapevolezza dell'impossibilità di stabilire qualsiasi tipo di relazione causale o di correlazione fra tali fattori e i processi rilevati.

Il secondo, importante, aspetto da mettere in evidenza è che il ricorso alla locuzione 'tipologie di esperienza di lettura' è certamente limitante. La scelta – fatta per esigenze analitiche e descrittive e orientata dall'obiettivo di offrire una restituzione dei dati di ricerca quanto più chiara, organizzata e coesa possibile, evitando eccessive frammentazioni – è stata quella di raggruppare i dati e la loro analisi a partire dai 4 diversi contesti descritti nel capitolo precedente (*Writing & Reading Workshop* – WRW; Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore – PBMM; Progetto Scuole Il Castoro – PSC; Letteratura ed empatia - LE); va però ricordato – qui e successivamente – che si tratta, a tutti gli effetti, di 19 esperienze diverse: non solo perché, all'interno dello stesso approccio/progetto, vi sono soggetti diversi (insegnanti e studenti) che – combinati fra loro – generano micro-contesti unici e irripetibili, ma anche perché il medesimo docente nel medesimo gruppo classe è da considerare – nel passaggio da un anno all'altro – come un nuovo contesto, con caratteristiche differenti e peculiari rispetto a qualsiasi altro.

Fatte queste premesse, verranno di seguito presentati gli elementi emersi dall'analisi dei dati raccolti, a partire dalle considerazioni relative all'approccio alla lettura da parte dei ragazzi e delle ragazze partecipanti alla ricerca e proseguendo con l'analisi e la riflessione in merito al processo empatico e ai fattori che lo possono avere favorito oppure ostacolato.

identificazione, l'inferenza per analogia), ma a quelli che possono realizzarsi in modo inconsapevole e/o irriflesso (ad esempio, l'immedesimazione/unipatia, ma anche l'approssimarsi o meno a un personaggio in conseguenza di alcune caratteristiche del testo oppure di modalità con cui si è sviluppato il dialogo/confronto in classe. In questi ultimi casi, il fatto che questi fenomeni non siano al livello di coscienza del lettore non esclude che si siano verificati).

[211] L'obiettivo del conteggio delle occorrenze per ciascun codice – reso possibile dall'utilizzo di Excel – è quello di fornire un'indicazione della sua numerosità, mentre la sua espressione in termini percentuali ha lo scopo – come si vedrà di seguito – di mostrare quale sia stata la sua incidenza rispetto al totale (assoluto o per tipologia di esperienza di lettura) dei testi analizzati.

4.1 Interpretare e/o vivere le storie?

Se il processo empatico è dialogo e circolarità, se è sintonizzazione con i vissuti altrui e ridefinizione delle rappresentazioni che si hanno di sé, degli altri e del mondo, allora anche l'empatia narrativa non può che essere pensata in una cornice di reciprocità, dove i personaggi "parlano" attraverso il testo e il lettore interagisce con i propri pensieri, le proprie emozioni, le proprie riflessioni. Chi legge estrae, decodifica, comprende e conserva informazioni, e queste stesse informazioni dovrebbero essere "vive".

Il riferimento è dunque a lettori attivi, in rapporto di scambio e negoziazione con il testo: la "transazione" di cui Rosenblatt (1978) parla risiede proprio in ciò che il lettore evoca con lettura e nel modo in cui ciò lo fa entrare in relazione con l'opera. Chi legge co-costruisce il significato del testo, ma – come si è precedentemente sottolineato[212] – non lo fa in maniera arbitraria, perché il testo impone limiti alla sua significazione e il lettore è quindi chiamato a compiere un atto di responsabilità. Testo e lettore sono *entrambi* attivi: il primo non è oggetto inerme o strumento passivo al servizio di altri e il secondo non è ricevente passivo di un messaggio.

Uno degli obiettivi dell'analisi dei dati raccolti è stato perciò individuare elementi in grado di qualificare le esperienze di lettura degli studenti e delle studentesse – come descritti nel § 2.2 – sia nel caso di approcci attivi, coinvolti, esplorativi e impegnati nella co-costruzione di significato, sia in quello in cui i lettori si dimostrassero più orientati all'interpretazione del testo.

La categoria "approccio alla lettura" è stata dunque costruita con un procedimento *top-down*, partendo dalla lettura scientifica e individuando le dimensioni in grado di descriverlo in modo significativo e con un livello di dettaglio adeguato. Per questo si è principalmente fatto riferimento (cfr. Tab. 4) ai concetti di approccio trasmissivo, traduttivo, transazionale alla lettura (Schraw & Bruning, 1996), di rilevanza, di *expressive enacment* (Miall & Kuiken, 1995; Kuiken et al., 2004; Sikora et al., 2011) e di *Critical Literary Understanding* (Koek et al., 2016, 2019).

In merito alla dimensione analitico-interpretativa, è da subito interessante notare come – pur in presenza di una traccia che non sollecitava restituzioni relative al significato e al messaggio presumibilmente trasmessi dal libro – siano state registrate 92 occorrenze (pari

[212] Cfr. § 2.2.

al 26% dei 356 testi analizzati, cfr. Tab. 5) del codice INT (interpretazione messaggio), ovvero di passaggi in cui i lettori si sono mostrati impegnati a estrarre, comprendere, decodificare il messaggio che ritenevano essere nel testo e/o attribuito dall'autore (o individuato dall'insegnante). Come si desume dalla stessa tabella, la presenza del codice può ritenersi trasversale a tutte le esperienze di lettura analizzate.

	Nr. testi	Nr. codici INT
Totale	**356**	**92**
		25,8%
Writing & Reading Workshop – WRW	155	29
		18,7%
Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore – PBMM	73	21
		28,8%
Progetto Scuole Castoro - PSC	92	35
		38,0%
Letteratura ed empatia – LE	36	7
		19,4%

Tab. 5 – Occorrenze codice INT

Le parole di alcuni studenti e alcune studentesse testimoniano, ad esempio, il fatto che sia stato possibile per loro riconoscere l'argomento specifico che pensavano volesse essere portato in evidenza dal testo, come in questi esempi in cui si fa riferimento al bullismo, alla diversità e alla genitorialità:

> Si nota anche che Ballerini cerca di affrontare all'interno del racconto diversi temi tra cui quello della "diversità" e della "genitorialità" (21_22M2-3P-14).

> "Senza una buona ragione" è un libro che affronta il tema del bullismo […]. Inoltre viene evidenziato il fatto che a volte i genitori sono assorti nei lavori o nelle loro vite tanto da non vedere le difficoltà dei propri figli (21_22S1-1M-18).

L'individuare un tema non significa – di per sé – che il lettore vi si adegui e diventi solo "ricevente". Tuttavia, l'assumere che vi sia una precisa intenzionalità proveniente dall'esterno (dal testo, dall'autore, dal docente) potrebbe in alcune circostanze influenzare l'elaborazione personale di significato, come sembra emergere nel caso che segue, dove il lettore esplicita la connessione fra ciò che ritiene essere il messaggio del testo (la riflessione sull'infanzia durante la pandemia) e la finalità con cui pensa sia stato assegnato ("*credo che ci abbiano dato questa lettura anche per questo motivo*"):

> Zero rappresenta sicuramente tanto i bambini di questa pandemia, che non hanno conosciuto la realtà subito a causa della pandemia, credo che ci abbiano dato questa lettura anche per questo motivo (21_22M2-3O-7).

Da altri passaggi dei testi degli studenti si coglie più specificatamente l'idea che vi sia un messaggio di cui andare in cerca, come in questi esempi, in cui ci si riferisce alla rappresentazione del "*conflitto interiore che molte persone provano*", alla riflessione "*sull'adattamento umano alla tecnologia*" o "*sull'amore fra sorelle*", alla gestione del "*disturbo da personalità multipla*":

> Di questo libro, mi sono subito fatt*[213] un mio pensiero personale, che forse non coincide alla realtà, ma è quello che è sembrato a me. Personalmente, questo libro mi ha perfettamente disegnato il conflitto interiore che molte persone provano, mi ha fatto capire come una persona "fredda" lo sia perché cresciuta in assenza d'amore e quanto l'umano si adatti e cambi a seconda della circostanza in cui si trova [...]. Un altro argomento che ho trovato in questo libro è l'adattamento dell'umano alla tecnologia: […] magari un giorno l'umano si comporterà come si è comportato Zero nella prima parte del libro, quindi essere controllato a macchina, perdendo i sentimenti che caratterizzano l'umano (21_22M2-3K-14).
>
> Ho fatto una particolare riflessione su alcune similitudini che ho trovato nel personaggio con un eventuale disturbo da personalità multipla [...]. Potrebbe essere questo il messaggio che l'autore voleva portare nelle case italiane (e non)? Perché in effetti un messaggio c'è, la spiccata forza di volontà in Michele, che riesce man mano a tenere a bada la personalità fredda e disciplinata di Zero, nonostante essa lo accompagnerà per il resto della sua vita. Questa è solo una delle teorie che ho sviluppato durante la lettura del libro, ma mi è sembrata anche la più articolata e auto-esplicativa (21_22M2-3P-6).
>
> Molti libri danno un insegnamento di vita, tipo "Pink lady": per me c'è nascosto l'amore tra sorelle. Oppure ne "La casa dei cani fantasma" penso che l'insegnamento sia di non arrendermi e di continuare ad andare avanti, "per trovare quello che stai cercando" (20_21M1-1M-14).

In queste parti di testo vengono utilizzate parole quali 'trovare' oppure 'nascosto', ricorrono formulazioni ipotetiche ("*un mio pensiero personale, che forse non coincide alla realtà, ma è quello che è sembrato a me*", "*potrebbe essere questo il messaggio che l'autore voleva portare?*") che testimoniano lo sforzo di ricerca, interpretazione e decodifica. L'ultimo esempio riportato introduce anche il tema dell'insegnamento derivante dalla lettura ("*penso che l'insegnamento sia di non arrendermi*"), elemento che caratterizza diversi estratti codificati come INT. Fra questi, quelli che seguono:

> Credo di avere imparato che non bisogna fidarsi facilmente di alcune persone perché spesso indossano una maschera [...] e credo che questa esperienza mi abbia insegnato a prestare più attenzione in qualsiasi contesto della mia vita (20_21M2-2N-17).
>
> Penso che questo libro abbia un bellissimo messaggio ovvero quello di non abbattersi mai e di continuare ad andare avanti (20_21M1-1K-13).

[213] Gli studenti e le studentesse hanno elaborato i loro testi utilizzando le desinenze (di aggettivi, participi passati) relative alla loro identità di genere. Per garantire un ulteriore grado di anonimizzazione degli elaborati, tali desinenze sono state sostituite – in questa sezione di presentazione, analisi e discussione dei dati – dal simbolo "*".

> Questo libro mi ha fatto capire che nella vita, la crescita è un periodo che ci fa capire tante cose, ma allo stesso tempo ci scombussola la testa, e quindi non sappiamo da che parte stare a sentire, proprio come Zero e la voce di Madar. Un altro messaggio che mi ha lanciato è che, soprattutto in questo periodo, non ci si deve spaventare e avere paura delle cose nuove e dei continui cambiamenti, ma bisogna avere il coraggio di accettare la diversità e di abituarsi a ciò che si ignora e di cui non si hanno conoscenze (21_22M2-3M-7).

> L'argomento principale del libro è proprio la ricerca di suo padre […]. [Ho capito che] un padre non dimenticherà mai suo figlio anche a distanza di molti anni e che un ragazzo che fa "casino" può cambiare anche grazie ad una persona e questo mi ha dato molto anche perché insegna che un'amicizia può essere anche tra una persona disabile e un ragazzo anche se ha difficoltà nel parlare e nell'esprimersi (21_22S1-2J-15).

> Questo libro insegna come bisogna comportarsi in queste situazioni che spesso al giorno d'oggi accadono. Ho capito che [è importante] ascoltare più gli adulti perché hanno esperienza e se ti dicono di non fare una cosa c'è un motivo [...] Dobbiamo ascoltare le persone che hanno più esperienza di noi, che lo fanno per il nostro bene, altrimenti a volte (come è successo in questo libro) possono succede cose inaspettate e brutte. E stare attenti a mettere le proprie informazioni in giro o sui social: le persone sono capaci di tutto (20_21M2-2M-17).

> Questa storia […] ti aiuta ad affrontare cose come le hanno fatte altre persone, che sono usciti che avevano quasi una vita nuova (20_21M1-2M-21).

> Di questo romanzo sono riuscito a capire sia i particolari poco importanti, sia le riflessioni profonde che il libro vuole spingere il lettore a comprendere (21_22M2-3P-5).

L'uso di espressioni quali "ho imparato che" oppure "il libro mi ha insegnato che" sembra dare forma all'idea che il testo abbia un preciso messaggio e che questo possa essere sia un insegnamento per la vita (ad esempio, il non fidarsi troppo facilmente delle persone, non abbattersi di fronte alle difficoltà, non avere paura dei cambiamenti, riuscire a concepire come possibile la vera amicizia fra una persona con disabilità e una "normodotata"), sia la proposta di un modello di comportamento a cui ispirarsi ("*insegna come comportarsi in certe situazioni*", "*aiuta ad affrontare le cose* [mostrando] *come lo hanno fatto altre persone*"); questa idea è talvolta accompagnata dall'esplicita dichiarazione di consapevolezza che c'è un apprendimento atteso dall'esperienza di lettura ("*le riflessioni che il libro vuole spingere il lettore a comprendere*").

In linea generale, si è ritenuto corretto – in fase di codifica – attribuire al codice INT (interpretazione messaggio) i passaggi che si è valutato facessero chiaramente trasparire un'esigenza di *accountability* da parte di studenti e studentesse nei confronti del docente (o di un'altra persona di riferimento). Si è infatti profilato agli occhi dei ricercatori un bisogno di rendicontazione dell'esperienza di lettura che – seppur non sollecitato – è sembrato spesso

connotare l'approccio costruito e sedimentato nel tempo da parte dei giovani lettori (in particolare in ambito scolastico, ma non solo) e che riemerge in molteplici forme: dall'esplicitazione attraverso affermazioni quali "il messaggio che il libro vuole trasmettere è …" a formulazioni meno evidenti, come ad esempio quelle desumibili dalla collocazione della frase o dal contesto complessivo del discorso (cfr. descrizione del codice INT nella Tab. 4).

La presenza di una propensione all'interpretazione non stupisce, in particolare se si pensa – come già precedentemente sottolineato[214] – a quanto richiesto dalle stesse Indicazioni Nazionali, che si possono ritenere specchio di una cultura di lettura consolidata: "*individuare il tema principale e le intenzioni comunicative dell'autore*", "*ipotesi interpretative fondate sul testo*" (MIUR, 2012, p. 35), "*esegesi*" (D.M. 211/2010) sono i termini presenti nei documenti di indirizzo scolastico ed è plausibile assumere che orientino anche l'azione educativa e il modo in cui studenti e studentesse si abituano ad approcciare l'atto del leggere.

Tuttavia, come si è avuto occasione di mettere in luce riferendosi alle ricerche di Schraw & Bruning (1996)[215], un approccio interpretativo non esclude quello transazionale e viceversa: quando impegnato nella co-costruzione di significati, infatti, il lettore può "*genera[re] risposte critiche e personali senza sacrificare la comprensione di importanti proposizioni di testo*" (Schraw & Bruning, 1996, p. 301).

La Tab. 6 mostra come le porzioni di brani codificate come INT si presentino talvolta in associazione a tracce di approccio attivo alla lettura, in cui il lettore dà segnali di come l'incontro con l'altro letterario lo abbia coinvolto e abbia fatto scaturire emozioni, domande, dubbi, connessioni, confronti, riflessioni personali, gli abbia fatto "vivere la storia": fra le 92 volte in cui è stato rintracciato il codice INT, in 13 occasioni è compresente il codice REL (rilevanza), 13 volte quello AS (attivazione sensoriale) e 34 volte quello AEC (attivazione emotiva e/o cognitiva).

[214] Cfr. § 3.1.
[215] Cfr. § 2.2.

	Rilevanza **REL**	Assenza rilevanza **REL-**	Attivazione sensoriale **AS**	Attivazione emotiva e/o cognitiva **AEC**	Mancata attivazione emotiva e/o cognitiva **AEC-**	Interpretazione messaggio **INT**
REL	-	-	6	21	-	13
REL-	-	-	-	-	-	4
AS	6	-	-	17	-	13
AEC	21	-	17	-	-	34
AEC-	-	-	-	-	-	1
INT	**13**	**4**	**13**	**34**	**1**	**-**

Tab. 6: co-occorrenze codici categoria "Approccio alla lettura"

Ciò mette in evidenza come la lettura all'interno dei contesti scolastici possa favorire questa complementarità di approcci, sollecitando i lettori non solo dal punto di vista interpretativo, ma anche sul piano culturale (Baldacci, 2020) e dell'esperienza personale (Rosenblatt, 1978). La Tab. 7 mostra quante siano – nei testi analizzati – le occorrenze dei codici individuati come rappresentativi dei diversi approcci alla lettura.

	Nr.	**REL**	**REL-**	**AS**	**AEC**	**AEC-**	**INT**
TTL	**356**	**41**	**5**	**36**	**151**	**2**	**92**
		11,5%	*1,4%*	*10,1%*	*42,4%*	*0,6%*	*25,8%*

Tab. 7: conteggio codici categoria "Approccio alla lettura"

In 41 casi è stato possibile cogliere elementi attraverso i quali i lettori si dimostravano "agganciati" dal testo, sollecitati e interpellati dalla storia e dai suoi personaggi, dimostrando così di avere un interesse specifico nell'iniziare e nel proseguire la lettura, che non è stata quindi vissuta come subìta o imposta (codice REL, rilevanza).

In alcuni casi, come quelli che seguono, è il tema (ad esempio la parità di genere, il lutto) a rappresentare l'elemento di attivazione del lettore:

> La mia lettura è stata favorita soprattutto dal tema affrontato e dai personaggi. Questo libro fin dall'inizio mi ha colpit* particolarmente perché parla di un tema a me caro: la parità di genere (20_21M2-2O-2).

> Sono riuscit* a "connettermi" con il personaggio e l'ho fatto quasi senza accorgermene, perché quest'anno ho affrontato spessissimo il tema del lutto nei libri che ho letto (20_21M1-2M-2).

Nel secondo estratto, chi legge fa inoltre emergere esplicitamente come l'interesse per l'argomento abbia facilitato la "connessione" con il personaggio.

Altre volte, possono essere state le caratteristiche del libro (l'ambientazione, i personaggi, la trama, etc.) ad attirare verso il testo, come negli esempi che seguono:

> Perché io riesca a identificarmi con un personaggio ho bisogno di un qualche tipo di connessione con la mia vita, anche piccoli particolari che lo agganciano alla mia vita reale. Non può essere astrazione totale. La lettura della storia mi ha coinvolt* grazie all'idea della pesca, dove all'interno ci sono altri esseri, tra cui il lombrico, la coccinella, il millepiedi, la lucciola, la vecchia cavalletta verde, il baco da seta e la signora ragno (20_21M1-1M-18).

> Mi piaceva molto il modo in cui il personaggio affrontava quello che gli succedeva e, in seguito, il modo in cui veniva scritto. Mi ha coinvolto il modo reagire della protagonista, mi ha fatto scoprire una nuova strada e mi ha interessato anche non solo cosa sceglieva di fare, ma proprio il modo in cui ha messo in atto le sue scelte (20_21M1-2M-8).

> Ho letto questo libro fin dall'inizio incuriosit* dalla storia di questo ragazzino cresciuto in una "casa" senza il minimo contatto umano e con un nome parecchio insolito: Zero (21_22M2-3N-14).

In questi passaggi, i lettori si riferiscono al fatto che il testo sia stato in un qualche modo significativo per loro e che abbia avuto punti di contatto con la loro esperienza personale ("*anche piccoli particolari che lo agganciano alla mia vita reale, non […] astrazione totale*"), oppure riportano come le caratteristiche dei personaggi, le loro attitudini e il loro approccio ("*non solo cosa sceglieva di fare, ma* […] *il modo* [in cui lo faceva]) abbiano costituito un elemento di novità ("*mi ha fatto scoprire una nuova strada*") e di coinvolgimento, oppure – ancora – come il solo nome del protagonista (Zero) abbia rappresentato un incentivo a "entrare e rimanere" nella storia.

Anche le scelte narrative dell'autore o dell'autrice possono rivelarsi elementi importanti per stimolare un approccio partecipato: negli esempi che seguono, sono la prospettiva del narratore (omodiegetico, ma al tempo stesso onnisciente[216]) e la scelta di ricorrere a una specifica simbologia i fattori che generano interesse e motivazione:

> La narrazione della storia dal punto di vista del protagonista "cresciuto" ha favorito molto l'attenzione che davo alla lettura, scoprire come sarebbe potuto cambiare il protagonista mi ha incuriosito molto (20_21M1-3M-12).

> Mi ha affascinat* molto la scelta dell'autore di inserire la simbologia con gli animali nella storia […]. Questo libro mi ha pres* molto e la curiosità di capitolo in capitolo aumentava sempre di più (20_21M1-1K-4).

[216] Quando la storia viene raccontata in prima persona dal protagonista si parla di narratore omodiegetico, che solitamente non è un narratore onnisciente (ovvero conosce solo ciò il protagonista sa, al tempo dei fatti narrati). Il raccontare – seppur in prima persona – una storia già accaduta e conclusa, attribuisce invece al narratore la capacità di conoscere più fatti e di avere più elementi di quelli che il protagonista – al tempo delle vicende narrate – aveva. Ciò può conferire maggiore suspense alla storia, perché il narratore può far intuire al lettore che "c'è qualcosa di più" da sapere rispetto a quello che sta accadendo/è raccontato in quel momento.

O ancora, come si evince qui sotto, possono essere le connessioni con la propria esperienza personale diretta o indiretta ("*un posto vicino alla mia vita*") e con i propri interessi personali ("*la passione della montagna*", la storia di Peppino Impastato) gli elementi a favorire l'avvicinamento al personaggio:

> La cosa che più di tutte ha favorito il mio coinvolgimento è la mia passione della montagna […]. La vera cosa che mi ha coinvolt* tantissimo è la trama […] ambientata in un posto […] vicino alla mia vita (20_21M1-1M-15).

> Mi sono interessat* subito a lui [Peppino, NdR] soprattutto grazie al film "I cento passi" […]. È già da mesi che mi interesso alla storia di Peppino e quindi sono riuscit* a capire cosa passava per la testa al protagonista (21_22M1-3M-4).

Infine, la presentazione, la consulenza, il consiglio di una figura esperta di riferimento possono rappresentare un aggancio e suscitare interesse nei confronti del testo, come in questo caso:

> Quando la prof ci ha presentato questo libro ho capito subito che il tipo di storia che cercavo (20_21M1-2M-4).

Come evidenziato precedentemente[217], affinché i lettori possano avere un approccio attivo alla lettura è importante che i loro interessi siano considerati e ascoltati, che il "piacere della lettura" (Atwell & Atwell Merkel, 2022) sia preservato e che i testi "risuonino" in loro. Ciò può anche significare, ad esempio, legittimare e promuovere espressioni letterarie meno convenzionali (non solo o per forza i testi del "canone") e accompagnarli, come nell'ultimo esempio riportato, all'esplorazione dei *propri* gusti, delle *proprie* preferenze e alla comprensione di qual sia "il libro giusto per loro".

Oltre agli esempi in cui i lettori esplicitano elementi che li hanno attivati e coinvolti nella lettura, diverse sono le testimonianze di una lettura che "ha preso vita", diventando un'esperienza di tipo corporeo, sensoriale e tridimensionale, come se il lettore si fosse trovato all'interno dalla vicenda narrata. Alcuni esempi dei passaggi codificati come AS (attivazione sensoriale) sono:

> La mia esperienza di lettura è stata piacevole e coinvolgente, infatti a volte mi è sembrato di essere lì, a navigare sul fiume Reno con Mathias, Lotte, Bombo, Fatmeh, Joséphine ed Erasmo (20_21M2-2N-20).

> A me è piaciuta la lettura perché era come vivere proprio quell'esperienza lì (20_21M2-2M-4).

[217] Cfr. § 2.2.1.1.

> Quando leggevo mi sembrava di vedere la storia realmente e di essere lì, presente insieme ai personaggi (20_21M2-2O-4).
>
> Mi sono sentit* all'interno di alcune emozioni, provandole, sentendole (20_21M1-1I-15).
>
> Quando leggo un libro […] sento i pensieri e distinguo le voci dei vari personaggi, vedo cosa vedono (20_21M1-3M-11).
>
> Mi è piaciuto molto come lo scrittore è riuscito a trasmettere e descrivere con attenzione tutte le emozioni del personaggio, come se fossi parte del testo anch'io. È stato molto interessante: come essere dentro un film che si svolge, parola dopo parola, nella mia mente […] il testo [è] riuscito a farmi entrare nella storia (20_21M1-2K-4).

Ricorrono i termini "essere dentro la storia", "essere insieme ai personaggi, sentire le loro voci, vedere ciò che vedono, provare le loro emozioni". L'ultimo stralcio fa riferimento esplicito a una delle consegne del WRW, il "film nella testa", che richiede ai lettori di sforzarsi di immaginarsi di essere "dentro la storia" e di visualizzarne l'ambientazione e lo svolgersi[218], come descritto in questo passaggio:

> Mi è sembrato di vedere le cose più che pensare a cosa avrei fatto, infatti con alcuni capitoli descrittivi […] sono riuscit* a immaginarmi nella testa le azioni dei personaggi (20_21M1-1M-9).

In quest'ultimo esempio si fa riferimento a un'azione automatica – apparentemente non mediata da atto cosciente (il vedere *vs*. il pensare) – che ha caratterizzato l'esperienza di lettura. Il cenno a risposte di tipo irriflesso porta ai tre successivi passaggi, che rappresentano esempi di unipatia (Stein 1917/2014), ovvero di come i confini fra il sé e l'altro si siano fatti sfumati o annullati[219]: nell'ultimo, il lettore parla addirittura in prima persona, testimoniando uno stato di totale "fusione" con il protagonista:

> Ho vissuto ogni frase come se accadesse davvero: ho provato ad immedesimarmi nel protagonista e in ogni dialogo ero io a parlare, ogni emozione ero io a provarla e ogni pensiero mi opprimeva nello stesso modo in cui pesava sulle spalle di Cameron (20_21M1-2K-6).
>
> [Ho sentito] in me svariate emozioni, come per esempio il tormento di Zero nell'aver scoperto di aver vissuto da sempre in un mondo parallelo […], la rabbia unita all'affetto che ha provato nei confronti di Madar per l'abbandono, per le bugie e il desiderio di sentirla fisicamente, infine la curiosità nello scoprire tante cose nuove come la neve, il vento, i libri, il contatto con le persone e i luoghi presenti nel suo nuovo mondo (21_22M2-3N-1).

[218] L'istruzione esplicita è: "Quando leggete, soffermatevi sui dettagli che l'autore fornisce; provate a vedere con gli occhi della mente la scena descritta in quelle pagine; ogni tanto chiudete anche gli occhi e immaginate di essere lì: oltre a quello che vi dice l'autore, chiedetevi cos'altro vedreste, quali rumori, odori, gusti percepireste" (Poletti Riz & Pognante, 2022, p. 85).

[219] Si vedano, a tal proposito, le caratteristiche dell'*expressive enacment*, al §. 2.2 e in Allegato 3.D.

> Quando Roqui viene cacciato via dalla Tribù di Hiti e dai suoi amici rimasti Ama e Ocho, ho provato le stesse emozioni del personaggio, cioè sentirsi tristi e inutili. [...] Mi sono sentit* triste e inutile per tutti, per i miei amici, per la Tribù di Hiti e per la mia famiglia, perché era mia la colpa dell'incendio, era la mia maledizione, la mia esistenza che ha portato solo danni [...]. [Provavo] confusione insieme al personaggio nel momento in cui è arrivato Nioqo, il viaggiatore senza-tribù [...] Però il tutto mi è sembrato ingiusto, perché non sono stat* considerat* dai miei amici, che sono nati con me. Penso che se Nioquo fosse ancora vivo, non si sarebbe comportato nello stesso modo di Ama e Ocho. Anzi, mi avrebbe aiutat*, perché era una persona con un vero cuore (21_22M1-2M-20).

La presenza nella traccia di uno specifico riferimento a emozioni e riflessioni ("quale tipo di emozioni e/o di riflessioni ha suscitato in te l'entrare in contatto con questo/i personaggio/i?") ha poi elicitato nei ragazzi e nelle ragazze il racconto di momenti di attivazione emotiva e cognitiva. Come mostrato in Tab. 7, i passaggi in cui i ragazzi e le ragazze ne parlano sono numerosi (il codice AEC – attivazione emotiva e/o cognitiva – è stato conteggiato 151 volte in totale, ovvero in quasi un testo su due analizzati).

Per ciò che riguarda l'attivazione emotiva[220], gli stralci che seguono mettono ad esempio in evidenza come la lettura abbia provocato preoccupazione, compassione, dispiacere, sentimenti contrastanti (a seconda dei diversi momenti della storia) e non sempre intellegibili ("*qualcosa di molto confusionario tra la felicità, l'ansia, la rabbia e la repressione*"), elementi che non solo possono rendere l'esperienza di lettura più viva e partecipata, ma – come emerge dall'ultimo esempio – che possono anche aiutare a comprendere il personaggio.

> La storia mi ha preso molto sia emozionalmente che immaginando le azioni/le scene che stavano accadendo: quando Johnny è andato in ospedale, dopo essersi beccato una trave in fiamme sulla schiena, mi e venuta la domanda "morirà? succederà un cambiamento drastico?" (20_21M1-3M-4).

> Quando abbiamo letto i momenti cruciali, ho pensato al momento quando alle spalle di una persona si rideva di quanto era triste e solitaria […]. Mi sono sentit* triste per lui e ho provato dolore (20_21M1-2K-15).

> Questo libro ha smosso in me diverse emozioni come felicità, tristezza e alcune volte mi sono anche commoss* anche perché per me è una storia di amicizia veramente bella e mi ha colpito molto la complicità tra i due (21_22S1-2J-8).

> Ero curios* per come sarebbe finita, ero triste nel momento in cui sembrava tutto finito, ero felice quando le cose andavano per il verso giusto, ero arrabbiat* quando non ci andavano e sono stato preso per tutta la durata del libro (21_22M2-3K-10).

[220] Si vedano, a tal proposito, le caratteristiche dell'*expressive enacment*, *Transportation Scale e Narrative Engagement Scale* discusse nel §. 2.2 e riportate in Allegati 3.A, 3.C, 3.D.

> Ciò che ho provato leggendo il libro è qualcosa di molto confusionario, tra la felicità, l'ansia, la rabbia e la repressione: tutto ciò che penso che abbia provato anche il protagonista (21_22M2-3N-6).

> Provi delle emozioni come il personaggio e questo ti aiuta a capirlo (21_22M1-2M-2).

Quanto all'attivazione cognitiva[221], i testi degli studenti e delle studentesse permettono di cogliere diversi tipi di processi.

In alcuni casi, come quelli che seguono, la lettura ha suscitato dubbi o domande ("*perché fa questa scelta?*", "*sono d'accordo o in disaccordo con l'autore?*"):

> Quando Blue decide di non ammazzare Hopper ho pensato: "perché fa questa scelta? Perché non lo ammazza?" (20_21M1-2M-9).

> Il libro mi ha fatto ragionare su quanto i sentimenti di una qualsiasi persona possano essere diversi, o addirittura contrastanti […]. A lettura completata mi sono domandat* parecchie volte se io sia d'accordo o in disaccordo con l'autore del fatto che, come è scritto verso la fine del libro, un ragazzo che ha vissuto quest'esperienza dopo parecchi anni non si è ancora "uniformato", psicologicamente parlando, con il resto delle persone della sua stessa età (21_22M2-3N-19).

In altri casi ha portato a formulare ipotesi o previsioni ("*penso che lo stia facendo perché …*", "*per capire cosa passa per la testa della protagonista devi fare delle ipotesi*", "*secondo me è stato aiutato da Stefania*", "*mi facevo un'idea di cosa sarebbe successo dopo*"):

> Penso che la protagonista stia facendo tutto perché, un po' come per Hopper de "Il selvaggio", non sta ricevendo felicità e non sa darla, sfogando sugli altri esclusivamente quello che ha; lei di gioia ne ha avuta, ma probabilmente ora no e questo l'ha portata a rinchiudersi in una bolla in cui il passato è scomparso senza lasciare segni, e se c'è ancora non immette cambiamenti (20_21M1-2M-8).

> All'inizio, [...] per capire cosa passa per la testa della protagonista, devi fare delle ipotesi, te lo devi immaginare sulla base di alcune cose che dice l'autrice oppure sulla base di quello che pensi tu (20_21M1-2M-22).

> Come ha fatto Zero a diventare da un ragazzo freddo e rigido a un ragazzo calmo e flessibile? Secondo me Zero è stato aiutato da Stefania a diventare un ragazzo educato e gentile perché l'ha salvato mentre era in pericolo e l'ha portato in un posto sicuro (21_22M2-3M-9).

> Mentre leggevo mi facevo un'idea io di cosa sarebbe successo dopo (20_21M1-3M-13).

Alcuni testi mostrano anche tracce di ragionamento controfattuale ("cosa sarebbe successo se le cose fossero andate diversamente?"):

> Ho pensato a varie possibilità alternative al loro comportamento e a cosa sarebbe successo con la loro scelta o se la avessero modificata (20_21M1-1K-1).

[221] Si veda, a tal proposito, l'operazionalizzazione del costrutto di CLU al §. 2.2.

> Secondo me, se lui non avesse vissuto in questo "mondo artificiale" sarebbe un ragazzo estroverso, empatico, socievole (21_22M2-3P-4).

> Durante tutto il libro mi sono sempre chiest* come sarebbe stato Zero se avesse saputo fin dall'inizio del mondo umano, quello vero si intende (21_22M2-3M-6).

Vi sono poi esempi in cui si coglie come informazioni relative al personaggio (alle sue emozioni, ai suoi pensieri, alle sue motivazioni) siano state inferite da altri elementi del testo ("*Io capisco da …*", "*Io capisco quando …*"):

> Penso Rita fosse una ragazza che voleva aiutare il suo Paese, ma al tempo stesso aveva paura di quello che portava aiutare l'Italia, non si fidava più delle persone per la paura che collaborassero con la mafia: Io capisco quando lei ha paura di dire quello che realmente sta facendo a Roma al ragazzo che ha conosciuto (21_22M1-3M-5).

> L'idea che mi sono fatta del personaggio è che lui lotta per quello che vuole ottenere, ad ogni costo. Lo capisco sin da subito, quando il padre lo ricatta dicendogli che se il cavallo non avesse imparato a lavorare nei campi, come l'altro cavallo che avevano, lo avrebbe venduto (21_22M1-3M-8).

Emergono infine connessioni o confronti con la propria esperienza ("[come il protagonista] *ho perso persone a me molto care […] e da quanto abbiamo letto il libro continuo a pensare che magari c'è ancora una parte di mio nonno, di mia nonna dentro di me*", "*ho pensato ai miei nonni, che hanno vissuto durante la seconda guerra mondiale*", "*ho riflettuto sugli atteggiamenti che potrebbero assumere le persone che mi circondano in una situazione simile*") e/o con le proprie conoscenze, che – in alcuni casi, come nell'ultimo esempio riportato di seguito – paiono agevolare la comprensione della storia e l'entrare in contatto con i personaggi ("*mi sono anche ambientat* meglio nella storia*"):

> Questo libro mi ha fatto pensare a una connessione con la mia vita, perché nel corso della mia vita ho perso tante persone a me molto care, ma non mi è mai passato per la testa di pensare che fossero ancora vicino a me. E da quando abbiamo letto quel libro in classe continuo a pensare che magari c'è ancora una parte di mio nonno, di mia nonna dentro di me e questo mi tranquillizza un sacco, perché son state le persone che mi sono state più vicine quando ero molto piccol* e pensare di averle sempre lì vicino è bello, molto bello (20_21M1-3M-15).

> A proposito di Pink Lady credo di avere un po' compreso la vita chiusa e dolente di persone che hanno perso una persona cara per il virus e non hanno nemmeno potuto salutarla un'ultima volta o non sanno nemmeno dove è sepolta […]. Posso pensare […] che alcune persone che parlano poco – e mentre tutti discutono e si divertono se ne stanno in silenzio, come se fossero di un altro mondo – potrebbero avere una storia alla Pink Lady e potrebbero avere un problema che le fa chiudere. Persone che sono tagliate fuori dalla società (20_21M1-1M-15).

> I comportamenti della protagonista mi hanno fatto riflettere molto su una situazione del genere nella vita reale e quali sono gli atteggiamenti diversi da quelli di Anna che potrebbero assumere le persone che mi circondano in una situazione simile [...]. Questo libro mi ha fatto

riflettere molto sulla mia vita e su tutte le strade che una vita può prendere (20_21M1-2M-22).

Questa storia mi ha fatto pensare ai miei nonni (che hanno vissuto durante la seconda guerra mondiale). Mi hanno raccontato qualche storia ma non molto, quindi non so quasi niente rispetto a come sono stati e cosa hanno fatto. Ho cercato di immaginarmi i miei nonni lì, in base al loro carattere; ho pensato a cosa avrebbero fatto loro, come si sarebbero comportati: li ho trasportati nella storia. È stato interessante e mi è piaciuto mettere a confronto chi conoscevo da anni e chi "conoscevo" da qualche giorno: mi sono anche ambientat* meglio nella storia (21_22M1-3M-3).

Le connessioni e i confronti possono portare anche a riflessioni critiche, a sintesi e rielaborazione di significato personali, come negli esempi che seguono:

Bianca è una persona che si fida del mondo e degli amici fino alla fine. Questa riflessione nasce dall'indissolubile fiducia che lei mostra verso la sua amica […] e i suoi amici: anche dopo vari episodi spiacevoli ha mantenuto una fiducia incredibile […]. Conosco una persona che ha subito uno stesso trattamento, ma non era così continuo e non ci parlava mai di quello che succedeva [...]. Una riflessione che mi ha fatto nascere, dopo averlo letto, è che non ci si può mai fidarsi neanche con i propri genitori o amici, poiché non sono perfetti come vogliamo noi e ognuno di essi è una persona che si muove sullo spazio della vita (21_22S1-1M-12).

Questo personaggio mi ha ricordato l'insicurezza che ci accomuna, che spesso è il timore di una sofferenza già vissuta, quell'improvvisa voglia di rendere l'ambiente in cui si vive talmente freddo da essere sicuri che l'unica sensazione percepibile saranno i brividi sul proprio corpo. È una solitudine forzata che vuole essere un modo per proteggersi. Michele [...] è l'estate che ognuno porta nella propria anima, la libertà di non avere pensieri […]. Mi ricorda quel lato di noi senza logica, senza un vero perché, che semplicemente vive e che si rende conto che senza quell'esperienza sarebbe stato tutto differente. Michele ha imparato che i contatti umani sono essenziali per una vita piena, che l'affetto che può esserci in un abbraccio può salvarti dal sentirti senza scampo, che una mano gentile che asciuga le tue lacrime è rassicurante. Perché i cambiamenti sono inevitabili se vogliamo capirci di più, dobbiamo apprezzarli e anche se a volte possono farci del male dobbiamo capire che sarà proprio questo a renderci più forti (21_22M2-3M-11).

Zero è un ragazzino che ha bruciato le tappe dell'infanzia, ha dovuto essere subito "grande" mentalmente, cavandosela in un mondo stretto per chi non l'ha mai sperimentato, non dando spazio alle emozioni, come spesso molti adulti fanno [...]. Michele ha cercato tutta la vita di fingersi Zero, ma nessuno può fingersi qualcun altro contorcendo dentro il proprio ruggito, cioè se stessi [...]. Due opposti la destra e la sinistra, l'estate e l'inverno, ma nessuno dei due può esistere senza coesistere, per questo non è estate o inverno tutto l'anno, perché Michele non può essere senza Zero e Zero non può esistere senza Michele (21_22M2-3M-17).

Se Zero è la "parte fredda" e Michele riveste il ruolo di "parte calda", allora dovremmo essere tiepidi. Mi vien da pensare che però se fossimo tutti tiepidi alla medesima temperatura saremmo tutti uguali, come usciti dalla stessa fabbrica [...] Questo libro mi ha spinto a pensare su quanto io dentro sia Michele, mentre un altr* me mi costringe in determinate situazioni ad essere Zero; e questo tema ad essere meno cald* nei momenti in cui sono focos* e sprizzo scintille e magari essere meno gelid* e glaciale quando qualcosa non va come vorrei (21_22M2-3K-1).

> A volte Nicolò si comportava come se fosse "un duro", un ragazzo coraggioso che non ha paura di nulla, ma in realtà ho capito che essere coraggiosi significa affrontare la paura (21_22M1-2M-13).

> È una storia […] che non vorrei vivere perché vengono a mancare le emozioni e i rapporti umani con le persone, con gli amici e con i ragazzi della tua sua stessa età. Non vorrei vivere in un mondo così gelido, privo di umanità e senza amici, con le macchine che dominano la propria vita e soprattutto con le regole che impediscono di essere liberi di fare le cose che ci piacciono (21_22M2-3M-21).

In questi ultimi esempi riportati sembra emergere con maggiore chiarezza – rispetto a quelli individuati con il codice INT (interpretazione messaggio) – l'elemento di valutazione e riflessione critica personale: l'idea che sia forse meglio non fidarsi completamente degli altri, che i cambiamenti siano dolorosi (ma inevitabili e formativi), che non ci si possa nascondere a se stessi, che si aspiri a essere una combinazione equilibrata di entusiasmo e distacco, che il termine 'coraggio' non sia il contrario di 'paura' (bensì che significhi riuscire ad affrontarla), l'acquisire consapevolezza di quale sia il mondo che *non* si desidera si direbbero – per le parole utilizzate e il contesto in cui sono inserite – elaborazioni di un *proprio* significato dell'esperienza di lettura.

Gli esempi qui riportati mostrano dunque come i lettori coinvolti nella ricerca abbiano dato numerosi segnali di un approccio attivo, vivo e partecipato alla lettura, che – come si è visto in apertura di paragrafo – è un elemento chiave affinché si possa stabilire quel rapporto di dialogo e reciprocità con i personaggi letterari sui cui il processo empatico si basa.
In merito alla rilevanza, è stato possibile riscontrare come alcuni lettori abbiano fatto emergere che i testi fossero in linea con i loro gusti, i loro interessi, etc. Come richiamato nel §. 2.2.1.1 affrontando i temi della proposta e della scelta del testo, questo può essere connesso al fatto che la scelta del libro sia stata libera oppure – quando "imposta" dalle esigenze della lettura corale ad alta voce – abbia saputo rispondere ad alcuni criteri importanti, quali ad esempio: i) il risuonare – in una qualche misura – con gli interessi dei ragazzi e delle ragazze; ii) il risuonare anche nell'insegnante. Sarebbe infatti importante ridurre il rischio che accada quanto raccontato da una delle docenti intervistate (C.M.) che – nel fornire il suo riscontro su una delle esperienze di lettura corale svolta in classe – ha riferito: "*ho fatto una gran fatica, perché io per prima mi stanco, mi annoio a leggere sempre lo stesso libro, soprattutto certi tipi di libri*"; 3) il situarsi nella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1980) del lettore, ovvero in quell'area dove nuovi apprendimenti sono possibili se supportati da

una figura di riferimento competente (in questo caso, il/la docente); questo vuol dire scegliere testi che possano consentire di far progredire le competenze di studenti e studentesse (oltre la Zona di Sviluppo Attuale), senza però fissare obiettivi così "alti" e sfidanti da generare frustrazione.

Due ulteriori aspetti sembrano meritevoli di un approfondimento.

In primo luogo, è interessante vedere che – come mostrato in Tab. 6 – nei casi codificati come REL- (assenza di rilevanza) e AEC- (mancata attivazione emotiva e/o cognitiva), che offrono la fotografia di un lettore tendenzialmente non coinvolto e non sollecitato dal punto di vista emotivo e cognitivo, vi sia spesso (4 volte su 5 per il codice REL- e 1 volta su 2 per il codice AEC-) co-occorrenza con il codice INT (interpretazione messaggio). Qui sotto sono riportati alcuni esempi di esplicitata mancanza di rilevanza e significatività del testo (REL-), dove emerge l'idea che – nonostante il fatto che la lettura non sia stata gradita o non abbia appassionato e coinvolto – sia stato possibile "portare a termine il compito" che forse si riteneva connesso a tale esperienza ("*sono riuscit* a capire cosa ci volessero far capire e insegnare*", "*ho imparato che di persone che vivono in modo diverso dal mio ce ne sono tante […] e la mia sicuramente non è la situazione peggiore*", "*questo libro mi ha fatto capire che la tecnologia rischia di farci allontanare dal mondo reale*"):

> Questo libro […] non mi ha appassionat* particolarmente, quindi non ho mai avuto la curiosità di cercare di capire a fondo i personaggi. Nonostante questo sono riuscit* a capire cosa ci volessero far capire e insegnare (20_21M2-3J-14).

> In generale non c'è stato qualcosa che mi ha fatto riflettere particolarmente del libro, anche perché non avendomi preso molto, sia per la trama che per la storia, non sono riuscit* a seguire molto e l'interesse era poco [...]. Il libro non mi ha preso abbastanza per permettermi di restare concentrat* sul testo quanto bastava […]. Ho imparato che di persone che vivono in modo diverso dal mio ce ne sono tante e di diverso tipo, ma sicuramente la mia non è la situazione peggiore (20_21M1-3M-5).

> Sinceramente questo non è il mio genere di lettura perché preferisco più i romanzi, però questo libro mi ha fatto capire che a volte la tecnologia rischia di farci allontanare dal mondo reale e che c'è sempre qualcuno che ti ricorda [...] che il vero mondo è quello fatto di relazioni con persone reali e non bisogna tralasciare i sentimenti veri (21_22M2-3P-2).

Il secondo aspetto interessante si riferisce a elementi che emergono dal dettaglio di come i codici sono stati rilevati a livello di singola "esperienza di lettura". Rimane valido quanto segnalato in apertura del capitolo circa l'impossibilità di confronto fra esperienze di lettura, tuttavia – come si desume dalla Tab. 8 – può essere utile approfondire i fattori legati alle

due esperienze (WRW e PSC) per le quali l'incidenza del codice AEC (attivazione emotiva e/o cognitiva) si è presentata elevata (rispettivamente il 45,8% e il 60,9% dei testi analizzati).

	Nr.	REL	REL-	AS	AEC	AEC-	INT
TTL	**356**	**41**	**5**	**36**	**151**	**2**	**92**
		11,5%	***1,4%***	***10,1%***	***42,4%***	***0,6%***	***25,8%***
WRW	155	25	1	20	71	-	29
		16,1%	*0,6%*	*12,9%*	*45,8%*	-	*18,7%*
PBMM	73	12	2	12	14	-	21
		16,4%	*2,7%*	*16,4%*	*19,2%*	-	*28,8%*
PSC	92	2	2	3	56	1	35
		2,2%	*2,2%*	*3,3%*	*60,9%*	*1,1%*	*38,0%*
LE	36	2	0	1	10	1	7
		5,6%	*0,0%*	*2,8%*	*27,8%*	*2,8%*	*19,4%*

Tab. 8 – Occorrenze codici categoria "Approccio alla lettura", per tipo di esperienza

Per quanto riguarda il Progetto Scuole Castoro, l'elevato grado di esplicitazione dell'attivazione emotiva e cognitiva potrebbe essere riconducibile sia alla natura del testo (di genere distopico e distante dal vissuto dei lettori, quindi – forse più di altri – richiedente uno sforzo di comprensione, analisi, decodifica dei contenuti), sia agli obiettivi del progetto, che è plausibile pensare abbiano orientato l'attività di lettura nelle classi: il fatto che uno di questi fosse lo stimolare riflessioni da parte dei ragazzi e delle ragazze sui temi della crescita e delle scelte, può aver elicitato in loro connessioni con la propria esperienza personale e l'elaborazione di sintesi e di significati personali.

Nel caso del *Writing & Reading Workshop*, l'obiettivo di sostenere la capacità dei lettori di stabilire connessioni, fare inferenze e ipotesi, porsi domande e riflettere – "*abitando così il testo ed entrando in relazione con esso*" (Poletti Riz & Pognante, 2022, p. 152) – è fra quelli esplicitamente dichiarati dall'approccio. Tale obiettivo si traduce in una serie di strategie di lettura e suggerimenti di annotazioni sul taccuino[222] che sembrano trovare riscontro nelle testimonianze degli studenti e delle studentesse. Queste indicazioni – così come quelle descritte precedentemente per favorire il coinvolgimento nella lettura (c.d. "film nella testa") – possono ritenersi in linea e in continuità con le riflessioni riportate nel § 2.2.1.2 circa le possibilità offerte dalle c.d. "*experiencing instructions*" (Fialho, 2019) e mettono in

[222] Ad esempio: le domande della strategia "4C: parole-chiave, connessioni, cambiamenti e critiche" (cfr. § 3.4); l'utilizzo dello "schema a Y: impressioni, connessioni, domande"; le domande della strategia "Cosa fa? Cosa pensa/dice? Cosa prova" (fra cui "sulla base dei dati che hai raccolto durante la lettura, cosa ipotizzi stia provando il personaggio?") (Cavadini et al., 2021; Poletti Riz & Pognante, 2022).

evidenza anche quale possa essere l'importanza dell'azione di accompagnamento e mediazione dell'insegnante.

4.2 Io e l'altro: i movimenti della risposta empatica

In questa sezione verranno analizzati gli elementi sollecitati in particolare dalla prima parte della traccia ("che tipo di relazione hai stabilito con il personaggio?"), che possono fornire indicazioni utili per comprendere se sia possibile che l'esperienza di lettura a scuola diventi occasione per fare esperienza "dell'altro letterario" e si configuri come "palestra di empatia".

I passaggi dei testi che si riferiscono a tali aspetti sono stati raggruppati nella categoria "processo", costruita con approccio *top-down* a partire dai concetti rilevanti individuati in letteratura[223], includendo anche i processi cognitivi ed emotivi (*mind reading*/ToM e associazione per analogia[224]) che – ai fini della definizione di empatia in chiave democratica – si sono voluti distinguere da questa. Il concetto di pro-socialità – che si è detto essere distinto da, seppur plausibilmente correlato a, quello di empatia[225] – è stato escluso nella fase di codifica, perché si ritiene che l'allargamento della prospettiva derivante dall'entrare in contatto con l'alterità sia fenomeno diverso dall'assumere comportamenti pro-sociali (cfr. descrizione del codice POS, Tab. 4).

Inoltre, è stato considerato il concetto di immersione e di trasporto nella lettura[226] (FLOW; FLOW-) che – come si è visto nel § 2.4 – può essere connesso alla possibilità di perdere – almeno temporaneamente – contatto con la realtà esterna e con i propri riferimenti, favorendo l'accesso al campo d'esperienza altrui.

Nella Tab. 9 sono riportate le numerosità e le incidenze percentuali di ciascun codice della categoria "processo".

[223] Cfr. capitolo 1.
[224] Come si è sottolineato precedentemente, l'unipatia è stata inclusa nel codice AS (attivazione sensoriale), mentre la compassione/*feeling for* è stata inclusa nel codice AEC (attivazione emotiva e/o cognitiva).
[225] Cfr. §1.5.1.
[226] Cfr. *transportation* (Green & Brock, 2000), *narrative engagement* (Busselle & Bilandzic, 2009) e il riferimento al lettore "in posizione esterna e fredda" rispetto al testo (Cohen & Klimmt, 2021).

		Decentramento emotivo e/o cognitivo	Inferenza per analogia	Immersione	Mancata immersione	De-familiarizzazione ed *epoché*	Giudizio	Identificazione, *perspective taking* cognitivo ed emotivo	Mancata identificazione	Nuove prospettive, orizzonti, sensibilità	Mancata apertura a nuove possibilità
	Nr.	***ToM***	***IA***	***FLOW***	***FLOW-***	***DEP***	***DEP-***	***IDPT***	***IDPT-***	***POS***	***POS-***
TTL	**356**	**100**	**103**	**7**	**2**	**8**	**80**	**34**	**20**	**7**	**1**
		28,1%	*28,9%*	*2,0%*	*0,6%*	*2,2%*	*22,5%*	*9,6%*	*5,6%*	*2,0%*	*0,3%*

Tab. 9– Occorrenze codici "Processo"

L'analisi è stata compiuta riconnettendosi alla definizione proposta nel § 1.6 di empatia in chiave democratica, intesa come processo che implica il riuscire a sospendere le proprie credenze e certezze, dubitando dei significati "automaticamente" attribuiti alla realtà osservata (cfr. codice DEP, Tab. 4), e avvicinarsi coscientemente e volontariamente all'altro, adottando il suo punto di vista (Gallagher & Zahavi, 2008) – facendo esperienza del mondo "come se" si fosse l'altro – per comprendere quali siano le categorie interpretative, i pensieri e le emozioni che ne motivano il punto di vista su di sé e sul mondo (cfr. codice IDPT, Tab. 4). Un approssimarsi che non deve indurre a pensare di poter conoscere completamente l'alterità – in sé irriducibile – ma che può aiutare ad "*allargare la propria esperienza*" (Boella, 2006, p. 24) e la rete di riferimenti dell'io (Boella, 2018) (cfr. codice POS, Tab. 4).

A partire da questa definizione, sono state rilevate – nelle esperienze analizzate – tracce di processo empatico. Dunque, è possibile che accada – come testimoniano alcuni passaggi riportati qui sotto – e non si tratta di eccezioni isolate (le occorrenze del codice IDPT – identificazione e *perspective taking* – sono 34 e quelle del codice POS – nuovi orizzonti, prospettive e sensibilità – sono 7[227]):

> Riesci a vedere il mondo come lo vedono i personaggi, riesci a sentire le loro emozioni, i loro pensieri […]. Questo mi ha aiutat* a comprendere il perché delle scelte di alcuni personaggi, a comprendere i loro pensieri, cosa gli passava per la testa in quel momento (20_21M1-3M-14).

> Sono riuscit* a sentire proprio i ragionamenti e le disperazioni dei personaggi, i problemi di Emily con la religione e quelli di Nathanael con l'essere un ragazzo di colore. [...]. Leggo la storia come se fossi il personaggio e capisco come si sente (20_21M1-2M-16).

> Provo a mettermi nei suoi panni […]. Dopo aver saputo che suo padre è un maniaco, nessuno ti ascolta, ti senti da solo [...] dopo che anche il cowboy e tua mamma non ti ascoltano ... lui

[227] I casi codificati come POS sono un sotto-insieme dei casi codificati come IDPT (come è desumibile anche dalla successiva Tab. 10).

che ci sta provando con tua madre e dopo essere andato anche sul giornale … (20_21M1-2K-11).

In questi esempi, i ragazzi e le ragazze che scrivono raccontano di aver fatto esperienza delle vicende narrate "*come se*" fossero stati l'altro, ovvero assumendo la prospettiva del protagonista.

Nell'esempio che segue si fa più evidente come l'aver visto la storia attraverso gli occhi del personaggio abbia stimolato una meta-riflessione su di sé ("*riflettevo sul mio modo di pensare*") – che può a volte permettere di cogliere aspetti altrimenti "celati" – oltre a un ampliamento del proprio repertorio esperienziale ("*uno spunto in più sulla vita*", "*un altro pezzo di mondo dove […] esistono altri prototipi di persona*", "*una nuova conoscenza dentro di me che […] crea[…] nuovi punti di vista*"):

Ho cominciato anche proprio a pensare perché i personaggi facevano quelle scelte, ma dai loro occhi e facendo così capivo meglio loro e riflettevo sia sul loro modo di pensare che sul mio, arrivando poi a una specie di conclusione con anche dei temi nuovi, che danno uno spunto in più sulla vita […]. Scoprire i personaggi è come scovare un altro pezzo di mondo dove vedi che esistono anche altri prototipi di persona […] Sempre, ogni volta che ascolto qualcosa di nuovo si aggiunge una nuova parte di conoscenza dentro di me, che influenza però gli altri apprendimenti, mettendoli a confronto e creandomi nuovi punti di vista. Capita spesso poi che vedere una persona compiere un'azione che tu non conoscevi o non avevi ancora messo in pratica, ti fa cambiare ancora una volta una parte del tuo modo di pensare, che può anche quindi cambiare, in questo caso, le tue convinzioni/certezze (20_21M1-2M-8).

Lo stesso emerge nel racconto qui sotto, dove si fa evidente la scelta consapevole di chi scrive di "congelare" la propria prospettiva e di assumere quella della protagonista ("*ho preferito continuare a vivere la storia immedesimandomi e non avendo sempre in testa la domanda 'io farei la stessa cosa?'*"), arrivando – anche in questo caso – a modificare la propria rappresentazione degli altri, di sé, del mondo ("*ora capisco che […] l'aspetto esteriore viene spesso modificato fino a farlo diventare una maschera dietro a cui nascondersi, ciò che vuoi far vedere a chi ti circonda ma che in realtà non sei […]. Mi sono res* conto che […] anche io a volte porto una maschera, la differenza è che invece di farmi vedere per quell* che non sono, mostro solo la mia parte più bella o che credo possa essere accettata con più facilità*"):

Ci sono dei passaggi in cui capisci proprio cosa pensa e cosa prova la protagonista […] Ho preferito continuare a vivere la storia immedesimandomi e non avendo sempre in testa la domanda "io farei la stessa cosa?" […]. Prima di leggere questo libro ero completamente convint* che l'aspetto esteriore fosse solo una rielaborazione della propria personalità e che il modo in cui ti presenti agli altri rappresentasse tutto il tuo carattere, o che almeno dovesse farlo, invece ora capisco che oltre ad avere questa caratteristica, l'aspetto esteriore viene spesso modificato fino a farlo diventare una maschera dietro a cui nascondersi, ciò che vuoi

> far vedere a chi ti circonda ma che in realtà non sei. Dopo aver finito la storia e aver compreso i comportamenti di Anna (tingersi i capelli e riempirsi di piercing per crearsi uno scudo), mi sono res* conto che in fondo ci assomigliamo un po': anche io a volte porto una maschera, la differenza è che invece di farmi vedere per quell* che non sono, mostro solo la mia parte più bella o che credo possa essere accettata con più facilità. Io non mi nascondo dietro ad una persona che non sono, ma dietro al* me che voglio far pensare sia perfett*, sempre felice e cose del genere, quando nella vita reale non è sempre così (20_21M1-2M-22).

Nei racconti che seguono, la narrazione di ciò che accaduto durante la lettura si fa più articolata e attraversa diversi passaggi. Nel primo esempio, chi scrive racconta l'esperienza del "sentire i pensieri e le emozioni del personaggio", comprendendo come questi motivino il suo comportamento e le sue modalità di stabilire relazioni con gli altri. C'è però anche temporanea perdita dei confini fra il sé e l'altro, una fusione raccontata con le parole "*è come se per alcuni momenti mi scordassi come penso io e chi fossi e diventassi il personaggio stesso*", seguita da una rielaborazione dell'esperienza – a testimonianza della consapevolezza che il personaggio è altro da sé – che porta ad allargare le proprie prospettive sul tema, in questo caso, della depressione. C'è poi un elemento di giudizio (qui, di disaccordo), quando chi scrive afferma "*non giustificavo come rifiutava Silvia quando provava a relazionarsi con lei*".

> Quando Anna parla di come sta e di quali sono le sue emozioni, sono riuscit* a sentire i suoi pensieri ed emozioni, sono riuscit* a capire come stava veramente [...] è stato bello sentire come lei stava e come le sue emozioni influenzavano il suo comportamento e come si relazionava con le altre persone […]. A volte vedo e penso come il personaggio, è come se per alcuni momenti mi scordassi come penso io e chi fossi e diventassi il personaggio stesso […]. Ad esempio con Anna, anche se non giustificavo come rifiutava Silvia quando provava a relazionarsi con lei, sono riuscit* a capire che lei stava ancora molto male per la perdita di sua sorella e quindi non riusciva a far entrare nella sua vita nuove persone. Grazie ad Anna ho capito che la depressione può capitare a tutti, anche alla ragazza tutta rose e fiori, e che ci puoi cadere per tantissimi motivi, dal più al folle al più semplice. Ho cambiato opinione su tantissime cose, e se dovessi fare una lista non finirei più, ma ne dico una: all'inizio pensavo che solo le persone che rimangono sempre da sole potessero cadere in depressione e invece mi sbagliavo (20_21M1-2M-7).

Il giudizio – unito all'inferenza per analogia e all'assunzione della prospettiva altrui – è rilevabile anche in questo testo:

> Jacob è un personaggio dal carattere forte e coraggioso. Non la dà mai per vinta a nessuno […]. Sono riuscit* bene ad immergermi nei suoi pensieri, i suoi ragionamenti, quindi anche quello che fa e le sue emozioni. Per certe scelte prese dal personaggio, però, è stato un po' difficile capire perché le aveva prese, perché comunque, bisogna considerare le circostanze, il suo carattere, il suo passato e tutte le altre cose importanti per lui. Mi sono chiest* molte volte nel corso del libro cosa avrei fatto io, ma ho anche provato a sentire e vedere le cose dal punto di vista del personaggio, soprattutto nelle circostanze in cui trovavo una scelta particolare e anche un po' strana, che io non avrei mai preso (21_22M1-2M-16).

Chi scrive fa riferimento a una valutazione della situazione a partire dalle proprie categorie interpretative e dai propri valori ("*trovavo una scelta particolare e anche un po' strana, che io non avrei mai preso*"), racconta di aver provato a leggere le circostanze attraverso la *propria* esperienza ("*mi sono chiest* molte volte […] cosa avrei fatto io*"), ma riporta chiaramente anche – proprio quando l'agire del personaggio non corrisponde ai propri riferimenti – uno sforzo e un impegno specifici a immergersi nei pensieri, nei ragionamenti, nelle azioni e nelle emozioni del personaggio.

In questi esempi emergono, allo stesso tempo, il disaccordo e l'intenzione di andare oltre la semplice constatazione che c'è qualcuno che pensa e sente diversamente da sé. Si coglie il desiderio di capire più da vicino (attraverso gli occhi, entrando *nei* pensieri del protagonista) cosa stia accadendo e quali siano le motivazioni. Ciò non sposta necessariamente le opinioni di chi legge in direzione di accordo con il personaggio, ma riesce a mettersi "accanto ai personaggi", a seguirli e ad ascoltarli. In ottica democratica, questo può forse aiutare a concepire l'altro come un soggetto con punti di vista che meritano spazio, dignità e rispetto, aprendo così la strada a una gestione non violenta del dissenso.

Ciò che si coglie dai testi degli studenti e delle studentesse non è quindi solo – o almeno, non sempre – "empatia allo stato puro": c'è l'intrecciarsi di diversi movimenti che – per essere descritto – richiama l'esigenza di muoversi in direzione parzialmente diversa da quella seguita in fase di analisi e definizione del concetto di empatia in chiave democratica, passando dal separare e tenere distinti i concetti (operazione necessaria per chiarire il significato del termine empatia a cui si è voluto fare riferimento) al considerarli nella loro interazione e reciprocità. Come mostra anche la Tab. 10 – dove sono riportate le co-occorrenze fra i diversi codici di questa categoria – i diversi processi non si presentano in forma isolata e possono concorrere alla generazione di risposte empatiche.

	Decentramento emotivo e/o cognitivo	Inferenza per analogia	Immersione	Mancata immersione	De-familiarizzazione ed epoché	Giudizio	Identificazione, perspective taking cognitivo ed emotivo	Mancata identificazione	Nuove prospettive, orizzonti, sensibilità	Mancata apertura a nuove possibilità
	ToM	**IA**	**FLOW**	**FLOW -**	**DEP**	**DEP-**	**IDPT**	**IDPT-**	**POS**	**POS-**
ToM	**-**	31	2	1	4	30	7	8	3	-
IA	**31**	**-**	3	1	2	41	16	7	3	-
FLOW	**2**	**3**	**-**	**-**	**1**	2	1	-	1	-
FLOW-	**1**	**1**	**-**	**-**	**-**	-	-	-	-	-
DEP	**4**	**2**	**1**	**-**	**-**	5	3	-	3	-
DEP-	**30**	**41**	**2**	**-**	**5**	**-**	13	7	3	-
IDPT	**7**	**16**	**1**	**-**	**3**	**13**	**-**	-	7	1
IDPT-	**8**	**7**	**-**	**-**	**-**	**7**	**-**	**-**	-	-
POS	**3**	**3**	**1**	**-**	**3**	**3**	**7**	**-**	**-**	-
POS-	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**1**	**-**	**-**	**-**

Tabella 10: co-occorrenze codici "Processo"

Decentramento cognitivo e/o emotivo ToM (N=100)

Come sottolineato nel primo capitolo, il decentramento da sé può essere un primo passo del processo empatico: è ciò che Stein (1917/2014) sostiene quando afferma che la condizione iniziale affinché si realizzi l'esperienza empatica è che ci si accorga della coscienza estranea e che il vissuto altrui emerga; anche Boella sottolinea lo stesso aspetto, affermando che "*il soggetto che scopre l'altro si allontana da sé, si rende conto di non essere al centro del mondo e che la propria è solo una delle molteplici prospettive*" (2018, p. 125).

I passaggi riportati qui sotto rappresentano esempi di come i ragazzi e le ragazze abbiano riconosciuto una prospettiva "altra" rispetto alla loro e siano riusciti ad attribuire pensieri ed emozioni ai personaggi: "*comprendo …*[che] *ha bisogno di un grande supporto*", "*ho capito perché […] non lo ammazza", "mi sembrano evidenti la paura, […] il dolore […], la speranza […], l'incertezza […] e il coraggio*", "*ho capito che è arrabbiato*", "*ho capito che io non sono come Zero*".

> Posso capire che era dura per lui […]. Comprendo i suoi pensieri e i sentimenti: non ha un supporto paterno, ha bisogno di un grande supporto e dei consigli da parte di qualcuno che possa correggerlo (20_21M1-2K-13).

> Ho capito perché Blue non lo ammazza […], quando Blue decide di prenderlo a pugni invece di ammazzarlo mi fa capire che lui vuole solo vendicarsi, ma non diventerà come Hopper (20_21M1-2M-9).

> La cosa che più di ogni altra getta [Zero] nella disperazione sono gli esseri umani: Zero non ha mai avuto alcun contatto fisico con loro nella sua vita e ne è spaventato […] Le emozioni e i sentimenti dapprima affiorano, poi esplodono e hanno la meglio [...]. Mi sembrano

> evidenti la paura di cambiare; il dolore che prova scaturito dal cambiamento; la speranza di una vita migliore; l'incertezza di fronte a qualcosa di nuovo e nello stesso tempo il coraggio di accettare la diversità e il cambiamento e abituarsi a qualcosa che si ignorava (21_22M2-3K-2).

> Michele […] di fronte alle difficoltà non si arrende e riesce ad agire d'istinto, non solo di logica […]. Il libro in sé mi ha fatto capire che io non sono come Zero (21_22M2-3M-6).

> Ho capito che è arrabbiato e che l'origine della sua rabbia è il fatto di avere una famiglia spezzata […]: il padre che improvvisamente ha abbandonato sia lui che la madre, la stessa madre incapace di comunicare con il figlio, incapace di rispondere alle sue domande e di portarlo avanti. È un ragazzo pensieroso e sempre chiuso, anche per i sensi di colpa per la "fuga" del padre (21_22S1-2J-2).

Dalle loro parole e visti i limiti dello strumento di raccolta dati[228], non è possibile comprendere se questo movimento di decentramento abbia rappresentato il punto di avvio per l'avvicinamento all'alterità o si sia invece limitato al prendere atto che l'altro – con pensieri ed emozioni diverse dalla proprie – esiste; se si sia evoluto in processo empatico oppure si sia fermato allo *standard mind reading* da cui Jacob (2011) mette in guardia quando individua la prima (*affective condition*) delle cinque condizioni per la sua definizione di empatia[229].

In alcuni testi – come quello che segue – è però esplicito il riferimento al fatto che l'acquisire consapevolezza di un soggetto diverso da sé, riuscendo ad attribuirgli specifici pensieri ed emozioni ("*lo stato d'animo e i pensieri del personaggio*", che il lettore riconosce essere diversi dai propri) sia l'elemento su cui si fonda il successivo sforzo di indagare le motivazioni che hanno spinto il personaggio a comportarsi in un certo modo, chiedendosi come queste si colleghino alla sua storia, alla sua esperienza ("*quali sono le motivazioni valide? Cosa c'entra con la sua storia*"?) e riflettendo su come interagiscano con l'esperienza e il punto di vista di chi legge ("*cosa avrei fatto io al suo posto? Cosa avrei cambiato se fossi stat* in lui?*"):

> Durante la lettura del libro ho cercato di basarmi sulle emozioni dei personaggi e sul perché avevano reagito in quel modo in uno specifico momento; anche se io avrei reagito in un modo diverso, ho cercato di concentrarmi sullo stato d'animo e sui pensieri del personaggio e non sui miei da lett*. Questo ovviamente non significa che ho lasciato correre certi eventi, ma che quando è successa una cosa che io non condividevo, ho ragionato in due modi: "perché l'ha fatto? Quali sono le motivazioni valide? Cosa c'entra con la sua storia?" e poi

[228] Si veda quanto sottolineato in apertura di cap. 4: il fatto che studenti e studentesse non abbiano esplicitamente riportato nei loro testi alcuni tipi di esperienze/processi, non esclude il fatto che li abbiano esperiti.

[229] Cfr. § 1.5.2. Nel primo capitolo (§ 1.4) è stato anche evidenziato come alcune ricerche scientifiche (es. Sutton et al., 1999) abbiano mostrato come a volte – ad esempio nel caso dei soggetti definiti 'bulli' – le abilità di decentramento da sé e di "lettura" dello stato d'animo altrui possano essere utilizzate per finalità tutt'altro che pro-sociali, ovvero per infliggere sofferenze e umiliazione.

> "cosa avrei fatto io al suo posto? Cosa avrei cambiato se fossi stat* in lui?" (20_21M1-3M-9).

Sembra così avvicinarsi a una conoscenza più profonda del personaggio.

Anche nel passaggio successivo si coglie come la constatazione delle emozioni del protagonista ("*Zero era molto impaurito e stranito*"), poco comprensibili per il lettore ("*non capivo*"), rappresenti una spinta alla scoperta di Zero e al fare esperienza attraverso le sue categorie interpretative ("*vederlo così mi ha spinto a immedesimarmi sempre di più e ho capito […] cosa era normale per lui e cosa non lo era*").

> Entrando nel mondo reale, Zero era molto impaurito e stranito da ciò che lo circondava […]. All'inizio non capivo bene e provavo solo pena per il personaggio, ma poi vederlo così mi ha spinto a immedesimarmi in lui sempre di più e ho capito, non avendo mai vissuto nel mondo reale, cosa era normale per lui e cosa non lo era (21_22M2-3O-12).

Inferenza per analogia IA (N=103)

Dunque, se non ci si ferma alla "fredda lettura della mente" altrui, è possibile che si inneschino processi ulteriori. La Tab. 10 mostra, ad esempio, come siano stati 31 i casi in cui si è esplicitamente registrato sia il processo di decentramento da sé (ToM), sia quello di inferenza per analogia (IA).

Nel processo di definizione di empatia in chiave democratica, si è escluso che il significare l'esperienza altrui attraverso le proprie categorie interpretative e i propri riferimenti socio-culturali e valoriali possa essere considerato parte della risposta empatica. Il proiettare se stessi sull'altro – provando a comprenderne pensieri ed emozioni sulla base dell'associazione con proprie esperienze e conoscenze pregresse, ovvero ciò che Stein (1917/2014) definisce associazione o inferenza per analogia – non significa infatti entrare nel suo campo di esperienza.

Ciò che emerge in modo interessante dai testi degli studenti e delle studentesse è però come questo processo possa non inibire o rappresentare un ostacolo a un'autentica conoscenza dall'alterità, bensì essere un modo specifico per assumere un ruolo attivo e coinvolto nella lettura (come nel caso dei primi due esempi sotto riportati: "*mi coinvolgeva di più nel libro*", "*è interessante*") o possa addirittura essere un facilitatore del processo empatico: per entrare nella storia e comprendere il personaggio ("*mi aiuta a comprendere il mio personaggio ancora di più*"), oppure per riconoscersi distinti dal personaggio e acquisire consapevolezza del proprio sguardo, conoscendosi meglio ("*mi aiuta a capire di più […] il mio punto di vista*").

All'inizio preferivo pensare a come avrei reagito se mi fossi trovat* in quella situazione, anche perché mi coinvolgeva di più nel libro (20_21M1-2M-8).

Ho sempre pensato a come mi sarei comportat* io, perché per me è interessante (20_21M1-3M-16).

Durante la lettura di un libro rifletto sempre molto su come mi comporterei io al posto del personaggio, cosa farei nella sua stessa situazione, questo mi aiuta a comprendere il mio personaggio ancora di più (20_21M1-1M-5).

Ho pensato più volte a come avrei fatto io in quella determinata situazione: mi aiuta a capire di più i punti di vista dei personaggi del libro, ma soprattutto il mio punto di vista (20_21M1-2M-1).

Tuttavia, l'inferenza per analogia può anche presentarsi come elemento di rigidità e trasformarsi in una forma di dialettica "oppositiva" (io *vs.* altro) fra lettore e personaggio. Negli esempi che seguono, chi scrive esplicita che il chiedersi come si sarebbe comportato se si fosse trovato al posto del protagonista è stato l'unico (o prevalente) atto compiuto, testimoniando così una sorta di "chiusura" nei confronti dell'altro letterario:

Volevo essere io il personaggio e fare le mie scelte al posto suo. Non mi sono *mai* vist* con gli occhi del personaggio, ho pensato più a come mi sarei comportat* io in una situazione simile (20_21M1-2K-14).

Leggendo il libro ho pensato di più come mi sarei comportat* se fossi stat* in quella scena e ho pensato meno al fatto di vedere con gli occhi dei personaggi (20_21M2-3J-1).

Ho *sempre* pensato come mi sarei comportat* io. […] Ho giudicato molto il personaggio, perché per me ha fatto delle cose che per me sono una pazzia (20_21M1-2K-16).

Nell'ultimo passaggio appena riportato si rileva un elemento aggiuntivo, ovvero come l'inferenza per analogia possa diventare anticamera di giudizio o valutazione – non necessariamente in senso negativo o di biasimo, ma a volte espresso anche in forma di concordanza, consonanza, allineamento con i pensieri e le azioni del personaggio – come mostrano anche i passaggi che seguono:

Quando mi trovavo davanti a un personaggio che non agiva come avrei agito io ho fatto molta fatica a capirlo [...]. Spesso mi capitava di pensare a come avrei agito io, ad esempio quando Pietro [...] porta il figlio con sé a caccia: io avrei lasciato mio figlio a casa, anche perché si sapeva che era una battuta di caccia mortale per uno dei due. […] Per me non giudicare il comportamento dei miei personaggi è stato assai difficile perché sono una persona che crede molto nelle cose che fa, inoltre, molte volte, credo che la cosa che faccio io sia l'unica cosa giusta […]. Ho fatto molta fatica a comprenderlo e lo giudicavo molto (20_21M1-1M-23).

Io, fossi stat* in lui e avessi le sue stesse paure, avrei fatto di tutto per stare con le persone che mi vogliono bene, però non mi sarei fatt* comandare per stare con loro, li avrei aiutati

> quando avevano bisogno e sarei stat* sempre al loro fianco, ma senza farmi comandare […]. È il solito bambino che ha paura di tutto […], ma non è giusto che lui debba fare il loro "servo" (21_22M1-3M-16).

> Personalmente non mi sarei mai comportat* nello stesso modo […] Non ho potuto fare a meno di giudicare i comportamenti dei personaggi, perché io ho le mie idee […]. Non capisco perché non abbia denunciato: sì, insomma erano in pericolo anche i suoi famigliari e cari, ma una volta denunciato e una volta che la polizia avesse preso lo *stalker* non ci sarebbero stati più pericoli (20_21M2-2N-17).

In questi casi, il riflettere su come le scelte e le azioni dei personaggi siano state diverse da quelle che il lettore avrebbe compiuto se si fosse trovato nella medesima circostanza fa scaturire un giudizio tendenzialmente negativo su di loro: di fronte a situazioni poco familiari, chi legge sembra non riuscire ad assumere una prospettiva diversa dalla propria e applica i propri schemi di valutazione e giudizio, a volte con perentorietà ("*credo che la cosa che faccio io sia l'unica giusta*", "*non mi sarei fatt* comandare per stare con loro […] non è giusto che lui debba fare il 'servo'*"), altre volte con difficoltà e alternando momenti di comprensione ("[capisco che fossero] *in pericolo anche i suoi famigliari e cari*") a momenti di "biasimo" ("*non capisco perché non abbia denunciato*").

Negli esempi che seguono, la risposta del lettore si rivela invece essere oscillante fra l'accordo e il disaccordo ("*cosa avrei fatto io al loro posto […]: su vari pensieri ero d'accordo, mentre su altri no*") oppure in completo accordo con quelle dei personaggi ("*le cose che facevano sarebbero state proprio quello che avrei fatto io*"):

> Molte volte […] mi immaginavo di essere in quel luogo in quel momento e capire cosa avrei fatto io al loro posto. […]: su vari pensieri ero d'accordo con Cameron, mentre su altri no […]. Il loro comportamento mi innervosiva perché a volte non ero d'accordo con la loro idea (20_21M1-2K-9).

> Ho pensato che forse io avrei reagito nello stesso modo dei personaggi […] Le cose che facevano sarebbero state proprio quello che avrei fatto io. […] A volte ho pensato che alcune loro reazioni erano esagerate o diverse dal mio modo di pensare e di fare, invece la maggior parte delle volte mi sentivo "vicin*" ai protagonisti e pensavo che le cose che facevano sarebbero state proprio quello che avrei fatto io (20_21M1-1I-10).

Come visto poco sopra, l'inferire per analogia può dunque essere un passaggio funzionale all'entrare nel testo e in connessione con i personaggi (sono 16, ad esempio, i casi in cui si è rilevata un'esplicita co-occorrenza di IA inferenza per analogia e IDPT identificazione e *perspective taking*, come mostra la Tab. 10) e che può essere utile sollecitare anche attraverso

indicazioni di lettura mirate[230], ma è importante, ai fini empatici, che non si traduca in un mero riflettere su stessi, sui propri riferimenti e sulle proprie azioni e/o reazioni, rischiando così di diventare un elemento di rigidità e di ostacolo per un incontro autentico con l'alterità (come mostrano invece gli ultimi esempi riportati).

Giudizio DEP- (N=80)

Nei testi analizzati, sono 41 (Tab. 10) i casi in cui l'inferenza per analogia si è mostrata compresente a elementi di giudizio del personaggio (DEP-), ovvero situazioni in cui i lettori hanno fatto riferimento ai propri riferimenti valoriali e alle proprie conoscenze e contemporaneamente espresso un giudizio sull'agire e/o sul sentire dei personaggi.

Il giudizio può essere quindi preceduto o accompagnato dall'inferenza per analogia, ma a volte è alimentato anche solo dal fatto di accorgersi dell'alterità, un incontro che genera giudizi in senso assoluto, a prescindere dalla valutazione di ciò che si sarebbe fatto se ci si fosse trovati nella stessa situazione dei personaggi (nei testi analizzati sono 29 le co-occorrenze fra il codice DEP- e quello decentramento da sé ToM, come mostra la Tab. 10). Gli esempi riportati di seguito sono tutti casi in cui il lettore ha espresso *esclusivamente* il proprio giudizio:

> Non ho approvato il fatto di tenersi il disagio dentro […] perché viene consigliato di parlarne con qualcuno (20_21M1-2M-2).
>
> Il comportamento dei suoi genitori che non mi è piaciuto affatto, perché, secondo me, l'importanza della famiglia è maggiore rispetto a quella per il denaro (20_21M2-2N-3).
>
> Una cosa che ho pensato subito è che è stato estremamente stupido a partire per aiutare un altro clan solo perché gli piaceva Christa […]. Sven aveva ragione a non volersi invischiare in una cosa che non lo riguardava, mettendo a rischio la sua vita e quella di tutti contro quelli di Tegel (21_22M1-2M-4).
>
> Poteva lasciare le sofferenze che subiva e andare via, da alcuni suoi parenti o provare a convincere i suoi genitori di darle un po' di tempo per stabilirsi (21_22S1-1M-12).

In questi esempi c'è una sorta di verdetto di condanna senza troppe possibilità di appello ("*non ho approvato*", "*non mi è piaciuto affatto*", "*è stato estremamente stupido*"), legato a ciò che viene percepito come la violazione di una regola, di una norma universale o soggettiva

[230] Si vedano, ad esempio, gli stimoli di lettura e scrittura del WRW denominati "domande specchio" (Tab. 2, § 3.4).

("*viene consigliato di parlarne con qualcuno*", "*secondo me, la famiglia è più importante del denaro*", "*non invischiarsi in cose che non riguardano, mettendo i pericolo altre persone*").

Nell'esempio che segue, invece, il "noi" e "il nostro modo di vivere" ("*con una famiglia e senza nessun problema*") viene assunto come criterio di valutazione delle vicende del personaggio, il cui esito viene percepito come positivo quando in linea con il modello di riferimento:

> È stato abbandonato dalla madre in Afghanistan e sappiamo come è lì la vita delle persone […]. Mi è piaciuto leggere dei conflitti e degli scontri che ha dovuto fare prima di riuscire ad arrivare in Italia ed essere una persona come noi, con una famiglia e senza nessun problema [...]. Ha vissuto in un mondo parallelo e ora si ritrova come noi (21_22M1-3M-7).

A volte, la corrispondenza fra il proprio sentire e le proprie motivazioni e quelle del personaggio viene (erroneamente) intesa come identificazione: se il personaggio agisce come il lettore avrebbe fatto, allora quest'ultimo sembra riuscire ad assumere la sua prospettiva (in realtà, si tratta di un giudizio positivo: "*sono riuscit* a immedesimarmi […] perché anche io mi sarei comportat* allo stesso modo*"; "*ho sempre pensato tramite la testa del personaggio perché il personaggio avrebbe fatto la stessa cosa che avrei fatto io*"), come negli esempi che seguono:

> Leggendo il libro sono riuscit* ad immedesimarmi nei personaggi della storia che da un certo punto di vista mi rappresenta. Mi sono interessat* e incuriosit* molto, è stato semplice non giudicare le azioni perché anche io mi sarei comportat* allo stesso modo (20_21M2-2O-15).

> La stessa cosa l'avrei fatta anche io […]. Io avrei fatto la stessa cosa […]. Ho sempre pensato tramite la testa del personaggio perché il personaggio avrebbe fatto la stessa cosa che avrei fatto io. […] Non ho mai giudicato il loro comportamento perché, appunto, io avrei fatto la stessa cosa. A parte per Josiane che non mi sembrava giusto il fatto di prendersi una sola dei tre bambini e mentire sul fatto di prendersi cura degli altri quando non è vero (20_21M1-2M-15).

Non tutti i giudizi, però, vengono "per nuocere". Vi sono anche casi in cui il valutare attraverso i propri filtri interpretativi e applicando le proprie categorie aiuta a stabilire una distanza fra sé e il personaggio – rielaborando così l'esperienza di identificazione e riconoscendosi "estraneo all'altro" (non "con-fuso") – oppure in cui può rappresentare un passaggio, una transizione verso una nuova predisposizione nei confronti dei personaggi.

Sono esempi del primo caso questi passaggi:

> Il libro mi ha fatt* entrare nella vita dei protagonisti, ho visto le cose dal loro punto di vista […]. Non giudicarli sarebbe stato troppo difficile, soprattutto quando si parla di tematiche molto importanti […] Non giustifico i comportamenti di alcuni personaggi, ma ho [...] capito come vivono la loro vita (20_21M2-2O-12).

> In alcuni momenti riuscivo a vedere la scena come se fossi al posto del personaggio […] e sono riuscit* a capire perché hanno fatto quella scelta, l'emozione che provavano etc. Per esempio il protagonista non riesce a contenere l'emozione di sentire la voce di una persona

> che non vede da un sacco di tempo, cioè suo padre, pur andando contro quello che gli aveva detto la madre [...], ma non lo giustifico perché per la cosa che ha fatto hanno rischiato la vita lui, sua madre e il compagno di sua madre (20_21M1-2M-11).

Chi scrive fa qui riferimento alla possibilità di essersi identificato con i personaggi ("*ho visto le cose dal loro punto di vista*", "*riuscivo a vedere la scena come se fossi al posto del personaggio*"), ma anche alla contemporanea distinzione di sé dal personaggio ("*non lo giustifico*").

Vi sono casi in cui, invece, l'atto giudicante non è il solo (o non è il definitivo) processo attivato e i lettori mettono in evidenza la rilevanza dei fattori tempo e impegno[231]. Di fronte a qualcosa che "spiazza", il sospendere le proprie credenze e le proprie interpretazioni più naturali e automatiche può infatti non essere immediato: si può tendere inizialmente a utilizzare il proprio metro di giudizio e può esserci bisogno di tempo ("*ma andando avanti con la storia*", "*inizialmente […]. Andando avanti con il libro*") per metterlo temporaneamente da parte e mettersi in ascolto autentico dell'alterità, come testimoniano questi passaggi:

> In "Pink lady" i genitori della protagonista affrontano un lutto ignorando completamente Anna; non è semplice non dare dei giudizi su questo comportamento, ma andando avanti con la storia possiamo capire molto di più dei personaggi e smettere di giudicare (20_21M1-1M-5).

> Non mi ci sono identificata subito perché ho dovuto scavare per arrivare a capirli veramente. Inizialmente giudicavo molto i personaggi, soprattutto il protagonista, per come agivano in alcune situazioni. Andando avanti con il libro l'ho fatto sempre meno fino a capire perché agivano in quel modo (20_21M1-3M-12).

In alcuni casi, come quello che segue, il ruolo svolto dal tempo nel definire il rapporto stabilito con il personaggio è rilevabile anche dalla struttura stessa del testo elaborato:

> Sarebbe bello potersi mettere in ascolto dei pensieri dei personaggi così che con le situazioni che io non condivido posso capire perché lo hanno fatto.
> In certi momenti è stato […] difficile comprendere delle azioni che secondo me non andavano fatte per nessun motivo. Invece di vedere quello che vedevano i personaggi mi è capitato la maggior parte delle volte di chiedermi cosa avrei fatto io. Il più delle volte ho condiviso quello che hanno fatto i personaggi, in altre volte non mi sono trovato d'accordo con le azioni dei personaggi per esempio quando Cameron ha chiamato il padre. Dalla parte di Cameron ho capito perché lui si sentiva solo visto che quando si cambia città non è semplice rifarsi gli amici […]. A fine libro ho provato a mettermi nei panni del protagonista Cameron e ho capito che non è facile essere in una situazione così, soprattutto se hai un carattere timido e fai fatica a parlare (20_21M1-2K-18).

[231] Nei 5 casi in cui – come mostrato nella Tab. 8 – c'è co-occorrenza fra i codici DEP- e DEP e nei 15 casi dove c'è compresenza di DEP- e IDPT c'è sempre anche il fattore tempo "TE", di cui si parlerà più in profondità nella sezione in cui verranno analizzati i dati relativi alle condizioni del contesto di lettura.

Qui si è di fronte a due blocchi narrativi distinti: la prima parte – che riguarda la quasi totalità della durata dell'esperienza di lettura – pare applicazione del proprio metro di giudizio (DEP-) e della propria esperienza (IA, inferenza per analogia) alla storia; poi – alla fine (pur non essendo chiarito come e perché ciò sia avvenuto) – si percepisce lo sforzo di assumere una diversa prospettiva. La frase di incipit sembra una sintesi molto efficace, che restituisce e dà senso a ciò che segue: il desiderio di comprendere ed entrare in contatto con chi è diverso da sé – di cui non si condividono pensieri, azioni, motivazioni – e il fatto che questo sia tutt'altro che semplice, immediato, scontato. Come si è visto anche nel §. 2.3, le risposte di tipo riflessivo e a un livello più astratto possono richiedere più tempo e più sforzo per essere elaborate (Evans, 2008; Evans et al., 2013).

In tal senso, la lettura integrale dei testi e l'attività di mediazione dell'insegnante – che aiuti i lettori a entrare nel campo di esperienza del personaggio, confermando al contempo la differenza fra loro stessi e l'altro letterario[232] – possono essere elementi di supporto.

De-familiarizzazione ed epoché DEP (N=8)

La sospensione del giudizio – maturata nel tempo, oppure immediata – è un atto consapevole e volontario da parte del lettore, che sceglie di mettere fra parentesi le proprie certezze e le proprie credenze. Può non essere "influenzata" da caratteristiche del testo e/o del contesto di lettura, oppure può in un qualche modo essere sollecitata da: i) la "diversità" delle storie (se i personaggi e gli eventi narrati non corrispondono all'esperienza, agli schemi e alle aspettative formulate a partire da ciò che chi legge già sa o pensa di sapere su quel tipo di situazione); ii) le vicende della storia, se – pur essendo "vicine" a quelle del lettore – sono raccontate da una prospettiva inedita e diversa; iii) situazioni paradossali e/o enigmatiche per il lettore presentate dalla narrazione.

Negli esempi che seguono si rilevano tracce di situazioni di discontinuità, "rottura" rispetto all'esperienza (diretta o indiretta) di chi legge e/o rispetto ai propri riferimenti consolidati.

[232] Si vedano, ad esempio, alcune strategie di lettura e di annotazione del WRW (cfr. § 3.4, Tab. 2). Per aiutare lettori a entrare nel campo di esperienza del personaggio, confermando al contempo la differenza fra loro stessi e il personaggio, possono essere adottate strategie come "Cuore-mano-cervello" o "Anatomia del personaggio", affiancate a riflessioni quali "non sono d'accordo con il personaggio quando …, perché" (strategia delle 4C e/o delle domande "specchio"). In relazione al fattore temporale, invece, i suggerimenti dell'insegnante orientati alla riflessione sull'evoluzione del personaggio e sui suoi cambiamenti (cfr. "le 4 C" ed "Evoluzione del personaggio"; Cavadini et al., 2021) e/o sulla struttura narrativa del testo possono sostenere chi legge ad acquisire consapevolezza del "tempo della narrazione", delle funzioni attribuite a ciascuna porzione della storia e di come questa evolve/si sviluppa.

Tali fratture sembrano stimolare i lettori a sostare nella storia, a mettere in dubbio ciò che ai loro occhi pare scontato:

> Questa lettura è stata per me molto interessante perché non avevo mai sentito una storia personale di questo argomento e quindi ascoltarla mi ha fatto vedere la vicenda con occhi diversi; all'inizio del libro mi veniva spontaneo commentare delle loro abitudini/comportamenti, questo perché li ritenevo assurdi, fuori dal normale, poi andando avanti con la lettura ho capito che loro non desideravano fare veramente quei 'lavori' e quindi sono riuscit* a non giudicare più (20_21M2-3J-9).

Qui il lettore è passato – nel tempo della narrazione – da un atteggiamento di giudizio a partire dai propri riferimenti valoriali e dalle proprie credenze ("*le loro abitudini e i loro comportamenti […] li ritenevo assurdi, fuori dal normale*") a quello di sospensione delle sue certezze, costruendo uno "spazio di alternativa" (Caronia, 2011): "*ho capito che loro non desideravano fare veramente quei 'lavori'*" [i "*pusher*", NdR]. La non corrispondenza fra la propria esperienza e gli eventi narrati nella storia ("*non avevo mai sentito una storia personale di questo argomento"*), nonché – è plausibile pensare – le caratteristiche con cui questa è raccontata (ovvero in modo da impedire, o quantomeno rendere difficile, la pura applicazione di schemi di valutazione e giudizio consolidati nell'esperienza del lettore[233]) sembrano aver favorito questo spostamento ("*quindi ascoltarla mi ha fatto vedere la vicenda con occhi diversi*").

Anche nell'esempio successivo vi è traccia di un movimento da una posizione giudicante a una più aperta:

> Devo ammettere che il mio primo pensiero è stato quanto il modo di reagire della protagonista fosse stato errato e non nello stile di responsabilità che viene insegnato, ovvero il "fare a capo di un adulto". Allo stesso modo, se la protagonista avesse reagito nel più "comune" dei modi, non avrei mai messo in dubbio la mia capacità di reagire ad una situazione del genere, utilizzando il metodo "comune". La storia in sé mi ha fatto riflettere: ha messo in dubbio la mia capacità di reagire in altro modo (confidarmi con un genitore, chiamare la polizia, ecc.) di fronte alla situazione della protagonista (20_21M2-2N-18).

Qui il riferimento è al c.d. "atteggiamento comune", quello "naturale", che si è solitamente portati a non mettere in dubbio. In questo caso, il lettore cita la "buona prassi" del rivolgersi a un adulto (a un genitore oppure alle forze dell'ordine) in caso di avvenimenti gravi e potenzialmente pregiudizievoli (la vicenda a cui fa riferimento è quella di una persona vittima di *stalking*): se la protagonista non avesse violato tale schema, il lettore non avrebbe visto da una diversa prospettiva (e problematizzato) "*lo stile di responsabilità che viene insegnato*" e non avrebbe riflettuto sulla sua stessa capacità di aderire a tale "stile di responsabilità".

[233] Si rimanda al concetto di "letterarietà" analizzato nel §. 2.3.1.2.

Anche nell'ultimo esempio che segue si fa riferimento alla "situazione di normalità" e chi scrive mette in evidenza come la struttura narrativa del romanzo porti a mettere in dubbio il concetto di 'normalità' e a considerare meno scontate le scelte che i soggetti compiono:

> Mi ha colpito come viene descritta la sua ingenuità di fronte a cose che noi tutti consideriamo normali, e qui viene anche fuori il concetto di normalità, perché il termine "normale", indica una normalità sì, ma esattamente, rispetto a cosa? "È normale accendere la luce quando ci si sveglia", per Zero questo non era normale, perché la luce si accendeva da sola (esempio). Quindi di questo romanzo mi è piaciuto molto il modo in cui il concetto di "normalità" venga messo in dubbio. La vita che noi consideriamo normale per Zero non lo era, quando però ha scoperto le esperienze, le emozioni e ciò che c'è oltre all'aspirazione di perfezione, ha deciso di cimentare le sue conoscenze nel bene, e non è cosa banale per qualcuno cresciuto in un'ottica diversa dalla nostra e con idee e regole di base quasi opposti a quelli che la nostra società "impone" ai bambini (21_22M2-3P-1).

Vi sono dunque alcune caratteristiche dei testi (trama, personaggi, espedienti narrativi) che possono elicitare il mettere fra parentesi i propri riferimenti e le proprie credenze, seppur – come si è sottolineato precedentemente – questa sia condizione necessaria, ma non sufficiente, per muoversi alla scoperta autentica dell'alterità (cfr. § 1.6). In alcuni casi ciò sembra avvenire. Come nell'esempio che segue, dove il lettore sottolinea che preferisce "*non giudicare senza prima scoprire cosa c'è veramente*" e che – nonostante in alcuni momenti sia stato impossibile giudicare – "*quando ho iniziato a capire meglio il personaggio e la storia in sé, ho cominciato anche proprio a pensare perché il personaggio faceva quelle scelte, ma dai suoi occhi*":

> Ho cercato di andare in fondo a quello che pensavano i personaggi, per vedere fino alla fine dello scavo i loro motivi e non giudicare senza sapere. […] Se non scopri chi sono sotto non puoi sapere la causa di quello che c'è sopra, devi sempre vedere le radici. […] Preferisco non giudicare senza prima scoprire cosa c'è veramente, ma è anche vero che *all'inizio* a volte, parlando in generale, non è facile stare fermi con il pensiero dell'odio e il fastidio ti parte. […] *quando ho iniziato a capire meglio il personaggio* e la storia in sé, ho cominciato anche proprio a pensare perché il personaggio faceva quelle scelte, ma dai suoi occhi (20_21M1-2M-8).

In altri casi, come quello di seguito, la risposta del lettore in conseguenza al fatto di essersi astenuto dal leggere la situazione attraverso i propri riferimenti e i propri filtri ("*non* [ho giudicato] *perché erano sottopressione e in fuga, senza contare che ognuno ha il proprio modo di pensare e agire"*) appare più intellettualizzata e distaccata ("*penso di aver capito […]. Credo di aver capito*"), in direzione di riconoscimento dei pensieri, delle emozioni e delle motivazioni dei personaggi, ma da una posizione che si direbbe più esterna, non esperita dall'interno:

> Mi è sembrato facile non giudicare Max e gli altri per quello che facevano, perché erano sottopressione e in fuga, senza contare che ognuno ha il proprio modo di pensare e di agire come meglio crede. Penso di aver capito bene cosa pensavano i personaggi e di aver capito i loro pensieri […]. Credo di aver capito di più dei modi di fare delle persone (20_21M1-1K-7).

Immersione FLOW (N=7), mancata immersione FLOW- (N=2)

Come si è visto nel § 2.4.1.1, la rinuncia ad atteggiamenti di sospetto e diffidenza nei confronti dei personaggi può essere favorita dall'immersione del lettore nella storia: quanto questi è trasportato in un mondo parallelo e perde il contatto con quello esterno, può infatti essere portato ad allontanarsi dalla sua esperienza e dai suoi schemi di riferimento ed essere meno riluttante ad "accogliere" situazioni, proposizioni, azioni che nella vita reale tenderebbe invece semplicemente a respingere.

Nei testi analizzati sono stati rintracciati alcuni esempi di un "trasporto" che ha generato un senso di immersione nel testo, di piacere e gratificazione che non si voleva fossero interrotti (codice FLOW). Di seguito alcuni esempi:

> Ogni pagina che finivo mi veniva voglia di girare pagina e continuare all'infinito (20_21M2-2M-2).

> Non riuscivo a non smettere di leggere, dovevo sapere cosa succedeva dopo a tutti i costi (20_21M1-1I-10).

> Mi piaceva immaginare la storia, se qualcuno mi chiamava non lo sentivo perché ero immers* nella lettura (20_21M1-1M-6).

> Quando c'era un punto che mi piaceva dovevo per forza leggerlo anche se non c'era più tempo o dovevo fare qualcos'altro (20_21M1-1K-11).

> Quando ho iniziato a entrare pienamente nella storia mi ha molto colpito il personaggio e non riuscivo più a staccarmi da quelle pagine (21_22M2-3N-14).

Questo fenomeno – nei casi qui analizzati – non ha però mostrato di essere esplicitamente in connessione all'approssimazione al personaggio e ha messo in evidenza – in alcune circostanze – movimenti in direzione opposta a quella di identificazione. Il testo qui sotto, ad esempio, restituisce l'immagine di un lettore-investigatore non interessato (apparentemente) ad assumere la prospettiva del personaggio, ma più impegnato a ricercare tracce nel testo e a ispezionarle:

> La lettura mi riusciva a tele-trasportare dentro al libro, riuscivo a dimenticarmi di tutto il resto e sprofondavo nell'interesse di leggerlo come un investigat* privat* che cerca le prove per trovare il colpevole, solo che io le cerco nel testo e le ispeziono (20_21M1-3M-17).

Si tratta di una narrazione in cui si possono individuare sia elementi di *flow* ("*teletrasportato dal libro*"), sia di mancanza di trasporto e immersione (FLOW-), intesa qui come situazione in cui il lettore non è "interno" alla storia, non si sente trasportato in questa, e – assumendo una posizione esterna e fredda (Cohen & Klimmt, 2021) – non agisce alcuna "sospensione

volontaria dell'incredulità" (Rosenblatt, 1978)[234] ("*come un investigatore che cerca le prove per trovare il colpevole*").

Nei testi analizzati, i casi individuati come FLOW (trasporto e immersione) sembrerebbero descrivere lettori agganciati, attivi e coinvolti – che provano piacere nel rimanere nel flusso della storia – e non lettori che perdono contatto con la realtà tanto da abbassare i propri "meccanismi di protezione". Si tratta ovviamente di una considerazione valida solo per i pochi casi (7) individuati nel data set e condizionata dall'impossibilità di conoscere quali altri processi siano stati eventualmente attivati da chi ha letto, seppur non esplicitamente verbalizzati.

Come nel caso della categoria "approccio alla lettura", anche per quella "processo" può essere interessante una visione dei codici dettagliata a livello di singola esperienza di lettura (Tab. 11).

		Decentramento emotivo e/o cognitivo	Inferenza per analogia	Immersione	Mancata immersione	De-familiarizzazione ed epoché	Giudizio	Identificazione, *perspective taking* cognitivo ed emotivo	Mancata identificazione	Nuove prospettive, orizzonti, sensibilità	Mancata apertura a nuove possibilità
	Nr.	***ToM***	***IA***	***FLOW***	***FLOW-***	***DEP***	***DEP-***	***IDPT***	***IDPT-***	***POS***	***POS-***
TTL	**356**	**100**	**103**	**7**	**2**	**8**	**80**	**34**	**20**	**7**	**1**
		28,1%	***28,9%***	***2%***	***0,6%***	***2,2%***	***22,5%***	***9,6%***	***5,6%***	***2,0%***	***0,3%***
WRW	155	42	76	5	1	4	**56**	23	9	6	-
		27,1%	*49,0%*	*3,2%*	*0,6%*	*2,6%*	*36,1%*	*14,8%*	*5,8%*	*3,9%*	*0,0%*
PBMM	73	3	20	1	1	3	14	7	1	1	1
		4,1%	*27,4%*	*1,4%*	*1,4%*	*4,1%*	*19,2%*	*9,6%*	*1,4%*	*1,4%*	*1,4%*
PSC	92	48	7	1	-	1	7	3	10	0	
		52,2%	*7,6%*	*1,1%*	*0,0%*	*1,1%*	*7,6%*	*3,3%*	*10,9%*	*0,0%*	*0,0%*
LE	36	7	-	-	-	-	3	1	-	-	-
		19,4%	*0,0%*	*0,0%*	*0,0%*	*0,0%*	*8,3%*	*2,8%*	*0,0%*	*0,0%*	*0,0%*

Tab. 11 - conteggio codici "Processo" con dettaglio per tipologia di esperienza

Come si evince dalla Tab. 11, vi sono incidenze che paiono significative in corrispondenza di 2 codici:

- Nel caso del codice ToM (decentramento cognitivo e/o emotivo), il 52,2% di testi analizzati che si riferiscono all'esperienza Progetto Scuole Castoro ne mostrano elementi.

[234] Cfr. § 3.4.

Come messo precedentemente in evidenza nella sezione di analisi e discussione dei dati relativi alla categoria "approccio alla lettura" (in particolare per ciò che attiene al codice AEC, attivazione emotiva e/o cognitiva), la natura distopica della storia potrebbe aver elicitato uno sforzo specifico – tale da arrivare a livello di coscienza ed essere riportato – di comprensione dello stato d'animo, dei pensieri e delle motivazioni del protagonista. Come ricordato, non è però sempre possibile qualificare ulteriormente questo dato, per comprendere se il movimento di decentramento si sia limitato a uno "*standard mind reading*" oppure abbia rappresentato il punto di avvio per approssimarsi al personaggio.

- Il codice IA (inferenza per analogia) è stato utilizzato nel 49% dei testi relativi all'esperienza del *Writing & Reading Workshop*; ciò pare in linea con il tipo di sollecitazioni che il laboratorio propone, in particolare con i suggerimenti contenuti nelle c.d. "domande specchio" (cfr. § 3.4, Tab. 2). Nel caso dell'esperienza Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore (27,4%), è invece possibile ipotizzare che l'inferenza per analogia sia stata elicitata dagli stessi obiettivi del progetto (e dalle conseguenti indicazioni di lettura), che si proponeva di stimolare un confronto tra le storie dei personaggi-modello presentati nelle storie e l'impegno nella vita reale di ciascun lettore. Anche in questo caso, non è sempre possibile dettagliare ulteriormente gli elementi emersi: il processo di inferenza può essere stato un passaggio funzionale all'entrare nel testo e in connessione con i personaggi, ma può aver anche rappresentato uno degli elementi di "chiusura" nei confronti dei personaggi, come prima analizzato.

Un'interpretazione più approfondita dell'incidenza relativamente alta del codice DEP- (giudizio), in particolare nei testi afferenti al WRW (dove l'incidenza del codice è pari al 36,1%), sconta invece i limiti dello strumento messi in evidenza in apertura di capitolo: essendo in grado di cogliere solo i processi esplicitamente riportati nei testi dai ragazzi e dalle ragazze partecipanti alla ricerca, non è sempre possibile comprendere se il giudizio formulato dai lettori abbia rappresentato – come per alcuni tipi di inferenza per analogia – un ostacolo alla sintonizzazione con i vissuti dei personaggi, oppure sia stato occasione per riconoscere lo scarto, la distanza irriducibile che separa dal personaggio o abbia rappresentato un passaggio transitorio in direzione di diversa predisposizione nei suoi confronti.

Pare infine molto importante sottolineare come – nei testi di ragazzi e ragazze – siano emerse esplicitamente (e in misura non significativamente inferiore ai casi opposti) narrazioni di impossibilità a entrare in connessione con il/i personaggio/i (le occorrenze del codice mancata identificazione - IDPT- sono 20). Le parole utilizzate da studenti e studentesse per descrivere questo (mancato) processo sono ad esempio:

> Non ho mai voluto guardare la storia dagli occhi di un determinato personaggio perché volevo leggere la storia dall'alto e non da un determinato punto di vista (20_21M1-3M-6).
>
> Ho fatto fatica a capire i pensieri e i sentimenti di Michele e di Zero. Non sono mai stat* brav* a immedesimarmi nei personaggi, a predire le loro mosse, capire i loro ragionamenti se la loro situazione di vita è differente da quella della vita normale (21_22M2-3N-2).
>
> Mi sono chiest* cosa provassero davvero tutte e due le personalità del protagonista, però non sono mai riuscit* a darmi una risposta (21_22M2-3M-2).
>
> Non so cosa abbia provato, un misto tra angoscia e dispiacere che non sono riuscit* a farmi spiegare (21_22M2-3O-7).

Si tratta – in alcuni casi – di una specifica volontà del lettore, legata all'idea che si possa avere una visione a-prospettica dei fatti ("*volevo leggere la storia dall'alto e non da un determinato punto di vista*"), mentre in altre circostanze appare come un'impossibilità connessa all'assenza di punti di contatto fra l'esperienza dei personaggi e le condizioni di vita che sono conosciute e familiari ("*se la loro situazione di vita è differente da quella della vita normale*") oppure alla difficoltà di trovare spiegazioni e risposte ("*non sono riuscit* a darmi una risposta*", "*non sono riuscit* a farmi spiegare*").

Nell'esempio che segue, l'ostacolo a entrare *nei* pensieri del personaggio sembra legato al non riuscire a prendere le distanze dai propri filtri e dalle proprie categorie interpretative per decifrare pensieri e sentimenti dell'altro:

> Quando era più "freddo" è stato semplice percepire i suoi sentimenti e i suoi pensieri, essendo più schematici, solitamente basati su regole che gli erano state imposte da bambino; successivamente, ambientato, invece ho avuto delle difficoltà nel capire perché i miei pensieri erano differenti da ciò che pensava lui, visto che ognuno di noi ha delle proprie idee che sono influenzate dalle *nostre* emozioni. Sebbene abbia provato a calarmi nel personaggio, non sono riuscit* a capire i sentimenti che percorrevano il protagonista (21_22M2-3P-3).

Inizialmente, il personaggio agisce secondo schemi lineari, prevedibili, "freddi e razionali" ("*basati su regole che gli erano state imposte da bambino*"), dunque risulta più accessibile e intelligibile per chi legge ("*è stato semplice capire i suoi sentimenti e i suoi pensieri*"). Con il procedere della storia, però, il comportamento del protagonista cambia e si fa più "umano

e complesso" (il termine 'ambientato' si riferisce al fatto che il ragazzo si abitua alla vita nel "mondo reale", fatto di presenze e relazioni), entra in gioco la sfera dei sentimenti, ed è a questo punto che il lettore – non riuscendo a dismettere i propri panni e i propri "occhiali" ("*ognuno di noi ha delle proprie idee che sono influenzate dalle* nostre *emozioni*") per assumere quelli del personaggio – esprime difficoltà a comprenderlo ("*sebbene abbia provato a calarmi nel personaggio, non sono riuscit* a capire i sentimenti che percorrevano il protagonista*").

In un caso, uno dei lettori ha poi esplicitato come la lettura non rappresenti per lui/lei un'occasione per concepire in modo più allargato il mondo e ampliare il proprio repertorio di possibilità, ma – al contrario – per trovare conferma di ciò che già si sa (o si pensa di sapere) e si sente (POS-). Queste sono le parole utilizzate in questo caso:

> Credo molto in una frase che ho letto [di Cesare Pavese, NdR] che dice: "leggendo non cerchiamo idee nuove, ma pensieri già da noi pensati, che acquistano sulla pagina un suggello di conferma. Ci colpiscono degli altri le parole che risuonano in una zona già nostra, che già viviamo, e facendola vibrare ci permettono di cogliere nuovi spunti dentro di noi" (20_21M2-2M-9).

Dunque, se il fare esperienza del mondo "come se" si fosse l'altro – ampliando così anche la propria esperienza e la propria rete di riferimenti – è, come visto in questa sezione, fenomeno possibile ma non scontato e automatico (come evidenziato negli ultimi passaggi riportati), diventa cruciale – dal punto di vista educativo – approfondire quali possano essere gli elementi che favoriscono (oppure ostacolano) tale possibilità.

4.3 Facilitatori e asperità del processo empatico

Una parte della traccia proposta a studenti e studentesse chiedeva loro di descrivere quali fossero stati gli elementi che li avevano favoriti oppure ostacolati nella comprensione del personaggio e nella sintonizzazione con i suoi vissuti emotivi e/o cognitivi ("c'è stato qualcosa che ti ha aiutat* e/o ostacolato nella comprensione dei suoi/loro pensieri, ragionamenti ed emozioni?"), con l'obiettivo di poter individuare possibili fattori critici per l'accesso al campo di esperienza dell'altro letterario.

In fase di analisi è stato possibile individuare due macro-categorie di facilitatori/ostacoli: quelli riferiti all'esperienza e alle caratteristiche personali del lettore (vissuti, background socio-culturale, valori, credenze, tratti della personalità) e quelli più specificatamente attinenti alle caratteristiche del testo e/o, del contesto e del *setting* di lettura.

Il grafico che segue (Fig. 1) mostra – in corrispondenza di ciascun elemento codificato all'interno di queste categorie (categoria "esperienza del lettore" e "testo e contesto", cfr. Tab. 4) – quante volte sia stato citato come elemento a favore di sintonizzazione con il personaggio e abbia favorito il poter fare esperienza dei fatti narrati dal suo punto di vista (barre a sinistra) e quante volte abbia invece rappresentato un fattore di ostacolo (barre a destra).

I numeri all'interno delle barre rappresentano il numero di occorrenze rilevate, mentre i valori percentuali esprimono l'incidenza del codice sul totale dei testi analizzati.

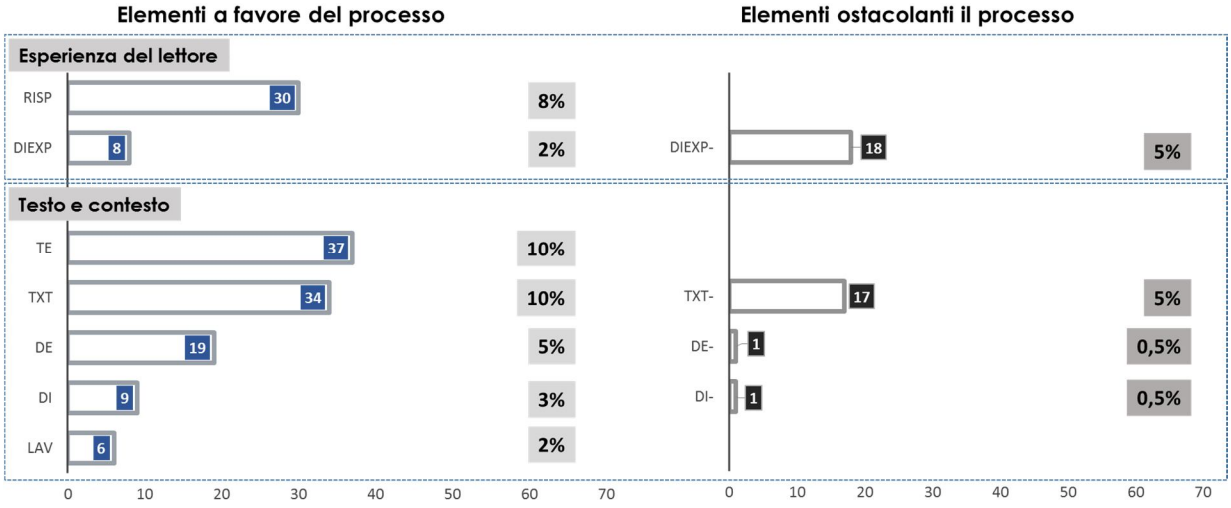


Fig. 1 – Sintesi elementi a favore e di ostacolo al processo empatico

Come mostra il grafico, sono state rilevate complessivamente 143 occorrenze di "elementi a supporto" e 37 occorrenze di "elementi di ostacolo".

4.3.1 Il lettore: assomigliare o non assomigliare ai personaggi?

Riferendosi alla categoria che raggruppa i codici relativi all'esperienza del lettore, appare fin da subito evidente come si riproponga il dibattito a cui si è fatto riferimento nel § 2.4.

Alcuni autori (ad es., Hakemulder, 2000) ritengono infatti che l'identificazione con l'altro possa avvenire prevalentemente sulla base di una familiarità di esperienze – di una somiglianza percepita fra gli eventi raccontati nella storia e la storia personale del lettore – e che sia possibile solo se il lettore è in grado di recuperare dalla propria memoria di conoscenze ed esperienze elementi rilevanti simili a quelli proposti dalla storia.

D'altro canto, come si è visto, altri autori (fra cui, ad esempio, Cohen, 2018 e Ritivoi, 2016) sottolineano come l'empatia si coltivi invece nella differenza piuttosto che nella

somiglianza, perché sarebbe proprio la differenza a costringere a mettersi alla prova e a trovare modalità di comprensione e sintonizzazione con l'altro che non si fondino su ciò che già si sa e che si può proiettare o "applicare" in maniera quasi automatica, ma su quello che ci si deve impegnare a comprendere; l'empatia si delinea così quindi come un atto cosciente, sicuramente sfidante e impegnativo: "*l'importanza di non essere legati solo ad altri che sono come noi risiede nel fatto che ci si mette alla prova per trovare il terreno per un riavvicinamento che non è pronto e a disposizione sulla base delle risorse contenute nel nostro repertorio esistente di valori, credenze, comportamenti e emozioni […]* [significa] *acquisire la conoscenza di esperienze che non abbiamo mai avuto e che potremmo mai avere e comprendiamo quale significato possano avere per qualcuno in particolare*"[235] (Ritivoi, 2016, pp. 64-68).

Dall'analisi dei testi, si rileva come il percepirsi simili ad un certo personaggio – il sentire la propria esperienza, i propri vissuti, i propri riferimenti vicini a quelli dell'altro letterario – abbia apparentemente favorito in alcuni lettori la significazione dell'esperienza attraverso i suoi occhi.

L'esperienza di rispecchiamento (RISP) è stata esplicitamente riscontrata in 30 casi, fra cui, ad esempio, quelli che seguono:

> È facile comprendere le sue emozioni perché durante l'adolescenza tutti almeno una volta abbiamo provato paura e rabbia come Zero, tutti abbiamo avuto incomprensioni e litigi con i nostri genitori come Zero ne ha avuti con Madar e tutti noi ci siamo sentiti sicuri e protetti tra le braccia di chi ci vuole davvero bene come Michele con Luca e Stefania. (21_22M2-3N-12).

> Io mi ci sono ritrovat* molto in Alida fin da subito, ho capito ciò che provava in certi momenti, ho capito a cosa era dovuta la sua determinazione e anche quanto tenesse a certe cose. Alida è un po' come me, le piace andare oltre i limiti però stando con i piedi a terra e un po' rivoluzionaria. Ritrovandomi in lei sono riuscit* subito a capirla, penso che sia questo il bello dei personaggi, più ci si ritrova in loro più siamo in grado di comprenderli (21_22M1-3M-1).

> Alcune emozioni le ho capite e mi sono sentit* molto pres* dalla storia, visto che potevo confermare quel che accadeva alla protagonista perché sono passat* anche io dalla sua stessa situazione (21_22S1-1M-5).

"Ritrovarsi", "rivedersi", trovare la propria esperienza personale confermata dalla narrazione sembra dunque aiutare a capire il personaggio. A volte il rispecchiamento si attiva anche a seguito di uno specifico interesse per il tema trattato dalla storia, che fa sì che il lettore percepisca di aver maturato – seppur astrattamente – un certo tipo di esperienza. Nell'esempio che segue, l'interesse per il tema della mafia ha portato il lettore a esplorare e

[235] Traduzione a cura di chi scrive.

ad approfondire l'argomento, sviluppando così un punto di vista (che diventa parte di sé) che si rivela essere in linea con quello del personaggio del libro ("*è già da mesi che mi interesso alla storia di Peppino e […] i suoi pensieri sono molto simili ai miei*"):

> Mi sono interessat* subito a lui [Peppino, NdR] soprattutto grazie al film "I cento passi". Mi è stato molto facile capire cosa provava il personaggio ed entrare nei suoi pensieri, soprattutto perché è già da mesi che mi interesso alla storia di Peppino e quindi sono riuscit* a capire cosa passava per la testa al protagonista, perché i suoi pensieri sono molto simili ai miei (21_22M1-3M-4).

È lecito chiedersi quanto sia autentico questo processo di identificazione.

In linea generale, non è possibile valutare *se* e *quanto* il rispecchiamento inibisca una reale e autentica "esperienza dell'altro": è possibile che ciò *non* accada – e che faciliti dunque davvero l'accesso al campo d'esperienza altrui – ma è anche possibile che il riuscire a far combaciare, a sovrapporre i confini e le caratteristiche della propria esperienza con quella del personaggio non faccia altro che indurre il lettore a proiettare su questo ciò che è il suo sentire.

Come si è visto nel §. 2.3, il processamento dell'informazione di tipo 1 (Evans, 2008; Evans et al., 2013) – tendenzialmente rapido, intuitivo, automatico e irriflesso, che attiva script e schema anche a partire dalla similitudine fra esperienza narrata e quella del lettore – e quello di tipo 2, che offre invece risposte di tipo riflessivo e che richiedono più tempo e sforzo per essere elaborate, sono tipologie che si collocano in un *continuum* lungo il quale il lettore ha libertà e possibilità di muoversi: l'elaborazione di tipo 1 può essere ad esempio funzionale a una più veloce comprensione del testo e favorire così "l'aggancio" e il coinvolgimento del lettore, che poi può progressivamente spostarsi verso modalità di elaborazione del testo sempre più consapevoli e riflessive.

Nell'esempio che segue, chi scrive esplicita il fatto che – quando il personaggio gli assomiglia – le risposte siano più facili e "*a portata di mano*" ("*a volte mi do le risposte da sol* […], soprattutto quando il personaggio è molto simile a me*"), consentano l'attivazione di script e/o schema che riducono (o addirittura annullano) lo sforzo di comprensione dell'alterità. Allo stesso tempo, introduce un tema importante, ovvero quello che – in assenza di punti di vicinanza o familiarità – l'impegno per entrare in connessione con il personaggio possa diventare un esercizio meccanico, di (iper)analisi e intellettualizzazione della lettura, che porta ad una posizione fredda ed esterna rispetto al testo e che rischia di far perdere il

piacere della lettura ("*però poi entrare nel personaggio rischia di diventare più 'meccanico', più un 'esercizio'*"):

> Dipende molto dal libro: a volte mi do le risposte da sol*, perché sono a portata di mano, soprattutto quando il personaggio è molto simile a me. Ma se il personaggio non mi assomiglia, allora è l'autore che mi deve dare più informazioni, più dettagli, mi deve aiutare a capire. Anche se però poi entrare nel personaggio rischia di diventare più "meccanico", più un "esercizio" (20_21M1-2M-5).

Oltre al rischio di eccessiva intellettualizzazione, alcuni passaggi degli studenti e delle studentesse fanno rilevare come la mancanza di condivisioni di esperienze simili (differente esperienza ostacolo DIEXP-, con 18 occorrenze) ("*perdere i genitori a quell'età è inspiegabile per me*", "*non ho vissuto queste tipologie di esperienze*", "*il mio stile di vita è molto differente*") possa rappresentare un ostacolo ai processi di identificazione e rielaborazione riflessiva dell'esperienza di avvicinamento all'altro:

> Perdere i genitori a quell'età è inspiegabile per me, io non posso saperlo come ci si sente, posso solo immaginare che sia difficile […]. No, no, non lo posso sapere come ci si sente (20_21M1-3M-3).

> Penso di non poter immedesimarmi nelle situazioni che i personaggi hanno vissuto, dato che io non ho vissuto queste tipologie di esperienze (20_21M2-2N-17).

> Nessun essere umano (almeno spero) ha mai provato un'esperienza simile, perciò si può comprendere la reazione, ma non è possibile immedesimarsi […]. [C'è] incongruenza negli stili di vita (21_22M2-3N-7).

> È stato difficile comprendere le scelte dei personaggi perché il mio stile di vita è molto differente (20_21M2-2O-6).

> Quando ho letto "Il rubino di fumo", che è ambientato nel 1800, per me entrare nel personaggio di Sally è stato molto complicato, perché la mentalità è diversa dalla mia (20_21M1-1M-22).

È anche a partire da considerazioni simili a queste che Hakemulder (2000) sostiene che l'accesso alla conoscenza dell'altro sia reso possibile dalla familiarità con il tipo di esperienza narrata. La rassomiglianza percepita fra gli eventi raccontati e il passato di chi legge potrebbe potenziare la risposta emotiva di quest'ultimo e ridurre la distanza fra il lettore e il personaggio, contribuendo al processo di identificazione. L'avere esperienze personali rilevanti e significative da poter richiamare durante la lettura – integrandole con quelle del personaggio – aumenterebbe inoltre l'intensità della risposta empatica.

Qual è però il rischio di una forte vicinanza (se non addirittura sovrapposizione) fra la propria esperienza di lettore e quella del personaggio narrato?

Prima di tutto, che non vi sia in realtà una *reale* comprensione dell'alterità, quanto – piuttosto – quell'automatica e irriflessa proiezione sull'altro del proprio sentire e del proprio pensare a cui si faceva poco fa riferimento. La somiglianza rischia quindi di annullare quello sforzo di avvicinamento e conoscenza dell'altro che andrebbe fatto sempre e comunque, per il solo fatto che è – e sarà sempre – "altro da sé" (seppur con esperienze simili).

In secondo luogo – e forse ancor più importante in ottica di cittadinanza democratica – può essere molto riduttivo limitarsi alla conoscenza e alla comprensione di chi assomiglia e corrisponde alla propria esperienza e visione del mondo: l'empatia in chiave democratica significa riuscire a fare esperienza dell'altro anche – e soprattutto – quando questi è, pensa e sente in modo diverso dal proprio.

Come fare, allora, perché i lettori non si adagino su storie per loro semplici da comprendere, ma allo stesso tempo non si sentano troppo distanti (e frustrati) da storie che non trovano corrispondenza nella loro esperienza?

Da un lato, la mancanza di condivisione di esperienze e vissuti simili può essere "superata" grazie a un specifico impegno da parte del lettore, come emerge in questi stralci:

> Io sono riuscita a mettermi nei panni del mio protagonista, ma piano piano, perché non è stata un'esperienza che mi è successa (20_21M1-1M-3).

> Come mi è successo nel libro "Pink Lady", Anna, la protagonista, sta affrontando la morte di sua sorella, quindi inizialmente i suoi pensieri risultano complicati perché non tutti hanno affrontato una cosa del genere, però lavorando su di lei in modo approfondito andiamo proprio a entrare nella sua mente e andiamo ad "ascoltare" come un libro aperto tutti i suoi pensieri (20_21M1-1M-22).

L'avere pazienza ("*piano piano*") e il "lavorare in modo approfondito sul personaggio" sembrano elementi utili per superare l'ostacolo iniziale della mancanza di condivisione di esperienze simili. Il secondo passaggio, in particolare, introduce la riflessione su come il lavoro di ricerca e approfondimento possa essere mediato dall'insegnante (la scrittura sul taccuino, nel caso del *Writing & Reading Workshop*, deriva da richieste specifiche dei docenti). Oltre a proporre domande-guida e stimolo che possano favorire la riflessione sull'altro *così* diverso da sé, gli/le insegnanti possono ad esempio fare riferimento alle possibilità offerte dal dialogo in classe ("*ne discutevamo a lezione*"):

> I personaggi sono molto diversi da noi e questo mi spingeva a riflettere sulla loro situazione, e da lì nascevano molte domande e poi ne discutevamo in lezione (20_21M1-3M-14).

Nel corso dei confronti avuti con alcune delle insegnanti dell'I.C. Fassi di Carpi è emersa un'ulteriore loro riflessione su come sia possibile avvicinare gradualmente i lettori a testi che ritengono "distanti da loro", accompagnandoli gradualmente dal meno complesso al più complesso.

Le situazioni meno complesse potrebbero ad esempio essere quelle in cui un è "incidente narrativo" (un lutto, un trasferimento) ad allontanare il protagonista dal vissuto quotidiano del lettore.

Ad un secondo livello di complessità si potrebbero porre le storie in cui il protagonista è in una situazione di diversità permanente, perché il sistema valoriale, la sua (micro e/o macro) cultura di riferimento sono molto distanti da quelli del lettore (ad esempio per motivi socio-culturali e/o geografici, ma anche storici. A maggior ragione se – come auspica Spivak [2003] – la narrazione arriva dalla voce e dal linguaggio dei soggetti "altri", diversi, spesso marginali e non è filtrata dallo sguardo della cultura occidentale): ciò che per il lettore è "diverso e strano" rappresenta l'orizzonte di normalità per il personaggio.

Ad un terzo livello di complessità potrebbero porsi le storie dove il protagonista non è umano (ad esempio, è un animale) oppure di genere distopico. Nel caso dell'animale, al lettore viene richiesto di entrare in una sensibilità non umana, rimanendo – per ovvi motivi – consapevole del suo essere umano. A quest'ultimo livello, lo sforzo richiesto a chi legge per approssimarsi al personaggio, assumendo il suo punto di vista, è certamente piuttosto alto.

Abituare a riflettere su storie molto distanti dalla propria, accompagnare progressivamente a confrontarsi con narrazioni in cui i punti di contatto con la propria esperienza diventano sempre più lontani, ridotti e flebili, può aiutare a trasformare la mancanza di somiglianza in un'opportunità, come mostra l'esempio che segue, dove il lettore spiega come il non avere avuto in comune con il personaggio un certo tipo di esperienza, l'abbia "*costrett* a capire la reazione […] del protagonista*" (differente esperienza positiva DIEXP+; N= 8):

> Riuscivo a capire una cosa che provavano anche se non mi era mai successo [...]. A volte, pur senza aver provato quello che provavano i personaggi, ho compreso le loro reazioni. Nel caso di "Pink Lady", ad esempio, che parla di un lutto, sono stato costrett* a capire la reazione drammatica del protagonista, perché non avendo mai provato una perdita di una persona non ho idea di come potrei manifestare il dolore che non controllo (20_21M1-1M-15).

Alla luce di quanto detto, il concetto di 'somiglianza' sembra avvicinarsi maggiormente a quello di rilevanza (cfr. Tab. 4, codice REL). L'accompagnamento e la mediazione del docente possono in questo caso essere importanti per aiutare il lettore a formare il proprio sguardo e permettergli di arrivare a cogliere elementi di significatività per la propria vita anche in testi a volte ritenuti troppo distanti dai suoi gusti[236].

4.3.2 Testo, contesto, *setting* di lettura

Tempo TE (N=37)

Fra gli elementi caratterizzanti il contesto di lettura che più frequentemente sono stati esplicitamente citati come "fattori a favore" del decentramento, dell'identificazione e della rielaborazione riflessiva c'è quello relativo al tempo (TE, 37 occorrenze). Oltre a quanto già visto precedentemente (§ 4.2) in merito al tempo richiesto per passare da atteggiamenti giudicanti (DEP-) a disposizioni più aperte e accoglienti del punto di vista altrui, oppure per riuscire a entrare in storie distanti e diverse dalla propria (DIEXP-/DIEXP+), dalle testimonianze di ragazzi e ragazze emergono altri interessanti spunti di riflessione, come – ad esempio – quello sul tempo che può essere necessario per attribuire significato a ciò che si legge, come si desume nell'esempio che segue:

> Quando leggo un libro che mi interessa, leggo una parte, mi faccio un'idea, poi vado avanti, ma torno anche indietro, per rileggere quello che ho già letto: perché a volte – per capire meglio quello che sta succedendo – hai bisogno di tornare indietro oppure perché quello che succede dopo ti fa pensare in modo diverso a quello che hai già letto, allora lo vuoi rileggere (20_21M1-2K-16).

In questo caso, si ha l'idea di una lettura che non procede in modo lineare e a senso unico, ma che torna anche sui suoi passi per (ri)significare la storia ("*a volte – per capire meglio quello che sta succedendo – hai bisogno di tornare indietro oppure perché quello che succede dopo ti fa pensare in modo diverso a quello che hai già letto*").

Il tempo sembra essere utile (o necessario) anche perché – in testi con un particolare grado di letterarietà, che rispecchiano la complessità delle esistenze di ciascun soggetto – il personaggio non si rivela completamente e immediatamente. C'è dunque bisogno di tempo per conoscerlo in profondità e autenticamente, andando oltre la prima (a volte superficiale) impressione e cogliendone l'evoluzione.

[236] Si veda, a tal proposito, Poletti Riz e Pognante (2022).

> All'inizio mi sembrava […]. Solo dopo ho capito che […]. È come se nascondesse [le sue emozioni] e le dicesse tutto all'ultimo e solo se continui ad andare avanti capisci la situazione i suoi pensieri e le sue (in)sicurezze (21_22M1-2M-21).

> A volte la mia opinione sul personaggio durante la lettura cambia: a volte perché cambia il personaggio, altre volte perché cambia il modo in cui lo guardo, perché nel corso della storia arrivano degli elementi nuovi, che magari ti fanno capire il motivo per cui è così […]. A me piacciono i libri in cui i personaggi si stravolgono nel corso della storia. Con la prof. e con i compagni ci facciamo delle riflessioni sopra, usiamo delle strategie per capirli meglio. Ci facciamo domande per comprenderli sempre di più, oltre la superficie, anche i personaggi più assurdi (20_21M1-1M-5).

Dunque, tempo inteso sia come "tempo di lettura disteso" – per fare esperienza della storia in modo più profondo, processando lentamente gli stimoli offerti e riflettere, andando avanti e indietro nella storia – sia come "tempo narrativo", ovvero come opportunità di poter cogliere – attraverso ad esempio la lettura integrale di un racconto o di un romanzo – la pluridimensionalità dei personaggi e la loro evoluzione. In tal senso, i brevi brani antologici estratti da testi più estesi – che potrebbero correre il rischio di privare i personaggi della loro "rotondità" e del contesto più ampio – possono rappresentare un limite all'attivazione (e all'allenamento) del processo empatico, pur essendo funzionali ad altri tipi di obiettivi didattico-educativi (ad esempio, la familiarizzazione con le caratteristiche delle diverse tipologie di testo).

Il riferimento fatto negli ultimi due esempi riportati alle caratteristiche dei personaggi, con maggiore profondità psicologica, non immediatamente comprensibili, con tratti di ambiguità e opacità nelle loro personalità[237] porta a un altro fattore individuato dai lettori sia come facilitatore, sia come ostacolo al processo empatico: il testo (TXT+, 34 occorrenze; TXT-, 17 occorrenze).

Testo favorevole TXT (N=34), testo ostacolo TXT- (N= 17)

In alcuni casi, i lettori fanno esplicito riferimento alla non prevedibilità e alla presenza di tratti di ambivalenza dei personaggi ("*fa il duro e poi ad un tratto si sente da solo e triste e questo è abbastanza strano*") come elementi che hanno richiesto un impegno specifico, portando alla comprensione di pensieri e motivazioni dei protagonisti ("*questo […] mi ha aiutato a comprendere il perché delle scelte di alcuni personaggi*")

> Il libro è scritto veramente bene e riesci a vedere il mondo come lo vedono i personaggi, magari c'è un personaggio che fa il duro e poi ad un tratto si sente da solo, triste, e questo è

[237] Cfr. § 2.3.1.2.

> abbastanza strano. Questo ha reso la mia lettura ancora più gradevole, mi ha anche aiutato a comprendere il perché delle scelte di alcuni personaggi, a comprendere i loro pensieri, cosa gli passava per la testa in quel momento (20_21M1-3M-14).

In altri casi, mettono in luce specifiche caratteristiche del racconto, in particolare della trama, facendo ad esempio una distinzione fra passaggi più descrittivi e "poveri" di azione (dove chi scrive dice di aver pensato "*a cosa poteva fare se fosse stat* al posto loro*") e momenti, al contrario, ricchi di azione, dove "*riesco a immaginarmi meglio i pensieri, i sentimenti e emozioni*":

> Quando la scena è piuttosto tranquilla penso a cosa potevo fare se fossi stat* al posto loro, invece se la scena è movimentata riesco ad immaginarmi meglio i pensieri, sentimenti e emozioni [...]. Per me le parti interessanti di un libro sono quelle dove c'è azione, suspense, quelle che ti appassionano e di fanno venire delle domande. Quelle noiose sono quelle più descrittive (20_21M1-2K-7).

Vi sono poi espliciti riferimenti a caratteristiche del testo, a scelte o espedienti narrativi (l'inserimento di una poesia, il ricorso a una "voce secondaria", "*il ricordo del padre che spiega le percentuali [che] introduce il pensiero del personaggio*") che, emergendo dallo sfondo e ponendosi in primo piano[238], suscitano una particolare attenzione in chi legge, attivando strategie di comprensione ("*ho compreso*", "*ho capito*", "*aiutano a capire*") e rielaborazione:

> Nel libro è stata inserita una poesia che, a mio parere, ha arricchito il libro. Dopo la poesia, il libro ha assunto un gusto tutto nuovo e ho compreso le azioni dei personaggi (20_21M1-3M-12).

> Grazie alla voce secondaria, cioè la voce nella testa di Zero, ho capito molte delle emozioni che provava (21_22M2-3M-2).

> Penso che nel libro non sia difficile capire i pensieri del personaggio perché in varie occasioni il ricordo del padre che spiega le percentuali introduce il pensiero del personaggio. Le introduzioni nella scena del padre aiutano a capire cosa pensa il personaggio (21_22M1-3M-15).

Anche lo stile di scrittura sembra essere un elemento rilevante: le descrizioni dettagliate, accurate ("*è un libro con dettagli*", "*lo scrittore è riuscito a trasmettere e descrivere con attenzione tutte le emozioni del personaggio*"), significative ("*mi hanno aiutat* molto soprattutto i pensieri che venivano descritti, insieme ai dialoghi, che sono stati quasi necessari per capire il personaggio*", "*i passaggi introspettivi*") e chiare ("*ha descritto bene tutte le azioni e i pensieri dei diversi personaggi*", "*l'autrice fa in modo di far capire tutto*") dei pensieri e delle emozioni sembrano aver promosso il coinvolgimento di alcuni lettori ("*è riuscito a farmi entrare nella storia*", "*sembrava di essere proprio lì di fianco al personaggio e vivere la scena con lui*"), la loro attivazione ("*mi faceva sentire i sentimenti*")

[238] Cfr. *foregrounding*, § 2.3.1.1.

e supportato la possibilità di entrare in connessione intima con i personaggi ("*sono riuscit* a mettermi in ascolto dei personaggi*", "*mi pare di aver capito benissimo gli atteggiamenti dei personaggi*", "*sono riuscit* a capire ed entrare in empatia con i personaggi*", "*capisci proprio cosa pensa e cosa prova la protagonista*"):

> Mi è piaciuto molto come lo scrittore è riuscito a trasmettere e descrivere con attenzione tutte le emozioni del personaggio, come se fossi parte del testo anch'io […]. La cosa che più mi ha stupit* è come il testo sia riuscito a farmi entrare nella storia (20_21M1-2K-4).

> È un libro con dettagli: pochi o tanti, mi faceva sentire i sentimenti (20_21M1-1M-11).

> Io sono riuscit* a mettermi in ascolto dei personaggi perché l'autrice ha descritto bene tutte le azioni e i pensieri dei diversi personaggi [...]. Il modo di scrivere dell'autrice è meraviglioso ti fa immaginare le scene proprio come in un film, questo mi ha facilitato la lettura e mi ha aumentato la voglia di leggere quel libro […]. Dalle descrizioni dell'autrice sembrava di essere proprio lì di fianco al personaggio e vivere la scena con lui. Mi pare di aver capito benissimo gli atteggiamenti dei personaggi perché l'autrice fa in modo di far capire tutto (20_21M1-2M-5).

> Durante la lettura del libro sono riuscit* a capire ed entrare in empatia con i personaggi; per riuscirci mi hanno aiutat* molto soprattutto i pensieri che venivano descritti, insieme ai dialoghi, che sono stati quasi necessari per capire il personaggio di Andy (21_22S1-2J-12).

> Una cosa che mi è stata molto d'aiuto nella lettura della storia e che mi ha coinvolt* molto è stato il modo in cui l'autrice esprimeva i pensieri della protagonista, in modo così sincero e schietto [...] All'inizio il libro è molto descrittivo, [...], poi, invece, ci sono dei passaggi in cui capisci proprio cosa pensa e cosa prova la protagonista, perché sono più introspettivi (20_21M1-2M-22).

I lettori, come si è visto, fanno riferimento alla cura, alla verità e all'autenticità della scrittura. Quando queste mancano, quando manca la verosimiglianza della trama e/o dei personaggi – a volte perché "deformati" da uno sguardo troppo ristretto, specifico e limitato/limitante che va a discapito della loro credibilità – il testo può trasformarsi in ostacolo al processo di identificazione, come mostrano gli esempi che seguono:

> Avrei descritto molto di più della vita normale della ragazza, per farla conoscere di più al lettore così che ciò che viene descritto successivamente, incida di più sul lettore (20_21M2-2N-18).

> La protagonista non viene descritta veramente, per ciò che è lei, ma solo per quello che è in relazione alla sua disabilità. Si descrive molto cosa prova, ma non è che descrivono lei veramente, come se l'unica sua caratteristica importante fosse la sua disabilità e come si comporta in relazione a essa. Avrei potuto immedesimarmi di più se avessero descritto il suo carattere (20_21M2-3J-7).

Il limitare la descrizione dei personaggi ai loro aspetti di "eccezionalità" e far sembrare i loro tratti di "diversità" le uniche caratteristiche importanti – come se essi si potessero

definire *solo* sulla base di quelle specificità o di uno determinato evento – rischiano di "distorcere" i personaggi e farli apparire poco credibili ("*avrei descritto molto di più della vita normale della ragazza*", "*la protagonista non viene descritta veramente, per ciò che è lei, ma solo per quello che è in relazione alla sua disabilità*"), potenzialmente lontani a chi legge ("*avrei potuto immedesimarmi di più se avessero descritto il suo carattere*"). Emerge qui nuovamente il tema della letterarietà dei testi[239], intesa come capacità di restituire una visione complessa e pluridimensionale della realtà, non semplificata e dai tratti stereotipici: ciò che la seconda testimonianza riportata sembra mettere in evidenza è ad esempio che i soggetti (con disabilità, in questo caso) non dovrebbero *diventare* la loro disabilità e non tutto dovrebbe essere letto attraverso tale lente. Alla luce della complessità della personalità e dell'esperienza umano, descrizioni ricche e articolate di ciò che i personaggi sono, sentono e fanno potrebbero aiutare a sentirli più vicini.

Emergono poi altre caratteristiche dei testi (ad esempio – come si rileva nei passaggi che seguono – la "lentezza" della storia, l'uso di termini e metafore complicate per descrivere pensieri e stati d'animo del personaggio, l'eccesso di polifonia) che possono tradursi in ostacoli all'ascolto dell'altro e al fare esperienza "come se" si fosse il personaggio ("*non entro benissimo nel personaggio*", "*non sono riuscit* a immedesimarmi*"):

> Molte volte mi capita in alcune azioni lente della storia non mi prende molto, quindi non entro benissimo nel personaggio, questo mi succede spesso (20_21M1-2M-21).
>
> Utilizza termini complicati e metafore complicate per descrivere i suoi pensieri e il suo stato d'animo (21_22M1-3M-11).
>
> È stato molto difficile capire chi parlava e seguire il ritmo della storia, troppi personaggi e troppi punti di vista, si perde il filo della storia così, ci sono stati molti passaggi difficili e molte parti della storia non le ho capite perché mi perdevo […]. Non sono riuscit* a immedesimarmi (21_22S1-1M-3).

I termini "troppo complicato" e "non riuscire a tenere il filo della storia" rimandano alla riflessione sulla Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1980) fatta in merito alla scelta dei testi per la lettura corale ad alta voce, ovvero all'importanza di incontrare il lettore nella sua *comfort zone* e accompagnarlo a difficoltà via via crescenti, riducendo il rischio di demotivarlo con una lettura eccessivamente frustrante.

Infine – come mostra l'esempio che segue – l'eccesso di descrizioni "superficiali" ("*il libro è molto descrittivo, descrive i luoghi, i paesaggi, le cose 'in superficie', diciamo, come appaiono alla vista*") e

[239] Cfr. § 2.3.1.2.

la mancanza di elementi più specifici sul sentire e sul pensare dei personaggio possono richiedere uno sforzo cognitivo (inferenze, ipotesi, etc.) e di intellettualizzazione ("*per capire cosa passa per la testa della protagonista, devi fare delle ipotesi, te lo devi immaginare sulla base di alcune cose che dice l'autrice oppure sulla base di quello che pensi tu*") che non equivalgono (non immediatamente, almeno) alla sintonizzazione con i vissuti dei protagonisti:

> All'inizio il libro è molto descrittivo, descrive i luoghi, i paesaggi, le cose "in superficie", diciamo, come appaiono alla vista. Quindi, per capire cosa passa per la testa della protagonista, devi fare delle ipotesi, te lo devi immaginare sulla base di alcune cose che dice l'autrice oppure sulla base di quello che pensi tu (20_21M1-2M-22).

Dialoghi esterni favorevoli DE (N= 19), dialoghi esterni ostacolo DE- (N=1)

Un ulteriore elemento emerso a supporto della significazione dell'esperienza "come se" si fosse l'altro letterario è stata la possibilità – per i lettori – di dialogare, ricercare significati e confrontare i propri vissuti con i compagni e le compagne, oltre che con il/la docente (DE, 19 occorrenze).

Nei testi dei ragazzi e delle ragazze si trovano indicazioni su come il condividere con altri i propri pensieri, sentimenti e riflessioni ("*abbiamo riflettuto insieme*", "*tutti esprimono la loro opinione*"), sia stata occasione per riflettere e cogliere elementi significativi in merito ai personaggi, per comprenderli meglio ("*sono servite molto per capire meglio le azioni dei personaggi*"), per sospendere il giudizio ("*la lettura corale in classe ci ha aiutato ad avere meno giudizi su quello che diciamo*") e assumere prospettive differenti ("*mi sono res* conto che …*"):

> Mi ha aiutat* molto leggere il libro insieme, abbiamo riflettuto molto e ciò ci ha fatto ragionare di più. Di solito quando leggo da sol* non mi concentro particolarmente suoi personaggi, luoghi, descrizioni in generale, ma quando abbiamo letto il libro insieme riflettere è stato quasi spontaneo [...]. Quando ne abbiamo parlato insieme mi sono res* conto che … (20_21M1-3M-7).

> La lettura corale in classe ci ha aiutato ad avere meno giudizi su quello che diciamo: dopo la lettura di un brano o di un libro tutti hanno il diritto di esprimere la propria opinione in tranquillità (20_21M1-3M-12).

> Io e i miei compagni abbiamo riflettuto molto [sulle azioni del padre], insieme all'aiuto della prof. [...], abbiamo fatto sempre ipotesi diverse sul comportamento del padre, che ci sono servite molto per capire meglio le azioni dei personaggi (20_21M1-1M-9).

Affinché questo avvenga in maniera autentica e non orientata, ad esempio, dal pensiero e dalle finalità dell'insegnante, è cruciale che la mediazione di quest'ultimo sia attività di regia e non diventi una "proposta forte" di significato. Pare interessante, a tal proposito,

richiamare un passaggio dell'intervista fatta a una delle insegnanti del WRW (riportata in versione più estesa nel § 3.4):

> Le conversazioni che avvengono [in classe] non sono quelle a cui normalmente siamo abituati come insegnanti. Normalmente, infatti, […] ci sono […] conversazioni apparenti, non autentiche: l'insegnante pone delle domande di cui sa già la riposta, ha già sviluppato la propria interpretazione e fa in modo che i ragazzi ci si avvicinino; li conduce, li vuole portare alla sua interpretazione […]. Io desidero invece che emergano domande autentiche, di cui anch'io magari non conosco la risposta; quindi è proprio un sostenere il loro pensiero. I ragazzi percepiscono immediatamente la differenza. Sono domande vere, domande a cui cerchiamo tutti insieme di trovare una risposta e magari la risposta, quella definitiva, non c'è, ma è bello il processo. Ci immergiamo in questo processo di interpretazione, che è appassionante (J.P.R., insegnante).

Si fa quindi riferimento a "domande autentiche", che aprono a nuovi e molteplici significati, invece di fornire un'unica direzione possibile. Carofiglio (2020) parla di domande convergenti e divergenti in questi termini:

> La domanda convergente postula, senza alcuna flessibilità, una risposta esatta e molte sbagliate […]. Le domande divergenti ammettono risposte diverse e non predeterminate; sono aperte allo sviluppo di nuove conoscenze, di nuove prospettive e soluzioni, di nuove possibili intese; postulano la possibilità a dibattere […], ma non semplicemente a polemizzare (Carofiglio, 2020, p. 54).

È dunque importante porre particolare attenzione affinché i dialoghi in classe non si trasformino in occasioni per veicolari messaggi o interpretazioni del testo "calate dall'alto" o imposte da pochi, ma siano opportunità di co-costruzione di significati in senso democratico, dove ciascuno "*intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge a loro con l'intenzione di far nascere fra loro una vivente reciprocità*" (Buber cit. in Lipman, 2005, p. 35), perché – oltre al non essere pedagogicamente ed eticamente corretto – il rischio che altrimenti si corre è quello che vengano vanificate le potenzialità del dialogo e del confronto, come sembra far presagire il passaggio che segue (codificato DE-):

> Io credo che un libro come questo debba essere letto in completa tranquillità e soprattutto da soli, per non essere troppo influenzati dalle idee degli altri (20_21M2-3J-10).

Lettura ad alta voce LAV (N= 6)

Nei testi degli studenti e delle studentesse, la possibilità di condivisione dei propri punti di vista e di co-costruzione di significati si è rivelata spesso essere in associazione alla pratica della lettura ad alta voce (LAV; 6 occorrenze). In alcuni casi – come in quello del WRW – ciò è connesso alle modalità con cui si svolte la lettura ad alta voce. Come riporta infatti D.P. (insegnante),

> all'interno del WRW, la lettura a voce alta è una lettura dialogata: ci si ferma, si formulano ipotesi, si richiamano esperienze e/o conoscenze pregresse, si esprimono opinioni (circostanziate: il mantra è "come lo sai?"), ci si confronta, si condivide come ci si sente, che impressioni suscita la lettura. La lettura di ogni testo è preceduta da una parte che chiamiamo 'leggere prima di leggere': ci si interroga sul contesto storico-economico-sociale-culturale in cui si svolge la storia, ci si chiede cosa si sa già di quel contesto, se si hanno dei ricordi personali specifici, quali considerazioni questo suscita.

Ma oltre a essere occasione per stare e per pensare insieme, vi sono ulteriori elementi che emergono dai testi e che ne sottolineano l'utilità ai fini della sintonizzazione con la storia e i personaggi. Negli esempi che seguono, ad esempio, è chiaro il riferimento alla possibilità che la lettura ad alta voce offre di fare esperienza della lettura in modo "vivo", attivo e coinvolto (cfr. § 4.1):

> Quando mi metto a leggere un libro, che non capita così spesso, mi distraggo molto facilmente: che sia una *graphic novel* o un giallo, dopo 2 minuti che leggo la mia mente vaga in un altro mondo in cui ci sono i miei amici, ricordi, videogiochi e pizza [...]. Quando in classe la prof. legge ad alta voce invece riesco facilmente a crearmi una storia o scena in testa, ogni parola che sento andrà ad influenzare qualcosa nella storia (20_21M1-2K-1).

> La lettura collettiva mi ha aiutato a "entrare nella storia" (20_21M1-1M-17).

> Il modo in cui ha letto la professoressa ci ha fatto entrare nel personaggio (20_21M1-1M-20).

Il tema della lettura ad alta voce riporta a quello della scelta del testo, che – in questi casi – è necessariamente un "testo unico". Si richiamano qui le considerazioni esposte quando si è riflettuto sul come anche un testo che non è scelto autonomamente da tutti i lettori possa rispondere al bisogno di rilevanza (REL) e significatività per chi legge (cfr. § 4.1). Dunque la scelta del testo unico, problematizzata dalla letteratura scientifica di riferimento (Galda, 2012; Lenter, 2006; Reeves, 2004; Zarrillo & Cox, 2012), può essere considerata *non* problematica se si colloca all'interno di un percorso di lettura pensato a partire dalle caratteristiche del contesto classe (dagli interessi, bisogni e predisposizioni di studenti, studentesse e docente e dalle competenze linguistiche dei ragazzi e delle ragazze), che preveda – oltra a questo tipo di esperienza – anche altre modalità di lettura (individuale, in gruppi di lettura, etc.).

Dialoghi interni favorevoli DI (N=9), dialoghi interni ostacolo DI- (N= 1)

Oltre al dialogo e al confronto con i compagni e con il docente (DE – Dialoghi esterni), dai testi di ragazzi e ragazze emerge come anche i c.d. "dialoghi interni" (DI, 9 occorrenze) –

momenti in cui chi legge ascolta la propria voce interiore, crea collegamenti fra il testo e sé e rielabora pensieri, emozioni, riflessioni sollecitati dalla lettura – possano aiutare a entrare in connessione con il personaggio.

Nei testi vi sono testimonianze in tal senso e sono in particolare collegate ad attività di scrittura "sul e dal leggere" (Poletti Riz & Pognante, 2022) sollecitate dall'insegnante. Negli esempi che seguono si coglie come l'entrare consapevolmente in contatto con le proprie proposizioni ("*scrivere i miei punti di vista*"), con le proprie emozioni ("*annotazioni […] in particolare su come mi sono sentit**") o le riflessioni stimolate dalla lettura ("*pensieri riguardanti una persona, un paesaggio, un'emozione, un dialogo, un tema, etc. presenti in un libro*") abbia favorito il coinvolgimento del lettore ("*mi ha aiutat* molto a entrare in tutte le storie*") e la sintonizzazione con il personaggio ("*mi aiutano a mettermi al fianco dei personaggi*", "*mi aiuta a entrare nel personaggio*", "*capisci e provi anche i loro sentimenti*"):

> Scrivere i miei punti di vista su un taccuino mi ha aiutat* molto a entrare in tutte le storie che ho letto (20_21M1-1M-6).

> Ci sono delle domande che mi aiutano a mettermi al fianco dei personaggi: cosa mi colpisce? Cosa mi fa pensare? Come lo sai che si sente e la pensa così? Grazie al modo di scrivere dell'autore e alle domande guida della prof. sono [...] riuscit* a capire i sentimenti del protagonista, a capire perché ha intrapreso un viaggio così pericoloso e ha compiuto azioni così pericolose (20_21M1-1M-12).

> Quello che più mi aiuta a entrare nel personaggio sono le annotazioni durante la scrittura (in particolare su come mi sono sentit*) e i dialoghi in classe [...]. [Scrivendo] capivo in che situazione si trovava il mio personaggio e, insieme a lui, anch'io cercavo di capire che sentimenti provavo [...]. La mia opinione l'ho messa in discussione solo con il mio taccuino e mentre scrivevo è capitato di aver cambiato opinione su qualcosa (20_21M1-1M-18).

> All'inizio può capitare di annotare i nostri pensieri come se stessimo scrivendo su un diario, poi, però quando capisci che il tuo taccuino è un posto in cui metti nero su bianco tutti i tuoi pensieri riguardanti una persona, un paesaggio, un'emozione, un dialogo, un tema, etc. presenti in un libro, cambia il tuo modo di pensare. Sicuramente con il taccuino di lettura vai proprio a ragionare su tutto ciò che succede nel libro, capisci e provi anche i loro sentimenti (20_21M1-1M-22.).

È importante che questo non si trasformi o non venga percepito esclusivamente come un "compito" subìto, altrimenti il rischio è quello di appesantire la lettura e allontanare chi legge dalla storia, come riporta questo lettore (codificato DI-):

> Secondo me è meglio lasciarsi trasportare dalla storia al posto di farsi continue domande. Ok, ci sta qualche riflessione, però leggere una storia ponendosi tante domande un po' rovina la lettura (a parer mio) (20_21M1-1I-1).

In sintesi, quanto sino a qui analizzato mette in luce alcune caratteristiche dei testi e del contesto di lettura che meritano di essere considerate. Fra queste:

- La rilevanza del "tempo narrativo" e del "tempo di lettura", fattori che possono aiutare a "entrare" gradualmente nei personaggi, a conoscerli, a coglierli da diversi punti di vista, a sentirli in qualche modo "vicini", a farsi attraversare dalle loro storie, significando così l'esperienza di lettura. Tale rilevanza può trovare riscontro, ad esempio, nella possibilità di fare letture integrali di testi con caratteristiche di letterarietà e in tempi sufficientemente distesi.
- L'importanza della letterarietà dei testi, che è auspicabile propongano personaggi non stereotipati, ma al contrario con qualche grado di imprevedibilità e di opacità, ambivalenti. Testi percepiti come sinceri, autentici, credibili, che raccontino della vita, che aiutino a fare esperienza della complessità dell'animo umano e non indirizzino esclusivamente verso tematiche specifiche. Come sottolinea Di Paolo (2017),

  > nessuna esistenza assomiglia a un'equazione, il risultato non c'entra con la matematica. Se uno è stato vivo, di sicuro ha sbagliato. Se uno è stato vivo, ha mescolato gesti prodigiosi a solenni idiozie. E non si tratta di mettere tutto sullo stesso piano, o di assolvere […]. Si tratta di capire, cercare di capire, anziché giudicare (Di Paolo, 2017, p. 194).

  Le caratteristiche di letterarietà (e – potenzialmente – di complessità) del testo chiamano in causa il ruolo dell'insegnante, che ha il compito di proporre – accompagnandole – letture che si collochino alla soglia della *comfort zone* del lettore, che sfidino in qualche misurale sue competenze, senza però diventare frustranti.
- L'arricchimento che può derivare dal confronto con compagni/e e insegnante, quando il dialogo è autentico e non si trasforma in occasione per indirizzare il pensiero o "imporre" alcuni significati rispetto ai molti possibili.
- Il ruolo che la lettura ad alta voce – a patto che i testi scelti abbiano la capacità di risuonare in tutti i lettori coinvolti, insegnante incluso/a – può svolgere per facilitare l'accesso alla *reading zone* (Atwell, 2007; Atwell & Atwell Merkel, 2022), ovvero a esperienze di lettura coinvolgenti e gratificanti.
- L'utilità di stimolare "dialoghi interni" nei lettori, facendo in modo che si traducano in una reale possibilità per entrare in contatto con loro stessi e rielaborare le sollecitazioni della lettura, diventando così uno stimolo a proseguire, ad approfondire il percorso di avvicinamento all'altro letterario, non una consegna subìta.

4.4 Un'esperienza per tutti e tutte? Un etico equilibrio fra competenza e magia, "*per aspera ad astra*"

In apertura del terzo capitolo, illustrando le finalità della ricerca, si è detto che se è possibile – come si è visto successivamente, in fase di presentazione dei dati – che le esperienze di lettura di narrativa letteraria diventino opportunità di "allenamento empatico", l'attivarsi affinché lo possano essere trasversalmente per tutti i lettori e tutte le lettrici – a partire *da*, ma non fermandosi *a* le loro predisposizioni e attitudini personali e la loro familiarità con la lettura – si profila come un impegno professionale ed etico.

Le modalità con cui è stato condotto lo studio non hanno permesso di distinguere i diversi profili di lettura dei ragazzi e delle ragazze coinvolte[240], così come l'estensione, la ricchezza e l'articolazione dei loro testi scritti possono solo parzialmente – come evidenziato precedentemente – essere considerate specchio della loro competenza e della loro assiduità di lettura. Non è stato dunque possibile – a partire dalle loro parole – approfondire le caratteristiche e le particolarità dell'esperienza di lettura sulla base delle tipologie di lettori.

Tuttavia, dalle interviste condotte con alcune delle/degli insegnanti – in particolare nei momenti in cui si è approfondito con loro l'aspetto dei criteri utilizzati per la selezione dei testi, anche alla luce dei profili dei lettori e delle loro competenze[241] – sono emersi elementi relativi a questo aspetto e a come venga considerato all'interno delle loro attività, agendo affinché non rappresenti semplicemente un elemento "dato" e immodificabile.

S.C (insegnante) ha ad esempio messo in evidenza come il ricorso a specifici dispositivi (la lettura corale ad alta voce, le consegne "alternative" – nelle modalità e nei contenuti sollecitati – a quelle abitualmente assegnate[242]) abbia avuto impatti positivi all'interno delle sue classi:

> la presentazione finale in forma orale è stata positiva. Rispetto alle classiche verifiche di grammatica e al tema, ha permesso di valorizzarli tutti, li ha galvanizzati. Il progetto di lettura fa sicuramente la differenza: se si limita a un'indicazione del tipo 'leggiti il libro da solo, poi rispondi alle domande', oppure se diventa molto macchinoso e si trasforma in 'obbligo', ho

[240] Come evidenziato nel § 3.3.2, la somministrazione dell'*Author Recognition Test* (ART) – considerato la valutazione più affidabile della frequenza di lettura – avrebbe richiesto, se effettuata in presenza e vista l'impossibilità di avere accesso al campo da parte dei ricercatori, ulteriore tempo e formazione per il corpo docente. La sua somministrazione online avrebbe invece necessitato della disponibilità di specifici supporti tecnologici. L'opzione di valutazione del profilo del lettore da parte dell'insegnante è stata invece scartata, a causa dei possibili *bias* legati alla rappresentazione che ciascun insegnante ha di ognuno dei propri studenti.

[241] Cfr. § 3.3.2.

[242] La testimonianza fa riferimento all'a.s. 21-22 e alla classe 3M dell'istituto Alighieri di Rimini. Come indicato in Tab. 3 (§ 3.4), l'insegnante ha in questo caso richiesto a studenti e studentesse una presentazione in forma *orale* che partisse da una traccia fornita da lei: carta d'identità del personaggio, frasi più significative del libro per il lettore, somiglianze e differenze percepite fra il lettore e il personaggio, una frase di invito alla lettura del libro.

> visto che le mie classi non seguono. Invece, la lettura di un libro tutti insieme, "vissuta", "immersi nella storia", è stata vincente, non solo per la 3°, ma anche per i più piccoli di 1° e in generale per tutti. […]. Li ha coinvolti e agganciati tantissimo, li ha resi partecipi e ha stimolato molto la discussione e la riflessione.

La testimonianza di un'altra insegnante – riportata di seguito – consente di ampliare questa riflessione, introducendo il tema delle competenze richieste affinché l'esperienza di lettura possa essere piena, coinvolgente, critica, riflessiva per tutti e tutte:

> perché non rimanga un'esperienza elitaria, per pochi, è necessario essere funamboli – in equilibrio sulla corda – e accompagnare alla comprensione in modo molto pratico ed esplicito, accompagnarli a essere autonomi. Senza perdere la magia, la poesia; preservando l'esperienza senza farla diventare esercitazione […] La qualità dell'opera da sola, se l'insegnante è coinvolta e legge ad alta voce, è di per sé sufficiente per l'esperienza d'immersione. Poi, però, ci vuole la competenza, che ci consente di dire: "ok, siamo entrati in questo bellissimo flusso, abbiamo percepito – in modo un po' inconsapevole – la qualità di questa storia, la qualità di questa lingua così musicale e cristallina; ma dobbiamo anche riuscire a porci delle domande, a interpretare, a metterci in discussione, a confrontare le visioni del mondo". Questo è quello che succede: riuscire a far emergere la visione del mondo di ciascuno e metterla a confronto con quella degli altri, ma non su un unico tema, su tanti temi, tutti quelli che emergono. È questa la ricchezza della lettura: insegna a pensare, a pensare mettendoti in relazione con l'altro da te, ma non avviene solo con la 'spontaneità' (J.P.R., insegnante).

Con queste parole, J.P.R. sottolinea come – a suo avviso – compito e responsabilità dell'insegnante siano quelli sia di preservare la bellezza e la magia del testo (ovvero ciò che – di per sé, in particolare con la lettura ad alta voce – può rendere l'esperienza di lettura piacevole e coinvolgente, avvicinando ai testi un ampio numero di lettori), sia di accompagnare e sostenere gli studenti alla comprensione dell'opera e ad assumere una postura attiva, personale, critica verso il testo. Una competenza – quella così descritta – che si gioca sul delicato equilibrio fra "magia" e "guida" e che svolge un ruolo chiave affinché l'esperienza di lettura non rimanga elitaria, ma si dia a tutti e tutte, indipendentemente dall'assiduità di lettura. Il rischio pare altrimenti essere quello che i lettori meno competenti o più resistenti si fermino – dopo averla raggiunta – all'esperienza di tipo estetico (ovvero al godere della bellezza dell'opera; elemento importante, ma che rischia di essere estemporaneo e "superficiale", se non rielaborato a livello cosciente), senza sviluppare o affinare altri tipi di competenze, più critiche e riflessive.

È allora importante chiedersi in quali momenti e con quali modalità possano entrare in campo e manifestarsi intenzionalità e competenza del docente.

Alla luce di quanto emerso dalla ricerca, l'attività di mediazione dell'insegnante (a beneficio di tutti i lettori, anche di quelli meno esperti e assidui) sembra interpellata in diverse fasi, fra cui:

- La scelta di testi, che dovrebbero:
    i. Prestarsi a farsi ascoltare, quindi essere scelti a partire dagli interessi dei lettori, così da essere rilevanti per loro e favorire in chi legge la possibilità di sentirsi attivo e coinvolto.
    ii. Sfidare i lettori al "giusto livello", dunque collocarsi nella loro Zona di Sviluppo Prossimale ed essere al tempo stesso letterari, in grado di offrire una prospettiva complessa *del* e *sul* mondo, senza proporre prototipi di vite "confezionati ad arte". Dovrebbero stimolare chi legge a disinnescare processi di comprensione e significazione automatici e irriflessi.
    iii. Allontanare i lettori dalla loro realtà più conosciuta e stimolarli a porsi domande e riflettere, non limitandosi a ricalcare e rispecchiare le esperienze già vissute e già note a chi legge, ma accompagnandolo in luoghi, storie e personaggi distanti da sé, in modo da alimentare apertura alle differenze.
- La progettazione e realizzazione di attività di accompagnamento alla lettura che possano farla essere "esperienza", senza trasformarla in mero esercizio. Fra queste, ad esempio:
    i. I suggerimenti e le sollecitazioni per la lettura, per stimolare l'attivazione sensoriale (l'accesso alla c.d. *reading zone*), cognitiva ed emotiva, per promuovere la complementarità fra approccio interpretativo e transazionale al testo, per far evolvere – nel caso dell'empatia narrativa – il decentramento da sé e/o la proiezione di sé sui personaggi verso altre e più profonde, problematizzate disposizioni nei loro confronti, per riflettere sulla distanza che separa dal personaggio.
    ii. La creazione di spazi di dialogo e confronto autentici fra pari – con l'obiettivo di co-costruire conoscenza – ma anche di dialogo intimo, con se stessi. Per questo può essere importante alternare diverse modalità di lettura (individuale, a piccoli gruppi, corale).
    iii. Le consulenze mirate e personalizzate, che aiutino i lettori a passare dall'interesse esclusivo o prevalente per le opere in cui riescono a rispecchiarsi a quello per una più vasta gamma di testi, rendendoli quindi capaci di trovare elementi di

significatività e rilevanza anche in libri che altrimenti allontanerebbero, perché percepiti come distanti da loro.

- La scelta e progettazione dei tempi per poter godere della lettura, per comprendere e – se possibile – per sospendere il giudizio. Ciò può significare pensare a tempi di lettura distesi – non compressi in brevi moduli e/o specifici periodi – e tutelare il "tempo narrativo", scegliendo (o quantomeno alternando) testi integrali a brani antologici.

I lettori (tutti i lettori) – grazie a testi scelti "a partire da loro", a suggerimenti, sollecitazioni e consigli – possono così avere l'opportunità di allenarsi non più solo a eseguire compiti e consegne, ma anche a interpellare costantemente loro stessi, le proprie conoscenze, riflettere sul processo di lettura, sviluppare empatia narrativa.

L'educazione alla lettura si propone quindi di sostenere lo sviluppo di lettori consapevoli e autonomi, che sappiano riconoscersi competenti e capaci di valutazione critica, che si esprime ad esempio anche attraverso la consapevolezza di cosa piace loro e cosa li annoia, come testimonia questo lettore:

> Nel corso del tempo ho imparato che di un libro è meglio leggere le prime 16-20 pagine, poi farsene un'idea. Ho imparato che è meglio avere pazienza. A volte ci sono libri che mi annoiano o che sono troppo difficili e allora chiedo aiuto: a volte la prof.ssa mi suggerisce di "non mollare", perché c'è un certo punto, un ostacolo ancora da superare; altrimenti li lascio perdere e smetto di leggere. Una volta questo mi faceva sentire male, perché mi sentivo come se non fossi un buon lettore, come se non fossi capace. Adesso invece ho capito che ci sono anche libri che possono non piacermi proprio, oppure solo in un determinato momento (21_22M1-2M-2).

Si è fatto riferimento, in apertura di paragrafo, ad un impegno professionale ed etico.

La natura etica dell'azione del docente si esprime – come si è appena visto – nel suo essere finalizzata all'apertura di spazi di possibilità "*per tutti, non uno di meno*" (Contini, 2014), ma anche sul piano – non meno importante – della "*tensione alla non violenza come scelta di libertà e di rispetto nei confronti degli altri, tanto più se sono soggetti educativi*" (Contini, 2014, p. 36). Il discorso sulla competente mediazione dell'insegnante introduce infatti l'ulteriore riflessione sulla natura di tale azione, che non dovrebbe presentarsi – come precedentemente richiamato[243] – con i tratti del dogmatismo, ma che dovrebbe invece aprire spazi di alternativa e stimolare il pensiero critico, in direzione etico-sociale (Bertin, 1968). A tal proposito, pare significativo riportare due citazioni tratte dai testi degli studenti, che

[243] Cfr. § 2.6.

mettono in evidenza come la lettura nei contesti scolastici possa aprire al "dominio delle possibilità", ma anche imbrigliare in quello delle "necessità":

> La vita non è come nei libri ma i libri ti possono aiutare ad ampliare il tuo sguardo sul mondo (20_21M1-3M-12).

> Questo libro […] non mi ha appassionat* particolarmente, quindi non ho mai avuto la curiosità di cercare di capire a fondo i personaggi. Nonostante questo sono riuscit* a capire cosa ci volessero far capire e insegnare (20_21M2-3J-14).

La prima testimonianza riporta alla dimensione dell'allargamento di prospettive, mentre la seconda sembra più condurre al versante della trasmissione (da parte dei docenti) e dell'assimilazione (da parte di studenti e studentesse) – in modo apparentemente a-critico – di valori e modelli di comportamento a cui conformarsi.

Non si vuole certamente obiettare qui sull'opportunità di portare all'interno delle classi temi quali ad esempio – come è stato fatto in alcuni delle esperienze di lettura analizzate – la parità di genere, la lotta alla criminalità organizzata, il bullismo, la disabilità o la sostenibilità ambientale. È però importante ricordare come, in particolare in situazioni caratterizzate da evidente asimmetria, il rischio di esercizio (implicito oppure esplicito, consapevole o meno) di potere sia reale e sempre presente e possa portare – pur affrontando temi e valori ritenuti universalmente validi e riconosciuti – ad atteggiamenti di "chiusura" (suggerendo visioni e risposte pre-definite, formulate da altri), invece che di "apertura". Ciò sottolinea l'importanza di pensare a esperienze di lettura non strumentalizzate e non piegate all'obiettivo di veicolare valori e modelli ritenuti edificanti e virtuosi: la letteratura dovrebbe sempre essere riconosciuta nel suo valore estetico e interpretata come opportunità – richiamando le parole di Spivak già citate precedentemente – di "*leggere il mondo in modo opportunamente rischioso*" (1987, p. 95), di sviluppare atteggiamenti aperti, non meccanici, personali, consapevoli e responsabili.

È dunque utile ricordare ciò che anche J.P.R. (insegnante) enfatizza quando – riferendosi all'importanza della pluralità di sguardi e significati, del dialogo e del rispetto reciproco connesse alla lettura – afferma:

> La letteratura, se è alta letteratura, parla di grandi temi universali. Per me educare alla cittadinanza significa educare uomini e donne a crescere come persone, come esseri umani. Questo può accadere condividendo l'esperienza di lettura in un gruppo di persone che non ci si è scelti, capendo che ci possono essere visioni diverse di un libro, di un tema e della vita e che si può rispettare la voce dell'altro. Significa far diventare la letteratura vita e occasione di educazione alla democrazia.

Giunti a questo punto, acquista probabilmente un senso più chiaro il titolo scelto per questa sezione del lavoro, "*per aspera ad astra*". L'incontro, la scoperta e l'ascolto dell'altro letterario – come raccontati dai dati raccolti e analizzati – si presentano infatti come possibili all'interno dei percorsi di lettura scolastici, ma si direbbero tutt'altro che scontati, immediati, "facili". Non è semplice né per gli studenti e le studentesse, né per gli/le insegnanti; non lo è per i lettori "per obbligo", così come per quelli assidui.

Per studenti e studentesse – lettori non esperti e non – si prospetta un percorso che richiede conoscenza *di* – e allo stesso tempo decentramento *da* – sé, capacità di sospensione del giudizio e volontà di approssimazione autentica all'alterità. Un cammino che richiede tempo, pratica e impegno: si profila come una scelta di adesione ad un "programma di allenamento".

Ai docenti vengono richiesti il tempo e l'impegno che caratterizzano l'azione educativa di chi non si ferma agli obiettivi pianificabili e misurabili e si propone di promuovere apprendimenti di secondo livello (Bateson, 1997), di atteggiamenti e abiti mentali (Baldacci, 2020).

In questi casi è certamente necessario avere e coltivare un'elevata competenza disciplinare, ad esempio per riconoscere la magia dei testi e saperla preservare e valorizzare. Ma non solo. Si pensi, ad esempio, a quanto sottolineato in merito all'importanza di saper riconoscere alcune caratteristiche delle opere (tipologia di trama, personaggi e linguaggio, capacità di de-costruzione di visioni stereotipate, competenza di lettura richiesta), alla rilevanza dell'attività di mediazione del docente per combinare approccio interpretativo e transazionale ai testi, a quanto evidenziato in relazione alle potenzialità connesse ad alcune modalità di lettura e alla riflessione fatta sul ruolo chiave dell'insegnante nell'accompagnare progressivamente e gradualmente i lettori in territori "lontani da loro".

Allo stesso tempo è necessario possedere e coltivare una altrettanto approfondita competenza pedagogica, per saper cogliere e interpretare i bisogni di studenti e studentesse, per valorizzare i loro interessi, per riuscire a stare al fianco di *ciascun* lettore – sostenendolo e accompagnandolo nel percorso di conoscenza di sé e di avvicinamento all'altro letterario, rispettandone i tempi – e per predisporre spazi fisici e relazionali di confronto autentico, dialogico, critico e riflessivo sui testi.

Non ultimo l'impegno a sviluppare una competenza riflessiva, che – come poco sopra ricordato – aiuti le/gli insegnanti a mettersi in gioco e in discussione, a muoversi sul terreno dell'etica ed entro il "dominio della possibilità" (*vs.* quello della necessità).

Per i docenti si tratta di saper scegliere i testi giusti per *quella* classe (non in senso universale), di riuscire a formulare proposte, sollecitazioni, suggerimenti adatte a *quegli* studenti e *quelle* studentesse (non valide in senso assoluto), di lavorare con tempi più lunghi di progettazione, di sapersi confrontare con le minore pianificabilità degli esiti: le attività di confronto, dialogo e co-costruzione di significati richiedono infatti ai docenti di accettare anche il rischio dell'imprevedibile, dell'inatteso, del fallibile e del rettificabile (Baldacci, 2020).

È dunque un impegno che – per tutti e tutte – pare destinato a mostrare i suoi frutti in un arco di tempo sufficientemente ampio, ma con possibili impatti entusiasmanti e promettenti in chiave democratica.

4.5 Limiti della ricerca

Come si è già avuto occasione di evidenziare, uno dei limiti della ricerca è legato alla modalità di raccolta dei dati, effettuata esclusivamente attraverso testi scritti elaborati dai ragazzi e dalle ragazze: le scelte da loro operate in fase di scrittura (che possono aver portato a privilegiare la narrazione di alcuni aspetti rispetto ad altri), le loro capacità *di* (nonché l'abitudine *a*) mettere in parola ciò di cui fanno esperienza mentre leggono, il focus ristretto della traccia (limitato a un testo, talvolta non scelto liberamente, che potrebbe essere stato elaborato dal lettore alla luce di una sua particolare predisposizione verso *quello* specifico testo, in *quello* specifico momento), oppure la limitata consapevolezza di alcuni processi vissuti sono tutti elementi che possono aver influenzato (plausibilmente riducendole) la varietà e la complessità delle esperienze narrate, dunque la capacità dello studio di cogliere la più ampia gamma di processi ed elementi possibile. Il poter integrare i dati raccolti dai testi con osservazioni dirette dei contesti e con interviste agli studenti e alle studentesse – azioni precluse dalle restrizioni imposte dalla pandemia da Covid-19 – avrebbe dotato il *corpus* dei dati di maggiore ricchezza.

Ricchezza e ampiezza sono state influenzate anche dalle caratteristiche dei contesti scolastici indagati che – per quanto fra loro diversificati in termini di ubicazione e di profilo socio-economico-culturale del territorio di riferimento – sono tutti collocati nel Nord e

Centro Italia, in aree prive di evidenti criticità. La spontanea partecipazione allo studio, in un periodo (quello pandemico) particolarmente critico e carico di fatiche per il corpo docente, ha operato un'ulteriore selezione del profilo dei contesti analizzati: quelli che hanno collaborato sono infatti caratterizzati da specifico interesse, coinvolgimento, impegno e forte adesione ai temi della ricerca.

La somministrazione "mediata" della traccia per il testo scritto (presentata a studenti e studentesse da ciascuno dei loro docenti, non dal team di ricerca) ha costituito un ulteriore elemento di criticità, generando possibili *bias* legati alle indicazioni (e alle aspettative, implicitamente o esplicitamente formulate) degli insegnanti. In fase di analisi è stato fatto il possibile per individuare e "isolare" tali effetti distorsivi, ma la presenza diretta del ricercatore sul campo rimane – per rilevazioni di questo tipo – l'opzione raccomandabile.

La possibilità di accesso diretto al campo di ricerca avrebbe anche consentito una più specifica valutazione dei profili di lettura di studenti e studentesse (ad esempio, attraverso la somministrazione preliminare dell'*Author Recognition Test* e di un breve questionario sulle abitudini di lettura), aprendo così la possibilità per un ulteriore approfondimento delle caratteristiche dell'esperienza di lettura e dei fattori a sostegno o di ostacolo al processo di empatia narrativa per ciascuno dei diversi profili di lettura.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

A partire dalle domande iniziali – relative alla pensabilità di un curriculum per l'educazione alle competenze democratiche concepito come corpo di pratiche intenzionali e riflessive e alla possibilità di allenare le competenze empatiche in ottica democratica grazie alla narrativa letteraria – il percorso di ricerca empirica ha illuminato alcuni aspetti e tratti dell'esperienza di lettura nei contesti scolastici che paiono rilevanti.

I dati raccolti mettono infatti in evidenza come questa *possa* essere palestra di democrazia ed empatia, ma mostrano anche come ciò non sia affatto scontato (si pensi, ad esempio, agli esempi riportati nel quarto capitolo che testimoniamo esplicitamente l'impossibilità di sintonizzazione con l'alterità), né lineare (come mostrano alcune narrazioni di studenti e studentesse, dove si osservano tracce di empatia intrecciata ad altri processi, consapevoli o irriflessi, di tipo cognitivo ed emotivo). Le evidenze empiriche sottolineano inoltre come tale processo sia tutt'altro che automatico: ad esempio, non tutti i testi sembrano valorizzare allo stesso modo questa potenzialità, lo stesso testo può non essere vissuto allo stesso modo da tutti i lettori e non tutte le occasioni di confronto con se stessi e con gli altri favoriscono il processo di empatia narrativa.

Si è visto come l'interesse e l'impegno da parte di studenti e studentesse – uniti alla possibilità di avere e concedersi tempo e alla competenza dei docenti – siano elementi critici affinché le esperienze di lettura possano configurarsi come occasioni di "apprendistato empatico".

A ragazzi e ragazze è richiesto lo sforzo – consapevole e cosciente – di decentramento da sé, di inibizione di scorciatoie cognitive, di sospensione del giudizio, di approfondimento della conoscenza dell'alterità (e di sé) e approssimazione al suo sentire (emotivo e cognitivo), di apertura a nuove possibilità. Uno sforzo che richiede generose dosi di motivazione e di pazienza: riuscire ad avvicinarsi al non già-noto, a sostare nell'opacità, nella complessità e nell'ambivalenza dell'esperienza altrui, mettere in dubbio (oppure fra parentesi) ciò che si presume di conoscere già e acquisire consapevolezza della parzialità del proprio sguardo, riconoscere e concepire non solo l'esistenza, ma anche la legittimità di alternative possibili a sé, accettare le difficoltà a volte legate alla lettura di alcuni testi letterari sono tutte azioni impegnative, che hanno bisogno di trovare un terreno che non solo le accolga, ma anche che le stimoli.

La motivazione di studenti e studentesse si presenta strettamente legata alla visione che i docenti hanno di loro in qualità di lettori: è infatti prima di tutto necessario credere che possano essere – tutti e tutte – protagonisti dell'esperienza di lettura e co-costruttori di significati. Entrano qui in gioco le competenze pedagogiche e disciplinari delle/degli insegnanti a cui si è fatto riferimento in chiusura del quarto capitolo, grazie alle quali è possibile promuovere e stimolare l'approccio attivo alla lettura: attraverso la scelta di testi che siano rilevanti e significativi per i lettori – che risuonino in loro e con i loro interessi, anche quando si tratta di "testi unici" per la lettura corale – e con suggerimenti e sollecitazioni che rendano complementari gli obiettivi di comprensione e interpretazione del testo[244] e quelli di tipo esperienziale, metacognitivo e riflessivo[245].

La competenza dell'insegnante, come è emerso dai dati di ricerca, si gioca anche su molti altri piani. È richiesta per aiutare i lettori a evolvere e progredire nella conoscenza dell'altro e di sé: affinché il decentramento cognitivo e/o emotivo sia solo il primo (e non l'unico) movimento compiuto; perché l'inferire pensieri ed emozioni dell'altro per analogia rispetto alla propria esperienza possa diventare un facilitatore del processo empatico, una "testa d'ariete" che aiuta a entrare nella storia, a comprendere il personaggio per contrasto rispetto a sé, ad acquisire consapevolezza del proprio sguardo; perché dalla pura e involontaria immedesimazione e fusione con il personaggio si possa passare ad atteggiamenti più consapevoli e riflessivi; per far evolvere il giudizio, rendendolo occasione per riflettere su di sé e stabilire una distanza fra sé e il personaggio, ritrovando così i confini che separano dall'altro.

E ancora: per saper individuare e selezionare testi con caratteristiche di letterarietà tali (trama, vicende, personaggi, espedienti narrativi, linguaggio) da essere sfidanti ma non frustranti per chi legge, da promuovere una visione il meno semplificata e stereotipata possibile dell'esperienza, tali da poter aprire a "nuove normalità" e da poter generare momenti di discontinuità e rottura rispetto all'esperienza e ai riferimenti dei lettori, facendoli diventare occasione entrare *nella* vita dei personaggi, connettersi autenticamente alle loro emozioni e ai loro pensieri e farne esperienza dall'interno.

[244] Si pensi, ad esempio, a domande-guida come "qual è il personaggio, l'azione, il particolare della storia che si collega a un obiettivo dell'Agenda 2030?", esempio di stimolo del progetto Piccola Biblioteca per un Mondo Migliore. Cfr. § 3.4

[245] Ad esempio, con domande-guida quali "cosa è fondamentale per il personaggio? Quale è la sua visione del mondo? Quali sono i suoi pensieri? Chi gli sta a fianco? Cosa (non) hai in comune con il personaggio? Quali emozioni ha suscitato in te la lettura?", esempi di stimoli del *Writing & Reading Workshop*. Cfr. § 3.4.

E infine, ma non per importanza, l'insegnante ha il ruolo di accompagnare gradualmente i lettori verso la comprensione e l'apprezzamento di testi "distanti da loro", aiutandoli a cogliere il senso di opere che – a prima vista e da soli – potrebbero non scegliere perché lontani dai loro gusti e dalla loro esperienza. Può trattarsi di un progressivo avvicinamento all'obiettivo, di un allenamento fatto di piccoli – ma continui – passi, per abituare il lettore alle differenze, tenendolo però sempre agganciato e interessato, senza perderlo.

Motivazione e pazienza, si è detto. Che dire della pazienza, che si traduce in tempi distesi o addirittura lenti? Si tratta, prendendo nuovamente a prestito le parole di Bertin (1977), di concetti quantomeno "*inattuali*" in una società che stressa l'aspetto della rapidità e dell'efficienza, della riduzione dei tempi, "*dell'adesso e della fretta*" (Bauman, 2009; Bertman, 1998). Anche per questo, allora, è necessaria un'azione intenzionale e competente di "resistenza" (Contini, 2009).

Come ha mostrato la ricerca, può infatti accadere che l'empatia narrativa (e non solo quella narrativa) richieda tempo. È dunque responsabilità del docente garantire "tempi di lettura" (quelli a disposizione per leggere) e "tempi narrativi" (l'orizzonte temporale entro il quale si svolge la storia) adeguati, che – facendo entrare gradualmente nella vita dei personaggi – possano aiutare ad apprezzarne la poliedricità e possano far evolvere atteggiamenti più distaccati e giudicanti in diverse predisposizioni nei confronti del personaggio. È richiesta all'insegnante la progettazione di tempi per poter far incontrare e dialogare – in modo autentico, aperto e democratico – i pensieri, le emozioni e le riflessioni dei lettori, generando così nuovi significati relativi all'alterità e al mondo; per poter far emergere – grazie a suggerimenti e sollecitazioni che abbiano non il sapore dell'esercitazione, ma del vero stimolo alla riflessione – la voce interiore del lettore e consentire che questa entri in relazione con il testo, aiutandolo a entrare in connessione con i personaggi.

Interesse, motivazione, impegno, tempo, pazienza, mediazione dell'insegnante emergono dunque come fattori critici per tutti i lettori e cruciali affinché il poter sviluppare e alimentare l'empatia (narrativa) si dia come opportunità per tutti e tutte, per *ciascun* lettore e *ciascuna* lettrice. Come si è visto, si tratta di un funambolico equilibrio fra magia dei testi e competenza dell'insegnante.

La ricerca mette in evidenza specifici elementi relativi alla scelta dei testi, alla progettazione del *setting* di lettura e all'attività di mediazione dell'insegnante che sembra importante considerare in fase di progettazione, realizzazione e valutazione interventi educativi pensati

come opportunità di allenamento empatico a partire della lettura di narrativa letteraria. In un'ottica che non è quella di delineare modelli di intervento rigidi e pensati come universalmente validi – ma di orientamento, di sottolineatura di elementi specifici su cui riflettere e interrogarsi – consente anche di rileggere in maniera contestualizzata e critica alcune delle evidenze scientifiche presenti in letteratura. Fra queste:

- La considerazione che l'empatia si coltivi nella diversità e non nella somiglianza, che non esclude però che la somiglianza possa essere l'aggancio e il punto di partenza di un allenamento empatico che può poi espandersi i territori lontani dalla propria esperienza e dal già-noto.
- L'importanza della libera scelta del testo quale elemento per favorire la motivazione e l'interesse del lettore, che non deve però indurre a pensare che il "testo unico, scelto da altri per tutti e tutte" debba sempre essere considerato come ostacolo o potenziale "nemico da combattere": come si è visto[246], ci possono essere caratteristiche dei testi scelti per le letture corali e modalità di lettura che li possono rendere alleati importanti nel processo di empatia narrativa.
- La centralità delle caratteristiche di letterarietà delle opere ai fini di decentramento da sé, di inibizione del processamento automatico e irriflesso delle informazioni e di *epoché*, che non dovrebbe però portare ad assumere i testi del canone classico quali riferimenti principali o unici: non solo i testi del canone hanno caratteristiche di letterarietà e non sempre i testi del canone offrono garanzia di coinvolgimento e interesse da parte di chi legge (se non lo fanno, rischiano anzi di essere "disfunzionali"). La letterarietà deve inoltre essere sempre messa in stretta relazione con una valutazione delle competenze di lettura del gruppo con cui si lavora e con la possibilità di *scaffholding* da parte dell'adulto esperto, affinché l'esperienza non si riveli inappagante (o addirittura estraniante), ma stimolante.
- Il supporto che il dialogo e il confronto che si sviluppano nell'ambito delle interazioni sociali sono in grado offrire per lo sviluppo di capacità cognitive di ordine superiore e per la co-costruzione di significati e conoscenza, che non devono però essere interpretati in modo automatico e a-critico: tali opportunità si generano in contesti che sono autenticamente democratici e plurali, dove la mediazione dell'adulto è regia e non

[246] Cfr. § 4.1.

intervento di persuasione, dove l'intervento dell'adulto esperto si traduce in accompagnamento al dialogo, in garanzia di partecipazione di tutti e tutte e di rispetto delle opinioni e dei soggetti, non in orientamento verso obiettivi e significati pre-definiti.

Il percorso di ricerca ha inoltre messo in luce l'utilità, a fini descrittivi, di distinguere chiaramente fra loro i diversi processi cognitivi ed emotivi (nonché la necessità di farlo, per chiarire ciò che si è voluto osservare), confermando però allo stesso tempo – se ve ne fosse stata ancora la necessità – che al livello dell'esperienza tutto si riconnette e si intreccia. Dunque, quando si parla di empatia, anche l'inferire per associazione, l'immedesimarsi o il richiamare i propri riferimenti valoriali possono – ad alcune condizioni – rivelarsi funzionali al processo empatico in chiave democratica.

La significatività dello studio può dunque risiedere nella possibilità che offre di portare all'attenzione dei professionisti dell'educazione alcuni fattori che possono essere ritenuti cruciali in ottica di allenamento delle competenze empatiche in chiave democratica nei contesti scolastici e di tracciare le prime linee di un *framework* di lavoro tutt'altro che esaustivo e definitivo e che – anzi – richiede di essere sempre riportato *nei* contesti, valutato criticamente e problematizzato.

Alla luce dei dati raccolti e analizzati, si profilano due i possibili impatti del percorso compiuto.

Il primo è legato alla possibilità di promuovere – attraverso percorsi di formazioni pensati per insegnanti di italiano della scuola secondaria di I e II grado – specifiche competenze pedagogiche e riflessive che, come sottolineato precedentemente[247], possano sostenere l'azione di educazione alla lettura e alle competenze democratiche.

Il secondo è connesso alla possibilità di sistematizzare, strutturare e rendere organica la descrizione del processo di empatia narrativa in chiave democratica e degli elementi che contribuiscono a definirlo. Le evidenze empiriche raccolte potrebbero infatti rappresentare un punto di partenza (da arricchire con altri e diversi elementi rilevati in contesti differenziati rispetto a quelli qui osservati, con l'obiettivo di ampliare la varietà e la complessità delle esperienze narrate) per consentire – attraverso griglie di osservazione e questionari – rilevazioni su più ampia scala, che siano anche in grado di cogliere eventuali relazioni fra processi rilevati e i relativi fattori di testo e/o di contesto.

[247] Cfr. § 4.4.

Per chiudere – senza poter (né voler) realmente chiudere – e ritornando al punto di partenza, ovvero all'idea di un possibile curriculum per un'educazione democratica, sembra importante soffermarsi un'ultima volta sull'importanza di non ipotizzarla realizzabile attraverso modelli (a volte rassicuranti) di intervento fissi e predefiniti (Baldacci, 2020). La ricerca ha fatto emergere come le esperienze di lettura in ambito scolastico *possano* configurarsi quali occasioni per incontrare, scoprire, ascoltare e "*sentire l'altro*" (Boella, 2006), per allargare sguardi, sollevare domande e far sorgere dubbi. Sono anche l'idea di apertura *a* e quella di profonda sintonizzazione *con* il non già-noto – oltre alle considerazioni appena esposte sull'importanza di contestualizzare e problematizzare tutti gli elementi dell'azione educativa – che ammoniscono dall'assumere di poter perseguire l'obiettivo di allenamento democratico ed empatico in modo sempre uguale a se stesso, o quantomeno completamente controllabile e misurabile. Riuscire a connettersi con le emozioni e la storia dell'altro – con la sua umanità, con le sue motivazioni e le sue intenzioni – e riconoscere la possibilità, la dignità e la legittimità di visioni del mondo diverse dalla propria è qualcosa di molto distante da pratiche rigidamente concepite e pedissequamente replicabili di vaglio razionale di idee e opinioni: si tratta di un movimento soggettivo – situato e dagli esiti non prevedibili – di avvicinamento e sintonizzazione, che – come si è visto – richiede disponibilità, volontà, tempo, accettazione del rischio. Per questo motivo, lo si ribasce ancora una volta, l'intenzionalità, la flessibilità e la competenza (disciplinare, pedagogica e riflessiva) dei professionisti dell'educazione sono così importanti, essenziali.

.

Bibliografia

Abbate, F. (2005). *L'occhio della compassione. Immaginazione narrativa e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum*. Edizioni Studium, Roma.

Adamson, S. (2001). The Rise and Fall of Empathetic Narrative: A Historical Perspective on Perspective. In W. van Peer & S. Chatman (Eds.), *New Perspectives on Narrative Perspective* (pp. 83-99). State University of New York Press, Albany.

Adler, E.S., & Foster, P. (1997). A literature-based approach to teaching values to adolescents: does it work? *Adolescence*, 32(126), 275-286.

Adler, M. J. (1997). *How to speak, how to listen*. Touchstone, New York.

Ajello, A.M., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara*. Carocci, Roma.

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: a contribution to the Italian validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001

Ales Bello, A. (2003). *L'Universo della coscienza*. ETS, Pisa.

Ales Bello, A. (2014). Prefazione. In Stein E. (2014), *Il problema dell'empatia* (pp. 5-10). Edizioni Studium, Roma.

Allen, M., & Preiss, R.W. (1997). Comparing the persuasiveness of narrative and statistical evidence using meta-analysis. *Communication Research Reports*, 14(2), 125-131. https://doi.org/10.1080/08824099709388654

Appel, M., & Mališkar, B. (2012). The Influence of Paratext on Narrative Persuasion: Fact, Fiction, or Fake? *Human Communication Research*, 38(4), 459-484. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01432.x

Appel, M., Gnambs, T., Richter, T., & Green, M. (2015). The Transportation Scale–Short Form (TS–SF). *Media Psychology*, 18(2), 243-266. https://doi.org/10.1080/15213269.2014.987400

Applebee, A.N., Langer, J.A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. https://doi.org/10.3102/00028312040003685

Arendt, H. (1995). *Che cos'è la politica*. Edizioni di Comunità, Milano (titolo originale *The Promise of Politics*, 1993).

Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press, New York.

Ashby, M.S., & Wittmaier, B.C. (1978). Attitude Changes in Children after Exposure to Stories about Women in Traditional or Non-traditional Occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 945-949. https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.6.945

Atwell, N. (2007). *The Reading Zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. Scholastic, New York.

Atwell, N., & Atwell Merkel, A. (2022). *QdR 15. La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*. Loescher, Torino.

Aziz, F. (2019). *Stella*. Artebambini, Bologna.

Bachtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press, Austin.

Bal, P.M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*, 8(1), 1-12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341

Baldacci, M. (2020). *Un curriculo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci, Roma.

Bálint, K., & Tan, E.S. (2015). "It feels like there are hooks inside my chest": The Construction of Narrative Absorption Experiences Using Image Schemata. *Projections*, 9(2), 63-88. https://doi.org/10.3167/proj.2015.090205

Bálint, K., Hakemulder, F., Kuijpers, M., Doicaru, M., & Tan E.S. (2016). Reconceptualizing foregrounding. Identifying response strategies to deviation in absorbing narratives. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 176-207. https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.02bal

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, a Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

Baron-Cohen, S. (2012). *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*. Raffaello Cortina, Milano (titolo originale *The Science of Evil: On Empathy and the Origins of Cruelty*, 2011).

Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Adelphi, Milano (titolo originale *Mind and Nature: A Necessary Unity*, 1979).

Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano (titolo originale *Steps to an Ecology of Mind*, 1972).

Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Giunti, Firenze.

Batini, F. (Ed.) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti.* Giunti, Firenze.

Batson, D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 20 (pp. 65-122). Academic Press, New York.

Batson, D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Batson, D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imagining How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758. https://doi.org/10.1177/0146167297237008

Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Il Mulino, Bologna.

Beach, R., & Hynds, S. (1991). Research on Response to Literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 453-489). Longman, New York.

Berg-Cross, L., & Berg-Cross, G. (1978). Listening to Stories May Change Children's Social Attitudes. *The Reading Teacher*, 31(6), 659-663. http://www.jstor.org/stable/20194614

Bertens, H. (2014). *Literary Theory. The basics* (3rd edition). Routledge, London-New York.

Bertin, G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Marzorati, Milano.

Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando, Roma.

Bertin, G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia, Firenze.

Bertin, G.M. (1983). Principio delle differenze e pluralismo educativo. In G.M. Bertin, & M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa* (pp. 56-86). Armando, Roma.

Bertin, G.M., & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Armando, Roma.

Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando, Roma.

Bertman, S. (1998). *Hyperculture: The Human Cost of Speed*. Praeger, Westport.

Bertolini, P. (2003a). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina, Milano.

Bertolini, P. (2003b). Educazione e politica. La gioiosa fatica di pensare. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno «Educazione e politica»* (pp. 559-573). Clueb, Bologna.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. Educational Theory, 57(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241

Bion, W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma (titolo originale *Learning from Experience*, 1962).

Bird, J.J. (1984). *Effects of Fifth Graders' Attitudes and Critical Thinking/Reading Skills Resulting from a Junior Great Books Program* (Publication No. 1984. 8411599) [Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey]. ProQuest Dissertations Publishing.

Black, J. E., & Barnes, J. L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52(2015), 32-43. http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2015.07.001

Bloom, B., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H, & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company, New York.

Bloom, H. (1996). *Il canone occidentale: i libri e la scuola delle ere*. Bompiani, Milano (titolo originale *The Western Canon*, 1994).

Bloom, P. (2019). *Contro l'empatia. Una difesa della razionalità*. Liberilibri, Macerata (titolo originale *Against empathy. The Case for Rational Compassion*, 2016).

Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina, Milano.

Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Raffaello Cortina, Milano.

Booth, W. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. University of Chicago Press, Chicago.

Bortignon, M., Darici, K., & Imperiale, S. (Eds.) (2013). *Il lettore in gioco. Finestre sul mondo della lettura*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Bower, G.H., Black, J.B., & Turner, T.J. (1979). Scripts in Memory for Text. *Cognitive Psychology*, 11(2), 177-220. https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90009-4

Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage, London.

Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*. Harvard University Press, Cambridge.

Bracco, M. (2005). Empatia e neuroni specchio. Una riflessione fenomenologica ed etica. *Comprendre*, 15, 33-53.

Bracher, M., Barnbaum, D., Byron, M., Clewell, T., Docherty, N., Massardier-Kenney, F., Pereplyotchik, D., Roxburgh, S., & Smith-Pryor, E. (2019). Compassion-Cultivating Pedagogy. Advancing social justice by improving social cognition through literary study. *Scientific Study of Literature*, 9(2), 107-162. https://doi.org/10.1075/ssol.19007.bra

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza, Roma-Bari (titolo originale *Actual minds, possible worlds*, 1986).

Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti & D. N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp.17-38). Laterza, Roma-Bari.

Bruner, J. (2000a). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino (titolo originale *Acts of Meaning*, 1990).

Bruner, J. (2000b). Premessa. In Confalonieri E. & Scarlatti G. (Eds.), *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza* (pp. 7-9). Unicopli, Milano.

Bruner, J. (2004). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano (titolo originale *The Culture of Education*, 1996).

Bruzzone, D. (2009). Dare forma alla sensibilità: la via fenomenologica. In Iori V. (Ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 43-65). FrancoAngeli, Milano.

Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321-347. https://doi.org/10.1080/15213260903287259

Buccino, G, Lui, F., Canessa, N., Patteri, I., Lagravinese, G., Benuzzi, F., Porro, C., & Rizzolatti, G. (2004). Neural circuits involved in the recognition of action performed by non-conspecifics: an fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(1), 114-126. https://doi.org/10.1162/089892904322755601

Byrd Rowe, D. (2018). The «novel» approach: using fiction to increase empathy. *Virginia Libraries*, 63(1). http://doi.org/10.21061/valib.v63i1.1474.

Caianiello, S. (Ed.) (2015). *Fuori di sé. L'empatia nell'orizzonte umano e oltre*. CNR Edizioni, Roma.

Calabrese, S., & Fioroni, F. (2012). *Leggere la mente. La lettura come stile di vita*. Clueb, Bologna.

Calabrese, S. (2015). *Anatomia del best seller: come sono fatti i romanzi di successo*. Laterza, Roma-Bari.

Calabrese, S. (2017). *La fiction e la vita. Lettura, benessere, salute*. Mimesis, Milano.

Calvino, I. (1993). *Fiabe italiane*. Mondadori, Milano.

Cappuccio, M. (2008). Verso una genealogia del cervello. Attraverso la riflessione di E. Husserl ed E. Paci. *Comprendre*, 16-17-18, 84-103.

Cappuccio, M. (2009). I neuroni specchio sono i «correlati neuronali» dell'empatia? In M. Maldonato (Ed.), *Pensare la scienza* (pp. 260-292). Bruno Mondadori, Milano.

Carofiglio, G. (2020). *Della gentilezza e del coraggio*. Feltrinelli, Milano.

Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione*. FrancoAngeli, Milano.

Carrillo, M., Han, Y., Migliorati, F., Liu, M., Gazzola, V., & Keysers, C. (2019). Emotional Mirror Neurons in the Rat's Anterior Cingulate Cortex. *Current Biology*, 29(8), 1301-1312. https://doi.org/10.1016/j.cub.2019.03.024

Cavadini, L., De Martin, L., & Pianigiani, A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere*. Pearson, Milano.

Cerruto, M. (2012). La partecipazione elettorale in Italia. *Quaderni di Sociologia*, 60, 17-39. https://doi.org/10.4000/qds.537

Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Equilibri, Modena (titolo originale *Tell Me. Children, Reading and Talk. The reading environment. How Adult Help Children Enjoy Books*, 2011).

Chen, M., & Bell, R. A. (2022). A meta-analysis of the impact of point of view on narrative processing and persuasion in health messaging. *Psychology & Health*, 37(5), 545-562, https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1894331.

Chiantera-Stutte, P. (2013). Michels e la crisi della democrazia – ieri e oggi. *Quaderni di Sociologia*, 63, 175-183. https://doi.org/10.4000/qds.434

Chieregato, N. (2021). La valenza politica dell'educazione al pensiero. In S. Demozzi (Ed.), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca* (pp. 47-62). FrancoAngeli, Milano.

Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Piemme, Milano (titolo originale *On mis-education*, 2000).

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci, Roma.

Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01

Cohen, J., Weimann-Saks, D., & Mazor-Tregerman, M. (2018). Does Character Similarity Increase Identification and Persuasion? *Media Psychology*, 21(3), 506-528. https://doi.org/10.1080/15213269.2017.1302344

Cohen, J., Appel, M., & Slater, M. D. (2019). Media, Identity, and the Self. In M. B. Oliver, A.A. Raney & J. Bryant (Eds.). *Media Effects: Advances in Theory and Research* (4th Edition) (pp. 179-194). Routledge, London-New York.

Cohen, J., & Klimmt C. (2021). Stepping In and Out of Media Characters: Identification and Dynamic Shifts in Users' Positioning towards Entertainment Messages. In P. Vorderer & C. Klimmt (Eds), *The Oxford Handbook of Entertainment Theory* (pp. 266-284). Oxford University Press, Oxford.

Commissione Europea (2017). *Eurydice in breve. L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017.* Ufficio delle pubblicazioni della Commissione Europea. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf

Confalonieri, E., & Scaratti, G. (Eds.) (2000). *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*. Unicopli, Milano.

Consiglio d'Europa (2018a). *Reference Framework for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing, Strasburgo.

Consiglio d'Europa (2018b). *Reference Framework for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing, Strasburgo.

Consiglio d'Europa (2018c). *Reference Framework for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for Implementation*. Council of Europe Publishing, Strasburgo.

Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

Contini, A. (2019). Storytelling e digital storytelling: le potenzialità cognitive della narrazione. In S. Bonaccini & A. Contini (Eds.), *Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia. Contesti, linguaggi e competenze* (pp. 22-31). Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia.

Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia, Firenze.

Contini, M. (1997). L'educazione all'impegno etico-razionale nella problematicità delle relazioni intersoggettive. In M. Contini & A. Genovese, *Impegno e conflitto* (pp. 51-154). La Nuova Italia, Firenze.

Contini, M., & Genovese, A. (1997). *Impegno e conflitto*. La Nuova Italia, Firenze.

Contini, M. (2006). Il nostro «essere nel mondo». Storie di neuroni e di contesti. In M. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello* (pp. 1-61). Raffaello Cortina, Milano.

Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello*. Raffaello Cortina, Milano.

Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Clueb, Bologna.

Contini, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. ETS, Pisa.

Contini, M. (2014). L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica* (pp. 13-46), FrancoAngeli, Milano.

Corradini, L. (2004). Educazione alla democrazia e nuova cittadinanza. In M. Corsi & R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 255-278). Vita e Pensiero, Milano.

Cornish, F. & Ghosh, R. (2007). The necessary contradictions of "community-led" health promotion: A case study of HIV prevention in an Indian red light district. *Social Science and Medicine*, 64(2), 496–507. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.09.009

Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative Analysis of Qualitative Data. In U. Flick (Ed.), *Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). Sage, London.

Corsi, M., & Sani, R. (Eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Vita e Pensiero, Milano.

Costa, P. (2003). Martha Nussbaum: la compassione entro i limiti della ragione. *La società degli individui*, 18/2003, 131-148.

Costantini, E., & Schulze Costantini, E. (2014). Introduzione. In E. Stein, *Il problema dell'empatia* (pp. 21- 53). Edizioni Studium, Roma.

Crabtree, B., & Miller, W. (1999). A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 163-177). Sage, London.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (2nd edition). Sage, London.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (4th Edition). Sage, London.

Crone, E. (2012). *Nella testa degli adolescenti: i nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*. Urra, Milano (titolo originale *Het puberende brein*, 2009).

Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Laterza, Roma-Bari (titolo originale *Post-Democracy*, 2000).

Crouch, C. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Laterza, Roma-Bari (titolo originale *Post-Democracy: After the Crises*, 2020).

Crozier, M., Huntington, S.P., & Watanuki, J. (1977). *La crisi della democrazia. Rapporto alla Commissione trilaterale*, FrancoAngeli, Milano (titolo originale *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*, The Trilateral Commission, 1975).

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books, New York.

Culp, M. (1977). Case studies of the Influence of Literature on the Attitudes, Values, and Behaviour of Adolescents. *Research in the Teaching of English*, 11(3), 245-253. http://www.jstor.org/stable/40170829

Cupchik, G., Oatley, K., & Vorderer, P. (1998). Emotional Effects of Reading. Excerpts from Short Stories by James Joyce. *Poetics*, 25(6), 363-377. https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)90007-9

D'Urso, V., & Trentin, R. (Eds.) (1988). *Psicologia delle emozioni*. Il Mulino, Bologna.

Damasio, A.R. (1997). *L'errore di Cartesio*. Adelphi, Milano (titolo originale *Descartes' Error*, 1994).

Darwin, C. (2010). *L'origine della specie*. RCS, Milano (C. Balducci, Tran.) (titolo originale *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*, 1859).

Darwin, C. (2017). *L'origine dell'uomo e la selezione sessuale*, Newton Compton, Roma (M. Migliucci & P. Fiorentini, Trans.) (titolo originale *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, 1871).

Dattilo, V. (2014). *Intersoggettività. Dai neuroni mirror alla sfera pubblica*. Mistral, Messina.

Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 85-103.

De Mulder, H.N.M., Hakemulder, F., van den Berghe, R., Klaassen, F., & van Berkum, J.J. (2017). Effects of exposure to literary narrative fiction. *Scientific Study of Literature*, 7(1), 129-169. https://doi.org/10.1075/ssol.7.1.06dem

de Vignemont, F., & Jacob, P. (2012). What is it like to feel another's pain? *Philosophy of Science*, 79(2), 295–316. https://doi.org/10.1086/664742

Decety, J. (2007). A Social Cognitive Neuroscience Model of Human Empathy. In E. Harmon-Jones & P. Winkielman (Eds.), *Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior* (pp. 246-270). Guilford, New York.

Decreto del Presidente della Repubblica 88/2010. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.137 del 15-06-2010 - Suppl. Ordinario n. 128.

Decreto Ministeriale 211/2010. *Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del D.P.R. 89/2010, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.291 del 14-12-2010 - Suppl. Ordinario n. 275.

Decreto Ministeriale 766/2019. *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale*. https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-per-favorire-e-sostenere-l-adozione-del-nuovo-assetto-didattico-e-organizzativo-dei-percorsi-di-istruzione-professionale

Decreto Ministeriale n.35 del 22 giugno 2020. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92 e relativi Allegati*. https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020.

Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, IV(4), 193-204. https://www.jstor.org/stable/992653

Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze (titolo originale *Democracy and Education*, 1916).

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina, Milano (titolo originale *How we think*, 1910).

Di Paolo, P. (2017). *Vite che sono la tua*. Laterza, Roma-Bari.

Dixon, P., Bortolussi, M., Twilley, L.C., & Leung, A. (1993). Literary processing and interpretation: Toward empirical foundations. *Poetics*, 22, 5-33. https://doi.org/10.1016/0304-422X(93)90018-C

Donise, A. (2015). Il lato oscuro dell'empatia. Max Scheler fenomenologo del sentire. In S. Caianiello (Ed.), *Fuori di sé. L'empatia nell'orizzonte umano e oltre* (pp. 53- 72). CNR Edizioni, Roma.

Donise, A. (2020). Postfazione. In T. Lipps, *Scritti sull'empatia* (pp. 147-162). Orthotes, Napoli-Salerno.

Dreon, R. (2013). Leggere, comunicare, fare. Wolfgang Iser dalla teoria della letteratura all'antropologia. In M. Bortignon, K. Darici & S. Imperiale (Eds.), *Il lettore in gioco. Finestre sul mondo della lettura* (pp. 12-19). Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Earthman, E.A. (1992). Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. *Research in the Teaching of English*, 26(4), 351–384. https://www.jstor.org/stable/40171316

Eco, U. (1979). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani, Milano.

Eekhof, L. S., van Krieken, K., Sanders, J., & Willems, R. M. (2022). Engagement with Narrative Characters: The Role of Social-Cognitive Abilities and Linguistic Viewpoint. *Discourse Processes* (under review).

Eisenberg, N., & Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. https://doi.org/10.1007/BF00991640

Eres, R., & Molenberghs, P. (2013). The influence of group membership on the neural correlates involved in empathy. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-6. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00176

Erikson, E. H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando, Roma (titolo originale *The Life Cycle Completed. A Review*, 1997).

European Commission, Joint Research Centre, Sala, A., Punie, Y., & Garkov, V. (2020). *LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967

Eva-Wood, A. L. (2004). How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers. *Discourse Processes*, 38(2), 173-192. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_2

Evans, J. (2008). Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629

Evans, J., & Stanovich, K.E. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241. https://doi.org/10.1177/1745691612460685

Fabbianelli, F. (2016). Ripensare l'empatia a partire da Theodor Lipps. In B. Centi (Ed.), *Tra corpo e mente. Questioni di confine* (pp. 29-62). Le Lettere, Firenze.

Fabbri, M. (2006). I giorni del cambiamento. Imprinting, plasticità celebrale e ristrutturazione dell'esperienza formativa. In M. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello* (pp. 125-197). Raffaello Cortina Editore, Milano.

Fabbri, M. (2007). Problemi di empatia. Difficoltà di comprensione emotiva e complessità sociale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2 (2007).

Fabbri, M. (2008). *Problemi d'empatia*. ETS, Pisa.

Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. FrancoAngeli, Milano.

Fabbri, M. (2013). Tra emozioni e conoscenza. Dal dissidio all'integrazione negli orizzonti dell'empatia. *Formazione & Insegnamento*, XI(3), 33-41.

Fabbri, M. (2014a). *Controtempo*. Junior, Bergamo.

Fabbri, M. (2014b). Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri & A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica* (pp. 117-151). FrancoAngeli, Milano.

Fabbri, M. (2014c). Procedere per narrazioni. Pedagogia del «volto» e terziarietà. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 9(3), 133-146.

Fabbri, M. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. FrancoAngeli, Milano.

Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholè, Brescia.

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing, Malden.

Fernandez-Quintanilla, C. (2020). Textual and reader factors in narrative empathy: An empirical reader response study using focus groups. *Language and Literature*, 29(2), 124-146. https://doi.org/10.1177/0963947020927134

Feyerabend, P. K. (1980). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Feltrinelli, Milano (titolo originale *Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge*, 1975).

Fialho, O., Zyngier, S., & Miall, D. (2011). Interpretation and Experience: Two Pedagogical Interventions Observed. *English in Education*, 45(3), 236-253. DOI: 10.1111/17548845.2011.11912443

Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response* [Doctoral dissertation, University of Alberta]. https://doi.org/10.7939/R3561V

Fialho, O., Zyngier, S., & Miall, D. (2012). Experiencing or Interpreting Literature: Wording Instructions. In M. Burke, S. Csábi, L. Week & J. Zerkowitz (Eds.), *Pedagogical Stylistics: Current Trends in Language, Literature and ELT* (pp. 58-74). Continuum, London.

Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts and Humanities*, 6(1). https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532

Fialho O., Hakemulder F., Hoeken H. (2022), *Transformative Reading: an Empirical Model*, in press.

Fisogni, P. (2019). Naufragi dell'empatia. Perché sentiamo l'altro a intermittenza? *EXagere*, IV(7-8), 1-11.

Flerx, V.C., Fidler, D.S., & Rogers, R.W. (1976). Sex Role Stereotypes: Developmental Aspects and Early Intervention. *Child Development*, 47, 998–1007. https://doi.org/10.2307/1128436

Fong, K., Mullin, J.B., & Mar, R. (2013). What you read matters: the role of fiction genre in predicting interpersonal sensitivity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 370-376. https://doi.org/10.1037/a0034084

Freeman, W.J. (2000). *Come pensa il cervello*. Einaudi, Torino (titolo originale *How Brains make up their Minds*, 1999).

Freud, S. (1971). La dinamica del transfert. In S. Freud, *Tecnica e pratica della psicoanalisi*, New Compton, Roma, pp. 161-174 (prima edizione, 1912).

Frith, U., & Frith. C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, *Series b, Biological Sciences*, 358, 459-473. https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218

Furlong, V.J. (1991). Disaffected pupils: Reconstructing the sociological perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 293-307. http://www.jstor.org/stable/1393039

Gaggioli, A. (2016). Transformative Experience Design. In *Human Computer Confluence: Transforming Human Experience through Symbiotic Technologies* (pp. 97-122). De Gruyter Open Poland, Warsaw. https://doi.org/10.1515/9783110471137-006.

Galda, L. (1992). Evaluation as a spectator: Changing across time and genre. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research and Practice* (pp. 127-142). Ablex Publishing, Norwood.

Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. Routledge, London-New York.

Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493-501. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01262-5

Gallese, V. (2005). Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23-48. https://doi.org/10.1007/s11097-005-4737-z

Gallese, V. (2006). La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività. In S. Mistura (Ed.), *Autismo. L'umanità nascosta* (pp. 207-270). Einaudi, Torino.

Gallese, V., Eagle, M.N., & Migone, P. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 40(3), 543-580.

Gallese, V. (2016, 11 settembre). L'empatia è sempre "incarnata". *Il Sole 24 Ore*.

Gallino, L. (1993). *Dizionario di sociologia*. Utet, Torino.

Ganczarek, J., Hünefeldt, T., & Olivetti Belardinelli, M. (2018). From "Einfühlung" to empathy: exploring the relationship between aesthetic and interpersonal experience. *Cognitive Processing*, 19(2), 141–145. https://doi.org/10.1007/s10339-018-0861-x

Gavins, J., & Steen, G. (2003). *Cognitive Poetics in Practice*. Routledge, London-New York.

Genette, G. (1976). *Figure 3. Discorso del racconto*. Einaudi, Torino (titolo originale *Figure III. Narrative Discourse*, 1972).

Gerrig, R.J. (1988). Text Comprehension. In R.J. Sternberg & E.E. Smith (Eds.), *The Psychology of Human Thought* (pp. 242–266). Cambridge University Press, Cambridge.

Gerrig, R. (1993). *Experiencing narrative worlds*. Yale University Press, New Haven.

Gibson, D.M. (2007). Empathizing with Harry Potter: the use of popular literature in counselor education. *The Journal of Humanistic Counseling*, 46(2), 197-210. https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00036.x

Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli, Bologna.

Giusti, S. (2013). “Più forte di me”. La letteratura come risorsa per la vita. In F. Batini & S. Giusti, *I Quaderni della ricerca. Imparare dalla lettura* (n. 5) (pp. 85-105). Loescher, Torino.

Giusti, S., & Tonelli, N. (2021). *QdR 12. Comunità di pratiche letterarie. Il valore d’uso della letteratura e il suo insegnamento*. Loescher, Torino.

Goldman, A. (2009). Mirroring, Mindreading, and Simulation. In J. Pineda (Ed.), *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes In Social Cognition* (pp. 311-330). Humana Press, Totowa.

Goleman, D. (2019). *Intelligenza sociale. Entrare in sintonia con gli altri per costruire relazioni felici*. BUR, Milano (titolo originale *Social Intelligence. The New Science of Human Relationship,* 2006).

Gourvennec, A.F, Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s. Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-32. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07

Gramsci, A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. La Nuova Italia, Firenze.

Green, M., & Brock, T. (2000). The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701

Greenwald, A., Nosek, B., & Banaji, M. (2003). Understanding and Using the Implicit Association Test: I. An Improved Scoring Algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197-216. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.197

Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing Prosocial Video Games Increases Empathy and Decreases Schadenfreude. *Emotion*, 10(6), 796-802. https://doi.org/10.1037/a0020194

Habermas, J. (1996). *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*. Guerini e Associati, Milano (titolo originale *Faktizität und Geltung*, 1992).

Habermas, J. (1998). *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*. Feltrinelli, Milano (titolo originale *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*, 1996).

Hakemulder, F. (2000). *The moral laboratory. Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. John Benjamins, Amsterdam.

Hakemulder, F. (2004). Foregrounding and Its Effect on Readers’ Perception. *Discourse Processes*, 38(2), 193–218. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_3

Hakemulder, F. (2008). Imagining what could happen: effects of taking the role of a character on social cognition. In J. Auracher, M. Bortolussi, A. Chesnokova, & S. Zyngier (Eds.), *Directions in Empirical Literary Studies* (pp. 139–160). John Benjamins, Amsterdam.

Hakemulder, F., Koopman, E., Fialho, O., & Bal, M. (2016). Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace. In M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (Eds.), *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments* (pp. 19-38). John Benjamins, Amsterdam.

Hakemulder, F. (2020). Finding Meaning Through Literature. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 31(1), 91-110. https://doi.org/10.33675/ANGL/2020/1/8

Hakemulder, F. (2022). Empirical Pedagogical Stylistics: Reader Response Research in the Classroom. In S. Zyngier, & G. Watson (Eds.). *Pedagogical Stylistics in the 21st Century* (pp. 209-231). Palgrave Macmillan, London.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. Penguin Books.

Halász L. (1991), "Emotional effect and reminding in literary processing", in *Poetics*, Vol. 20, pp. 247–272.

Haldane, J. (1955). Population genetics. *New Biology*, 18, 34–51.

Hall, W.A., Long, B., Bermback, N., Jordan, S. & Patterson, K. (2005). Qualitative teamwork issues and strategies: Coordination through mutual adjustment. *Qualitative Health Research*, 15(3), 394–410. https://doi.org/10.1177/1049732304272015

Hamilton, W. (1963). The evolution of altruistic behaviour. *The American Naturalist*, 97(896), 354–356.

Harash, A. (2021). The model of failed foregrounding. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/aca0000419

Hickok, G. (2015). *Il mito dei neuroni specchio. Comunicazione e facoltà cognitive. La nuova frontiera*. Bollati Boringhieri, Torino (titolo originale *The Myth of Mirror Neurons. The Real Neuroscience Of Communication and Cognition*, 2014).

Hobbes, T. (2011). *Leviatano*. BUR Rizzoli, Milano (titolo originale *Leviathan*, 1651).

Holohan, K. J. (2019). L'etica anarchica come fondamento di alternative educative. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, VIII(2), 149 -167.

Hoffman, M. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Il Mulino, Bologna (titolo originale *Empathy and Moral Development*, 2000).

Hooghe, M., & Marien, S. (2013). A comparative analysis of the relation between political trust and forms of political participation in Europe. *European Societies*, 15(1), 131-152. https://doi.org/10.1080/14616696.2012.692807

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage; London.

Hume, D. (2001). *Trattato sulla natura umana*. Bompiani, Milano (titolo originale *A treatise of human nature*, 1739).

Hunt, L. (2010). *La forza dell'empatia*. Laterza, Roma-Bari (titolo originale *Inventing Human Rights. A History*, 2007).

Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Bollati Boringhieri, Torino.

Igartua, J.J., & Paez, D. (1998). Validez y fiabilidad de una escala de empatı´aeidentificacio´n con los personajes. *Psicothema*, 10(2), 423-436.

Ingarden, R. (1973). *The Cognition of the Literary Work of Art*. Northern University Press, Evanston.

Iori, V. (2009a). Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (Ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 15-39). FrancoAngeli, Milano.

Iori, V. (Ed.) (2009b). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. FrancoAngeli, Milano.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press, Baltimore & London.

ISTAT (2019). *Rapporto BES 2019. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. https://www.istat.it/it/files/2019/12/Bes_2019.pdf

Italian Writing Teachers (2020). *Un anno di lettura a scuola. Percorsi di Writing and Reading Workshop*. Pubblicazione indipendente.

Iuliano, F. (2012). *Altri mondi, altre parole: Gayatri Chakravorty Spivak tra decostruzione e impegno militante*. Ombre Corte, Verona.

Jacob, P. (2011). The direct-perception model of empathy: a critique. *Review of Philosophy and Psychology*, 2, 519–540, https://doi.org/10.1007/s13164-011-0065-0

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind,* os-IX(34), 188-205. https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188

Johnson, D.R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behaviour and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150–155. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.005

Johnson, D.R., Jasper, D., Griffin, S., & Huffman, B. (2013). Reading narrative fiction reduces Arab-Muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578-598. https://doi.org/10.1521/soco.2013.31.5.578

Johnson, D.R., Cushman, G.K., Borden, L.A., & McCune, M.S. (2013). Potentiating Empathic Growth: Generating Imagery While Reading Fiction Increases Empathy and Prosocial Behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 7(3), 306-312. https://doi.org/10.1037/a0033261

Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative*, 14(3), 207-236. http://www.jstor.org/stable/20107388

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press, Oxford.

Keen, S. (2014). Narrative Empathy. In P. Hühn, J.C. Meister, J. Pier & W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 521-530), De Gruyter, Berlino. https://doi.org/10.1515/9783110316469

Keysers, C., & Gazzola, V. (2006). Towards a unifying neural theory of social cognition. *Progress in brain research*, 156, 379-401. https://doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56021-2

Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 18 October 2013, 342(6156), pp. 377-380. DOI: 10.1126/science.1239918.

Kidd, D., & Castano, E. (2017). Different stories: How levels of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 474-486. https://doi.org/10.1037/aca0000069

Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2016). Literary reading and critical thinking. Measuring students critical literary understanding in secondary education. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 243-277. https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe

Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2019). Literature education as a school for thinking. Students' learning experiences in secondary literature education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-33. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.01

Kogut, T., & Ritov, I. (2005). The "identified victim" effect: an identified group, or just a single individual? *Journal of Behavioral Decision Making*, 18(3), 157 – 167. https://doi.org/10.1002/bdm.492

Kohlberg, L. (1987). *Child psychology and childhood education: a cognitive-developmental view*. Longman, New York.

Koopman, E.M. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62-79. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.02.008

Koopman, E.M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.

Koopman, E.M. (2016). Effects of "Literariness" on Emotions and on Empathy and Reflection after Reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82-98. https://doi.org/10.1037/aca0000041

Kuijpers, M., & Hakemulder, F. (2018). Understanding and Appreciating Literary Texts through Rereading. *Discourse Processes*, 55(7), 619-641. https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1390352

Kuiken, D., Miall, D., & Sikora S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171-203. https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171

Kuiken, D., Campbell, P., & Sopčák, P (2012). The Experiencing Questionnaire. Locating exceptional reading moments. *Scientific Study of Literature*, 2(2), 243-272. https://doi.org/10.1075/ssol.2.2.04kui

Kuzmičová, A., Mangen, A., Støle, H., & Begnum, A.C. (2017). Literature and readers' empathy: A qualitative text manipulation study. *Language and Literature*, 26(2), 137-152. https://doi.org/10.1177/0963947017704729

Lasswell, H.D. (1958). *Politics: who gets what, when how*. Meridian Books, New York (prima pubblicazione, 1936).

Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019.

Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 136-146. http://www.jstor.org/stable/40012325

Lessing, D. (2020). *Il quinto figlio* (XI edizione). Universale Economica Feltrinelli (titolo originale *The fifth child*, 1988).

Levinas, E. (1980). *Totalità e infinito: saggio sull'esteriorità*. Jaca Book, Milano (titolo originale: *Totalité et Infini*, 1961).

Levinas, E., & Riva, F. (2010). *L'epifania del volto*. Servitium, Bergamo.

Levinas, E. (2011). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Jaca Book, Milano (titolo originale *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*, 1978).

Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Il Mulino, Bologna.

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero, Milano (titolo originale *Thinking in Education*, 2nd edition, 2003).

Lippmann, W. (1954). *Public Opinion*. The Macmillan Company, New York (prima pubblicazione, 1922).

Lipps, T. (2002). Fonti della conoscenza. Empatia. *Discipline filosofiche*, *Una «scienza pura della coscienza»: l'ideale della psicologia in Theodor Lipps*, XII, 2/2002, 31-46 (edizione originale "Einfühlung und ästhetischer Genuß". *Die Zukunft*, 54, gennaio 1906, pp. 100-114).

Lipps, T. (2002). Empatia e godimento estetico. *Discipline filosofiche*, *Una «scienza pura della coscienza»: l'ideale della psicologia in Theodor Lipps*, XII, 2/2002, 47-62 (edizione originale cap. XIII in Lipps, T. (1909). *Leitfaden der Psychologie, 3° ed*. Engelmann, Leipzig, pp. 222-241).

Lipps, T. (2020). *Scritti sull'empatia* (I. Rotella, Trans.). Orthotes, Napoli-Salerno.

Litcher, J.H., & Johnson, D.W. (1969). Changes in attitudes toward Negroes of white elementary school students after use of multiethnic readers. *Journal of Educational Psychology*, 60(2), 148–152. https://doi.org/10.1037/h0027081

Lodge, D. (2002). *Consciousness and the Novel: Connected Essays*. Harvard University Press, Cambridge.

Longo, G. (2011). Empatia e letteratura. Un approccio neurocognitivo agli obiettivi formativi della didattica del testo. *Formazione & Insegnamento*, Anno IX(3 – Supplemento), 173-178. doi: 10.7346/-fei-IX-04-11_14

Lucantoni, M. (2013). Empatia: un ritmo dell'essere. *Riflessioni Sistemiche*, 8, 30-39.

Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci, Roma.

Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). FrancoAngeli, Milano.

Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni, San Cesario di Lecce.

MacQueen, K.M., & McLellan, E. (1998). Codebook Development for Team-Based Qualitative Analysis. *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), 31-36. https://doi.org/10.1177/1525822X980100020301

Madrussan, E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Anicia, Roma.

Madrussan, E. (2017). Educarsi al pensiero critico con la letteratura. L'esemplarità pedagogica de "Le parole" di Jean-Paul Sartre. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12(3), 135-147. https://dx.doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7641

Madrussan, E. (2019). Facing the text. Some considerations about educational experience of literary fiction. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 14(1), 91-108. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9122108

Madrussan, E. (Ed.) (2020). *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*. Ibis, Como-Pavia.

Malo-Juvera, V. (2014). Speak: The effect of literary instruction on adolescents' rape myth acceptance. *Research in the Teaching of English*, 48(4), 407-427. http://www.jstor.org/stable/24398690

Malo-Juvera, V. (2016). The effect of an LGBTQ themed literary instructional unit on adolescents' homophobia. *Study and Scrutiny*, 2, 1-34. https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.1-34

Mangen, A., & Kuiken, D. (2014). Lost in an iPad. Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature*, 4(2), 150-177. https://doi.org/10.1075/ssol.4.2.02man

Mar, R., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002

Mar, R.A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x

Mar, R.A., Oatley, K., & Peterson, J.B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428. https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025

Mar, R.A, Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J., (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818-833. https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). Wiley, New York.

Marlowe, M., & Maycock, G. (2001). Using literary texts in teacher education to promote positive attitudes toward children with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 75-83. https://doi.org/10.1177/088840640102400202

Martini, G., & Busacchi, V. (2021). Identità narrativa e identità traduttiva. Due possibili paradigmi per la psicoanalisi? *B@abelonline. Rivista di Filosofia*, 8, 231-243.

Masiero, P. (2013). Ma il lettore cosa fa? In M. Bortignon, K. Darici, & S. Imperiale (Eds.), *Il lettore in gioco. Finestre sul mondo della lettura* (pp. 97-102). Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

McArthur, L.Z., & Eisen S.V. (1976). Achievements of Male and Female Storybook Characters as Determinants of Achievement Behavior by Boys and Girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(4), 467-473. https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.4.467

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25(6), 954-962. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.6.954

Mezzalira, S. (2019). *Neuroscienze e fenomenologia. Il caso dei 'neuroni specchio'*. Padova University Press, Padova.

Miall, D. (1988). Affect and Narrative: a Model of Responses to Stories. *Poetics*, 17(3), 259-272. https://doi.org/10.1016/0304-422X(88)90034-4

Miall, D. (1989). Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. *Cognition and Emotion*, 3(1), 55-78. https://doi.org/10.1080/02699938908415236

Miall, D., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding: Defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407. https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5

Miall, D., & Kuiken, D. (1995). Aspects of Literary Response: A New Questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 37-58. http://www.jstor.org/stable/40171422

Miall, D., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Process*, 28(2), pp. 121–138. https://doi.org/10.1080/01638539909545076

Miall, D. (2018). Reader-Response Theory. In D.H. Richter (Ed.), *A Companion to Literary Theory* (pp. 114–125), John Wiley & Sons, Chichester.

Michael, J. (2014). Towards a Consensus about the Role of Empathy in Interpersonal Understanding. *Topoi. An International Review of Philosophy*, 33(1), 157-172. https://doi.org/10.1007/s11245-013-9204-9

Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

Morin, E. (1989). *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Feltrinelli, Milano (titolo originale *La Méthode: La Connaissance de la connaissance*, 1986).

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina, Milano (titolo originale *Une tête bien faite*, 1999).

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina, Milano (titolo originale *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 2000).

Morrell, M. (2010). *Empathy and Democracy*. The Pennsylvania State University Press, University Park.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage, Thousand Oaks.

Murphy, K., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M., & Alexander, J. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. https://doi.org/10.1037/a0015576

Nijhof, A. D., & Willems, R. M. (2015). Simulating Fiction: Individual Differences in Literature Comprehension Revealed with fMRI. *PLoS One*, 10(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116492.

Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Carocci, Roma (titolo originale *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, 1997).

Nussbaum, M. (2004). *Intelligenza delle emozioni*. Il Mulino, Bologna (titolo originale *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, 2001).

Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino, Bologna (titolo originale *Not for profit: why democracy needs the humanities*, 2010).

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse and student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. http://www.jstor.org/stable/40171413

Obama, B. (2006). *Cultivate Empathy. The world doesn't just revolve around you*. https://www.northwestern.edu/newscenter/stories/2006/06/barack.html.

Organizzazione Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030 e Sustainable Development Goals*. https://unric.org/it/agenda-2030/

Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (1992). Children's Talk in Classroom Discussions. *Cognition and Instruction*, 9(2), 113-136. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902_2

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior, Parma.

Paliczuk, A. (2008). La rappresentazione delle conoscenze. Diversi modelli delle strutture concettuali nell'ambito della linguistica cognitiva. *Neophilologica*, 20, 221-235.

Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.

Panero, M.E., Weisberg, D.S., Black, J., Goldstein, T.R., Barnes, J.L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46-e54. https://doi.org/10.1037/pspa0000064

Paul, L. A. (2014). *Transformative Experience*. Oxford University Press, Oxford.

Petit, M. (2010). *Elogio della lettura*. Ponte delle Grazie, Milano (titolo originale *Éloge de la lecture. La construction de soi*, 2002).

Pettersson, T. (2016). Fictionality and the Empirical Study of Literature. *Comparative Literature and Culture Web*, 18(2). https://doi.org/10.7771/1481-4374.3138

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, Torino (titolo originale *Six études de Psychologie*, 1964).

Pino, M. C., & Mazza M. (2016). The Use of "Literary Fiction" to Promote Mentalizing Ability. *PLoS One*, 11(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254

Pinotti, A. (2002). Empatia: un termine equivoco e molto equivocato. *Discipline filosofiche, Una «scienza pura della coscienza»: l'ideale della psicologia in Theodor Lipps*, XII, 2/2002, 63-84.

Pinotti, A. (2011). Questione di carattere. Empatia, espressione, analogia. *Rivista di estetica*, 48, 133-151. https://doi.org/10.4000/estetica.1543

Poletti, M. (2009). Sviluppo cerebrale, funzioni esecutive e capacità decisionali in adolescenza. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3/2009, pp. 535-564. doi: 10.1421/30200.

Poletti Riz, J., & Pognante, S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop*. Erickson, Trento.

Pontecorvo, C., & Sterponi, L. (2002). Learning to Argue and Learning to Reason through Discourse in Educational Settings. In G. Wells, & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 127-141). Blackwell, Oxford.

Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology*, 6, 19-29.

Ponzio, A. (2016). Il dialogo con l'altro, "il mio eroe", in Michail Bachtin. *Letras De Hoje*, 50(5), 15-22. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23126

Popper, K. (2004). *La società aperta e i suoi nemici. Vol. 1: Platone totalitario*. Armando Editore, Roma (titolo originale *The Open Society and Its Enemies. Volume 1: The Spell of Plato*, 1945).

Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli, Milano (titolo originale *A Theory of Justice*, 1971).

Reeves, A. (2004). *Adolescents talk about reading: Exploring resistance to and engagement with text*. International Reading Association, Newark.

Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *README FIRST for a users guide to qualitative methods* (2nd edition). Sage, Thousand Oaks.

Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto. Vol. I*. Jaca Book, Milano (titolo originale *Temps et récit. Tome I*, 1983).

Ricoeur, P. (1987). *Tempo e racconto. Vol. II*. Jaca Book, Milano (titolo originale *Temps et récit. Tome II*, 1984).

Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto. Vol. III*. Jaca Book, Milano (titolo originale *Temps et récit. Tome III*, 1985).

Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Jaca Book, Milano (titolo originale *Soi-même comme un autre*, 1990).

Ricoeur, P. (2009). L'identità narrativa, *Allegoria*, 60(7-12/2009), 93-104 (titolo originale L'identité narrative. *Revue des sciences humaines*, LXXXXV, 221, janvier-mars 1991, 35-47).

Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia: la corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Mondadori, Milano (titolo originale *The Empathic Civilization*, 2009).

Ritivoi, A. D. (2016). Reading Stories, Reading (Others') Lives: Empathy, Intersubjectivity, and Narrative Understanding. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 8(1), 51-75. https://doi.org/10.5250/storyworlds.8.1.0051

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2005). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina, Milano.

Rizzolatti, G., & Caruana F. (2018). Le basi dell'empatia. In C. Caporale, L. Maffei, V. Marchis, & J.C. De Martin (Eds.), *Europa. Le sfide della scienza* (Vol. II) (pp. 349-355). Istituto dell'Enciclopedia Treccani, Roma.

Roganti, D., & Ricci Bitti, E. (2012). Empatia ed emozioni: alcune riflessioni sui neuroni specchio. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 591-615. http://hdl.handle.net/11585/127910

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centred framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). McGraw Hill, New York.

Romei, G. (2003). Educazione e politica: con e oltre la democrazia. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno «Educazione e politica»* (pp. 460-467). Clueb, Bologna.

Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press, Carbondale.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Sagi, A., & Hoffman, M. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175-176. https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.2.175

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage, London.

Salgaro, M. (Ed.) (2009). *Verso una neuroestetica della letteratura*. Aracne, Roma.

Salgaro, M. (2015). How literary can literariness be? Methodological problems in the study of foregrounding. *Scientific Study of Literature*, 5(2), 229-249. https://doi.org/10.1075/ssol.5.2.06sal

Scarry, E. (2002). The Difficulty of Imagining Other People. In M. Nussbaum, *For Love of Country* (pp. 98-110). Beacon Press, Boston.

Scheler, M. (1913). *Zur Phänomenologie und Theorie Der Sympathiegefühle und von Liebe Und Haß*. Niemeyer, Halle an der Saale.

Scheler, M. (2010). *Essenze e forme della simpatia*. FrancoAngeli, Milano (titolo originale *Wesen und Formen der Sympathie*, 1923).

Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 17(2), 1-37. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01

Schrijvers, M. (2019). *The Story, the Self, the Other. Developing Insight into Human Nature in the Literature Classroom* [Doctoral dissertation, University of Amsterdam]. https://pure.uva.nl/ws/files/34193193/Thesis.pdf

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019a). Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45. https://doi.org/10.3102/0034654318812914

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Meyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019b). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216.

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019c). Toward the validation of a literature classroom intervention to foster adolescents' insight into human nature: an iterative design process. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(4), 1-47. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.02

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press, London.

Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1981). A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role-taking in Middle Childhood. In L. D. Steinberg (Ed.), *The Life Cycle: Readings in Human Development* (pp. 96-104). Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/stei93738-009.

Senzaki, N., & Reps, P. (Eds.) (1973). *101 storie zen*. Adelphi, Milano (titolo originale, *101 Zen Stories*, 1919).

Serafini, F. (2006). *Around the reading workshop in 180 days*. Heinemann, Portsmouth.

Serravallo, J. (2015). *The Reading Strategies Book*. Heinemann, Portsmouth.

Shklovsky, V. (1965). Art as Technique. In L.T. Lemon, & M.J. Reis (Eds.), *Russian Formalist Criticism: Four Essays* (pp. 3-24). University of Nebraska Press, Lincoln (prima pubblicazione, 1917).

Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Raffaello Cortina, Milano (titolo originale *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*, 2013).

Sikora, S., Kuiken, D., & Miall D. (2011). Expressive reading: a phenomenological study of readers' experience of Coleridge's "Rime of the Ancient Mariner". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(3), 258-268. https://doi.org/10.1037/a0021999

Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci, Roma (titolo originale *Doing qualitatative research: a practical guide*, 2000).

Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J., & Frith, C.D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303(5661), 1157-1162. doi: 10.1126/science.1093535.

Smith, A. (1995). *Teoria dei sentimenti morali*. BUR, Milano (titolo originale *The Theory of Moral Sentiments*, 1759)

Smith, A. (2006). *La ricchezza delle nazioni*. Utet, Torino (titolo originale *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776).

Snow, N. (2000). Empathy. *American Philosophical Quarterly*, 37(1), 65-78. http://www.jstor.org/stable/20009985

Snyder, B.R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Alfred A. Knopf, New York.

Sønneland, M. (2019). Friction in Fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-28. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07

Sopčák, P. (2007). Creation from nothing: a foregrounding study of James Joyce's drafts for Ulysses. *Language and Literature*, 16(2), 183-196. https://doi.org/10.1177/0963947007075984

Sorzio, P. (2007). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci, Roma.

Speltini, G., & Palmonari, A. (2007). *I gruppi sociali*. Il Mulino, Bologna.

Spivak, G. C. (1987). *In Other Worlds. Essay in Cultural Politics*. Routledge, London-New York.

Spivak, G. C. (2003). *Morte di una disciplina*. Meltemi, Roma (titolo originale *Death of a discipline*, 2003).

Stanovich, K., & Toplak, M.E. (2012). Defining Features Versus Incidental Correlates of Type 1 and Type 2 Processing. *Mind & Society*, 11(1), 3-13. https://doi.org/10.1007/s11299-011-0093-6

Stein, E. (2014). *Il problema dell'empatia*. Edizioni Studium, Roma (E. Costantini & E. Schulze Costantini Eds.) (titolo originale *Zum Problem der Einfühlung*, 1917).

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books, New York.

Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083

Terry G., Hayfield N., Clarke V., Braun V. (2017), "Thematic analysis", in Willig C. & Stainton-Rogers W. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, Sage, London, pp. 17-36, https://dx.doi.org/10.4135/9781526405555.

Titchener, E. (1909). *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Processes*. Franklin Classic Trade Press, New York.

Titchener, E. (1915). *Beginner's Psychology*. Macmillan, New York.

Trentin, R. (1988). Emozioni e processi cognitivi. In V. D'Urso, & R. Trentin (Eds.), *Psicologia delle emozioni* (pp. 159-191). Il Mulino, Bologna.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication* (pp. 321–347). Cambridge University Press, Cambridge.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In G. Butterworth, & P. Light (Eds.), *Social Cognition: studies of development understanding* (pp. 77-103). Harvester Press, Brighton.

Unesco (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993.

van Lissa, C. J., Caracciolo, M., van Duuren, T., & van Leuveren, B. (2016). Difficult Empathy: The Effect of Narrative Perspective on Reader's Engagement with a First-Person Narrator. *DIEGESIS: Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*, 5(1), 43-63.

van Peer, W., & Pander Maat, H. (1996). Perspectivation and Sympathy: Effects of Narrative Point of View. In R. Kreuz, & M.S. MacNealy (Eds.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (pp. 143-154). Ablex, Norwood.

van Peer, W. (2007a). Introduction to foregrounding: A state of the art. *Language and Literature*, 16(2), 99-104. https://doi.org/10.1177/0963947007075978

van Peer, W. (2007b). The "not-me in thee": Crossing Boundaries Through Literature. In I. Baş, & D. Freeman, *Challenging the Boundaries* (pp. 37-53). Brill, Leiden.

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia: alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(1), 1-25.

Velardi, A. (2015). Possibilità e limiti dell'empatia. Una discussione filosofica sul riduzionismo e l'ottimismo naturalista delle altre scienze cognitive. *NeaScience*, 2(8), 96-110. http://hdl.handle.net/11570/3072693

Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: reducing prejudice. *Journal Of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121. https://doi.org/10.1111/jasp.12279

Viggiani, P. A., Charlesworth, L., Hutchison, E. D., & Fromm Faria, D. (2005). Utilization of Contemporary Literature in Human Behavior and Social Justice Coursework. *Social Work Education*, 24(1), 57-97. https://doi.org/10.1080/0261547052000324991

Vischer, R. (2008). Sul sentimento ottico della forma. In R. Vischer, & F.T. Vischer, *Simbolo e forma* (pp. 35-106). Aragno, Torino (prima pubblicazione, 1872).

von Wright, M. (2002). Narrative imagination and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 407-416. https://doi.org/10.1023/A:1019886409596

Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Giunti, Firenze.

Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri, Torino.

Vygotskij, L.S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Giunti, Firenze (prima pubblicazione, 1934).

Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., & Pohl, A. (Eds.) (2019). *Young People and the Struggle for Participation. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces*. Routledge, London-New York.

White, B. (1995). Effects of autobiographical writing before reading on students' responses to short stories. *Journal of Educational Research*, 88(3), 173-184. https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941296

WHO (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552.

Winnicott, D. (1987). *I bambini e le loro madri*. Raffaello Cortina, Milano (titolo originale *Babies and Their Mothers*, 1987).

Winterbottom, A., Bekker, H.L., Conner, M., & Mooney, A. (2008). Does narrative information bias individual's decision making? A systematic review. *Social science & medicine*, 67(12), 2079-2088. http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.socscimed.2008.09.037

Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero, Milano (titolo originale *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*, 2007).

Wolfreys, J. (Ed.) (1999). *Literary Theories. A Reader & Guide*. New York University Press, New York.

World Inequality Lab (2018). *World Inequality Report 2018*. https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-english.pdf

Zaki, J., & Ochsner, K. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675-680. https://doi.org/10.1038/nn.3085

Zahavi, D. (2007). Self and Other: The Limits of Narrative Understanding. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 60, 179-202. https://doi.org/10.1017/S1358246107000094

Zahavi, D. (2011). Empathy and direct social perception: a phenomenological proposal. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3), 541–558. https://doi.org/10.1007/s13164-011-0070-3

Zahavi, D., & Overgaard, S. (2012). Empathy without isomorphism: a phenomenological account. In J. Decety (Ed.), *Empathy: form bench to bedside* (pp. 3-20). MIT Press, Cambridge.

Zahavi, D. (2014). Empathy and Other-Directed Intentionality. *Topoi. An International Review of Philosophy*, 33(1), 129-142. https://doi.org/10.1007/s11245-013-9197-4

Zammuner, V. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino, Bologna.

Zarrillo, J., & Cox, C. (1992). Efferent and aesthetic teaching. In J. Many, & C. Cox (Eds.), *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research and Practice* (pp. 235-249). Ablex Publishing, Norwood.

Zoletto, D. (Ed.) (2006). Gayatri Chakravorty Spivak. Tre esercizi per immaginare l'altro. *Aut Aut*, 329/2006.

Zucchermaglio, C., & Pontecorvo, C. (1995). Interazione sociale e apprendimento nei contesti educative. In O. Liverta Sempio, & A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell'altro* (pp. 185-210). Raffaello Cortina, Milano.

Zyngier, S., van Peer, W., & Hakemulder, F. (2007). Complexity and Foregrounding: In the Eye of the Beholder? *Poetics Today*, 28(4), 653-682. https://doi.org/10.1215/03335372-2007-011

Sitografia

www.cambiserrani; data ultima consultazione: 14 gennaio 2023.

https://elezionistorico.interno.gov.it/; data ultima consultazione: 12 gennaio 2023.

www.euread.com; data ultima consultazione: 14 gennaio 2023.

www.icalighieri.edu.it/; data ultima consultazione: 14 gennaio 2023.

www.iccarpi2.edu.it/; data ultima consultazione: 14 gennaio 2023.

www.istat.it; data ultima consultazione: 14 gennaio 2023.

www.italianwritingteachers.it; data ultima consultazione: 16 gennaio 2023.

www.meteoweb.eu/2014/07/luca-parmitano-terra-dallo-spazio-non-confini-territoriali/301528/; data ultima consultazione: 12 gennaio 2023.

http://partispace.eu/; data ultima consultazione: 12 gennaio 2023.

www.rayplay.it; data ultima consultazione: 12 gennaio 2023.

ALLEGATO 1
SCALE DI VALUTAZIONE DELL'EMPATIA

1.A IRI - INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (Davis, 1980)

- *Fantasy Scale*
  1. When I am reading an interesting story or novel, I imagine how I would feel if the events in the story were happening to me.
  2. I really get involved with the feelings of the characters in a novel.
  3. I am usually objective when I watch a movie or play, and I don't often get completely caught up in it.
  4. After seeing a play or movie, I have felt as though I were one of the characters.
  5. I daydream and fantasize, with some regularity, about things that might happen to me.
  6. Becoming extremely involved in a good book or movie is somewhat rare for me.
  7. When I watch a good movie, I can very easily put myself in the place of a leading character.

- *Perspective-Taking Scale*
  1. Before criticizing somebody, I try to imagine how I would feel if I were in their place.
  2. If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments.
  3. I sometimes try to understand my friends better by imagining how things look from their perspective.
  4. I believe that there are two sides to every question and try to look at them both.
  5. I sometimes find it difficult to see things from the "other guy's" point of view.
  6. I try to look at everybody's side of a disagreement before I make a decision.
  7. When I'm upset at someone, I usually try to "put myself in his shoes" for a while.

- *Empathic Concern Scale*
  1. When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective toward them.
  2. When I see someone being treated unfairly, I sometimes don't feel very much pity for them.
  3. I often have tender, concerned feelings for people less fortunate than me.
  4. I would describe myself as a pretty soft-hearted person.
  5. Sometimes I don't feel sorry for other people when they are having problems.
  6. Other people's misfortunes do not usually disturb me a great deal.
  7. I am often quite touched by things that I see happen.

- *Personal Distress Scale*
  1. When I see someone who badly needs help in an emergency, I go to pieces.
  2. I sometimes feel helpless when I am in the middle of a very emotional situation.
  3. In emergency situations, I feel apprehensive and ill-at-ease.
  4. I am usually pretty effective in dealing with emergencies.
  5. Being in a tense emotional situation scares me.
  6. When I see someone get hurt, I tend to remain calm.
  7. I tend to lose control during emergencies.

1.B EMPATHY QUOTIENT SCALE (Scala 1-4) (Baron-Cohen, Wheelwright, 2004)

1. I can easily tell if someone else wants to enter a conversation.
2. I prefer animals to humans. (*filler item*)
3. I try to keep up with the current trends and fashions. (*filler item*)
4. I find it difficult to explain to others things that I understand easily, when they don't understand it first time.
5. I dream most nights. (*filler item*)
6. I really enjoy caring for other people.
7. I try to solve my own problems rather than discussing them with others. (*filler item*)
8. I find it hard to know what to do in a social situation.
9. I am at my best first thing in the morning. (*filler item*)
10. People often tell me that I went too far in driving my point home in a discussion.
11. It doesn't bother me too much if I'm late meeting a friend.
12. Friendships and relationships are just too difficult, so I tend not to bother with them.
13. I would never break a law, no matter how minor. (*filler item*)
14. I often find it difficult to judge if something is rude or polite.
15. In a conversation, I tend to focus on my own thoughts rather than on what my listener could be thinking.
16. I prefer practical jokes to verbal humour. (*filler item*)
17. I live life for today rather than the future. (*filler item*)
18. When I was a child, I enjoyed cutting up worms to see what would happen.
19. I can pick up quickly if someone says one thing but means another.
20. I tend to have very strong opinions about morality. (*filler item*)
21. It is hard for me to see why some things upset people so much.
22. I find it easy to put myself in somebody else's shoes.
23. I think good manners are the most important thing a parent can teach his/her child. (*filler item*)
24. I like to do things on the spur of the moment. (*filler item*)
25. I am good at predicting how somebody will feel.
26. I am quick to spot when someone in a group is feeling awkward or uncomfortable.
27. If I say something someone else is offended by, I think that that's their problem, not mine.
28. If anyone asked me if I liked their haircut, I would reply truthfully, even if I didn't like it.
29. I can't always see why someone should have felt offended by a remark.
30. People often tell me that I am very unpredictable. (*filler item*)
31. I enjoy being the centre of attention at any social gathering. (*filler item*)
32. Seeing people cry doesn't really upset me.
33. I enjoy having discussions about politics. (*filler item*)
34. I am very blunt, which some people take to be rudeness, even though this is unintentional.
35. I don't tend to find social situations confusing.
36. Other people tell me I am good at understanding how they are feeling and what they are thinking.
37. When I talk to people, I tend to talk about their experiences rather than my own.
38. It upsets me to see an animal in pain.
39. I am able to make decisions without being influenced by people's feelings.

40. I can't relax until I have done everything I had planned to do that day. (*filler item*)
41. I can easily tell if someone else is interested or bored with what I'm saying.
42. I get upset if I see people suffering on news programmes.
43. Friends usually talk to me about their problems as they say I am very understanding.
44. I can sense if I am intruding, even if the other person doesn't tell me.
45. I often start new hobbies but quickly become bored with them and move on to something else. (*filler item*)
46. People sometimes tell me that I have gone too far with teasing.
47. I would be too nervous to go on a big rollercoaster. (*filler item*)
48. Other people, often say that I am insensitive, though I don't always see why.
49. If I see a stranger in a group, I think that it is up to them to make an effort to join in.
50. I usually stay emotionally detached when watching a film.
51. I like to be very organized in day-to-day life and often make lists of the chores I have to do. (*filler item*)
52. I can tune into how someone else feels rapidly and intuitively.
53. I don't like to take risks. (*filler item*)
54. I can easily work out what another person might want to talk about.
55. I can tell if someone is masking their true emotion.
56. Before making a decision I always weigh up the pros and cons. (*filler item*)
57. I don't consciously work out the rules of social situations.
58. I am good at predicting what someone will do.
59. I tend to get emotionally involved with a friend's problems.
60. I can usually appreciate the other person's viewpoint, even if I don't agree with it.

1.C BASIC EMPATHY SCALE (Jolliffe & Famington, 2006; Albiero et al., 2009).

1. My friend's emotions don't affect me much
2. After being with a friend who is sad about something, I usually feel sad
3. I can understand my friend's happiness when she/he does well at something
4. I get frightened when I watch characters in a good scary movie
5. I get caught up in other people's feelings easily
6. I find it hard to know when my friends are frightened
7. I don't become sad when I see other people crying
8. Other people's feelings don't bother me at all
9. When someone is feeling 'down' I can usually understand how they feel
10. I can usually work out when my friends are scared
11. I often become sad when watching sad things on TV or in films
12. I can often understand who people are feeling even before they tell me
13. Seeing a person who has been angered has no effect on my feelings
14. I can usually work out when people are cheerful
15. I tend to feel scared when I am with friends who are afraid
16. I can usually realize quickly when a friend is angry
17. I often get swept up in my friend's feelings
18. My friend's unhappiness doesn't make me feel anything
19. I am not usually aware of my friend's feelings
20. I have trouble figuring out when my friends are happy

1.D THE FULL BANK OF VALIDATED DESCRIPTORS FOR EMPATHY – Council of Europe (2018), *Reference Framework for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of Competences for Democratic Culture*

BASIC

1301. *Key descriptor 76* - Can recognise when a companion needs his/her help
1302. *Key descriptor 77* - Expresses sympathy for the bad things that he/she has seen happen to other people
1303. Expresses compassion for people who are being treated unfairly
1304. Expresses compassion for other people when they have problems
1305. Expresses compassion for another person who is hurt or upset
1306. Senses when others get irritated
1307. Can recognise whether a person is annoyed with him/her

BASIC INTERMEDIATE

1308. Pays attention to what other people are feeling
1309. Can describe feelings identified at other people
1310. Gets upset when he/she sees someone being treated badly
1311. Expresses sympathy about other people's misfortunes
1312. Can explain why someone else gets upset

INTERMEDIATE

1313. *Key descriptor 78* - Tries to understand his/her friends better by imagining how things look from their perspective
1314. *Key descriptor 79* - Takes other people's feelings into account when making decisions
1315. Can describe accurately the emotions, feelings and needs of other people
1316. When talking to someone, tries to understand what they are feeling
1317. Shows ability to put himself/herself in the shoes of those who are in discomfort
1318. Expresses concern for other people who are being taken advantage of
1319. Shows ability to describe what other people are feeling
1320. Expresses sympathy for people who are less fortunate than himself/herself
1321. Expresses sympathy for a person who doesn't have friends

INTERMEDIATE - ADVANCED

1322. Can recognise when someone wants comfort and emotional support, even if that person does not overtly exhibit it
1323. Gets upset when he/she sees someone being excluded from a group
1324. When others are upset, he/she becomes sad or concerned for them

ADVANCED

1325. *Key descriptor 80* - Expresses the view that, when he/she thinks about people in other countries, he/she shares their joys and sorrows
1326. *Key descriptor 81* - Accurately identifies the feelings of others, even when they do not want to show them
1327. Can describe other people's unique concerns

ALLEGATO 2
SCALE DI VALUTAZIONE "READING APPROACH"

2.A READER BELIEF QUESTIONNAIRE (SCALA DI ACCORDO LIKERT 1-5) (Schraw & Bruning, 1996)

1. Good readers remember most of what they read verbatim (Transmission Model, **TM**)
2. The main purpose of reading is to learn new information*
3. I like to pay attention to the author's style while I read*
4. When I read, I try to bring away exactly what the author meant (**TM**)
5. I often have strong emotional responses to what I read (Transactional Model, **TA**)
6. I like poetry more than technical text because it is more interpretive*
7. People should agree on what a book means (**TM**)
8. When I read, I like to imagine I am living through the experience myself*
9. Reading for pleasure is the best kind of reading (**TA**)
10. I like books in which the author's message is strong and clear (**TM**)
11. I enjoy sharing the thoughts and reactions of characters in a book (**TA**)
12. When I read, I focus on what the author says is important (**TM**)
13. Most books mean exactly what they say (**TM**)
14. When I read, I focus more on how I feel about the information than on what I learn (**TA**)

*The item did not load on a factor in excess of .30

2.B READER RESPONSE CHECKLIST (SCALA DI ACCORDO LIKERT 1-5) (Schraw & Bruning, 1996)

1. The story was suspenseful
2. The story was persuasive
3. The story was vivid and exciting
4. The story was easy to picture in one's head
5. The story was meaningful
6. The story was highly thought provoking
7. The story got me emotionally involved
8. The story was controversial
9. The story was interesting
10. The story contained lots of action

2.C LITERARY RESPONSE QUESTIONNAIRE (Miall&Kuiken, 1995)

Insight

1. Reading literature makes me sensitive to aspects of my life that I usually ignore.
2. In literature I sometimes recognize feelings that I have overlooked during my daily life.
3. I often find my shortcomings explored through characters in literary texts.
4. I find that literature helps me to understand the lives of people that differ from myself.
5. Reading literature often gives me insights into the nature of people and events in my world.
6. I often see similarities between events in literature and events.
7. I often find my own motives being explored through characters texts.
8. I find that certain literary works help me to understand feelings.
9. Literature enables you to understand people that you'd probably disregard in normal life.
10. I sometimes find that reading a literary text makes me feel like changing the way I live.
11. In my reading, I learn to recognize more readily certain events, i.e., I can see these types more clearly after reading example in a literary text.
12. When I begin to understand a literary text, it's because I've it to my own concerns about life.
13. Literature often gives special emphasis to those things that make a moral point.
14. Sometimes while reading literature my feelings draw me toward unsettling view of life.

Empathy

15. Sometimes I feel like I've almost "become" a character I've read about in fiction.
16. I sometimes have imaginary dialogues with people in fiction.
17. When I read fiction I often think about myself as one of the people in the story.
18. I sometimes wonder whether I have really experienced something or whether I have read about it in a book.
19. I actively try to project myself into the role of fictional characters, almost as if I were preparing to act in a play.
20. Sometimes characters in novels almost become like real people in my life.
21. After reading a novel or story that I enjoyed, I continue to wonder about the characters almost as though they were real people.

Imagery Vividness

22. I often see the places in stories I read as clearly as if I were looking at a picture.
23. I can readily visualize the persons and places described in a novel or short story.
24. I sometimes think I could draw a map of the places I have read about in a work of fiction.
25. Sometimes a scene from a story or poem is so clear that I know its smell, its touch, its “feel”.

26. I often hear dialogue in a novel as though I were listening to an actual conversation.
27. When I read a literary text, a scene that is only partly described often becomes a whole, vividly present place in my mind.
28. When reading a story, sometimes I can almost feel what it would be like to be there.
29. I usually hear the tone of speech in a dialogue from a story or novel.
30. Often when I read literary texts, descriptions of colors suggest feelings, and so on.

Leisure Escape

31. Sometimes I like to curl up with a good book just to enjoy myself.
32. When I have spare time my favorite activity is reading a novel.
33. Very often I cannot put down a story until I have finished reading it.
34. Reading literature is a pleasurable way to spend time when I have nothing else to do.
35. Reading a story is a wonderful way to relax.
36. While reading I completely forget what time it is.
37. I find that reading literature is a great help in taking my mind off my own problems.
38. I like to become so absorbed in the world of the literary text that I forget my everyday concerns.
39. Once I've discovered one work by an author I like, I usually try to read all the other works by that author.
40. I am often so involved in what I am reading that I am no longer aware of myself.
41. I often wish I had more time for reading literature.

Concern with Author

42. One of my primary interests in reading literature is to learn about the themes and concerns of a given author.
43. In reading I like to focus on what is distinctive about the author's style.
44. One of my primary interests in reading is to learn about the different genres of literature.
45. I like to see how a particular author's work relates to other literature of the author's period.
46. When reading I usually try to identify an author's distinctive themes.
47. One of my primary interests in reading literature is to appreciate the author's understanding of society and culture.
48. I think literature is especially interesting when it illuminates facts about the author's life.
49. When I find a work of literature I like, I usually try to find out something about the author.
50. The challenge of literature is to comprehend the author's unique view of life.
51. I am often intrigued by an author's literary technique.

Story-Driven Reading

52. I like to see tension building up in the plot of a story.
53. The type of literature I like best tells an interesting story.
54. I think the most important part of fiction or drama is plot.
55. When reading a novel, what I most want to know is how the story turns out.
56. I like it best when a story has an unexpected ending.
57. I prefer to read fiction in which there is plenty of action.
58. When reading a novel my main interest is seeing what happens to the characters.
59. I find it difficult to read a novel in which nothing much seems to happen.

Rejection of Literary Values

60. I think people should spend less time talking or writing about.
61. Even if literature were well taught, I think high schools should much time to it.
62. For me a work of literature is destroyed by trying to analyse it.
63. One of the things I dislike most about being a student of literature teacher who tells you what a literary text means.
64. Reading literary texts from past centuries should be left to literary and historians.
65. I don't believe that literature is socially relevant.
66. I disliked English in high school because most of the texts I was asked to read I would not have chosen myself.
67. Works of literature often seem to make the issues of life more complicated than they actually are.
68. If I want to spend time reading, I don't choose "literary" texts.

2.D TRANSFORMATIVE READING SCALE (Fialho, Hakemulder & Hoeken, 2022)

During reading

- *Enactment/imagery*
  1. While reading the story, I could visualize the character(s) vividly in my mind.
  2. I could feel the story mood in my body.
  3. When reading the story, I could sense the atmosphere of the scene in my body, as if I were in the story world.
  4. While reading the story, I often saw the places described as clearly as if I were looking at a picture.
  5. While reading the story, I felt my body responding to the text.
  6. Sometimes a scene from the story was so clear that I knew its touch, its "feel".
  7. While reading the story, I could hear the dialogues and/or voices as though I were listening to an actual conversation.
  8. While reading the story, I could almost feel the physical experiences of the character(s) in my body.
  9. I could hear the sounds in the story vividly.
- *Sympathy*
  1. The situation of the character was sad to me.
  2. I felt sorry for the character(s).
  3. I felt compassion for the character(s).
  4. The character's situation was of concern to me.
- *Resonance*
  1. The character's thoughts and feelings made me recall thoughts and feelings I also had in the past.
  2. The character's situation reminded me of situations I have lived in the past.
  3. The story mood brought me past memories.
  4. The character's situation made me recall past experiences of/with other people or things (i.e. references to communicated information like books or television).
  5. While reading the story, I recognized aspects of myself in the character(s).
  6. While reading the story, I often compared aspects of my life with aspects of the life of the characters.
  7. This text reminded me of how my past is still with me.

After reading

- *Self-other perceptual depth*
  1. This text inspired me to change to a better version of myself.
  2. This text is something I learned from; i.e., it gave me a life lesson.
  3. After reading this text, I considered a view of life that seemed more fully 'real'
  4. After reading this text, I felt sensitive to aspects of the life of others that I usually ignored.
  5. After reading this text, I realized something (new) about myself in relation to others.
  6. After reading this text, I felt like changing the way I lived.
  7. After reading this text, I felt that my understanding of life had been deepened.

8. After reading this text, I felt like changing the way I live with other people (e.g. my behaviour) for the better.
9. This text makes me (re-)consider how I will treat people that differ from myself in the future.
10. After reading this text, I realized something (new) about myself.
11. After reading this text, my sense of life seemed less superficial.
12. I felt empowered, inspired, enlightened by this text.
13. This text helped me to realize something new about humanity.
14. This story helped me to understand the lives of people that differ from myself.

ALLEGATO 3
SCALE DI VALUTAZIONE "TRANSPORTATION", "ENGAGEMENT" E "IDENTIFICAZIONE"

3.A TRANSPORTATION SCALE (Scala 1-7) **(Green & Brock, 2000)**

1. While I was reading the narrative, I could easily picture the events in it taking place.
2. While I was reading the narrative, activity going on in the room around me was on my mind.
3. I could picture myself in the scene of the events described in the narrative.
4. I was mentally involved in the narrative while reading it.
5. After the narrative ended, I found it easy to put it out of my mind.
6. I wanted to learn how the narrative ended.
7. The narrative affected me emotionally.
8. I found myself thinking of ways the narrative could have turned out differently.
9. I found my mind wandering while reading the narrative.
10. The events in the narrative are relevant to my everyday life.
11. The events in the narrative have changed my life.
12. I had a vivid mental image of [character name].

3.B IDENTIFICATION SCALE (developed for TV shows, adaptable for films and books) (Cohen, 2001)

1. I was able to understand the events in the program in a manner similar to that in which character X understood them.
2. I think I have a good understanding of character X.
3. I tend to understand the reasons why character X does what he or she does.
4. While viewing the show I could feel the emotions character X portrayed.
5. During viewing, I felt I could really get inside character X's head.
6. At key moments in the show, I felt I knew exactly what character X was going through.
7. While viewing the program, I wanted character X to succeed in achieving his or her goals.
8. When character X succeeded I felt joy, but when he or she failed, I was sad.

3.C NARRATIVE ENGAGEMENT SCALE (Busselle & Bilandzic, 2009)

First, extended version

Empathy

- EP1: At key moments in the film, I felt I knew exactly what the characters were going through emotionally. (adapted from Cohen, 2001)
- EP2: At important moments in the film, I could feel the emotions the characters felt. (adapted from Cohen, 2001)
- EP3: During the program, when a main character succeeded, I felt happy, and when they suffered in some way, I felt sad. (adapted from Cohen, 2001)
- EP4: I never really shared the emotions of the characters. (-)
- EP5: The story affected me emotionally. (from Transportation Scale; Green & Brock, 2000)

Sympathy

- SM1: I felt sorry for some of the characters in the program.
- SM2: I was embarrassed for some for some of the characters in the program.
- SM3: I was worried for some of the characters in the program.

Cognitive perspective taking

- CP1: I was able to understand the events in the program in a way similar to the way the character understood them (adapted from Cohen, 2001).
- CP2: I understood the reason why the characters did what they did (adapted from Cohen, 2001).
- CP3: I could understand why the characters felt the way they felt.
- CP4: My understanding of the characters is unclear. (-) (adapted from Cohen, 2001)
- CP5: It was difficult to understand why the characters reacted to situations as they did. (-)
- CP6: I could easily imagine myself in the situation of some characters (adapted from Cohen, 2001).

Loss of time

- LT1: During the program, I lost track of time.
- LT2: The program seemed to drag. (-)
- LT3: When the program ended, I was surprised that it was over so quickly

Loss of self-awareness

- LS1: At times during the program, I completely forgot that I was in the middle of an experiment.
- LS2: I forgot my own problems and concerns during the program.
- LS3: While watching, I found myself thinking about what I had done before the experiment or what I would do after it. (-)

Narrative presence

- NP1: At times during the program, the story world was closer to me than the real world. (adapted from Kim & Biocca, 1997)
- NP2: My attention was focused more on my surroundings than on the program. (-)

- NP3: The program created a new world, and then that world suddenly disappeared when the program ended. (adapted from Kim & Biocca, 1997)
- NP4: During the program, my body was in the room, but my mind was inside the world created by the story. (adapted from Kim & Biocca, 1997)

Narrative involvement
- NI1: I was mentally involved in the story while viewing. (T; Green & Brock, 2000)
- NI2: I was never really pulled into the story. (-)
- NI3: While viewing I was completely immersed in the story. (Appel et al., 2002)
- NI4: Overall, the viewing experience was intense for me. (Appel et al., 2002)
- NI5: I wanted to learn how the story ended. (T; Green & Brock, 2000)
- NI6: While viewing I wanted to know how the events would unfold. (Appel et al., 2002)

Distraction
- DS1: I found my mind wandering while the program was on. (-) (T; Green & Brock, 2000)
- DS2: While the program was on I found myself thinking about other things. (-) (Appel et al., 2002)
- DS3: I had a hard time keeping my mind on the program. (-)

Ease of cognitive access
- EC1: I could easily follow the action and events. (Appel et al., 2002)
- EC2: I had a hard time recognizing the thread of the story. (-) (Appel et al., 2002)
- EC3: I had to work to stay focused on the story. (-) (Appel et al., 2002)

Narrative realism
- NR1: The story was logical and convincing.
- NR2: I understood why the events unfolded the way they did.
- NR3: At some points in the story, it was not quite clear why something happened. (-)
- NR4: At points, I had a hard time making sense of what was going on in the program. (-)

Final validated version

Narrative understanding
- NR4: At points, I had a hard time making sense of what was going on in the program.
- CP4: My understanding of the characters is unclear.
- EC2: I had a hard time recognizing the thread of the story.

Attentional focus
- DS1: I found my mind wandering while the program was on.
- DS2: While the program was on I found myself thinking about other things.
- DS3: I had a hard time keeping my mind on the program.

Narrative presence
- NP4: During the program, my body was in the room, but my mind was inside the world created by the story.

- NP3: The program created a new world, and then that world suddenly disappeared when the program ended.
- NP1: At times during the program, the story world was closer to me than the real world.

Emotional engagement

- EP5: The story affected me emotionally.
- EP3: During the program, when a main character succeeded, I felt happy, and when they suffered in some way, I felt sad.
- SM1: I felt sorry for some of the characters in the program.

3.D EXPERIENCING QUESTIONNAIRE (SCALA 1-4) (Kuiken, Campbell & Sopčák, 2012)

TIMELESSNESS

1. While reading this passage, for a moment time seemed to stand still.
2. While reading this passage, for a moment time seemed to move slowly.
3. While reading this passage, there was a pause, as though time held its breath.

LOST OF SELF-BOUNDARIES

4. While reading this passage, my sense of self seemed to spread beyond my physical body.
5. While reading this passage, my sense of self extended into the world around me.
6. While reading this passage, my sense of self lost its clear boundary.

PERVASIVE ONENESS

7. While reading this passage, I felt that everything in the world, including me, was part of the same whole.
8. While reading this passage, I sensed the inseparability of myself and the world.
9. While reading this passage, I felt at one with the world around me

INEXPRESSIBLE REALIZATIONS

10. While reading this passage, I began to understand something that could not be put into words.
11. While reading this passage, I sensed something that I could not find a way to express.
12. While reading this passage, what seemed clear to me also seemed beyond words.

EVOCATIVE IMAGERY

13. While reading this passage, the images that came to mind seemed pregnant with meaning.
14. While reading this passage, I experienced images that I can ponder again and again.
15. While reading this passage, the images that came to mind were extremely evocative.

WONDER

16. While reading this passage, I felt intense delight.
17. While reading this passage, I felt profound wonder.
18. While reading this passage, I felt deeply astonished.

DISQUIETUDE

19. While reading this passage, I felt deep disquietude.
20. While reading this passage, I felt profoundly ill-at-ease.
21. While reading this passage, I felt intensely disturbed.

REVERENCE

22. While reading this passage, I seemed to touch something sacred.
23. While reading this passage, I seemed near to something divine.
24. While reading this passage, I seemed close to something holy.

DISCORD

25. While reading this passage, something in my experience seemed deeply discordant.
26. While reading this passage, something in my experience seemed irreversibly ruined.
27. While reading this passage, something in my experience seemed as dry as dust.

DISTRIBUTED LIVELINESS

28. After reading this poem, I sensed the lively 'presence' of both the animate and inanimate things around me.
29. After reading this poem, I had the sense that everything around me was somehow alive.
30. After reading this poem, even inanimate things seemed responsive to their surroundings.

EXPLICIT SELF-AWARENESS

31. After reading this poem, I was aware of my body, my feelings, and the way I was thinking.
32. After reading this poem, my attention was directed toward my inner life.
33. After reading this poem, I was focused on my own thoughts and feelings.

MINDFUL SELF-ATTENTION

34. While reading this poem, my attention was flexible; each thought, feeling, or sensation just seemed to pass through my awareness.
35. While reading this poem, I felt open and receptive to whatever went through my mind.
36. While reading this poem, I was effortlessly attentive to every perception, thought, or feeling in my stream of consciousness.

THROWNNESS

37. After reading this poem, I was distinctly aware that I am me — at this particular time and in this particular place — and no one else.
38. After reading this poem, I was distinctly aware of being here without understanding why I am here rather than somewhere else.
39. After reading this poem, I was distinctly aware that I am who I am even though, in different circumstances, I may have become a quite different person.

FINITUDE

40. After reading this poem, I was keenly aware that it is impossible to avoid life's pain.
41. After reading this poem, I was especially attentive to the brevity of life and the inevitability of death.
42. After reading this poem, I was freshly aware that people ultimately face life alone.

SPIRITUAL ENLIVENMENT

43. After reading this poem, I felt refreshed, renewed, and revitalized.
44. After reading this poem, I felt an inner freedom, a sense of liberation from life's tangles and hindrances.
45. After reading this poem, I felt a new sense of my spiritual potential.

SELF-PERCEPTUAL DEPTH

46. After reading this poem, I felt sensitive to aspects of my life that I usually ignore.
47. After reading this poem, I felt like changing the way I live.
48. After reading this poem, my sense of life seemed less superficial.
49. After reading this poem, I considered a view of life that seemed more fully 'real.'
50. After reading this poem, I felt that my understanding of life had been deepened.
51. This poem continued to influence my mood after I finished reading it.
52. This poem reminded me of how my past is still with me.

NON-UTILITARIAN RESPECT: HUMAN

53. After reading this poem, it seemed wrong to treat people like objects.
54. After reading this poem, I was keenly aware of people's inherent dignity.
55. After reading this poem, I felt deep respect for humanity.

NON-UTILITARIAN RESPECT: NATURE

56. After reading this poem, it seemed wrong to use the natural world as merely a means to an end.
57. After reading this poem, I was freshly aware of the intrinsic value of nature.
58. After reading this poem, I felt deep respect for the natural world.

ALLEGATO 4
INFORMATIVE SUL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI – CONSENSO INFORMATO

Allegato 4.A – Informativa sul trattamento dei dati personali senza consenso

Informazioni sul trattamento dei dati personali

ai sensi dell'articolo 13 del Regolamento (UE) 2016/679

Titolo dello studio:	**Democrazia, empatia, letteratura: l'incontro, la scoperta, l'ascolto dell'altro nei contesti di educazione formale**
Responsabile scientifico:	**Prof.ssa Silvia Demozzi**

Lei è invitata/o a partecipare a una ricerca che approfondisce la relazione fra empatia e letteratura e si pone l'obiettivo di indagare elementi che possono essere utili ai fini di una progettazione educativa che, attraverso percorsi di lettura di testi letterari, supporti le capacità empatiche dei soggetti e lo sviluppo di mentalità aperte e democratiche. La ricerca analizza in particolare le variabili – relative ai contesti educativi – in grado di rendere l'esperienza di lettura occasione per arricchire il repertorio esperienziale di ciascun lettore/lettrice e stimolare un ascolto rispettoso e capacità di dialogo non violento.
Lo studio è condotto nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento generale sulla protezione dei dati personali), La informiamo che l'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, in qualità di Titolare del trattamento, tratterà i Suoi dati personali nel rispetto di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento generale sulla protezione dei dati personali) e dal D.Lgs. 30 giugno 2003, n. 196, s.m.i. (Codice in materia di protezione dei dati personali).

SOGGETTI DEL TRATTAMENTO

- **Titolare del trattamento**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (sede legale: via Zamboni n. 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: privacy@unibo.it; PEC: scriviunibo@pec.unibo.it)

- **Responsabile della Protezione dei Dati personali di Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

Sede legale: via Zamboni 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: dpo@unibo.it; PEC: scriviunibo@pec.unibo.it).

FINALITÀ E MODALITÀ DEL TRATTAMENTO

I Suoi dati personali, in particolare i dati inerenti a scuola/classe frequentata e sue opinioni in merito ai libri e all'esperienza di lettura saranno trattati da soggetti specificatamente autorizzati, con strumenti automatizzati e non, per consentire lo svolgimento della ricerca in oggetto e di tutte le relative operazioni e attività connesse comprese quelle di gestione amministrativa.
I dati saranno raccolti **privi di dati identificativi** (esempio: nome, cognome, ecc.), tuttavia, in particolari circostanze, la risposta fornita ad alcune domande (ad esempio nel caso in cui classe frequentata sia idonea a identificarLa) potrebbero comportare la possibilità di ricondurre a Lei, in via indiretta, le risposte fornite. Si precisa tuttavia che, per nessun motivo, i dati saranno trattati dal personale autorizzato (es: responsabile scientifico e altri ricercatori) con l'obiettivo di procedere alla mera identificazione del partecipante.

I dati raccolti e archiviati per la realizzazione dello studio in parola saranno conservati per il tempo necessario allo svolgimento della ricerca e alla produzione del report di ricerca.

I dati inoltre saranno diffusi solo in forma anonima, ad esempio attraverso pubblicazioni scientifiche, statistiche e convegni scientifici.

BASE GIURIDICA E NATURA DEL CONFERIMENTO DEI DATI

La base giuridica di tale trattamento è da rinvenirsi, ai sensi dell'art. 6, 1° comma, lett. e), del Regolamento (UE) 2016/679 nei compiti istituzionali affidati all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna per l'esecuzione di un compito di interesse pubblico.
La partecipazione alla ricerca è facoltativa.

DIRITTI DELL'INTERESSATO

Fatte salve le limitazioni all'esercizio dei diritti degli interessati di cui agli artt. 2-*undecies* e 2-*duodecies* del Codice in materia di protezione dei dati personali, Lei, in qualità di partecipante al presente studio e quindi interessato, può esercitare i diritti a Lei riconosciuti ai sensi e nei limiti degli artt. 15-21 del Regolamento, tra cui il diritto di chiedere l'accesso ai Suoi dati personali, la rettifica o la cancellazione degli stessi, nonché la limitazione del trattamento dei dati che lo riguarda, l'opposizione al trattamento e la portabilità dei dati.

Le istanze relative all'esercizio di tali diritti potranno essere presentate al Titolare contattando Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin, con sede in via Filippo Re, 6 – 40126 Bologna, Tel. 051- 2091666, e-mail nicoletta.chieregato@unibo.it.

Infine, ove Lei ritenga che il trattamento dei Suoi dati personali avvenga in violazione di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 o dal D.lgs. 196/03 s.m.i., ha il diritto di proporre reclamo al Garante, come previsto dall'art. 77 del Regolamento citato, o di adire le opportune sedi giudiziarie (art. 79 del Regolamento).

Allegato 4.B – Informativa sul trattamento dei dati personali con consenso (interviste)

Informazioni sul trattamento dei dati personali

ai sensi dell'articolo 13 del Regolamento (UE) 2016/679

Lei è invitata/o a partecipare a una ricerca che approfondisce la relazione fra empatia e letteratura e si pone l'obiettivo di indagare elementi che possono essere utili ai fini di una progettazione educativa che, attraverso percorsi di lettura di testi letterari, supporti le capacità empatiche dei soggetti e lo sviluppo di mentalità aperte e democratiche. La ricerca analizza in particolare le variabili – relative ai contesti educativi – in grado di rendere l'esperienza di lettura occasione per arricchire il repertorio esperienziale di ciascun lettore/lettrice e stimolare un ascolto rispettoso e capacità di dialogo non violento.
Lo studio è condotto nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati), si ricorda che Alma Mater Studiorum - Università di Bologna è il Titolare del trattamento e tratterà i dati personali in conformità con i requisiti del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modifiche e integrazioni (Codice in materia di protezione dei dati personali).

SOGGETTI COINVOLTI NEL TRATTAMENTO

- **Titolare del Trattamento**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (sede legale: via Zamboni 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: privacy@unibo.it; PEC: scriviunibo@pec.unibo.it).

- **Responsabile della Protezione dei Dati personali di Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

Sede legale: via Zamboni 33, 40126 - Bologna, Italia; e-mail: dpo@unibo.it; PEC: scriviunibo@pec.unibo.it.

FINALITÀ E MODALITÀ DEL TRATTAMENTO

I suoi dati personali e, in particolare, nome, cognome, sesso, i dati relativi alla sua situazione professionale (ruolo, ente), le sue opinioni sui temi oggetto della ricerca, la registrazione della voce ed eventuali informazioni personali che potrebbero emergere nel corso dell'intervista saranno trattati da persone specificamente autorizzate, con e senza l'uso di apparecchiature automatizzate, per i seguenti fini:

(A) PARTECIPAZIONE ALLA RICERCA E OPERAZIONI E ATTIVITÀ CORRELATE

Se acconsente a partecipare alla ricerca in questione, alcuni dei Suoi dati personali verranno raccolti attraverso un'intervista che potrà essere audio-registrata.
Precisiamo tuttavia che le registrazioni audio ottenute saranno cancellate subito dopo essere state trascritte in formato elettronico/cartaceo e non saranno, in alcun modo, rese pubbliche o divulgate a terzi.

I dati raccolti e archiviati per la realizzazione dello studio in questione, saranno comunque conservati per il tempo necessario allo svolgimento della ricerca e alla produzione del report di ricerca.

(A1) INFORMAZIONI RELATIVE ALLA DISSEMINAZIONE

I dati saranno diffusi solo in forma strettamente anonima, ad esempio attraverso pubblicazioni scientifiche, statistiche e conferenze scientifiche.

(B) CONSERVAZIONE A FINI AMMINISTRATIVI

I Suoi dati saranno inoltre trattati per scopi di contabilità amministrativa e conservati per il tempo strettamente necessario al perseguimento di tali scopi, a eccezione del periodo di dieci anni per garantire i requisiti fiscali, contabili e amministrativi richiesti dalla legge e, probabilmente, per un termine più lungo, non determinabile a priori, come conseguenza di diverse condizioni di liceità del trattamento (ad esempio, azioni legali che rendono il trattamento necessario per oltre dieci anni).

BASE GIURIDICA E NATURA DEL CONFERIMENTO DEI DATI

La base giuridica dei trattamenti di cui ai punti (A) sopra descritti risiede nel consenso, ai sensi dell'art. 6, primo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e, in caso di dati rientranti nelle categorie particolari, dell'art. 9, secondo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679. Il consenso al trattamento per le finalità sopra descritte è facoltativo.
Tuttavia, si specifica che il conferimento dei dati per le finalità di cui ai punti (A) e (A1) non è obbligatorio ma è essenziale per la realizzazione delle finalità descritte. Il rifiuto di concederli non Le consentirà quindi di partecipare alla ricerca in questione.
Il conferimento dei dati ai fini di cui al punto (B) è necessario per ottemperare agli obblighi di legge in materia di conservazione dei documenti amministrativi e contabili. In tal caso, la base giuridica è rinvenibile nell'art. 6, comma 1, lett. c) ed e), del Regolamento (UE) 2016/679

DIRITTI DELL'INTERESSATO

Fatte salve le limitazioni all'esercizio dei diritti degli interessati di cui agli artt. 2-*undecies* e 2-*duodecies* del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/03), Lei, in qualità di partecipante alla ricerca e dunque di interessato, può esercitare i diritti riconosciuti ai sensi e nei limiti degli artt. 15-21 del Regolamento (UE) 2016/679, tra cui il diritto di chiedere l'accesso ai propri dati personali, la rettifica o la cancellazione degli stessi, nonché la limitazione del trattamento dei dati che lo riguardano, l'opposizione al trattamento e la portabilità dei dati.
Precisiamo inoltre che, ogni eventuale consenso manifestato da Lei è liberamente prestato ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcun svantaggio o pregiudizio e senza pregiudicare la liceità del trattamento basata sul consenso prestato prima della revoca.

Le istanze relative all'esercizio di tali diritti potranno essere presentate al Titolare contattando Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin, con sede in via Filippo Re, 6 – 40126 Bologna, Tel. 051- 2091666, e-mail nicoletta.chieregato@unibo.it.

Infine, ove Lei ritenga che il trattamento dei propri dati personali avvenga in violazione di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 o del D.lgs. 196/03 s.m.i. ha il diritto di proporre reclamo al Garante per la protezione dei dati personali, come previsto dall'art. 77 del Regolamento citato o di adire le opportune sedi giudiziarie (art. 79 del Regolamento).

Consenso al trattamento dei dati personali

Io sottoscritto/a _____, nato/a il _____ a _____,

ai sensi delle disposizioni del Regolamento (UE) 2016/679 e del Decreto Legislativo 196/2003 e successive modifiche e integrazioni e avendo letto le suestese "Informazioni sul trattamento dei dati personali".

☐ acconsento ☐ non acconsento

al trattamento - NECESSARIO al fine di partecipare alla ricerca in questione - dei miei dati personali per scopi di ricerca scientifica e statistica nel modo e per i motivi descritti nella sezione intitolata "Finalità e modalità del trattamento" (punto A).

Luogo e data _____ Firma _____

Abstract esteso

La riflessione sulle competenze per una cittadinanza democratica è particolarmente viva negli ultimi anni, alimentata da indicazioni di natura politica a livello sovranazionale e nazionale (Unesco, 2015; Consiglio d'Europa, 2018; Legge 92/2019).

Il ruolo dell'educazione si presenta come cruciale e – con particolare riferimento ai contesti formali, investiti di una chiara responsabilità in termini etico-sociali (Bertin, 1968) – pare importante interrogarsi su quali possano essere le direzioni di intervento che sostengano la scuola nel suo essere "palestra di democrazia". È pensabile un curriculum che guidi l'azione educativa, concependola come corpo di pratiche intenzionali, concrete, riflessive (Baldacci, 2020)?

Il presente lavoro prende avvio da questo interrogativo, riflettendo sul *se* e sul *come* una specifica competenza considerata vitale ai fini democratici – quella empatica – possa essere consapevolmente promossa e sostenuta all'interno dei contesti scolastici. In particolare, ci si propone di indagare se ciò possa avvenire anche grazie alle esperienze di lettura di narrativa letteraria.

La prima parte del lavoro approfondisce due questioni preliminari, che definiscono la cornice in cui la ricerca si inscrive e che la guidano, definendo le categorie interpretative attraverso le quali leggere i fenomeni osservati. Occorre infatti chiedersi cosa si intenda quando si sostiene che l'empatia è una competenza democratica (dunque, a quale accezione di empatia si faccia riferimento) e in quale modo la narrativa letteraria possa sviluppare tale tipo di competenza.

Vengono analizzati i concetti di democrazia ed empatia, con l'intento di chiarire come – di fronte alla molteplicità e all'ampiezza di significati attribuiti a quest'ultima – si possano individuare elementi che la rendono rilevante ai fini democratici. Ci si concentra, in particolare, sulla sua lettura in chiave fenomenologica (Stein, 1917/2014; Zahavi, 2011, 2012, 2014), legata ai concetti di "fare esperienza dell'altro", di "*sentire l'altro*" (Boella, 2006, 2018): se considerata come atto cosciente di significazione dell'esperienza attraverso il punto di vista altrui, le sue categorie interpretative e i suoi vissuti emotivi – in una costante dialettica di appartenenza ("è simile a me") ed estraneità ("è altro da me") – l'empatia sembra infatti poter sostenere l'istanza democratica di rispetto reciproco (Bertolini, 2003). Così intesa, si rivela processo fortemente situato, che non può essere insegnato, ma più plausibilmente allenato.

Il lavoro si focalizza poi sulla relazione fra empatia e narrativa letteraria, con l'obiettivo di approfondire come la seconda possa rappresentare una "*forma di apprendistato cognitivo-emozionale*" (Contini, 2011, p. 186), un'occasione per incontrare e conoscere l'alterità. Vengono analizzati alcuni dei più importanti contributi teorici ed empirici, che mettono in evidenza come *alcune* esperienze di lettura di narrativa letteraria possano offrire l'opportunità di far avvicinare a realtà diverse dalla propria e possano aiutare a disinnescare modalità di ragionamento automatico e attivare processi di sospensione del giudizio, identificazione e rielaborazione riflessiva che permettono di fare esperienza "dell'altro letterario", arricchendo il proprio sguardo di nuove prospettive e nuove sensibilità.

La seconda parte del lavoro è dedicata all'indagine empirica, avente l'obiettivo di indagare *se* e *come* le esperienze di lettura di narrativa letteraria possano, nei contesti di educazione formale, configurarsi come "palestre di empatia".

La ricerca è stata condotta nel corso degli anni scolastici 20-21 e 21-22 presso 3 scuole (2 secondarie di I grado e una secondaria di II grado) del Nord-Centro Italia (Carpi, Rimini e Falconara Marittima), complessivamente in 19 classi.

La scelta del contesto scolastico è stata guidata non solo dal ruolo che riveste in termini di educazione alle competenze democratiche, ma anche dal suo essere luogo privilegiato per incontrare tutti i tipi di lettori (assidui, sporadici, resistenti o "per obbligo"). Il focus sulla fascia di età 12-16 è motivato dalle caratteristiche peculiari – quasi uniche – di questa fase della vita, durante la quale si osservano con particolare intensità movimenti di decentramento e allontanamento da sé (dal sé infantile), di identificazione multipla, di negoziazione (intra-soggettiva e inter-soggettiva) e di sintesi/integrazione delle diverse istanze che caratterizzano anche il processo empatico.

È stato adottato un approccio di tipo qualitativo, ritenuto in grado di restituire elementi utili per la comprensione di un processo fortemente dinamico e con tratti di unicità per ciascun soggetto. Sono state raccolte 356 narrazioni (sotto forma di testi scritti, in ragione delle restrizioni imposte dall'emergenza pandemica), relative alle esperienze di lettura di studentesse e studenti e, in particolare, alle relazioni instaurate con i personaggi letterari. I dati sono stati codificati con l'utilizzo di un *code-book* e analizzati alla luce delle domande di ricerca, ovvero: quali sono i movimenti di scoperta *di* e di avvicinamento *a* l'altro che studentesse e studenti hanno sperimentato durante i loro percorsi di lettura scolastici? Come (se) hanno fatto esperienza dell'altro? Quali elementi hanno favorito oppure ostacolato l'accesso al campo di esperienza altrui?

L'analisi dei testi fa emergere che ragazze e ragazzi hanno potuto fare esperienza dell'altro letterario, ma mette in evidenza come ciò non sia stato frutto di un processo lineare, né automatico o tantomeno scontato. Dalle narrazioni si rileva come interesse, motivazione, impegno (di studentesse, studenti e docenti), tempo e competente mediazione delle/degli insegnanti siano fra i fattori critici. In particolare, quest'ultima è richiamata a più riprese, per:

- Poter stimolare approcci attivi e partecipati da parte dei lettori, garantendo voce e spazio ai loro interessi, alle loro motivazioni e accompagnandoli a "vivere le storie".
- Scegliere – a partire dalle competenze di lettura di studentesse e studenti – testi capaci di far fare esperienza della complessità dell'animo umano, allontanando da rappresentazioni dell'esistenza riduttive, semplificanti e dai tratti stereotipici.
- Accompagnare progressivamente chi legge in territori distanti dal proprio repertorio consolidato di valori, credenze, conoscenze, comportamenti, aprendo così alla diversità.
- Aiutare i lettori a evolvere e progredire nella conoscenza dell'altro e di sé.
- Pensare e garantire "tempi di lettura" e "tempi narrativi" adeguati, per far entrare con gradualità nella vita dei personaggi e far "maturare" le predisposizioni nei loro confronti.
- Creare *setting* di lettura che favoriscano l'attivazione dei lettori e predisporre spazi fisici e relazionali di confronto (intimo e con gli altri) autentico, dialogico, critico e riflessivo.
- Garantire che l'esperienza di lettura di tipo personale, critica, aperta e riflessiva non rimanga elitaria e si offra come possibilità per tutte e tutti, indipendentemente dall'assiduità e dalle competenze di lettura.

La competenza empatica sembra dunque possa essere consapevolmente promossa e sostenuta all'interno dei contesti scolastici, anche grazie alle esperienze di lettura di narrativa letteraria, ma nell'impossibilità di ridurre tale possibilità a modelli predefiniti e fissi di intervento. La ricerca traccia le prime linee di un *framework* di lavoro, individuando alcuni elementi rilevanti – da contestualizzare e problematizzare – per la progettazione, realizzazione e valutazione di azioni educative che siano pensate come opportunità di allenamento empatico (e democratico) e sottolinea l'importanza dell'intenzionalità e della competenza (disciplinare, pedagogica e riflessiva) dei docenti.