



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali

Corso di Dottorato in Culture, Letterature, Turismo e Territorio
XXXIV CICLO

Studio della relazione
tra l'abitudine alla lettura,
l'ampiezza del lessico
e il benessere individuale e sociale

Tutor:
Prof. Fiorenzo Toso

Tesi di dottorato di:
Francesca Casula

A.A. 2020-21

*Language shapes the way we think,
and determines what we can think about.*

Benjamin Lee Whorf

Introduzione	7
Letture e benessere	9
Effetti analgesici e ansiolitici della fruizione culturale	12
Biblioterapia: effetti della lettura di narrativa e poesia nel benessere momentaneo	18
I benefici della scrittura	22
Il ruolo della lettura nello sviluppo dell'identità individuale	29
Benefici della lettura in età neonatale	29
La povertà lessicale tra le povertà educative	34
Correlazione tra lessico e status socioeconomico	40
Gli immigrati di seconda generazione	41
L'effetto Lingua Straniera	44
Bi e multilinguismo	45
Correlazione tra lessico e disturbi mentali	51
L'analfabetismo di ritorno	57
Effetti della lettura nello sviluppo cognitivo	60
I romanzi di de-formazione	60
Letture veloce vs lettura profonda	67
La polarizzazione del linguaggio sui social e i linguaggi d'odio	81
Il politicamente corretto e la cancel culture	91
Il linguaggio come forma di potere	96
Linguaggi inclusivi (genere, orientamento sessuale)	99
Letture e empatia: causa o effetto?	107
Empatia e Teoria della Mente	114
IART: una proposta di Italian Author Recognition Test	125
Ricchezza lessicale e Indice di Complessità Morfologica	137
Conclusioni	147
Appendice A	149
Appendice B	151

INTRODUZIONE

Esiste un'ampia letteratura che indaga il rapporto tra l'abitudine alla lettura di libri e il benessere psicologico, attribuito in larga parte al potere delle storie di farci viaggiare nel tempo e nello spazio, di farci vivere «le vite degli altri» e, intanto, farci prendere una pausa dalle nostre. Quello che non risulta indagato né dimostrato è se parte (e quale parte) di questo benessere che la lettura provoca sia da attribuirsi al suo indubbio apporto all'ampliamento del lessico e, in ultima analisi, se sia possibile stabilire un legame tra povertà lessicale e tendenza a comportamenti socialmente negativi.

Un indizio di questo legame potrebbe essere la degenerazione del linguaggio rappresentata dallo *hate speech*, in particolare nell'ambiente web e nelle reti sociali. È facile osservare come indulgano a insulti e violenza verbale più facilmente coloro che hanno una minore capacità di comprendere le argomentazioni altrui e di sostenere le proprie. L'individuo che non ha le parole per esprimere la propria frustrazione la sfoga insultando e minacciando chi la pensa diversamente, che diventa *ipso facto* un nemico.

Oltre alla violenza verso gli altri, un altro esito della povertà lessicale può essere una tendenza a sentirsi incompresi che porta all'isolamento, a varie forme di depressione e, nei casi più gravi, alla violenza verso sé stessi.

Muovendo dalle più recenti prospettive metodologiche della linguistica, della psicolinguistica, della sociolinguistica, della filosofia del linguaggio e delle neuroscienze contemporanee, si è intrapreso il presente progetto di ricerca intendendo approfondire un aspetto specifico del benessere provocato dalla lettura, cioè la sua importanza nell'ampliamento del lessico. Durante la revisione sistematica della letteratura esistente, però, e analizzando decine di ricerche uscite in precedenza per identificare l'attuale stato delle conoscenze scientifiche, e metten-

do in relazione diverse discipline che contribuiscono a dare una visione d'insieme dell'argomento, è emersa una lacuna nella misurazione dell'esposizione ai libri per i lettori di lingua italiana L1. Il metodo più efficace realizzato finora, infatti, ovvero l'ART (Author Recognition Test), concepito in America per il pubblico di lingua inglese, non è mai stato adattato all'italiano. Si è ritenuto pertanto di procedere con questo adattamento, e di elaborare uno IART (Italian Author Recognition Test) che potrà essere utilizzato in ricerche future, incluse quelle che vorranno indagare la relazione tra ricchezza lessicale e benessere dell'individuo.

Nota: per la citazione delle fonti si è scelto il sistema APA, il più usato per riferirsi ad articoli accademici nell'ambito delle scienze sociali e comportamentali, preferendolo ad altri più usati in ambito scientifico, poiché queste sono le discipline cui si è maggiormente fatto riferimento nel presente lavoro.

LETTURA E BENESSERE

Un legame causale tra lettura e benessere psicofisico è stato ampiamente indagato e dimostrato (recentemente, in Italia, con la ricerca *La felicità di leggere* del Cesmer-Università Roma Tre), ma sempre con l'attenzione rivolta all'effetto rilassante della lettura, cioè al benessere individuale reale e percepito che essa produce. Un altro filone di ricerca si è occupato di verificare il rapporto tra lunghezza e/o complessità della scrittura e livello di attenzione e/o capacità di comprensione nei bambini e nei giovani, anche e soprattutto in relazione al tipo di supporto utilizzato (cartaceo o digitale), rilevando la tendenza a mettere in atto un processo di *scrematura* tale da compromettere lo sviluppo del linguaggio¹.

Le ricerche dell'ISFOL (come quella del 2016, *I low skilled in Italia*), inoltre, hanno messo in relazione le competenze linguistiche degli adulti con le caratteristiche socio-demografiche, arrivando a evidenziare che i *low skilled* sono stati allevati in famiglie in cui era presente un numero limitato di libri. Questo dato, verificato in maniera trasversale in tutti i paesi, è particolarmente clamoroso in Italia, dove ben il 72,6% dei *low skilled* è cresciuto in una famiglia con meno di 25 libri.

È del 2015 invece la ricerca *The impact of reading for pleasure and empowerment*, svolta nel Regno Unito dalla Reading Agency.

C'è quindi ormai un'ampia letteratura che mette in relazione la lettura con le competenze linguistiche, le caratteristiche socio-demografiche e il comportamento generale rispetto all'informazione, ed è universalmente riconosciuto un legame strettissimo tra la lettura e lo sviluppo generale dell'individuo, anche dal punto di vista del benessere psicofisico.

Prima di approfondire questo legame tra lettura e benessere, è necessario chiarire cosa si intende per benessere.

1 Wolf, M. (2018). Skim reading is the new normal. The effect on society is profound. *Sat*, 25, 09-41.

Nel 1964 il presidente americano Lyndon Baines Johnson coniò la locuzione Qualità della Vita (Quality of Life, d'ora in avanti QoL), che l'anno successivo fu oggetto di un provvedimento chiamato Beautification Act: in alternativa al PIL, che pretende di misurare la ricchezza di un paese in termini monetari, furono creati degli indicatori sociali per misurare quello che poi sarebbe stato chiamato Benessere Interno Lordo. Nel 1995, finalmente l'OMS diede una sua definizione di QoL: "la percezione soggettiva che un individuo ha della propria posizione nella vita, nel contesto di una cultura e di un insieme di valori nei quali egli vive, anche in relazione ai propri obiettivi, aspettative, preoccupazioni. Riguarda quindi un concetto ad ampio spettro, che è modificabile in maniera complessa dalla percezione della propria salute fisica e psicologico-emotiva, dal livello di indipendenza, dalle relazioni sociali e dalla interazione con il proprio specifico contesto ambientale". Ma già nel 1948 aveva definito la salute come "uno stato di benessere positivo circa tre componenti: fisica, sociale e psicologica". Nel 1994, Ann Bowling catalogò le misure di benessere in due categorie: le misure di benessere psicologico (prevalentemente misure di depressione e di stato mentale) e le misure di soddisfazione della vita e del morale.

Da alcuni decenni, il livello di benessere psicologico soggettivo viene misurato con il PGWBI, Psychological General Well-Being Index, sviluppato come strumento per misurare le autorappresentazioni degli stati emozionali e affettivi interiori che rispecchiano un senso di benessere soggettivo o di disagio, catturando in qualche modo la percezione soggettiva del benessere.

Invece, così l'OMS definisce la salute mentale: "uno stato di benessere in cui l'individuo realizza le proprie abilità, è in grado di gestire i normali stress della vita, può lavorare produttivamente e fruttuosamente, ed è in grado di dare un contributo alla propria comunità".

La psicologia positiva mira a spostare l'attenzione dall'esclusiva cura posta nella riparazione degli eventi negativi della vita alla costruzione di qualità positive. Gli studi in psicologia positiva si articolano in due prospettive: l'edonismo e l'eudaimonismo. La prima prospettiva è centrata sul concetto di *subjective well-being*, che include una com-

ponente affettiva e una cognitiva. La seconda prospettiva invece parla di *psychological well-being* o *eudaimonic well-being* ed è centrata su concetti come autorealizzazione, autodeterminazione, punti di forza e virtù, costruzione di significati e di obiettivi. Il termine eudaimonia, tratto dall'*Etica Nicomachea* di Aristotele, implica un processo di interazione e interdipendenza tra benessere personale e benessere collettivo, che fa sì che la felicità individuale si realizzi nello spazio sociale.

L'auto-efficacia, definita come la percezione soggettiva di possedere adeguate capacità nella gestione di una situazione complessa, promuove la mobilitazione di competenze e abilità e si accompagna a elevati livelli di benessere psicologico e di qualità della vita. La resilienza è invece la capacità di resistere a condizioni di grave disagio manifestando soddisfacenti livelli di adattamento e funzionamento. Essa è facilitata da elevate abilità cognitive e affettive. Oltre a essere gratificante nell'immediato, l'esperienza ottimale promuove la coltivazione preferenziale a lungo termine degli interessi e attività ad essa associati.

Stebbins ha proposto la distinzione tra *casual leisure* e *serious leisure*, includendo nel primo termine attività non strutturate e prevalentemente passive, quali la fruizione televisiva o i videogiochi, nel secondo attività strutturate, complesse e che richiedono coinvolgimento e partecipazione attiva, come lo sport, gli hobby e la lettura².

2 Stebbins, R. A. (2006). Serious leisure and well-being. In *Work, leisure and well-being* (pp. 129-142). Routledge.

Tra le attività che presentano un elevato potenziale di promozione del benessere a più livelli, ci sono le attività culturali. A livello individuale, nell'ambito del *serious leisure*, la fruizione culturale rappresenta un'attività strutturata e complessa, che mobilita risorse intellettuali e favorisce l'incremento delle conoscenze, permettendo peraltro all'individuo di operare una selezione attiva dei contenuti di interesse, in base a predisposizioni, talenti e motivazioni personali. La produzione culturale attiva inoltre permette l'espressione di abilità e capacità e lo sviluppo della creatività.

Alcuni studi epidemiologici hanno dimostrato in maniera inequivocabile come l'intensità di fruizione intelligente del tempo libero si associ a un prolungamento della aspettativa di vita e alla riduzione di gravi patologie croniche degenerative, come il morbo di Alzheimer o il cancro³. Addirittura, un'attività mentale di livello elevato si associa a una riduzione del 50% del rischio di demenza.

È stato recentemente dimostrato che l'arte stimola nel nostro cervello le aree cerebrali coinvolte nella sensazione di ricompensa e benessere (misurato attraverso il PGWBI), generando così una risposta biochimica molto simile a quella rilevata durante l'innamoramento. Questi risultati fanno pensare che l'arte e la partecipazione culturale possano essere un valido aiuto contro ansia e depressione. Dedicare del tempo ad attività culturali potrebbe quindi essere visto come una prevenzione del decadimento della salute psicofisica e contribuire perfino a ridurre la spesa pubblica dedicata alle cure farmacologiche e all'ospedalizzazione, che assorbono risorse stanziare per la salute mentale già di per sé insufficienti. Invece, nonostante i proclami sulla sua importanza, troppo spesso la cultura è considerata dai decisori politici alla stregua di intrattenimento.

Nel genere femminile, dove si riscontra una maggior vulnerabilità al distress anche per una maggiore incidenza di malattie croniche, si nota un vantaggio più significativo tratto dalle attività di partici-

3 Grossi, E., & Rvagnan, A. (2013). *Cultura e Salute* (pp. 978-88). Milano: Springer Editore.

zione culturale, vantaggio che si concretizza in un maggior benessere percepito. In questo senso, è una fortuna che le donne leggano e partecipino agli eventi culturali più degli uomini.

È addirittura dimostrata una relazione fra partecipazione culturale e aspettativa di vita, e appurato come l'accesso culturale migliori chiaramente le possibilità di sopravvivenza. Uno studio⁴ ha evidenziato come i meccanismi maggiormente messi in gioco siano di tipo immunoregolatorio. Sono infatti ben noti i collegamenti esistenti tra cervello e sistema immunitario attraverso l'innervazione degli organi linfoidei e la messa in circolo di ormoni ipofisari, sotto il controllo dell'ipotalamo, in grado di influenzare molte ghiandole endocrine, surrene in primo luogo. Le fibre nervose formano giunzioni con gli organi linfatici e rilasciano neurotrasmettitori in grado di stimolare attraverso recettori specifici linfociti, macrofagi e granulociti neutrofilici. Sono note, d'altra parte, le influenze dell'ormone della crescita e della prolattina sull'immunità, mentre i glucocorticoidi possono proteggere dalle malattie autoimmuni. Questa interazione può spiegare in che modo gli stati emotivi o il sollievo dallo stress psicologico influenzino la predisposizione a infezioni per immunodepressione, l'insorgenza di malattie autoimmuni e neoplastiche.

Ci sono inoltre problemi di salute cronici, come la depressione e la demenza, per i quali gli studi esaminati hanno evidenziato che la lettura ricreativa riduce i sintomi (depressione⁵), o aumenta sentimenti di gioia, di autenticità e migliora il senso di identità personale (nelle persone anziane con demenza) e sul piano cognitivo migliora le capacità di ascolto, attenzione e memoria. Leggere diminuisce perfino il rischio di demenza in età senile.

Scienziati cognitivi e neurobiologi a Stanford⁶ hanno scoperto, attraverso test neurologici, che la lettura è un'attività eccellente per il cervello. Il risultato si deve alla studiosa di letteratura Natalie Phillips, che

4 Watkins, A. D. (1995). Perceptions, emotions and immunity: an integrated homeostatic network. *QJM: An International Journal of Medicine*, 88(4), 283-294.

5 Wolf M. (2013), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e pensiero.

6 Phillips N.M., *Literary Neuroscience and History of Mind: An Interdisciplinary fMRI Study of Attention and Jane Austen*, *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies* Edited by Lisa Zunshine Print Publication Date: Jan 2015, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199978069.013.0004. Phillips, N. M. (2015).

era molto interessata a conoscere l'importanza della letteratura per lo sviluppo del cervello. I ricercatori hanno chiesto a un gruppo di test, composto da candidati al dottorato in letteratura, di leggere un romanzo di Jane Austen mentre venivano monitorati con un fMRI, o test di risonanza magnetica funzionale. L'esperimento è stato organizzato in modo che i lettori collegati all'fMRI analizzassero un capitolo del libro di Jane Austen *Mansfield Park*. I lettori sono stati anche istruiti a leggere in due modi diversi: leggere per piacere e leggere per analisi critica. La fMRI ha permesso ai ricercatori di vedere il flusso sanguigno nel cervello e i risultati sono stati impressionanti. Lo studio ha scoperto che la lettura critica e la lettura per piacere offrono diversi tipi di allenamento neurologico. Quando una persona sta leggendo, il sangue scorre verso le regioni del cervello che sono correlate allo sviluppo della concentrazione. Lo studio ha anche dimostrato che la lettura critica richiede un certo tipo di funzione cognitiva che normalmente non viene utilizzata. I due stili di lettura, lettura critica e lettura di piacere, consentono alle funzioni cognitive di svilupparsi in modo sempre più efficiente. Inoltre, si è riscontrato che quando ai lettori veniva chiesto di modificare il loro metodo di lettura, dalla lettura di piacere alla lettura critica, i modelli di attività neurale e il flusso sanguigno nel cervello cambiavano drasticamente.

Per ora, lo studio ha confermato che la lettura fa bene al cervello ma potrebbe anche avere delle implicazioni sul modo in cui essa influisce sull'organo e su come questa attività abbia la capacità di sviluppare determinate caratteristiche, come la concentrazione e la comprensione. Lunghi dall'essere un semplice passatempo, dunque, la lettura è un processo complesso in cui intervengono diverse aree del nostro cervello e che richiede circa dieci anni per formarsi e raggiungere la piena maturità, secondo il dottor Guillermo García Ribas, neurologo del gruppo di studio del comportamento e demenze della Società Spagnola di Neurologia (SEN).

Leggere un romanzo d'avventura non è la stessa cosa che leggere un testo sul diritto penale, per il cervello. I romanzi attivano regioni che non solo interpretano i simboli, ma stimolano anche l'immaginazione o l'azione motoria. Questo è ciò che chiamiamo «entrare in un libro». La

corteccia frontale è la sede del controllo motorio e della pianificazione, mentre il lobo temporale interviene nei processi di emozione e memoria. Nella lettura ci sono due aspetti importanti: uno fa riferimento alla complessità sintattica - che decodifica il linguaggio - e l'altro al pensiero simbolico, o alla narrazione che la lettura stessa possiede.

La lettura, dunque, modifica il nostro cervello in modo favorevole. Uno studio del neuroscienziato Alexandre Castro-Caldas e del suo team dell'Università Cattolica Portoghese ha dimostrato che questa attività ha ripercussioni anatomiche poiché le fibre nervose che uniscono entrambi gli emisferi sono più spesse nei lettori regolari rispetto a quelle riscontrate negli analfabeti. Le persone che leggono hanno lo stesso numero di neuroni, ma un numero maggiore di connessioni più efficienti. Ciò implica l'aumento della nostra riserva cognitiva di fronte all'invecchiamento, o alle malattie neurodegenerative come l'Alzheimer. Questo non significa che la lettura prevenga la malattia, poiché ne soffrono persone di ogni ceto sociale e livello culturale, tra cui gli scrittori. Tuttavia, aumentando l'efficienza dei neuroni con la lettura, dovremmo perdere molte più connessioni per iniziare a notare il decadimento (invece che a cinquanta, magari a settant'anni). Ciò che è stato dimostrato è che una lettura attiva riduce l'impatto della malattia.

Leggere, infatti, rappresenta un'attività più intensa di altre a cui siamo abituati, come guardare film. Siamo esseri visivi, quindi elaboriamo le immagini molto rapidamente, a differenza di quanto accade con altre attività o stimoli come l'alfabetizzazione o il calcolo matematico, che richiedono una maggiore capacità cerebrale.

Non ci sono ancora chiare evidenze rispetto a un impatto positivo della lettura ricreativa su pazienti neurologici, perciò saranno necessari ulteriori studi in questo ambito.

Da uno studio italiano del 2008⁷ è emerso che l'accesso culturale si distingue chiaramente come la seconda variabile in termini di dimensione dell'effetto assoluto sul benessere percepito, subito dopo lo stato

7 Grossi, E., & Rvagnan, A. (2013). *op. cit.*

di salute, più di professione, età, reddito, stato civile, genere, scolarità e geografia, le altre variabili prese in considerazione. Questa importanza aumenta con l'età: i soggetti più anziani cioè hanno maggiori benefici derivanti da alcune attività culturali.

Valori medi del benessere psicologico percepito (PGWBI) rispetto a non svolgere o svolgere intensamente attività di fruizione culturale o di svago e attività sportiva. Indagine Doxa 2008 sul territorio italiano su un campione di 3000 cittadini.

Attività	nessuna fruizione	massima fruizione	differenza %
Musica classica	77,32	88,31	14,21%
Concerti jazz	77,65	88,46	13,92%
Praticare sport	73,76	80,82	9,57%
Museo	73,36	82,00	8,81%
Sviluppo comunità locale	77,18	83,76	8,53%
Lirica / balletto	77,35	83,29	7,68%
Poesia	73,80	79,38	7,56%
Prosa / musical	76,31	82,01	7,47%
Mostra pittura	76,18	81,85	7,44%
Assistere a sport	76,80	81,15	5,66%
Romanzi	76,15	80,45	5,65%
Volontariato sociale	77,16	81,47	5,59%
Concerti rock	76,91	81,03	5,36%
Cinema	76,50	80,30	4,97%
Rassegna cinematografica	77,66	80,73	3,95%

Un impatto positivo della lettura ricreativa sulla «capacità delle persone di affrontare disturbi mentali minori (*common mental health disorders*)» come ansia e stress e sull'aumentare la consapevolezza relativa a temi e abitudini di salute è dimostrato negli adulti con problemi di salute⁸.

Per quanto riguarda più specificamente la lettura, e precisamente la lettura di libri, un contributo importante viene da uno studio del 2015⁹ che la mette in relazione con una maggiore aspettativa di vita: la

8 Wolf M. (2013), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e pensiero.

9 Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44-48.

lettura di libri contribuisce a un vantaggio di sopravvivenza significativamente più ampio di quello osservato per i lettori di giornali e riviste. In confronto ai non lettori, i lettori di libri avrebbero una longevità maggiore di 23 mesi. Le ragioni di questo fenomeno possono essere diverse: prima di tutto, essa richiede una «lettura profonda», che è un processo lento e immersivo (ved. oltre). Inoltre, un impegno cognitivo può spiegare perché le abilità in vocabolario, ragionamento, concentrazione e pensiero critico vengono potenziate dall'esposizione ai libri. In secondo luogo, i libri possono favorire empatia, percezione sociale e intelligenza emotiva, processi cognitivi che possono condurre a una maggiore sopravvivenza¹⁰.

«In ogni modo, se leggere fa bene, in che modo possiamo garantire che faccia bene anche in un futuro dominato dalle nuove piattaforme di lettura? E poi, oltre a quelle che fanno sicuramente bene, esistono letture che fanno male, letture inutili e letture placebo, cioè che fanno bene anche se non contengono principi attivi? Per non parlare, infine, dell'idea che leggere costituisca un piacere. Non è mai abbastanza chiaro che cosa si intenda in proposito. Il piacere può essere una forma di diletto, un generico stato di benessere o un'eccitazione. Anche le sostanze psicotrope come l'eroina, per dire, generano piacere. Ma non fanno certo bene.

Nel momento in cui rappresenta la miseria e la malinconia della vita, la letteratura lo fa con quella potenza di cui abbiamo bisogno per andare incontro alla vita stessa. Fra i buoni libri, anzi, sono soprattutto quelli scritti contro la vita che rappresentano la tentazione più forte a viverla.»¹¹

10 Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific study of literature*, 3(1), 28-47.

11 Costa, P. (2020). *Diluvio digitale: storia e destini della lettura*. EGEEA spa.

BIBLIOTERAPIA: EFFETTI DELLA LETTURA DI NARRATIVA E POESIA NEL
BENESSERE MOMENTANEO

*Si potrebbe definire la biblioterapia
un tentativo di vaccinazione al male di vivere.
Ci curiamo inoculando delle dosi controllate
di situazioni e possibilità.*

Fabio Stassi, prefazione a *Curarsi con i libri*

La pagina sollecita la mente a immaginare, illustrare protagonisti, luoghi, vicende, storie attivando una creatività personale. A differenza delle serie tv e del cinema, i libri lasciano ai lettori la libertà di costruire le proprie immagini, gradualmente e con i propri tempi. Lasciarsi andare all'immaginazione ha il potere di sospendere l'esperienza del momento presente e trasportarci in altri mondi, di distanziarci dalla realtà in cui viviamo, senza farci perdere il contatto con essa. Per questo motivo la lettura allenta le tensioni e riduce lo stress¹².

Un intero filone di studi si concentra sulla capacità della lettura di rilassare, ridurre l'ansia¹³ e lo stress¹⁴ e favorire un buon sonno. Tale ne è l'efficacia, da aver indotto la nascita della biblioterapia¹⁵.

Nel 1949, Caroline Shrodes discusse una tesi di dottorato sulla biblioterapia enucleando, per prima, le tappe del processo biblioterapeutico, dando così un assetto teorico a una disciplina che, negli Stati Uniti, veniva praticata fin dall'Ottocento. Le fasi del processo biblioterapeutico sono tre: identificazione, catarsi e introspezione.

12 Jin, P. (1992). Efficacy of Tai Chi, brisk walking, meditation, and reading in reducing mental and emotional stress. *Journal of psychosomatic research*, 36(4), 361-370.

13 Sharma, V., Sood, A., Prasad, K., Loehrer, L., Schroeder, D., & Brent, B. (2014). Bibliotherapy to decrease stress and anxiety and increase resilience and mindfulness: a pilot trial. *Explore*, 10(4), 248-252.

14 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.

15 Dalla Valle, M. (2018), Biblioterapia. Storia, modello terapeutico, metodi e strumenti, EBOOKECM.

L'identificazione è ciò che accade quando il lettore sente forti affinità e somiglianze con un personaggio e le sue caratteristiche, immaginando cosa farebbe al posto suo, immaginando scelte simili nella propria vita o scenari diversi. Durante la catarsi, che Aristotele definisce una purificazione dell'anima, nel lettore avviene un cambiamento di pensiero. Egli può fare cioè ragionamenti diversi, che prima della lettura non era capace di formulare. In ultimo, attraverso l'introspezione, il cambiamento si stabilizza, diventa permanente. Prima di quella tesi, durante le due guerre mondiali negli istituti psichiatrici si era sperimentata la biblioterapia per sostenere la riabilitazione dei veterani di guerra. In realtà il termine venne coniato ufficialmente nel 1916 da Samuel Crothers, ma il significato greco di terapia si riferisce alla vicinanza alla persona, al prendersi cura, e non all'accezione moderna del curare, più vicina alla farmacologia e alla psicologia.

Fu Arleen McCarty Hynes colei che per prima riuscì a far introdurre la figura del biblioterapeuta nell'organico del personale di una clinica di riabilitazione psichiatrica, a dividere la biblioterapia in «biblioterapia clinica» e «biblioterapia dello sviluppo». La prima è appannaggio di figure mediche, ovvero psichiatri e psicologi che curano disturbi mentali diagnosticati, utilizzando i testi letterari come filo di continuità tra una seduta e l'altra, oppure come fonte di discussione in un setting psicoterapeutico. Nella biblioterapia dello sviluppo sono invece coinvolti professionisti non medici, che utilizzano la biblioterapia non per curare una parte malata della persona, ma per stimolare quella sana. Nella biblioterapia dello sviluppo lo scopo non è la risoluzione di un problema, ma il potenziamento delle risorse interiori della persona, le sue capacità emotive e intellettive, il suo approccio alla vita. La biblioterapia cognitiva si avvale dei libri di auto-aiuto. In sintesi, potremmo definire la biblioterapia come "l'uso creativo e ragionato della letteratura per favorire il benessere della persona e le biblioteche potrebbero essere i luoghi ideali, e il ruolo possibile dei bibliotecari potrebbe divenire più ampio e flessibile: non solo archivisti e gestori del prestito, ma fidati consiglieri. L'uso della biblioterapia potrebbe divenire lo strumento adatto affinché le biblioteche si trasformino in

luoghi di benessere, dove il concetto antico di «farmacia per l'anima» sia portato a compimento»¹⁶.

Diverse ricerche hanno evidenziato come un interesse, anche minimo, per la lettura sia una condizione necessaria perché la biblioterapia si dimostri efficace. Senza di esso, non può essere di alcun aiuto.

Chi si rivolge alla «biblioterapia dello sviluppo in gruppo» riconosce i benefici della lettura e partecipa a un gruppo per amplificarne le potenzialità e condividerle con altri. Nel gruppo, il libro è il pretesto per parlare di sé ciascuno quanto e come vuole. Ognuno di noi di fatto è una storia, ognuno ha un'identità narrativa irripetibile e, perciò, riesce a essere ricco dentro, capace di vivere con autentica serenità e gratitudine, se conosce la sua storia personale, se la sa raccontare e ri-raccontare con sincerità e onestà e se riesce a esserle fedele, se sente di aver di fronte chi, portatore di una storia parallela e simile, riconosce e rispetta la sua storia personale ed è addirittura disponibile a condividere la propria. C'è sempre una storia che sa aiutare, che sa *curare*, facendoci capire che quella che stiamo leggendo parla di noi, che è la nostra storia, che contiene parole che ci curano.

La diffusione della biblioterapia ha ampi margini di crescita in tutti i Paesi, ma in Italia siamo particolarmente indietro. Ciò che manca maggiormente è l'utilizzo della biblioterapia da parte delle figure non mediche. Il problema esiste anche all'estero, ma vi sono tentativi e studi che la incoraggiano e la sostengono. In Italia ci sono però tutti i presupposti per sviluppare un uso positivo della biblioterapia. L'ambiente socio-sanitario, sempre più orientato verso le cosiddette *Medical Humanities*, ovvero l'approccio a forme di cura più attente all'aspetto umano e relazionale, è la filosofia di fondo per cui è auspicabile che la biblioterapia divenga uno strumento consuetudinario. Sul territorio, la motivazione a utilizzarla riguarda l'analfabetismo funzionale¹⁷, di cui l'Italia soffre pesantemente e che necessita di essere contrastato con

16 Dalla Valle, M. (2015). Esiste davvero la Biblioterapia?. *Biblioteche oggi*, 32(8), 43.

17 Si veda pag. 58 e segg.

nuovi strumenti, e il bisogno sempre più diffuso di formazione continua negli adulti, che non riguarda solo la cultura strettamente intesa.

Le persone introversive leggono più di quelle estroversive? Uno stereotipo piuttosto diffuso, alimentato da certa cinematografia con scarsa fantasia, identifica nel lettore «il tipico introverso», visto come una persona tranquilla, riservata, introspettiva, amante dei libri piuttosto che delle persone, riservato e distante se non con gli amici intimi. Ne *Il club Dumas*, Arturo Pérez-Reverte fa apostrofare così il suo protagonista: “Il cinema è una cosa di molti: collettivo, generoso, coi bambini che applaudono quando arriva il Settimo Cavalleggeri. Addirittura migliora attraverso la televisione; i film si vedono in due, si commentano. Invece i tuoi libri sono egoisti. Solitari. Alcuni non si possono nemmeno leggere e si rompono se li si apre. Chi si interessa solo ai libri non ha bisogno di nessuno, e questo mi fa paura”¹⁸.

Contrariamente a questa immagine, però, la lettura di libri non appare altamente correlata con l'introversione¹⁹. Anzi, le diverse attività ricreative si associano a diversi tipi di personalità: le attività ricreative (ascoltare musica, guardare TV e film, leggere libri) consistono in cinque dimensioni: comunitaria (romanzo e intrattenimento), estetica (musica e arte classica), dark (musica punk, heavy metal e libri/film horror), emozionante (libri/film d'azione, thriller) e cerebrale (non-fiction). Le differenze di personalità appaiono correlate alle preferenze su queste dimensioni²⁰, e cioè si riscontra una correlazione positiva tra l'uso dell'intrattenimento e l'estroversione²¹.

18 Pérez-Reverte A., *Il club Dumas*, traduzione di Ilide Carmignani. Dal romanzo, Roman Polanski ha tratto il film *La nona porta*.

19 Brysbaert, M., Sui, L., Dirix, N., & Hintz, F. (2020). Dutch author recognition test. *Journal of Cognition*, 3(1).

20 Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Zilca, R. (2011). Listening, watching, and reading: The structure and correlates of entertainment preferences. *Journal of personality*, 79(2), 223-258.

21 Fong, K., Mullin, J. B., & Mar, R. A. (2013). What you read matters: The role of fiction genre in predicting interpersonal sensitivity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 370.

I BENEFICI DELLA SCRITTURA

Oltre ai benefici della lettura, giova ricordare quelli della scrittura terapeutica. La scrittura, infatti, attraverso diverse modalità e pratiche, è una grande terapia nel senso che aiuta a superare i blocchi, le paure, a essere consapevoli di sé stessi.

Per esempio, è assodato che la medicina narrativa è di grande aiuto sia per il paziente, sia per chi se ne prende cura. Chiaramente non significa che essa possa sostituire le terapie mediche, ma non ha controindicazioni, è praticabile da tutti, anche da chi soffre di disagio mentale o fisico, come pratica di riordino dei pensieri e di conoscenza di sé.

La scrittura terapeutica fa bene perché scrivendo (quindi esprimendo) ciò che ci turba, ci limita, ci ferisce superiamo l'inibizione e riacquistiamo la leggerezza, liberandoci da un peso. Trovare le parole per esprimere un trauma, un dolore, un disagio produce in noi un cambiamento. La sola azione di dare un nome incide sul sentire e di conseguenza sul nostro benessere anche fisico²².

Quando non si riesce a raccontarsi, un escamotage è quello di creare un personaggio che interpreti il nostro ruolo, un alter ego cui far esprimere le nostre emozioni come se non ci riguardassero. Questa trasposizione allevia il dolore perché è come se lo scrollassimo dalle nostre spalle per caricarlo su quelle di qualcun altro, come se non ci appartenesse più del tutto.

I segreti pesano. Tutto quello che non è espresso resta nel nostro inconscio e lo condiziona²³. Mantenere un segreto genera uno stress che danneggia la salute, in particolare si ripercuote sul sistema immunitario e interferisce anche con il sistema nervoso. Ansia e stress si riducono quando confessiamo verbalmente un segreto, tanto più quando lo scriviamo e lo possiamo leggere come qualcosa di esterno a noi. Confessare ha un grande effetto liberatorio.

22 Smith, T. W. (2017). Atlante delle emozioni umane: 156 emozioni che hai provato, che non sai di aver provato, che non proverai mai. Utet.

23 Pennebaker, J. W., & Smyth, J. M. (2017). Il potere della scrittura. Milano: Tecniche Nuove editore.

I conflitti psicologici possono sfociare in patologie: asma, congestione, affanno, lievi forme di depressione sono spesso legate a disagi mentali ed emozionali.

Alla scrittura terapeutica si associa anche un miglioramento della funzione immunitaria²⁴.

Il rapporto tra scrittura creativa e benessere mentale è tuttavia oggetto di molti dibattiti e si fonda spesso su congetture e supposizioni. Un piccolo studio esplorativo²⁵, condotto in un contesto urbano scozzese su 14 pazienti di disturbi mentali, ha indicato una relazione tra la scrittura creativa come prodotto e i suoi sottoprodotti terapeutici che influenzano il benessere mentale di un individuo. Ulteriori studi dovranno essere condotti per confermare o smentire questo legame.

Nella scrittura, così come nell'espressione orale, hanno un ruolo fondamentale le metafore che scegliamo per esprimerci. Dopo il fondamentale contributo di Lakoff e Johnson²⁶, molti studi hanno approfondito le sfumature di questa relazione tra la metafora e la nostra *forma mentis*.

Per quanto riguarda la narrazione della malattia, ad esempio, uno studio²⁷ mostra che le metafore linguistiche forniscono un mezzo per rivalutare una situazione dando forma alle inferenze che le persone fanno intorno al senso di colpa o all'accettazione della propria situazione di malattia. In alcuni esperimenti, i ricercatori hanno osservato che inquadrare la situazione del cancro di una persona come una «bataglia» fa sì che quella persona abbia maggiori probabilità di sentirsi in colpa se non si riprende rispetto a inquadrare la stessa situazione come un «viaggio». Viceversa, è più probabile che la cornice del viaggio incoraggi maggiormente la persona a fare pace con la propria situazione

24 *Ibidem*.

25 Jensen, C. M., & Blair, S. E. (1997). Rhyme and reason: The relationship between creative writing and mental wellbeing. *British Journal of Occupational Therapy*, 60(12), 525-530.

26 Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Metafora e Vita Quotidiana* (2. Baskı). P. Violi (Çev.). Milano: Strumenti Bompiani.

27 Hendricks, R. K., Demjén, Z., Semino, E., & Boroditsky, L. (2018). Emotional implications of metaphor: Consequences of metaphor framing for mindset about cancer. *Metaphor and Symbol*, 33(4), 267-279.

rispetto alla cornice della battaglia²⁸. Escludendo il priming lessicale come spiegazione di questo effetto, è stata esaminata la generalizzabilità di questi risultati alle differenze individuali tra i partecipanti e a un diverso tipo di difficoltà, vale a dire un'esperienza con la depressione. Infine, è stata esaminata la lingua prodotta dai partecipanti dopo aver incontrato una di queste metafore e sono state trovate tendenze a ripetere ed estendere le metafore incontrate. Insieme, questi esperimenti fanno luce sul ruolo influente della metafora linguistica nel modo in cui valutiamo emotivamente le situazioni di disagio.

Un vasto corpus di lavori mostra che le metafore usate per descrivere molti concetti complessi modellano il modo in cui le persone li pensano. Ad esempio, i partecipanti a un test che leggevano il crimine descritto come un virus o come una bestia offrivano soluzioni per affrontarlo che erano coerenti con la metafora che leggevano²⁹. In particolare, le persone che hanno letto che il crimine era una bestia hanno suggerito come soluzioni l'aumento delle forze dell'ordine e le punizioni per i criminali più di coloro che hanno letto che il crimine era un virus.

Altri lavori hanno dimostrato che le metafore che inquadrano il paese come un corpo incoraggiano le persone a confrontare gli immigrati con gli agenti patogeni, condizionando in negativo le loro opinioni su questo gruppo³⁰. Allo stesso modo, pensare alla propria relazione come a una «unità» può portare una persona a sentirsi più minacciata dai conflitti interpersonali rispetto a pensare alla relazione come a un «viaggio», che è più probabile che abbia naturalmente esperienze positive e negative³¹. Questi studi e molti altri suggeriscono che, per una vasta gamma di argomenti, le metafore linguistiche possono guidare il pensiero.

28 *Ibidem*.

29 Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS one*, 6(2), e16782.

30 Jia, L., & Smith, E. R. (2013). Distance makes the metaphor grow stronger: A psychological distance model of metaphor use. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(3), 492-497.

31 Lee, S. W., & Schwarz, N. (2014). Framing love: When it hurts to think we were made for each other. *Journal of Experimental Social Psychology*, 54, 61-67..

Un esempio eclatante è stata la scelta semantica adottata dalla gran parte degli Stati nell'affrontare la pandemia di Covid19: scegliere la metafora bellica, infatti, è stato funzionale sotto diversi aspetti: “Quella contro la Covid-19 è una guerra, il virus è un serial killer, un nemico invisibile e l'emergenza un'esplosione silenziosa. Infermieri e medici sono i nostri eroi, ma anche ancora o pirati, e quello che stanno affrontando è un mare in tempesta”. Le metafore che hanno permeato la comunicazione della pandemia durante la fase iniziale non possono non aver avuto effetti sull'immaginario collettivo.

Il semiologo Salvatore Zingale³² sostiene che ci venga spontaneo descrivere qualcosa di nuovo con metafore vecchie, e inoltre l'immaginario della guerra è profondamente radicato nell'inconscio collettivo (è infatti quello che usiamo per raccontare lo sport ma anche per descrivere il confronto dialettico). È anche possibile che in un primo momento, nel quale il virus ci ha colto di sorpresa, il linguaggio bellico abbia avuto la funzione di rendere coesa la popolazione. Il processo di costruzione sociale di un'emergenza prevede di trasformare dei rischi in minacce, ossia nell'azione di un agente esterno intenzionalmente rivolta a nuocerci. Una volta definita la gravità della minaccia, l'individuazione del nemico ha l'obiettivo strategico di coalizzare e mobilitare gli attori sociali spingendoli all'azione per reagire all'aggressione subita. In questo senso, l'uso della metafora bellica ha aiutato a identificare il nemico comune e a ridurre il senso di impotenza percepito.

Su un versante interpretativo opposto, Cassandro³³ sostiene che l'immagine del paese in guerra contro il virus sia rischiosa nell'emergenza che stiamo vivendo poiché “parlare di guerra, d'invasione e di eroismo con un lessico bellico ancora ottocentesco ci allontana dall'idea di unità e condivisione di obiettivi che ci permetterà di uscirne”.

Anche il sociologo Fabrizio Battistelli³⁴ ritiene che sia “sbagliato mettere sullo stesso piano i due fenomeni – l'epidemia e la guerra –

32 <http://www.salvatorezingale.it/metafore-fredde/>

33 <https://www.internazionale.it/opinione/daniele-cassandro/2020/03/22/coronavirus-metafore-guerra>

34 <http://temi.repubblica.it/micromega-online/coronavirus-metafore-di-guerra-e-confusione-di-concetti/>

la cui essenza è diversa. Questa scelta comunicativa può nascondere infatti un'insidia: focalizzando l'attenzione dell'opinione pubblica, e non solo, sul «contrasto» di un'epidemia come l'affrontamento di una guerra, il rischio è quello di oscurare la «prevenzione», che sarà l'azione su cui tutti, dall'individuo alle organizzazioni sanitarie, dovremmo concentrarci al termine di questa pandemia. Inizia quindi a diventare opinione abbastanza comune che l'uso della metafora bellica non calzi proprio a pennello alla situazione attuale e che, anzi, questa possa orientare gli sforzi e favorire atteggiamenti che potrebbero anche rivelarsi controproducenti”.

Alla luce di queste riflessioni, non sembra che nel lungo periodo la metafora bellica possa aiutarci a «vincerla», questa «guerra», né come singoli individui, né come società. Come già faceva notare Susan Sontag nel 1978³⁵, si corre il rischio che, mentre ci viene automatico affrontare un'emergenza sanitaria come se fosse una guerra, non la affrontiamo per quello che è, cioè un complesso problema sociale. Trattare una pandemia come se fosse una guerra ci rende docili, ubbidienti, e, in qualche modo, vittime, rischiando però di far diventare i malati e i morti le inevitabili perdite civili del conflitto.

Legata alla metafora bellica c'è stata anche quella dell'eroe. Lavorare in condizioni fisiche e psicologiche avverse, dover sopportare ritmi di lavoro ben più usuranti del solito, confrontarsi quotidianamente con sofferenza e morte e poter contare su risorse materiali e individuali scarse rende sicuramente l'operato di medici, infermieri e di tutti gli altri operatori sanitari indiscutibilmente lodevole. Ma, ancora prima che da eroi una certa narrazione li trasformasse in complici di un complotto, molti professionisti si sono ribellati alla metafora dell'eroe.

Lo psicologo Matteo Toscano³⁶ sostiene che gli operatori sanitari non vogliono essere chiamati eroi poiché quello che stanno svolgendo è il loro lavoro e il loro dovere; ciò che invece chiedono – sia per i

35 Sontag, S. (1979). *Malattia come metafora: il cancro e la sua mitologia*. Einaudi.

36 http://www.quotidianosanita.it/lettere-al-direttore/articolo.php?articolo_id=83822&fr=n

tempi di «guerra» che per quelli di «pace» – è il rispetto per il proprio ruolo professionale. Toscano sottolinea come l'immagine dell'eroe attribuita al sanitario sembri in sostanza legittimata dalla credenza che il professionista della cura debba essere sprezzante del pericolo, compiendo la sua «impresa» anche a costo della propria sicurezza.

In alternativa e contrapposizione alla narrazione predominante bellica, Guido Dotti³⁷, monaco di Bose, ribalta la prospettiva da guerra a cura, sostenendo che entrambe hanno bisogno di alcune doti come la forza (diversa dalla violenza), il coraggio, l'acume e la tenacia, ma si nutrono di alimenti completamente diversi: la guerra necessita di nemici, frontiere e trincee, di armi e munizioni, di inganni e di spietatezza, la cura invece si nutre di prossimità, solidarietà, compassione, pazienza e perseveranza.

Anche il presidente della Repubblica Federale Tedesca Steinmeier³⁸, nel suo discorso ai cittadini sulla situazione COVID-19 e sulle iniziative economico-politiche, ha fatto leva proprio sui valori fondamentali della cura, specificando come questa pandemia non si possa considerare una guerra poiché non ci sono Stati l'un contro l'altro armati. Steinmeier sostiene che, all'opposto, questa pandemia ci sottopone a una grande prova di umanità e di solidarietà. I ricercatori di tutto il mondo, ad esempio, condividono le conoscenze e le ricerche in modo da poter ottenere vaccini e terapie il più rapidamente possibile, in una alleanza globale mai vista prima. Infine, la metafora della cura può e deve guidare anche la riorganizzazione sanitaria verso la valorizzazione della persona, prestando maggiore attenzione al benessere non solo del paziente, ma anche dell'operatore sanitario. Marilena Cara³⁹, nefrologa e psicoterapeuta junghiana, sostiene “che questo potrebbe essere un momento epocale per la sanità e per coloro che la amministrano: l'inizio di una nuova umanizzazione delle cure che ha come punto di partenza il lato umano di chi ha tra le mani la scienza medica.

37 <http://www.aclibergamo.it/2020/03/31/siamo-in-cura-non-in-guerra-di-guido-dotti-monaco-di-bose/>

38 <https://www.youtube.com/watch?v=sfCqx8ys0Sw>

39 http://www.quotidianosanita.it/lettere-al-direttore/articolo.php?articolo_id=83826

Le guerre finiscono – anche se poi riprendono non appena si ritrovano le risorse necessarie –, la cura invece non finisce mai”.

Anche per questo, ci viene in soccorso la narrativa. Una quindicina di anni fa Rita Charon, presso il Medical Center della Columbia University di New York, ha varato la NBM (Narrative Based Medicine), pratica poi approdata anche in Europa e in Italia: quella che fa perno, ancora, su strumenti narrativi (romanzi, film, immagini, pièce teatrali, poesie) per migliorare le competenze relazionali degli operatori della sanità e rendere così più efficace e stretto il rapporto di cura col paziente.

L'incongruità del lessico bellico in relazione a un'emergenza sanitaria è emersa in tutta la sua vastità nel momento in cui, in Europa, è scoppiata una guerra vera. I professionisti dell'informazione e i politici di tutto il mondo si sono trovati nell'imbarazzo di trovare parole diverse, o di ripercorrere il sentiero della narrazione bellica, stavolta fuori di metafora, dopo averne abusato per due anni.

IL RUOLO DELLA LETTURA NELLO SVILUPPO DELL'IDENTITÀ INDIVIDUALE

La più fortunata malattia cronica che ci si possa augurare di contrarre sin da bambini è la lettura.

Fabio Stassi, prefazione a *Curarsi con i libri*

Per ovvie ragioni, è particolarmente abbondante il filone di studi che si concentrano sui giovanissimi lettori, che mostra come bambini e giovani traggano dalla lettura divertimento, conoscenza di sé stessi e delle altre persone, interazione sociale, capitale sociale e culturale, immaginazione, concentrazione, rilassamento e regolazione dell'umore⁴⁰. Sono stati osservati anche miglioramento delle capacità comunicative⁴¹ dei bambini piccoli e degli adolescenti⁴² e migliori risultati nell'istruzione a lungo termine⁴³.

BENEFICI DELLA LETTURA IN ETÀ NEONATALE

Esiste una grande variabilità nella quantità di parole cui le persone sono esposte, fin dalla tenera età. Nel 2017 Gilkerson e altri⁴⁴ hanno misurato la lingua parlata in oltre 300 famiglie con bambini di età inferiore ai tre anni. Il numero medio di parole dette ai bambini dagli

40 Shechtman, Z. (2008). Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy. Springer Science & Business Media.

41 Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.

42 Sullivan, A., & Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. *CLS Working Papers*, 2013(13/10).

43 Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in psychology*, 5, 1214.

44 Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., ... & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(2), 248-265.

adulti è stato di circa dodicimilacinquecento al giorno. Tuttavia, la deviazione standard era superiore a 5 mila, il che significa che le stime andavano da meno di 5 mila a più di 20 mila parole al giorno⁴⁵.

Non sono molti i genitori che leggono ai loro bambini tanto spesso quanto ricercatori e educatori pensano sia cruciale per lo sviluppo di competenze pre-alfabetizzazione e aiuti i bambini ad avere successo una volta che andranno a scuola. Leggere per loro, così come parlare e cantare, è infatti molto importante nell'accrescere il numero di parole che sentono nei primissimi anni di vita.

Circa trent'anni fa, uno studio⁴⁶ rivelò che a tre anni i figli di ricchi professionisti avevano sentito milioni di parole in più di quelli di genitori meno istruiti e meno abbienti, e che questo dava ai primi un discreto vantaggio nel rendimento scolastico sui secondi.

Un nuovo studio⁴⁷ della Stanford University, pubblicato su *Developmental Science* nel 2013, mostra come il divario emerga già ai diciotto mesi: a questa età, bambini provenienti da famiglie più ricche possono identificare foto o singole parole che loro conoscono (bambola o palla) molto più velocemente dei bambini di famiglie a basso reddito. All'età di due anni, i bambini benestanti hanno imparato nei sei mesi intermedi il 30% di parole in più dei bambini a basso reddito. Questo pare dovuto al fatto che genitori di alto livello socioeconomico parlano molto di più ai loro figli, e i loro figli a tre anni hanno sentito trenta milioni di parole in più dei bambini di famiglie a basso reddito, come sostengono esperti di alfabetizzazione precoce, direttori di scuole dell'infanzia e pediatri.

Questo divario diventa sempre più grande, ed è davvero concreto e molto difficile da colmare⁴⁸.

45 Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological science*, 29(5), 700-710.

46 Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.

47 Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234-248.

48 Kris Perry, direttore esecutivo del First Five Years Fund, sostenitore dell'educazione precoce per i bambini a basso reddito.

Dal momento che il linguaggio orale e il vocabolario sono così connessi alla comprensione nella lettura, i bambini più svantaggiati affrontano sfide maggiori una volta che entrano a scuola e cominciano a imparare a leggere.

Gli esperti di alfabetizzazione hanno già documentato una connessione tra un precoce vocabolario dei bambini e le successive performance nella comprensione nella lettura. Uno studio⁴⁹ di David Dickinson, ora professore di Pedagogia presso la Vanderbilt University, e Catherine Snow, professoressa di Pedagogia ad Harvard, prendendo in esame bambini dai tre anni fino alla scuola media, dimostra che il punteggio di un bambino in un test di lessico alla scuola materna può far presagire i voti in comprensione della lettura nei successivi gradi scolastici.

Ma anche nelle famiglie a basso reddito i genitori che parlano ai loro figli più frequentemente possono arricchirne il vocabolario. Anche tra i genitori che non hanno magari un'alta istruzione ce ne sono alcuni che sono molto attivi verbalmente con i figli, e questi bambini avranno migliori risultati nello sviluppo del linguaggio rispetto ai coetanei cui si parla meno.

Con genitori di tutti i livelli di reddito che consegnano sempre più smartphone e tablet ai bambini, i quali imparano a scorrere prima che a voltare pagina, la lettura ad alta voce potrebbe passare in secondo piano, tanto che l'American Academy of Pediatrics già nel 2014 raccomandava ai pediatri di istruire i genitori sull'importanza della lettura ad alta voce sin dai primissimi mesi e sul pericolo rappresentato dai dispositivi elettronici, che lasciati in mano ai bambini prima dei due anni ne comprometterebbero lo sviluppo del linguaggio.

Su queste basi, in Italia è nato nel 1999 il progetto Nati per Leggere, programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie con bambini in età prescolare, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal CSB Centro per la Salute del Bambino Onlus. Oggi, il programma è attivo su tutto

49 <http://faculty.tamu-commerce.edu/jthompson/Resources/DickinsonTeacherChildConvers.pdf>

il territorio nazionale con circa 800 progetti locali che coinvolgono più di duemila comuni italiani. I progetti locali sono promossi da biblioteconi, pediatri, educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato.

Il programma ha l'obiettivo di promuovere la lettura in famiglia sin dalla nascita, perché leggere ai bambini con una certa continuità ha una positiva influenza sul loro sviluppo intellettuale, linguistico, emotivo e relazionale, con effetti significativi per tutta la vita adulta. E il fatto che siano coinvolti i pediatri fa sì che anche i genitori meno attrezzati culturalmente si convincano dell'importanza della lettura.

Tra le attività proposte, c'è la lettura dialogica.

La lettura dialogica è una modalità di lettura praticata da un adulto con un bambino piccolo, sotto forma di dialogo interattivo con l'ascoltatore. Secondo Grover Whitehurst, pediatra e psicologo americano contemporaneo che ha coniato l'espressione, è la modalità che consente a un adulto di interagire più efficacemente con un bambino durante la lettura. Nella lettura dialogica l'adulto stimola il bambino a partecipare alla lettura condivisa di un libro, facendogli domande, espandendone le risposte e mettendo in relazione la storia del libro con l'esperienza del bambino.

“La lettura dialogica differisce radicalmente dal modo tradizionale con cui gli adulti leggono ai bambini. Il cambiamento di ruolo è fondamentale: se nella tipica condizione di lettura l'adulto legge e il bambino ascolta, nella forma dialogica il bambino impara a diventare narratore della storia. L'adulto assume progressivamente il ruolo di un ascoltatore attivo, proponendo domande, aggiungendo informazioni, suggerendo al bambino di arricchire l'esposizione contenuta nel libro.”⁵⁰

Nella lettura dialogica lo stile di lettura del genitore presenta quattro caratteristiche fondamentali:

- 1) propone delle richieste al bambino stimolandolo a dare un nome agli oggetti del libro o a parlare della storia;
- 2) valuta la risposta;

50 Panza, C. (2015). Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni acp*, 2, 95101.

3) espande la risposta;

4) ripete l'affermazione del bambino arricchendola di nuovi spunti.

Durante la lettura dialogica il bambino partecipa con entusiasmo se il genitore gli si rivolge con uno stile positivo: un riscontro o uno stimolo a partecipare a un momento di attenzione condivisa producono una migliore partecipazione; all'opposto, una negazione o una proibizione riducono l'interesse del bambino.

Anche la scelta del libro è strategica: un libro che si legge per la prima volta, un libro alfabetico o con fotografie favorisce una sillabazione, la definizione di una parola nuova o risposte alla richiesta di un riscontro positivo, mentre un libro che contiene una storia aumenta la partecipazione attraverso l'utilizzo da parte del genitore di una motivazione positiva (affermazione per incoraggiare il bambino verso un'attenzione condivisa, per esempio: "Guarda qui cosa sta succedendo!"). L'interazione comunicativa con contenuto emotivo insegna al bambino a riconoscere le proprie emozioni e a identificare in modo corretto quelle degli altri.

A differenza di altri contesti come il gioco o il ricordare esperienze insieme al genitore, la lettura dialogica di un libro senza testo (*silent book*) favorisce la discussione tra genitore e figlio di emozioni in relazione a una terza persona: una differenza qualitativa nella discussione correlata non solo alla disponibilità del genitore ma anche alla qualità del libro scelto.

La lettura dialogica è sostenuta in primo luogo dal genitore che trova piacere nella lettura di un libro; se questo non avviene, per il genitore è difficile coinvolgere il bambino in una sessione di lettura.

I ricercatori fin dagli anni Sessanta hanno discusso su quello che è noto come «l'effetto Matteo» nella lettura, un termine che si riferisce al versetto della Bibbia Matteo 13:12: “Così a chi ha sarà dato e sarà nell'abbondanza; e a chi non ha sarà tolto anche quello che ha”. L'effetto Matteo riassume l'idea che il ricco diventa sempre più ricco e il povero sempre più povero, un concetto che si attaglia al lessico tanto quanto al denaro. I ricercatori sono concordi sul fatto che studenti che leggono libri regolarmente, iniziando dalla prima infanzia, gradualmente sviluppino un ampio vocabolario. E la mole di vocabolario può influenzare molte aree della loro vita, dai voti nei test standardizzati di ammissione all'università alle opportunità di lavoro. Un'indagine del 2019⁵¹ condotta da Cengage mostra che il 69% dei datori di lavoro cerca persone da assumere che abbiano soft skills, come l'abilità di comunicare efficacemente. Leggere libri è il modo migliore per aumentare l'esposizione a nuove parole e apprenderle dal contesto⁵².

Le differenze individuali nello sviluppo del lessico possono avere un impatto sulle opportunità accademiche o sociali⁵³. Un iniziale livello di lettura in un bambino può essere positivamente collegato con il suo indice di crescita nelle competenze di lettura^{54, 55}. Le competenze lessicali sono inoltre strettamente collegate con una varietà di risultati accademici, vocazionali e sociali⁵⁶.

Per bambini più grandi e per gli adulti, gran parte dell'apprendimento di nuove parole avviene attraverso l'esposizione a testi scritti,

51 <https://news.cengage.com/upskilling/new-survey-demand-for-uniquely-human-skills-increases-even-as-technology-and-automation-replace-some-jobs/>

52 Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443.

53 Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864.

54 Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.

55 Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading research quarterly*, 42(2), 282-296.

56 Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot?. *Journal of research in Personality*, 42(4), 872-885.

poiché il materiale scritto generalmente contiene più parole meno frequenti del linguaggio orale⁵⁷. Invece, nel primo sviluppo della lettura, la maggior parte della conoscenza di parole, specialmente delle rappresentazioni fonologiche e semantiche, deriva dall'esperienza del linguaggio orale⁵⁸. Dalla terza elementare in poi, ma non nelle classi precedenti, il 95% dei bambini è in grado di leggere più parole di quante riesca a spiegarne⁵⁹. Durante le classi medie e superiori, i lettori migliori avranno una maggior probabilità di confrontare nuove e meno frequenti parole rispetto ai lettori deboli, e questo può condizionare il grado di sviluppo del vocabolario. Appurato ciò, questa relazione tra le competenze di lettura e lo sviluppo del lessico è la stessa per i lettori forti e per i lettori deboli? Lettori con una minore conoscenza lessicale di base avranno necessariamente un contesto semantico impoverito per inferire il significato di nuove parole, il che potrebbe portare a un minore sviluppo del lessico. D'altro canto, quegli stessi lettori hanno più probabilità di incontrare un effetto soffitto⁶⁰, poiché è più probabile che ogni testo contenga parole nuove per loro⁶¹.

Cosa succede però ai bambini sordi? Non hanno infatti la possibilità di collegare i suoni della lingua materna ai significati, andando così a comporre il proprio bagaglio lessicale. Questo fa sì che partano con uno svantaggio anche lessicale considerevole rispetto ai bambini normoudenti, con tutte le ripercussioni che abbiamo visto. Per ovviare per quanto possibile a questo problema è nata la logogenia, messa a

57 Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, 45-68.

58 Nelson, J. R., Balass, M., & Perfetti, C. A. (2005). Differences between written and spoken input in learning new words. *Written Language & Literacy*, 8(2), 25-44.

59 Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction.

60 L'effetto tetto, o effetto soffitto (in inglese, *ceiling effect*), in statistica o in farmacologia è l'effetto che si osserva quando una variabile indipendente non ha più effetto su una variabile dipendente, o il livello al di sopra del quale la varianza in una variabile indipendente non è più misurabile.

61 Shefelbine, J. L. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*, 22(1), 71-97.

punto da Bruna Radelli⁶², che in un certo senso rovescia il problema: il problema non è la mancata ricezione dei suoni attraverso i quali diventa percepibile l'informazione contenuta nelle parole e nella frase ma, appunto, la perdita in sé di queste informazioni. Questa è certamente la limitazione che dà luogo all'effetto di gran lunga più grave della sordità preverbale: perdere l'accesso alla lingua e al suo uso autonomo. La perdita della percezione dei suoni è infinitamente meno grave se si portano a disposizione del bambino sordo preverbale le informazioni trasmesse non solo dalle parole ma anche, e soprattutto, dalle frasi: il bambino è sordo e resta sordo ma non gli resterà precluso l'accesso alla lingua e dunque alla sua acquisizione, con tutte le potenzialità legate alla lettura.

I mattoncini che compongono il quadro fonologico, resi riconoscibili ed utilizzabili grazie all'opposizione di suoni - perlomeno in italiano -, possono essere perfettamente sostituiti da mattoncini resi riconoscibili e utilizzabili da differenze grafiche: le lettere dell'alfabeto.

Da più di dieci anni, come abbiamo visto, anche in Italia si moltiplicano le iniziative che promuovono la lettura ad alta voce con bambini in età prescolare, nella consapevolezza che questa esperienza, oltre a creare le basi per l'abitudine alla lettura, migliora la relazione tra genitori e bambini e ha un effetto positivo sul suo sviluppo linguistico, favorendo la comprensione della lingua e potenziando la conoscenza lessicale. I bambini sordi, tuttavia, che trarrebbero un grandissimo vantaggio da un'esposizione precoce alla lettura, rischiano spesso di essere esclusi da questa importante esperienza, per ovvie ragioni legate al loro danno uditivo, ma non solo. Da un lato, infatti, la sordità ostacola o impedisce (a seconda della severità del danno uditivo) la ricezione del segnale acustico, anche di tipo linguistico; l'ascolto di una storia, lungi dal risultare un'esperienza gratificante, naturale e spontanea, si rivela quindi un'operazione difficoltosa e complicata che non permette al bambino sordo di scoprire, ad esempio, che il libro contiene un

62 Radelli, B. (2011). La lingua orale e la lingua letta e scritta. In *Franchi Elisa and Musola Debora (eds.), Acquisizione dell'italiano e sordità*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 23-45.

testo, che questo contiene informazioni e che queste informazioni si ottengono leggendo. In realtà, riconoscendo che per i bambini sordi la lettura è un obiettivo prioritario, per compensare l'impossibilità di vivere l'ascolto di una storia, alcune realtà educative favoriscono sistematicamente il rapporto precoce del bambino sordo con l'oggetto libro secondo metodologie innovative ed efficaci. D'altro canto, l'accessibilità al libro non garantisce quella al testo: se così fosse, ogni ostacolo cadrebbe per incanto nel momento in cui ogni singolo bambino sordo imparasse a leggere. Invece, anche se tutti i bambini sordi, in assenza di un disturbo specifico rispetto al compito di lettoscrittura, imparano a leggere e a scrivere, molti non capiscono quanto leggono e la comprensione autonoma di un testo resta spesso per loro un obiettivo irraggiungibile⁶³.

Un punto su cui riflettere è costituito dalla funzione che ha la lettura nell'ambito dell'intervento di logogenia.

Intanto vanno chiaramente divisi i ruoli della lettura e della scrittura: per il bambino sordo la lettura corrisponde alla fase di comprensione della lingua mentre la fase in cui egli comincia a scrivere corrisponde alla fase di produzione della lingua. Queste due fasi non sono affatto simultanee: la comprensione ha luogo molto prima della produzione e non c'è ragione di forzare la produzione per renderla simultanea alla comprensione.

Questo si traduce nel fatto concreto che il bambino che fa logogenia prima si limita a leggere e solo dopo, e quando ne manifesta il desiderio (cosa che fa regolarmente), comincia a scrivere, impartendo a sua volta ordini, rispondendo a semplici domande e poi partecipando a un dialogo. La produzione scritta spontanea, poi, è il coronamento dell'intervento e non bisogna aspettarsela prematuramente.

Bisogna differenziare anche la capacità di lettura e scrittura dalla competenza linguistica. Il bambino normoudente arriva ad avere capacità di lettura e scrittura quando ha già affermato la sua competenza

63 Musola, D. (2005). La comprensione del testo in Logogenia. Disabilità uditiva e scuola nella società globalizzata. Dai bisogni alle strategie di intervento: metodologie a confronto in un'ottica europea. Atti del 50° Convegno AIES, Cantagalli.

linguistica. Per lui si tratta di imparare lo scritto come trascrizione della vera lingua, quella orale di cui già dispone, deve cioè fare un esercizio di apprendimento. Per il bambino sordo il percorso è inverso: la logogenia considera lo scritto come manifestazione autonoma di una prima lingua, di quella che diventerà una sua lingua materna, ed egli deve dunque prima acquisire la lingua scritta e poi eventualmente imparare a trasformarla in lingua orale. In un caso si passa dall'orale allo scritto, nell'altro caso si fa il cammino inverso ma simmetrico: dallo scritto all'orale. In questo ambito vale la stessa differenza che c'è tra lingua (materna) acquisita e lingua (straniera) appresa.

Cosa accade, dunque, dal momento che i bambini passano dall'oralità al rapporto con i testi scritti?

Molto presto nel processo di lettura i lettori «poveri», che sperimentano una maggiore difficoltà nel decodificare il codice ortografico, cominciano a essere esposti a molti meno testi dei loro pari più abili. La combinazione di scarse abilità di decodifica, mancanza di pratica e difficoltà nei materiali (i lettori meno abili tendono a trovare per sé materiali di lettura più difficili)⁶⁴ sfocia in una insoddisfacente esperienza di lettura che porta a un minor coinvolgimento nelle attività legate alla lettura⁶⁵. I lettori avidi tendono a essere diversi dai non lettori in un'ampia varietà di abilità cognitive, abitudini di comportamento e di background.

Molti teorici concordano sul fatto che la crescita di quantità di vocabolario durante la vita di un bambino avvenga indirettamente attraverso l'esposizione al linguaggio piuttosto che per insegnamento diretto. Altri ricercatori sono convinti che il volume di lettura, piuttosto che il linguaggio orale, sia il primo fattore per le differenze tra i vocabolari dei bambini. Inoltre, nonostante ci siano notevoli differenze nella quantità di lettura nella scuola, è verosimile che queste differenze

64 Gambrell, L. B., Wilson, R. M., & Gantt, W. N. (1981). Classroom observations of task-attending behaviors of good and poor readers. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 400-404.

65 Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22, 8-17.

nella lettura fuori da scuola siano fattori ancor più potenti dello schema dell'«effetto Matteo». È anche per questo che, come afferma Giulio Cederna, “due bambini nati in Italia nello stesso identico momento storico [...] possono crescere in universi paralleli anche a pochi isolati di distanza”⁶⁶.

Uno studio francese ha addirittura rilevato, oltre alla relativa stabilità degli indici di lettura lungo il tempo nei lettori deboli di ambiente a basso livello socioeconomico, che il loro comportamento è simile a quello delle persone dislessiche⁶⁷.

66 Cederna G. (2019), Aveva ragione Philip Dick. Universi paralleli e povertà educative nei bambini: il ruolo della cultura, in *Andersen*, a. XXXVIII, n. 364, pp. 12-13, p. 13.

67 Billard, C., Bricout, L., Ducot, B., Richard, G., Ziegler, J., & Fluss, J. (2010). Évolution des compétences en lecture, compréhension et orthographe en environnement socioéconomique défavorisé et impact des facteurs cognitifs et comportementaux sur le devenir à deux ans. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 58(2), 101-110.

CORRELAZIONE TRA LESSICO E STATUS SOCIOECONOMICO

Non può sorprendere dunque l'esistenza di una relazione tra la frequenza di lettura e lo status socioeconomico: gli appartenenti a fasce socioeconomiche più elevate leggono più frequentemente di altri⁶⁸. Facile indovinare le ragioni, a partire dall'esempio dei genitori, presenza di libri in casa, stimoli culturali di altro genere (es. corsi privati di lingua, o di musica, frequentazione di cinema, o di attività laboratoriali), disponibilità di una cameretta singola e perfino «larghezza di banda». Con questo termine Sendhil Mullainathan e Eldar Shafir, rispettivamente economista e psicologo, intendono sia "l'insieme dei meccanismi psicologici che stanno alla base della nostra capacità di risolvere problemi, trattenere informazioni, impegnarci in ragionamenti logici e così via, ovvero l'intelligenza fluida, la capacità di pensare e di ragionare in maniera astratta e risolvere problemi indipendentemente da qualsiasi apprendimento o esperienza", sia "il *controllo esecutivo*, che è alla base della capacità di gestire le attività cognitive, inclusi la pianificazione, l'attenzione, le azioni attivanti o inibitorie e il controllo degli impulsi, che determina la capacità di concentrarci, di spostare l'attenzione, di trattenere qualcosa nella memoria, di svolgere contemporaneamente compiti diversi, di autocontrollarci". I due studiosi hanno rilevato che basta suscitare in loro preoccupazioni economiche perché i poveri subiscano una perdita di capacità cognitiva persino maggiore di quella conseguente alla privazione di sonno⁶⁹.

68 DJS Research (2013), 'Book Trust Reading Habits Survey 2013': A national survey of reading habits and attitudes to books amongst adults in England', Book Trust.

69 Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., & Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science*, 341(6149), 976-980, e anche Mullainathan S., Shafir E. (2014), *Scarcity. Perché avere poco significa tanto*, Milano: Il Saggiatore.

GLI IMMIGRATI DI SECONDA GENERAZIONE

Le famiglie con uno status socio economico più basso hanno spesso ambienti di lettura poveri e meno consapevolezza dell'importanza della lettura. In questa categoria si trovano molto spesso gli immigrati, e la provenienza degli studi suggerisce che questa condizione riguardi tutto il mondo. Questo gruppo, inoltre, è più soggetto rispetto agli autoctoni a una forma di povertà educativa che influenza inevitabilmente la possibilità di realizzare le proprie aspirazioni e porta a disuguaglianze nel contesto scolastico, lavorativo, sociale ed economico per il solo fatto di appartenere a questa categoria⁷⁰.

Il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa definisce migranti di seconda generazione “i bambini che sono nati nel paese di accoglienza dei genitori stranieri immigrati, che li hanno accompagnati oppure li hanno raggiunti a titolo di ricongiungimento familiare e che vi hanno compiuto una parte della loro scolarizzazione”. Tuttavia, spesso il termine «seconde generazioni» è criticato sia dai sociologi che dagli stessi interessati in quanto pone l'attenzione sull'origine straniera e non sulle caratteristiche biografiche dei singoli individui.

La necessità di effettuare comunque una categorizzazione risiede nel fatto che questo gruppo eterogeneo è associato a problemi nei processi di ricongiungimento familiare, fenomeni di insuccesso scolastico, vita quotidiana nelle periferie degradate o quartieri problematici, fenomeni di delinquenza urbana, discriminazione nel mercato del lavoro, relazioni conflittuali con i genitori e le culture familiari, fenomeni di radicalizzazione e coinvolgimento in reti terroristiche. Non mancano casi di successo, ma prevale la difficoltà di integrazione socio-economica, l'estraneità formale dalla cittadinanza e l'inquietudine identitaria⁷¹.

Parlare di lingua quando si tratta di stranieri, in particolar modo di seconde generazioni, non è solo parlare di un mezzo di comuni-

70 Di Profio, L. (2020). Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa, Milano: Mimesis.

71 Zanfrini, L. (2018). Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più. *Studi Emigrazione/International Journal of Migration Studies*, LV, 209, 53-90.

cazione, ma di identità. Numerose pubblicazioni hanno sottolineato il valore formativo, psicologico e culturale del bilinguismo o multilinguismo⁷², e la normativa internazionale ed europea incoraggia e sostiene la cura del patrimonio linguistico dei figli di migranti nel contesto scolastico. La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia (1989) e il rapporto della commissione per la cultura e l'istruzione del Parlamento europeo (CULT) sull'educazione dei figli di migranti (2009) raccomanda l'insegnamento della lingua del paese ospite anche per i genitori, e riconosce l'importanza di introdurre nei curriculum scolastici lezioni impartite nella lingua nativa dei migranti in modo da preservare la loro eredità culturale. In Italia questi principi sono largamente disattesi, e i casi di applicazione sono eroiche eccezioni, anziché la normalità. In realtà esiste infatti una barriera, che consiste nella mancanza di disponibilità economiche e di personale, che non permette di soddisfare le necessità linguistiche dei ragazzi stranieri, e d'altro canto manca un programma per migliorare le competenze linguistiche della lingua ospite nei genitori. Un genitore con buone competenze linguistiche (anche e soprattutto se plurilinguistiche) è un cosiddetto «genitore *empowered*», che acquista valore agli occhi dei propri figli, i quali sono più disponibili a dare valore alla lingua d'origine e più disposti a servirsene nella vita quotidiana e in famiglia⁷³. Viceversa, quando i genitori non sono sufficientemente padroni della lingua del paese ospite, si viene spesso a verificare una inversione di ruoli o inversione parentale, dovuta alla sicurezza nella quale le seconde generazioni si muovono nella società (comprensione del linguaggio e degli impliciti culturali migliore rispetto ai genitori), trovandosi così a dover mediare culturalmente e linguisticamente tra i genitori e le istituzioni e la società, con conseguente perdita di autorità delle figure genitoriali e una iper-responsabilizzazione dei minori. Questa situazione con i figli più competenti dei genitori può causare rotture, disorientamento, incertezza affettiva e valoriale; nei figli pre-

72 Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue: Neurolinguistica e poliglossia*. Bologna: Astrolabio.

73 Maher, V. (Ed.). (1994). *Questioni di etnicità*. Torino: Rosenberg & Sellier.

vale un sentimento di vergogna o imbarazzo e nei genitori determina un comportamento di autoesclusione⁷⁴.

Uno studio⁷⁵ esplora gli effetti di Rainbow Flowers, un'organizzazione di servizio alla comunità che promuove la lettura genitore-figlio a Shenzhen, la città con la più vasta proporzione di migranti in Cina. Usando analisi con metodi misti quali-quantitativi, lo studio ha messo a confronto i risultati di lettura delle famiglie migranti e locali, esaminato *se e quanto* un coinvolgimento parentale profondo nella lettura genitore-figlio è associata a risultati di lettura della famiglia, e identificato quali famiglie hanno maggiori benefici da tanto coinvolgimento.

Le analisi mostrano che le famiglie di migranti in generale hanno nella lettura risultati significativamente inferiori di quelle autoctone. Tuttavia, i genitori che prestano volontariato ai programmi di Rainbow Flowers sperimentano come famiglie risultati di lettura sostanzialmente migliori. I benefici del coinvolgimento dei genitori sia per i fruitori del servizio sia per i volontari sono specialmente forti per le famiglie di migranti e a basso reddito, e includono un miglior ambiente di lettura, consapevolezza genitoriale del valore della lettura e sviluppo socio-emotivo dei bambini.

Le scoperte suggeriscono che il coinvolgimento genitoriale gioca un ruolo importante nel migliorare i risultati di lettura familiari e può migliorare il benessere non collegato alla lettura delle famiglie, in particolare per le famiglie a basso reddito. Le istituzioni pubbliche e le organizzazioni di pubblica utilità dovrebbero collaborativamente offrire risorse di lettura accessibili e consentire ai genitori di coinvolgere efficacemente i propri figli in attività di lettura congiunte.

74 Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 201-216.

75 Ni, S., Lu, S., Lu, K., & Tan, H. (2021). The effects of parental involvement in parent-child reading for migrant and urban families: A comparative mixed-methods study. *Children and Youth Services Review*, 123, 105941.

*Avere una seconda lingua
è come avere una seconda anima.*

attribuita a Carlo Magno

La lingua è talmente fondativa dell'essere umano che può arrivare a determinarne gli aspetti più difficilmente misurabili, per esempio le scelte etiche.

Le persone sono più propense ad accettare una opzione utilitaristica (per esempio, nella risposta al quesito “uccideresti una persona per salvarne cinque?”) quando usano una lingua straniera che quando usano la propria lingua madre. In sei esperimenti, uno studio ha indagato sul perché l'utilizzo di una lingua straniera condizioni le scelte morali in questo modo. Da un lato, la difficoltà di usare una lingua straniera potrebbe rallentare le persone e aumentarne la deliberazione, amplificando le considerazioni utilitaristiche sulla massimizzazione del benessere. Dall'altro, usare una lingua straniera può arrestare il processo emozionale, attenuando le considerazioni deontologiche, come per esempio il divieto di uccidere. Usando una tecnica di dissociazione dei processi, scopriamo che l'uso della lingua straniera diminuisce la risposta deontologica ma non aumenta quella utilitaristica. Questo suggerisce che l'uso di una lingua diversa da quella materna influenzi la scelta morale non attraverso un'aumentata deliberazione ma attraverso l'ottundimento delle reazioni emozionali associate con la violazione di norme etiche⁷⁶.

I razionalisti sostengono che la fonte dei giudizi morali siano i processi ragionati, mentre i sentimentalisti sostengono che siano i processi emotivi. È probabile che entrambe le posizioni siano sbagliate: ci sono

76 Hadjichristidis, C., Geipel, J., & Savadori, L. (2015). The effect of foreign language in judgments of risk and benefit: The role of affect. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 21(2), 117.

molteplici processi mentali coinvolti nel giudizio morale ed è possibile manipolare quale processo impegnare quando si considerano i dilemmi morali presentandoli in una lingua non nativa. L'Effetto Lingua Straniera (FLE, Foreign-Language Effect) è l'attivazione di processi di ragionamento sistematico che si verifica quando si pensa in una lingua straniera. Lo studio di Cipolletti e altri⁷⁷ dimostra che l'Effetto Lingua Straniera si estende al giudizio morale. Ciò indica che diversi tipi di processi possono portare alla formazione di giudizi morali differenti. Un'implicazione dell'Effetto Lingua Straniera è che solleva la possibilità che i giudizi morali possano essere resi più sistematici e che il tipo di elaborazione utilizzato per formarli potrebbe essere rilevante per l'etica normativa e applicata.

BI E MULTILINGUISMO

La ricerca su questo argomento si è largamente sviluppata negli ultimi decenni, con un crescente numero di studi dedicati alla identificazione delle aree del cervello che si attivano quando i bilingui eseguono attività linguistiche nelle lingue conosciute⁷⁸. I bilingui sono diversi gli uni dagli altri per molti aspetti. Data la definizione di bilingue come una persona che padroneggia più di una lingua o dialetto^{79, 80} appare chiaro che questo si può applicare a un'ampia platea di individui. Adirittura, a più della metà della popolazione mondiale⁸¹. Per questa ragione, i bilingui valutati negli studi pubblicati raramente costituiscono gruppi omogenei e coerenti. Ne consegue che un quadro esaustivo e universalmente accettato del funzionamento del cervello bilingue sia ancora mancante e alcune domande ancora in attesa di risposta.

77 Cipolletti, H., McFarlane, S., & Weissglass, C. (2016). The moral foreign-language effect. *Philosophical Psychology*, 29(1), 23-40.

78 Cargnelutti, E., Tomasino, B., & Fabbro, F. (2019). Language brain representation in bilinguals with different age of appropriation and proficiency of the second language: A meta-analysis of functional imaging studies. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 154.

79 Fabbro, F., Naatanen, R., & Kujala, T. (1999). The neurolinguistics of bilingualism. *Nature*, 398(6728), 577-577..

80 Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: Bilingual aphasia. *Brain and language*, 79(2), 201-210.

81 Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Parliamo di acquisizione quando la lingua viene acquisita con modalità naturali, in un ambiente informale, soprattutto attraverso la memoria implicita. Parliamo invece di apprendimento di una seconda lingua quando questo si realizza con modalità formali, cioè per regole, tipicamente in un ambiente scolastico.

Ci sono diverse posizioni su quale sia l'età oltre la quale il processo di apprendimento di una seconda lingua diventa impegnativo e l'acquisizione di una lingua seconda (L2) non può più arrivare a eguagliare quella di un nativo o quello della propria lingua madre (L1). Negli ultimi decenni, un largo dibattito ha riguardato l'identificazione della *età limite della acquisizione o della appropriazione* della seconda lingua (AoA). Alcuni la collocano nella pubertà, il periodo durante il quale le abilità linguistiche si svilupperebbero pienamente⁸², altri suggeriscono il periodo tra i sei e i sette anni⁸³. Fintanto che l'Età di Acquisizione è giudicata come uno dei parametri che determinano le performance nella seconda lingua e che danno forma alle rappresentazioni cerebrali, molti studi confrontano le reti linguistiche tra bilingui precoci e tardivi. Anche se non univocamente, la gran parte di questi studi usa i sei anni come limite di Età di Acquisizione. Questa scelta è motivata dagli importanti eventi di sviluppo che si verificano intorno a questa età. Prima di tutto, il cervello ha quasi la dimensione di quello adulto, e poi la maggior parte dei processi di mielinizzazione⁸⁴ sono compiuti.

Per quanto riguarda la lingua, il raggiungimento delle abilità viene raggiunto in quasi tutti i domini, nonostante non tutte le abilità siano ancora perfettamente padroneggiate⁸⁵. Un altro cambiamento importante riguarda i sistemi di memoria che supportano i processi cognitivi. A questa età la memoria è organizzata come negli adulti e

82 Locke, J. L., & Bogin, B. (2006). Language and life history: A new perspective on the development and evolution of human language. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(3), 259-280.

83 Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99.

84 La maturazione ultima del sistema nervoso centrale per una più veloce ed efficiente veicolazione dell'informazione.

85 Skeide, M. A., & Friederici, A. D. (2016). The ontogeny of the cortical language network. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(5), 323-332.

la componente verbale assume importanza rispetto alle componenti visuo-spaziali⁸⁶.

Importanti cambiamenti avvengono anche riguardo alla dissociazione tra sistemi di memoria implicita ed esplicita. Fino a questa età, infatti, i bambini acquisiscono abilità attraverso la memoria implicita, quindi in modo quasi inconscio. Queste abilità sono facilmente interiorizzate e applicate automaticamente. Insieme allo sviluppo, questo sistema di memoria diventa meno flessibile e le abilità apprese in ritardo sono quindi supportate principalmente dalla memoria esplicita, con l'iscrizione di processi cerebrali coscienti. È improbabile che queste abilità diventino altamente automatizzate, in particolare per quanto riguarda alcuni domini linguistici, come la grammatica e la fonologia/articolazione, mentre la lessico-semantica sembra essere meno influenzata dall'Età di Acquisizione⁸⁷. In questo caso, l'Età di Acquisizione critica sembra ricadere nell'adolescenza, fintanto che la conoscenza lessicale dipende principalmente dalla capacità di memoria dichiarativa, quindi dalla competenza e dall'entità dell'uso.

Un altro aspetto delicato riguarda gli effetti dell'acquisizione di entrambe le lingue più o meno simultaneamente dalla nascita. Tali bilingui sono definiti simultanei, rispetto ai bilingui sequenziali, che, indipendentemente dalla loro Età di Acquisizione, si sono avvicinati a L2 successivamente a L1 e forse quando l'acquisizione di L1 era quasi completa. Poiché la maggior parte dei bilingui appartiene alla seconda categoria, i dati di neuroimaging sulle reti cerebrali linguistiche nei bilingui simultanei sono riportati in pochissimi articoli. Piuttosto, gli studi includono più spesso i bilingui che hanno imparato le due lingue almeno nei primissimi anni di vita. In questo senso, sarebbe interessante esaminare se le reti cerebrali linguistiche dei primi bilingui differiscano da quelle dei primi bilingui generali, come esaminato in alcuni studi.

86 Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40(2), 177.

87 Ruben, R. J. (1997). A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta oto-laryngologica*, 117(2), 202-205.

Alcune meta-analisi precedenti si sono concentrate sulle reti funzionali associate a ciascuna lingua nei gruppi di bilingui precoci e tardivi. A questo proposito, Liu e Cao⁸⁸ hanno rilevato che L2 attiva diverse regioni (cioè, insula e aree della corteccia frontale) più di L1, e questo si è verificato in particolare nel gruppo dei bilingui tardivi. Analogamente, Indefrey⁸⁹, che ha condotto un'indagine esplorativa delle aree che si attivano nei bilingui con Età di Acquisizione differenti, ha osservato che era più probabile che gli individui con Età di Acquisizione tardiva avessero un'attivazione complessiva maggiore (specialmente nel giro frontale inferiore sinistro).

L'aspetto della competenza linguistica è stato affrontato in un'altra meta-analisi⁹⁰. In questo caso, gli autori hanno osservato che le reti L1 e L2 erano più simili tra loro nel gruppo dei bilingui ad alta competenza, mentre maggiori differenze tra le due lingue sono emerse come risultato di una bassa competenza. In realtà, una certa letteratura clinica sembra suggerire che fattori come la competenza linguistica e l'uso e l'esposizione a volte siano più rilevanti della mera Età di Acquisizione. Ci sono stati infatti casi di afasia bilingue in cui la lingua premorbosamente più debole era la più colpita, mentre la lingua che il paziente padroneggiava meglio era meno compromessa. Ciò ha indicato che la competenza in una data lingua a volte è più rilevante nel prevedere il profilo di disabilità nell'afasia bilingue.

Inoltre, gli effetti del bilinguismo si manifestano anche nella capacità degli adulti di risolvere le incongruenze interlinguistiche nelle mappature ortografiche-fonologiche durante l'apprendimento di nuove parole. Le informazioni ortografiche nella lingua madre interferiscono infatti con la codifica di nuove parole nei monolingui ma non nei bilingui. In generale, i bilingui superano i monolingui nel compito di apprendimento delle parole. Questo indica che la conoscenza di due

88 Liu, H., & Cao, F. (2016). L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Brain and language*, 159, 60-73.

89 Indefrey, P. (2006). A meta analysis of hemodynamic studies on first and second language processing: Which suggested differences can we trust and what do they mean?. *Language learning*, 56, 279-304.

90 Sebastian, R., Laird, A. R., & Kiran, S. (2011). Meta-analysis of the neural representation of first language and second language. *Applied psycholinguistics*, 32(4), 799-819.

lingue facilita l'apprendimento delle parole e protegge i bilingui dalle interferenze associate alle incongruenze interlinguistiche nelle mappature da lettera a fonema⁹¹.

Tuttavia, una revisione sistematica pubblicata di recente sull'afasia bilingue ha riferito, viceversa, che il ruolo della competenza e dell'uso è secondario rispetto a quello dell'Età di Acquisizione⁹². In realtà, L2 era più preservata, probabilmente a causa della sua rappresentazione cerebrale più forte, nel caso fosse la lingua meglio padroneggiata o maggiormente usata premorbosamente, ma solo nei primi bilingui; l'effetto della competenza e dell'uso era invece limitato per i bilingui tardivi.

In sintesi, sebbene sia l'Età di Acquisizione che la competenza sembrano essere rilevanti nel plasmare il cervello bilingue, il loro ruolo relativo non è ancora chiaro e la misura in cui il livello di competenza potrebbe ridimensionare il ruolo dell'Età di Acquisizione non è stato ancora studiato.

Non ci sono significative differenze di intelligenza fra bilingui e monolingui, ma diversi studi hanno evidenziato che i bambini bilingui presentano un'aumentata capacità delle funzioni esecutive rispetto ai bambini monolingui, e che, a parità di altre condizioni, i soggetti bilingui sono meno colpiti dal decadimento cognitivo associato all'avanzare dell'età⁹³.

Anche per quanto riguarda la psicologia della personalità, l'individuo bilingue sembra avere a disposizione più strumenti del monolingue: può per esempio esprimere alcuni traumi psicologici con una relativa maggiore facilità nella seconda lingua rispetto alla madrelingua, che in genere presenta legami più stretti con la fonte delle sofferenze psicologiche⁹⁴.

91 Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2009). Bilingualism reduces native-language interference during novel-word learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(3), 829.

92 Kuzmina, E., Goral, M., Norvik, M., & Weekes, B. S. (2019). What influences language impairment in bilingual aphasia? A meta-analytic review. *Frontiers in psychology*, 10, 445.

93 Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental science*, 11(2), 282-298.

94 Mehler, J. A., Argenterieri, S., & Canestri, J. (1990). *La Babele dell'inconscio: lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*. R. Cortina.

Molti linguisti hanno ritenuto utile distinguere tipi diversi di bilinguismo⁹⁵. Ad esempio, si parla di bilinguismo compatto quando un individuo ha appreso le due lingue contemporaneamente prima dei sei anni, perché in genere erano parlate indifferentemente dai genitori. Nel bilinguismo coordinato, invece, la seconda lingua è stata appresa in maniera completa prima della pubertà, ma comunque al di fuori della famiglia, tipicamente perché questa si è trasferita all'estero. Nel bilinguismo subordinato, una delle due lingue rimane la lingua base e la seconda viene impiegata utilizzando sempre come intermediaria la prima lingua. In questo tipo di bilinguismo, il soggetto pensa nella prima lingua, poi traduce nella seconda.

Altre definizioni invece prendono in considerazione il grado di competenza nelle due lingue: sarà dunque bilingue bilanciato un soggetto che conosce le due lingue allo stesso livello, mentre se è più fluente in una lingua rispetto all'altra sarà un bilingue dominante. Tutte queste definizioni si sono dimostrate utili specialmente per delimitare gruppi di bilingui durante esperimenti di psicolinguistica.

Entrando più nel dettaglio dell'attivazione cerebrale nei soggetti bilingui, è interessante rilevare quali sono le aree cerebrali che si attivano in un cervello bilingue, e in cosa si differenziano da quelle di un cervello monolingue.

L'emisfero preposto alle funzioni linguistiche, nelle persone destrimani, è il sinistro. Da alcuni studi pare che nei soggetti bilingui nell'esercizio di funzioni linguistiche svolte nella seconda lingua si attivino aree cerebrali più estese di quelle che si attivano usando la prima lingua. In particolare, oltre alle aree deputate al linguaggio in genere, che si attivano usando entrambe le lingue, si attiva anche l'insula, e viene coinvolto anche l'emisfero destro, più spesso coinvolto negli aspetti emotivi. Inoltre, si attivano le aree di controllo e regolazione⁹⁶.

95 Grosjean, *op. cit.*

96 Abutalebi, J., & Green, D. W. (2008). Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies. *Language and cognitive processes*, 23(4), 557-582.

Questa differenza è maggiore nei bilingui tardivi⁹⁷, ovvero che hanno appreso la seconda lingua molto tempo dopo la prima o addirittura in età adulta. Questo è un indice del fatto che l'utilizzo della seconda lingua è più impegnativo dal punto di vista cognitivo. Anche lo sforzo di “sopprimere” la prima lingua, che verrebbe spontaneo usare, è un lavoro per il nostro cervello. Le differenze viceversa si attenuano quando la competenza delle due lingue è molto simile, come nel caso dei bilingui precoci.

97 Liu, H., & Cao, *op.cit.*

Diversi studi hanno dimostrato che alcune malattie si sviluppano in soggetti con particolari difficoltà a esprimere i propri stati emozionali, a livello sia comportamentale che intrapsichico. I pazienti psicosomatici, ad esempio, sono caratterizzati dall'incapacità di «leggere» le proprie emozioni, arrivando così a esprimerle in modo patogeno attraverso un linguaggio del corpo. Il termine alessitimia è stato coniato nei primi anni Settanta da John Nemian e Peter Sifneos e indica un insieme di caratteristiche di personalità riscontrabili nei pazienti psicosomatici. Deriva dal greco « α -λέγω θυμός» e letteralmente significa «non avere parole per le emozioni», e si riferisce a quelle persone che esprimono con il corpo ciò che non riescono a mentalizzare ed esprimere a parole⁹⁸.

Negli ultimi trent'anni, psichiatri e linguisti hanno indagato specifici tipi di disturbi del linguaggio nei pazienti schizofrenici⁹⁹. Sono stati usati due differenti approcci clinici: 1) mirare alla capacità di un paziente di tradurre i pensieri in parole; 2) mettere a fuoco la fluidità di parola e le caratteristiche espressive e ricettive del linguaggio. Per il primo approccio, sono stati evidenziati tre fattori principali: impoverimento, caratterizzato da una riduzione della fluidità di parola; disorganizzazione, determinata dalla perdita degli obiettivi del discorso e dalla scelta di suoni vocali, parole e strutture sintattiche inappropriate; sregolatezza e distraibilità¹⁰⁰.

Il secondo approccio distingue la difficoltà di mappare le idee in un discorso coerente dalle menomazioni dei meccanismi di selezione

98 Nemiah, J. C. (1970). Affect and fantasy in patients with psychosomatic disorders. *Modern trends in psychosomatic medicine*, 2, 26-34.

99 Chaika, E. (1974). A linguist looks at "schizophrenic" language. *Brain and language*, 1(3), 257-276; Chaika, E. O. (1990). *Understanding psychotic speech: Beyond Freud and Chomsky*. Charles C Thomas, Publisher; DeLisi, L. E., Sakuma, M., Tew, W., Kushner, M., Hoff, A. L., & Grimson, R. (1997). Schizophrenia as a chronic active brain process: a study of progressive brain structural change subsequent to the onset of schizophrenia. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 74(3), 129-140.

100 Andreasen, N. C., & Grove, W. M. (1986). Thought, language, and communication in schizophrenia: diagnosis and prognosis. *Schizophrenia bulletin*, 12(3), 348-359 e Bates, A. T., Kiehl, K. A., Laurens, K. R., & Liddle, P. F. (2002). Error-related negativity and correct response negativity in schizophrenia. *Clinical neurophysiology*, 113(9), 1454-1463.

lessicale e grammaticale¹⁰¹. Questo suggerisce l'importanza di specifici disturbi della fluidità come l'eloquio pressante e la mancanza di intonazione appropriata¹⁰².

È possibile che i deficit di parola e linguaggio nella schizofrenia siano il risultato di un controllo esecutivo disfunzionale durante la generazione (pianificazione e programmazione dettagliata) di stringhe di parole¹⁰³, che può inficiare la fluidità di linguaggio (riduzione della velocità e della qualità del parlato) e pianificazione di un discorso¹⁰⁴, e sui meccanismi di elezione fonemica, lessicale e grammaticale¹⁰⁵. Analogamente, le difficoltà di comprensione del linguaggio nella schizofrenia sarebbero il risultato di disturbi della memoria di lavoro verbale¹⁰⁶. Tuttavia, specifici deficit linguistici possono co-verificarsi con limitazioni non specifiche delle capacità verbali derivanti da disfunzioni esecutive.

Negli ultimi anni è stato ipotizzato che il nucleo patologico della schizofrenia possa essere specificamente legato alla capacità umana di linguaggio¹⁰⁷. In particolare, un deficit nella lateralizzazione del linguaggio emisferico sinistro nei pazienti con schizofrenia¹⁰⁸ potrebbe portare a una perdita della capacità di distinguere tra i propri pensieri, la parola auto-generata e la parola in arrivo, una conseguenza che fornirebbe una spiegazione unificata dei sintomi nucleari di schizofrenia¹⁰⁹.

101 Ceccherini-Nelli, A., & Crow, T. J. (2003). Disintegration of the components of language as the path to a revision of Bleuler's and Schneider's concepts of schizophrenia: Linguistic disturbances compared with first-rank symptoms in acute psychosis. *The British Journal of Psychiatry*, 182(3), 233-240.

102 Covington, M. A., He, C., Brown, C., Naçi, L., McClain, J. T., Fjordbak, B. S., ... & Brown, J. (2005). Schizophrenia and the structure of language: the linguist's view. *Schizophrenia research*, 77(1), 85-98.

103 Chaika, E. O. (1990). *Understanding psychotic speech: Beyond Freud and Chomsky*. Charles C Thomas, Publisher.

104 McPherson, L. (1996). Discourse connectedness in manic and schizophrenic patients: Associations with derailment and other clinical thought disorders. *Cognitive neuropsychiatry*, 1(1), 41-54.

105 DeLisi, L. E. (2001). Speech disorder in schizophrenia: review of the literature and exploration of its relation to the uniquely human capacity for language. *Schizophrenia bulletin*, 27(3), 481-496.

106 Bagner, D. M., Melinder, M. R., & Barch, D. M. (2003). Language comprehension and working memory language comprehension and working memory deficits in patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 60(2-3), 299-309.

107 Crow, T. J. (1997). Is schizophrenia the price that Homo sapiens pays for language?. *Schizophrenia research*, 28(2-3), 127-141.

108 Li, X., Branch, C. A., Ardekani, B. A., Bertisch, H., Hicks, C., & DeLisi, L. E. (2007). fMRI study of language activation in schizophrenia, schizoaffective disorder and in individuals genetically at high risk. *Schizophrenia research*, 96(1-3), 14-24.

109 Tavano, A., Sponda, S., Fabbro, F., Perlini, C., Rambaldelli, G., Ferro, A., ... & Brambilla, P. (2008). Specific linguistic and pragmatic deficits in Italian patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 102(1-3), 53-62.

Infatti, gli studi di risonanza magnetica funzionale (fMRI) sull'elaborazione del linguaggio nella schizofrenia mostrano una ridotta attivazione emisferica sinistra¹¹⁰ o un'attivazione inversa nelle corteccie frontali dei pazienti destrimani¹¹¹. Un punto in questione è se tutti gli aspetti del linguaggio siano ugualmente compromessi nella schizofrenia e se tutti questi deficit possano essere ricondotti a un fallimento della lateralizzazione emisferica.

Al momento sono state effettuate poche valutazioni sistematiche delle abilità linguistiche nella schizofrenia. La capacità unicamente umana per il linguaggio mostra una struttura gerarchica stratificata: la formazione e la combinazione del suono del parlato (fonetica e fonologia) forniscono le basi per la formazione di parole funzionali e di voci lessicali (morfologia), e le parole sono incorporate in strutture specifiche per costituire frasi e periodi (sintassi). Rapporti di abilità fonetiche e fonologiche nella schizofrenia documentano la presenza di deficit di voce e prosodia¹¹², e disturbi della combinazione del suono del linguaggio¹¹³. Deficit morfologici sono stati riscontrati raramente¹¹⁴, ma questo può dipendere dalla struttura tipologica della lingua del paziente¹¹⁵, quindi è necessaria una ricerca interlinguistica. Le alterazioni della complessità sintattica e della comprensione sintattica sembrano caratterizzare in modo specifico la capacità linguistica dei pazienti con schizofrenia¹¹⁶. I pazienti mostrano un accesso ridotto ai meccanismi di espansione della frase (sintassi complessa), mentre le strutture semplici vengono preservate¹¹⁷. Tuttavia, **la difficoltà lingu-**

110 Sommer, I. E. C., Ramsey, N. F., & Kahn, R. S. (2001). Language lateralization in schizophrenia, an fMRI study. *Schizophrenia research*, 52(1-2), 57-67.

111 Crow T.J., *op.cit.*

112 Stein, J. (1993). Vocal alterations in schizophrenic speech. *Journal of Nervous and Mental Disease*.

113 Chaika E.O., *op.cit.*

114 DeLisi, L. E., Sakuma, M., Kushner, M., Finer, D. L., Hoff, A. L., & Crow, T. J. (1997). Anomalous cerebral asymmetry and language processing in schizophrenia. *Schizophrenia bulletin*, 23(2), 255-271.

115 Fabbro, F., Naatanen, R., & Kujala, T. (1999). The neurolinguistics of bilingualism. *Nature*, 398(6728), 577-577.

116 Condray, R., & Steinhauer, S. R. (2003). Mechanisms of disrupted language comprehension in schizophrenia. *Behavioral and Brain Sciences*, 26(1), 87-88.

117 DeLisi, L. E. (2001). Speech disorder in schizophrenia: review of the literature and exploration of its relation to the uniquely human capacity for language. *Schizophrenia bulletin*, 27(3), 481-496.

stica più ampiamente riportata nella schizofrenia riguarda le capacità lessicali¹¹⁸. Gravi disturbi della ricerca e selezione lessicali sono stati documentati¹¹⁹. I pazienti possono selezionare parole prive di senso o non correlate al loro piano di discorso. È importante sottolineare che tale comportamento può contribuire a generare tangenzialità e deragliamento, che sono caratteristiche chiave del disturbo del pensiero¹²⁰. Recenti prove elettrofisiologiche suggeriscono che i deficit di selezione delle parole nella schizofrenia possono dipendere in modo cruciale da un uso inefficiente di informazioni contestuali determinate in modo pragmatico. In questa prospettiva, diventa clinicamente rilevante un'indagine sugli aspetti pragmatici delle capacità lessicali nella schizofrenia.

Le abilità pragmatiche sono determinate da un insieme complesso di abilità che si basano sulle capacità di Teoria della Mente¹²¹, funzioni esecutive (selezione di significati appropriati e inibizione di significati inappropriati, concorrenti) e processi integrativi interemisferici intatti, dato che associazioni lessicali deboli, secondarie, insolite sono comprese e mantenute anche dall'attività dell'emisfero cerebrale destro che è non dominante negli individui destrimani¹²². Considerazioni simili hanno suggerito un'estensione della teoria del deficit di lateralizzazione emisferica¹²³ in una teoria del fallimento della differenziazione bi-emisferica nella schizofrenia: i deficit sia linguistici che lessico-pragmatici deriverebbero da un disturbo nella creazione dell'asimmetria funzionale emisferica¹²⁴.

118 Covington, M. A., He, C., Brown, C., Naçi, L., McClain, J. T., Fjordbak, B. S., ... & Brown, J. (2005). Schizophrenia and the structure of language: the linguist's view. *Schizophrenia research*, 77(1), 85-98.

119 Marvel, C. L., Schwartz, B. L., & Isaacs, K. L. (2004). Word production deficits in schizophrenia. *Brain and Language*, 89(1), 182-191.

120 Leeson, V. C., Laws, K. R., & McKenna, P. J. (2006). Formal thought disorder is characterised by impaired lexical access. *Schizophrenia Research*, 88(1-3), 161-168.

121 Ved. oltre.

122 Jung-Beeman, M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in cognitive sciences*, 9(11), 512-518.

123 Crow, T. J. (2000). Invited commentary on: Functional anatomy of verbal fluency in people with schizophrenia and those at genetic risk: the genetics of asymmetry and psychosis. *The British Journal of Psychiatry*, 176(1), 61-63.

124 Mitchell, R. L., & Crow, T. J. (2005). Right hemisphere language functions and schizophrenia: the forgotten hemisphere?. *Brain*, 128(5), 963-978.

Uno studio italiano¹²⁵ ha fornito, per la prima volta in soggetti di lingua italiana, una valutazione sistematica delle capacità linguistiche e pragmatiche in pazienti con schizofrenia e soggetti sani. I campioni di produzione vocale sono stati raccolti in due diverse modalità: narrativa stimolata e conversazione semi-strutturata, al fine di verificare l'influenza del tipo di attività sul profilo clinico risultante. Per tutti i campioni sono state ottenute misure quantitative della fluidità del linguaggio, della diversità sintattica e lessicale, della morfosintattica e degli errori di parola. Inoltre, sono stati somministrati test formali di comprensione sintattica, metafora e interpretazione idiomatica, al fine di verificare l'entità e il tipo di deficit sintattici e compromissione lessicale-pragmatica, concludendo che la ridotta diversità sintattica caratterizza le abilità linguistiche espressive nella schizofrenia. Le capacità sintattiche erano selettivamente alterate anche a livello ricettivo, suggerendo un sottostante deficit di elaborazione. Sul test pragmatico i pazienti schizofrenici erano significativamente meno in grado di produrre interpretazioni appropriate, indicando la presenza di abilità inferenziali pragmatiche anormali. Questi risultati confermano che la compromissione del linguaggio è una caratteristica chiave della schizofrenia indipendentemente dalla lingua madre e suggeriscono un possibile deficit che coinvolge i processi di lateralizzazione emisferica.

Negli ultimi 25 anni, una stretta correlazione tra povertà e disturbi o malattie mentali è stata evidenziata da diversi studi. I cosiddetti disturbi mentali comuni hanno una incidenza circa due volte maggiore fra le persone indigenti rispetto a quelle benestanti^{126, 127}. Bassi livelli di istruzione e disoccupazione sono da considerare fattori di rischio

125 Tavano, A., Sponda, S., Fabbro, F., Perlino, C., Rambaldelli, G., Ferro, A., ... & Brambilla, P. (2008). Specific linguistic and pragmatic deficits in Italian patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 102(1-3), 53-62.

126 Patel, V., Araya, R., De Lima, M., Ludermitz, A., & Todd, C. (1999). Women, poverty and common mental disorders in four restructuring societies. *Social science & medicine*, 49(11), 1461-1471.

127 Patel, V., & Kleinman, A. (2003). Poverty and common mental disorders in developing countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 81, 609-615.

per le malattie mentali¹²⁸. Le persone con status socioeconomico basso corrono un rischio relativo di sviluppare schizofrenia otto volte maggiore rispetto a quelle con status socioeconomico più alto¹²⁹, tuttavia, pare che alla schizofrenia possa applicarsi il modello di selezione sociale (cioè, è la schizofrenia a far scendere chi ne soffre verso uno status socioeconomico più basso, e non la difficoltà economica a far insorgere la schizofrenia), mentre per la depressione è più accreditata la tesi della causazione sociale, ovvero è conseguenza della difficoltà economica¹³⁰. L'ipotesi della «selezione sociale» identifica un'origine somatica per le malattie mentali — e delle psicosi in particolare — e considera la maggiore frequenza di infermità psichica negli strati economici più disagiati come derivante da un «moto verso il basso e alla deriva», conseguenza delle limitate capacità di adattamento sociale imposte agli individui dalla patologia psichica. Al contrario, l'ipotesi della «causazione sociale» attribuisce invece un ruolo eziologico imprescindibile ai fattori sociali e ambientali e considera l'elevata presenza di patologia nei ceti più bassi come collegata alle condizioni di vita disagiate e conflittuali in essi ricorrenti.

128 Araya, R., Lewis, G., Rojas, G., & Fritsch, R. (2003). Education and income: which is more important for mental health?. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57(7), 501-505.

129 Holzer, C. E., Shea, B. M., Swanson, J. W., & Leaf, P. J. (1986). The increased risk for specific psychiatric disorders among persons of low socioeconomic status. *American Journal of Social Psychiatry*.

130 Saraceno, B., Correlazione fra povertà e disturbi mentali e sue implicazioni su esiti ed erogazione della cura, Centro Studi Sofferenza Urbana. *Centro*, 2282, 5754.

L'ANALFABETISMO DI RITORNO

Se la capacità di leggere e scrivere è solo il primo tassello di uno sviluppo più complesso delle capacità comunicative e conoscitive di una persona, è il suo grado di alfabetizzazione ad essere determinante per la partecipazione sociale e professionale¹³¹. Il grado di *literacy* e *numeracy* – alfabetizzazione e calcolo – secondo scale e categorizzazioni precise è stato definito a partire dagli studi di Statistics Canada degli anni Novanta e poi dell'OCSE, con i progetti IALS (International Adult Literacy Survey), dal 1994 al 1998, ALL (Adult Literacy and Life-Skills), dal 2006 al 2008 e, più di recente, PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies). Nel 2014 l'OCSE ha divulgato i risultati di una indagine comparativa PIAAC che ha esaminato la situazione di 33 paesi, tra cui l'Italia, e definito sei livelli di alfabetizzazione in literacy e numeracy delle popolazioni in età da lavoro (16-65 anni), dal livello minimo di analfabetismo strumentale totale, a un secondo livello quasi minimo e comunque insufficiente alla comprensione e scrittura di un breve testo, ai successivi gradi di crescente capacità di comprensione e scrittura di testi, calcoli, problem solving, information-processing skills, generic skills e capacità relazionali. Oltre all'analfabetismo strumentale, è diffuso nei paesi avanzati anche il cosiddetto analfabetismo di ritorno, strettamente collegato al primo. Come fanno notare linguisti e sociologi, infatti, anche dopo avere acquisito buone competenze in lettura e calcolo in età scolastica, in età adulta gli individui possono subire una regressione verso livelli assai bassi di alfabetizzazione, favorita da stili di vita che non lasciano spazio all'interesse per la lettura o l'elaborazione numerica, con la comprensione di cifre, tabelle, percentuali. In questi stili di vita, come osservò Tullio De Mauro, "ci si chiude nel proprio particolare, si sopravvive più che vivere e le eventuali buone capacità giovanili progressivamente si atrofizzano e, se siamo in queste condizioni, rischiamo di diventare, come diceva

131 Le conseguenze del futuro (2018), Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

Leonardo da Vinci, transiti di cibo più che di conoscenze, idee, sentimenti di partecipazione solidale”¹³².

La prova di *reading component* è uno strumento di rilevazione delle competenze di lettura che è a metà tra una prova strutturata che rileva competenze di alfabetizzazione con appositi strumenti (anche elettronici) e una prova strutturata capace di rilevare competenze funzionali; in buona sostanza, attraverso i reading component non si chiede all’utente di cercare, individuare, analizzare informazioni più o meno elaborate, ma di riconoscere singole parole poste in un continuum insieme ad altre, di comprendere il senso di brevi frasi e di semplici periodi posti in una sequenza ordinata.

Tre componenti vengono prese in considerazione per valutare i risultati del test: il vocabolario valuta l’abilità nel comprendere i tipi di parole usati in un’ampia gamma di materiali stampati e tratti dalla vita quotidiana; l’elaborazione di frasi valuta l’abilità nel comprendere frasi di lunghezze e livelli di difficoltà diversi; la comprensione di brani analizza l’abilità nel comprendere un certo numero di tipi di materiali di lettura tra quelli più comuni che si incontrano nella vita di tutti i giorni.

Se nel nostro Paese è alta la quota di individui che sono funzionalmente analfabeti è perché molti di loro sono tornati ad uno stadio di analfabetismo di fatto. L’analfabetismo di ritorno non è che una delle facce dell’analfabetismo funzionale.

Un analfabeta funzionale, nella definizione dell’OCSE, è anche una persona che sa scrivere il suo nome e che magari usa lo smartphone, ma che non è capace “di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere con testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità”. In teoria, un analfabeta funzionale non ha bisogno dell’aiuto di nessuno, per leggere e scrivere. Eppure, anche se apparentemente autonomo, un analfabeta funzionale non capisce i termini di un contratto, o il senso di un articolo di giornale, non è capace di rias-

132 De Mauro, T. (2014). Storia linguistica dell’Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni. Gius. Laterza & Figli Spa.

sumere e di godersi un testo scritto, di cogliere l'ironia, non è in grado di interpretare un grafico. Non è capace, quindi, di comprendere una società complessa come la nostra.

L'analfabetismo funzionale va di pari passo con la scarsa partecipazione ad attività di volontariato¹³³. Gli adulti che partecipano a tali attività hanno infatti in generale più alti livelli di competenze rispetto a chi non partecipa all'economia sociale.

Il senso di fiducia negli altri è un parametro utile a rilevare una dinamica relazionale del capitale sociale dell'individuo. Questo è un aspetto critico per l'Italia, e ha un impatto negativo su diversi ambiti della vita del nostro Paese, dal momento che, come rileva il Rapporto BES dell'ISTAT "laddove la fiducia reciproca è più elevata, la società funziona meglio, è più produttiva, più cooperativa, più coesa, meno diffusi sono i comportamenti opportunistici e più ridotto è il livello della corruzione".

133 ISTAT, Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile 2017.

*In gioventù ogni libro nuovo che si legge
è come un nuovo occhio che si apre
e modifica la vista degli altri occhi
o libri-occhi che si avevano prima.*

Italo Calvino, prefazione a *Il sentiero dei nidi di ragno*

La lettura, o piuttosto l'opportunità di intercettare narrazioni, costituisce un'occasione educativa ed evolutiva imprescindibile¹³⁴, aprendo sia orizzonti di senso, fari indispensabili per navigare in una realtà tanto magmatica, sia orizzonti esistenziali, rappresentando un'opportunità formativa capace di tracciare nuove traiettorie nelle vite degli individui, fino a spezzare le catene del disagio e dell'esclusione sociale. Il Novecento, dal punto di vista pedagogico, è stato un secolo ricco di riflessioni e di prassi educative concentrate sul «possesso» della parola come strumento per il riscatto. La parola come attributo indispensabile per l'accesso al mondo economico, politico, culturale e sociale, dunque, come abilitazione all'esserci, ad occupare il proprio posto nel mondo. La parola, al contempo, come voce, cioè *reattività*, diritto alla relazione attiva con l'alterità, declinata in senso tanto individuale quanto collettivo. Però, oltre a tale dimensione strumentale della lettura, ne esiste un'altra, legata alla letteratura in senso ampio: la narrativa soddisfa i bisogni umani profondi, relativi alla crescita e all'autorealizzazione personale, tra cui l'urgenza di conoscere sé stessi, il mondo e la vita¹³⁵. La lettura, in tal senso, è formativa, poiché si situa nell'orizzonte del dubbio. La letteratura, in sintesi, esprime una duplice funzione: *pacificatoria*, poiché ci consola nella nostra condivisa umanità e nel

134 Roveda A. (2019), Educare alla lettura, occasione di contrasto. Le ragioni di questo speciale, in *Andersen*, a. XXXVIII, n. 364.

135 Picherle, S. B. (2017). Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola. Angeli.

superamento del nostro isolamento, e *souversiva*, opponendosi tenacemente ai nostri pregiudizi, alle nostre abitudini, al nostro autocompiacimento¹³⁶. In tal senso, l'esperienza narrativa si configura a tutti gli effetti come un diritto: il suo potere trasformativo rappresenta un'opportunità di riscatto e di ribaltamento delle condizioni date, indirizzando le progettualità esistenziali degli individui verso il superamento della propria realtà biopsicologica e sociale in direzione di differenza, la quale è da intendersi come diritto del soggetto a essere considerato come potenziale portatore di trascendenza esistenziale.

Uno dei caratteri distintivi della lettura consiste prioritariamente nella possibilità che essa offre di esplorare altre identità, amplificando l'esperienza, approdando in nuovi mondi ed entrando in relazione con nuovi pensieri, rappresentando il presupposto per lo sviluppo di quelle capacità empatiche che costituiscono uno degli esiti più significativi dell'evoluzione umana in rapporto alla lettura¹³⁷.

È quindi con le migliori intenzioni che generazioni di insegnanti di scuola dell'obbligo e non solo hanno perorato la causa della lettura presso i ragazzi, non di rado imponendo la lettura di classici e/o di romanzi di formazione. Ma i romanzi di formazione formano?

Il romanzo di formazione, o *Bildungsroman* (in tedesco), è un genere letterario in cui l'elemento principale è l'evoluzione del protagonista verso la maturazione e l'età adulta. Un tempo, lo scopo del romanzo di formazione era la promozione dell'integrazione sociale del protagonista, mentre ora è quello di raccontarne sentimenti, emozioni, progetti, azioni viste dall'interno nel loro nascere. Secondo Goethe, il tedesco a buon diritto usa il termine *Bildung*, per indicare sia ciò che è già stato prodotto, sia ciò che si sta producendo. L'etimologia del sintagma risalirebbe "ad una radice germanica *bil*, che ha a che fare col potere miracoloso, la magia. Il testo, in questo senso, non è un contenuto appartenente ad un canone, non è dato una volta per tutte, ma

136 Chambers, A., & Zucchini, G. (2011). Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura. *Equilibri*.

137 Mascia, T. (2017). La pluralità della literacy: I legami tra lettura, letteratura e intelligenza emotiva. *Libri e riviste d'Italia*, 13, 19-23.

appare e riappare in ogni istante, come per magia, diverso. Ecco dunque il *Bildungsroman*, il «romanzo di formazione», che guarda all'apparire della persona, alla sua origine: descrive così, «dal di dentro», osservate nel loro nascere, attraverso le emozioni, le passioni, i dolori e le continue scoperte, l'evolversi del protagonista verso la maturità e l'età adulta. [...] Non c'è formazione senza trasformazione, senza auto-formazione¹³⁸».

È probabile che i romanzi di formazione vengano sistematicamente prescritti ai ragazzi per sfruttare il potere dell'immedesimazione, trattandosi di protagonisti della loro età, a scopo edificazione. Sarebbe da capire come si concilii, questo, con il piacere della lettura e con la libertà di scelta delle letture a esso connessa. In altre parole, perché i ragazzi dovrebbero amare le letture edificanti?

Per sapere cosa ne pensano loro, i diretti interessati, è utile la lettura di *Ci piace leggere!*¹³⁹, scritto dai protagonisti di Mare di Libri, il «festival dei ragazzi che leggono» di Rimini: «La letteratura è un simulatore di vita che ci consente di sperimentare situazioni difficili o pericolose in un contesto protetto, mettendoci così nelle condizioni di affrontare, se necessario, situazioni simili nella vita vera¹⁴⁰. *Il signore delle mosche* di William Golding ci ha insegnato che nessuno di noi è buono o cattivo, ma che il bene e il male sono una scelta - consapevole o inconsapevole, ma comunque una scelta. Abbiamo amato libri tristissimi perché ci hanno insegnato a gestire il dolore. Abbiamo amato libri allegri perché ci hanno dato speranza. [...] Noi non chiediamo alla letteratura di risolvere i problemi, ma di mostrarceli, permettendoci di scegliere». E ancora: «Educare alla lettura significa educare il gusto - il proprio gusto. Conoscerlo. Farlo crescere. E saper capire quando è arrivato il nostro momento per amare un determinato libro. I libri che amiamo sono quelli che ci rappresentano, a prescindere da quando sono stati scritti. Leggere un romanzo distopico ci permette

138 Varanini, F. (2012). La formazione come arte letteraria: ovvero la Morfosfera, 45-49.

139 Ci piace leggere!, Add editore 2018.

140 Confermato, peraltro, nello studio già citato di Castanò et al.

di fuggire in una nuova realtà che, per quanto diversa dalla nostra, presenta dei punti di contatto che ci permettono di capire meglio la società nella quale viviamo. Noi leggiamo per provare a comprendere la vita. Leggere di personaggi che hanno a che fare con sentimenti e situazioni scomode è un modo per farci entrare in empatia con persone che soffrono per motivi simili. Per le persone che ne sono affette, invece, leggere storie del genere è importante per non sentirsi sole. Chi è depresso capita che sia ignorato e isolato. Noi vogliamo entrare in possesso delle parole giuste da dire quando ce ne fosse bisogno. Ci piacerebbe trovare libri che ci stimolino non soltanto dal punto di vista della trama, ma anche da quello del linguaggio. Non vogliamo leggere testi che assomiglino a liste della spesa; ci piacerebbe che ci capitassero in mano romanzi che linguisticamente rappresentino una sfida”.

Una nuova sensibilità, non solo letteraria, fa capolino nel panorama culturale nazionale dopo l'11 settembre 2001, ed è Wu Ming 1 a descriverla molto bene: “Gli autori utilizzano tutto quanto pensano sia giusto e serio utilizzare. Le opere del New Italian Epic non mancano di *humour*, ma rigettano il tono distaccato e gelidamente ironico da pastiche postmodernista. In queste narrazioni c'è un calore, o comunque una presa di posizione e assunzione di responsabilità, che le traghetta oltre la *playfulness* obbligatoria del passato recente, oltre la strizzata d'occhio compulsiva, oltre la rivendicazione del «non prendersi sul serio» come unica linea di condotta. Va da sé che per serio non si intende «serioso». Si può essere seri e al tempo stesso leggiadri, si può essere seri e ridere. L'importante è recuperare un'etica del narrare dopo anni di gioco forzoso. L'importante è riacquistare *fiducia nella parola*”¹⁴².

La letteratura del Duemila sembra ricorrere soprattutto al linguaggio colloquiale, con in più la mescolanza di elementi culturali «alti» e «bassi» che riguarda anche i livelli strutturali del romanzo, oltre alle scelte tematiche. La nuova epica italiana propone dei personaggi molto più realistici con i quali è più facile identificarsi. L'universo familiare è analizzato realisticamente e si mettono in luce in maniera obiettiva i mali e le deformazioni della famiglia contemporanea.

Un'altra cifra che caratterizza tutta la letteratura italiana dei primi anni Duemila è la necessità, da parte degli autori, di documentare la vita reale. L'intellettuale dunque torna *engagé*, si assume la responsabilità della parola, vuole informare il lettore, indurlo a riflettere e a confrontarsi con qualcosa che prima ignorava. Gli scrittori smettono di «uccidere il padre» e tornano a essere genitori, figure di riferimento, vati. L'etica del racconto, prima esclusiva del saggio (in letteratura) o del documentario (nel cinema), ora si riscontra anche nel romanzo che, adesso, unisce elementi di finzione a quelli di realtà. Nasce così un ro-

141 De Rooy R., Mirisola B., Paci V. (2010). Romanzi di (de)formazione (1988-2010). Cesati, pp. 11-22.

142 Ming Wu. (2009). New Italian Epic: letteratura, sguardo obliquo, ritorno al futuro (Vol. 14). Einaudi.

manzo ibridato con il reportage o con il saggio, con una commistione dei generi che caratterizzerà molte opere della letteratura italiana contemporanea, prima tra tutte *Gomorra*, di Roberto Saviano, uscito nel 2006, che ne costituisce un esempio emblematico. L'«oggetto narrativo non identificato» è la nuova normalità. Almeno per qualche anno.

LETTURA VELOCE VS LETTURA PROFONDA

Un altro aspetto da prendere in considerazione è quello su cui il filone neuroscientifico si è concentrato ultimamente, ovvero sugli effetti della lettura nel nostro cervello¹⁴³, sotto diversi aspetti: gli effetti della lettura di romanzi, le differenze tra lettura su carta e lettura digitale.

Ci sono prove che così come il cervello risponde alle raffigurazioni di odori, trame e movimenti come se fossero reali, allo stesso modo tratta le interazioni tra i personaggi immaginari come incontri sociali nella vita reale. Raymond Mar, uno psicologo dell'Università di York, ha eseguito un'analisi di 86 studi di fMRI, pubblicati nell'*Annual Review of Psychology*¹⁴⁴, e ha concluso che ci sono sostanziali sovrapposizioni tra le reti cerebrali impegnate nel comprendere le storie e le reti impegnate nell'affrontare interazioni con altri individui - in particolare, interazioni in cui stiamo cercando di capire i pensieri e i sentimenti degli altri. Gli scienziati, come si vedrà meglio più avanti, chiamano questa capacità del cervello di costruire una mappa delle intenzioni altrui Teoria della Mente. La narrativa offre un'opportunità unica di coinvolgere questa capacità, mentre ci identifichiamo con i desideri e le frustrazioni dei personaggi, indoviniamo i loro motivi nascosti e seguiamo i loro incontri con amici e nemici, vicini e amanti. È un esercizio che affina le nostre abilità sociali nella vita reale. Oatley e Mar, in collaborazione con diversi altri scienziati, hanno riferito in due studi, pubblicati nel 2006 e nel 2009, che gli individui che leggono spesso narrativa sembrano essere in grado di comprendere meglio le altre persone, entrare in empatia con loro e vedere il mondo dalla loro prospettiva. Questa relazione è persistita anche dopo che i ricercatori hanno tenuto conto della possibilità che individui più empatici potrebbero preferire la lettura di romanzi.

143 Dehaene, S. (2009). I neuroni della lettura. R. Cortina.

144 Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual review of psychology*, 62(1), 103-134.

In uno studio¹⁴⁵ del 2009 Mar aveva già trovato una correlazione tra l'esposizione dei bambini tra i 4 e i 6 anni a libri di fiabe per bambini (ma anche film per bambini) e lo sviluppo della Teoria della Mente, a differenza di quanto accadeva con l'esposizione alla TV per bambini. Mar ha ipotizzato che, poiché i bambini spesso guardano la TV da soli, ma vanno al cinema con i loro genitori, potrebbero sperimentare più conversazioni genitore-figlio sugli stati mentali quando si tratta di film. Addirittura, sono risultati più performanti in Teoria della Mente i bambini con genitori più bravi nel riconoscere i libri di fiabe per bambini, mentre nessun miglioramento hanno dimostrato i figli di genitori bravi a riconoscere i libri per adulti. Questo è molto significativo, perché i bambini di questa età difficilmente sceglieranno da sé le proprie letture, ma mentre è possibile che i bambini che hanno Teoria della Mente più sviluppate facciano una maggiore richiesta di prodotti narrativi, non c'è garanzia che chi si occupa di loro li asseconi in questo.

La fiction, nota Oatley, è una simulazione particolarmente utile perché trattare il mondo sociale in modo efficace è estremamente complicato, poiché richiede di valutare una miriade di casi interagenti di causa ed effetto. Proprio come le simulazioni al computer possono aiutarci a far fronte a problemi complessi come volare su un aereo o prevedere il tempo, così romanzi, storie e drammi possono aiutarci a comprendere le complessità della vita sociale. Questi risultati confermeranno l'esperienza dei lettori che si sono sentiti illuminati e istruiti da un romanzo, che si sono trovati a confrontare una giovane donna coraggiosa con Elizabeth Bennet o un fastidioso pedante con Edward Casaubon. Leggere un'ottima letteratura, è stato a lungo affermato, ci accresce e migliora come esseri umani. Le neuroscienze mostrano che questa affermazione è più vera di quanto immaginassimo.

Uno studio¹⁴⁶ ha cercato di determinare se la lettura di un romanzo provochi cambiamenti misurabili nella connettività a riposo dello

145 Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78.

146 Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6), 590-600.

stato del cervello e per quanto tempo persistano questi cambiamenti. Sottoponendo un disegno ai soggetti, i partecipanti hanno ricevuto scansioni di risonanza magnetica funzionale a riposo durante 19 giorni consecutivi. Innanzitutto, i dati di base sullo stato di riposo per il periodo di «lavaggio» sono stati presi per ciascun partecipante per 5 giorni. Per i successivi 9 giorni, i partecipanti hanno letto 1/9 di un romanzo durante la sera e il mattino dopo sono stati rilevati i dati sullo stato di riposo. Infine, i dati sullo stato di riposo per un periodo di «dilavamento» sono stati presi per 5 giorni dopo la conclusione del romanzo. Nei giorni successivi alla lettura, aumenti significativi della connettività erano centrati sugli hub che corrispondevano a regioni precedentemente associate alla presa di prospettiva e alla comprensione della storia, e i cambiamenti mostrarono un lasso di tempo che decadde rapidamente dopo il completamento del romanzo. Cambiamenti a lungo termine nella connettività sono persistiti per diversi giorni dopo la lettura.

I ricercatori sanno da tempo che le regioni linguistiche «classiche», come l'area di Broca e l'area di Wernicke, sono coinvolte nel modo in cui il cervello interpreta le parole scritte. Ciò che gli scienziati hanno capito negli ultimi anni è che le narrazioni attivano anche molte altre parti del nostro cervello, suggerendo perché l'esperienza della lettura può sembrare così viva. Anche il modo in cui il cervello gestisce le metafore è stato oggetto di numerosi studi. I ricercatori hanno scoperto che le parole che descrivono il movimento stimolano anche regioni del cervello distinte dalle aree di elaborazione del linguaggio. Le scansioni hanno rivelato attività nella corteccia motoria, che coordina i movimenti del corpo. Inoltre, questa attività era concentrata in una parte della corteccia motoria quando il movimento descritto era correlato al braccio e in un'altra parte quando il movimento riguardava la gamba. Il cervello, a quanto pare, non fa molta distinzione tra leggere un'esperienza e conoscerla nella vita reale; in ogni caso, vengono stimulate le stesse regioni neurologiche. La fiction - con i suoi dettagli evocativi, metafore ardite e descrizioni accurate delle persone e dei loro com-

portamenti - offre una replica particolarmente ricca della realtà. In un certo senso, i romanzi fanno di più che simulare realtà: offrono ai lettori un'esperienza non disponibile fuori dalla pagina: l'opportunità di entrare pienamente nei pensieri e nei sentimenti altrui.

Uno studio¹⁴⁷ ha esplorato le differenze che potrebbero esistere nella comprensione quando gli studenti leggono testi digitali e stampati. Novanta studenti universitari hanno letto versioni digitali e cartacee di articoli di giornale ed estratti di libri su argomenti inerenti le malattie infantili. Prima della lettura dei testi, è stata valutata la conoscenza dell'argomento e agli studenti è stato chiesto di indicare le preferenze del mezzo. Dopo la lettura, agli studenti è stato chiesto di giudicare con quale mezzo comprendevano meglio. I risultati hanno dimostrato una chiara preferenza per i testi digitali e gli studenti in genere prevedevano una migliore comprensione durante la lettura digitale. Tuttavia, le prestazioni non erano coerenti con le preferenze degli studenti e le previsioni dei risultati. Sebbene non ci fossero differenze tra i mezzi quando gli studenti hanno identificato l'idea principale del testo, gli studenti hanno ricordato meglio i punti chiave legati all'idea principale e altre informazioni rilevanti quando sono stati coinvolti con la stampa. Non sono state riscontrate differenze nei risultati di lettura o calibrazione per estratti di giornali o libri.

Per recuperare la lettura profonda, Maryanne Wolf, direttrice del Centro per la dislessia presso la UCLA Graduate School of Education and Information Studies di Los Angeles, ha elaborato un progetto pedagogico nuovo. Unire carta e digitale, per educare un cervello bi-alfabetizzato. Nel suo ultimo libro¹⁴⁸ rivolge un appello in forma epistolare, accorato e appassionato, con riferimenti ai risultati di dieci anni di ricerca neuroscientifica nel campo della lettura. Wolf mette in evidenza i pericoli che un'immersione totale nell'ecosistema digitale comporta per i nostri processi cognitivi. Quello che rischiamo di

147 Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The journal of experimental education*, 85(1), 155-172.

148 Wolf M. (2013), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e pensiero.

perdere sono l'empatia, l'immaginazione e il pensiero critico, ovvero quelle dimensioni che definiscono e caratterizzano la cosiddetta «lettura profonda».

Le preoccupazioni di Wolf non sono molto diverse da quelle espresse da decine di ricercatori europei nella recente Dichiarazione di Stavanger, scaturita da circa duecento studiosi di tutta Europa, che il 3 e il 4 ottobre 2018 si sono riuniti appunto a Stavanger, in Norvegia¹⁴⁹.

Dichiarazione di Stavanger COST 'E-READ' sul Futuro della Lettura¹⁵⁰

Viviamo in un'epoca in cui il fenomeno della digitalizzazione è più incalzante e pervasivo che mai. Le tecnologie digitali offrono delle opportunità incredibili per quanto riguarda la produzione, l'accesso, la conservazione e la trasmissione delle informazioni; allo stesso tempo esse sfidano delle modalità di lettura da tempo consolidate.

Negli ultimi quattro anni un gruppo di quasi 200 studiosi e ricercatori nel campo della lettura, dell'editoria e dell'alfabetizzazione provenienti da tutta Europa ha indagato l'impatto della digitalizzazione sulle pratiche di lettura.

Carta e schermo sottintendono modalità di fruizione ed elaborazione diverse.

Al giorno d'oggi si è imposta una forma di lettura ibrida, in cui si passa costantemente dallo schermo alla carta, e per cui è necessario trovare i modi migliori per utilizzare i vantaggi di entrambe le tecnologie, per tutte le fasce d'età e per tutti gli scopi.

Le ricerche dimostrano che la carta rimane il medium preferito per i testi più lunghi, in particolare quando la lettura è finalizzata a una comprensione e assimilazione più profonde; inoltre la carta si presta anche per la lettura di singoli testi lunghi a carattere informativo.

La lettura di testi lunghi sta inoltre alla base di una serie di attività cognitive, come la concentrazione, la costruzione del vocabolario e la memoria.

149 <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/Dichiarazione-di-Stavanger-ITA-.pdf>.

150 Traduzione di Manuel Focareta.

Per questi motivi è importante preservarla e promuoverla come una delle possibili modalità di lettura. Inoltre, poiché la lettura da schermo è una pratica in crescita, tra le sfide più urgenti ci sarà quella di scoprire come facilitare la lettura approfondita di testi lunghi nell'ambiente digitale.

I risultati più rilevanti:

- Le differenze individuali relative ad abilità, facoltà e predisposizioni, formano distinti profili di apprendimento che influenzano la capacità dei bambini di usare e imparare dai supporti digitali rispetto alle fonti stampate.
- Gli strumenti digitali offrono eccellenti opportunità per adattare la presentazione del testo in base alle preferenze e alle esigenze di ogni singolo individuo. È stato dimostrato che la comprensione e la motivazione beneficiano di un ambiente di lettura digitale progettato secondo le esigenze del lettore.
- Anche gli ambienti digitali pongono delle sfide. Nella lettura su supporto digitale, rispetto a quella da stampa, i lettori tendono a sopravvalutare le loro capacità di comprensione, in particolare quando sono loro imposti dei limiti di tempo, inducendoli a leggere in modo più superficiale e meno concentrato.
- Un meta-studio di 54 studi che ha coinvolto più di 170.000 partecipanti dimostra che la comprensione di testi informativi lunghi è maggiore quando si legge sulla carta piuttosto che sugli schermi, in particolare quando sono imposti dei limiti di tempo. Nessuna differenza è stata rilevata invece in riferimento ai testi narrativi.
- Contrariamente alle aspettative sul comportamento dei «nativi digitali», gli effetti di inferiorità dello schermo rispetto alla carta sono aumentati piuttosto che diminuiti nel tempo, indipendentemente dalla fascia di età e dalla precedente esperienza con gli ambienti digitali.
- La nostra cognizione incarnata (cioè il fatto che le caratteristiche di tutto il corpo influenzano cosa e come impariamo, cosa sappiamo o cosa possiamo fare) potrebbe contribuire alle differenze tra la lettura cartacea e la lettura digitale per quanto riguarda la comprensione e la conservazione delle informazioni. Questo fattore è sottovalutato dai lettori, dagli educatori e persino dai ricercatori.

Alla luce dei risultati sopracitati, coerenti con quelli riscontrati in paesi di altri continenti, abbiamo formulato le seguenti raccomandazioni:

- È necessario incrementare la ricerca empirica per indagare le condizioni in cui l'apprendimento e la comprensione aumentano o diminuiscono sia su supporto cartaceo che in quello digitale;
- Agli studenti dovrebbero essere insegnate le strategie utili a padroneggiare i processi di lettura profonda e di livello superiore sui dispositivi digitali. È inoltre importante che le scuole e le loro biblioteche continuino a motivare gli studenti a leggere libri stampati, dedicando a questa attività un periodo di tempo specifico nel programma scolastico;
- Gli insegnanti e gli educatori devono essere consapevoli del fatto che la rapida e ingiustificata sostituzione del testo stampato, della carta e della matita con le tecnologie digitali nell'istruzione primaria non è neutrale. Se non sono accompagnati da risorse digitali e strategie di apprendimento attentamente sviluppate, possono avere effetti negativi sullo sviluppo della comprensione della lettura e del pensiero critico nei bambini;
- È necessaria un'azione che miri all'elaborazione di migliori linee guida per l'implementazione delle tecnologie digitali, in particolare nell'istruzione, ma anche nell'ambiente dei media in generale. Per quanto riguarda l'istruzione, ciò implica, ad esempio, lo sviluppo di metodi empiricamente convalidati di insegnamento dell'alfabetizzazione digitale (selezione, navigazione, valutazione e integrazione delle informazioni contenute nei media digitali). Tali competenze saranno applicabili in una moltitudine di contesti, ad esempio, quando si tratta di comunicazione governativa o di altre informazioni pubbliche;
- Educatori, specialisti della lettura, psicologi e tecnologi dovrebbero lavorare insieme per sviluppare strumenti digitali (e relativi software) basati sulle intuizioni della ricerca riguardo le modalità con cui i formati digitali e cartacei vengono elaborati durante la lettura, compreso il ruolo della cognizione incarnata;
- La ricerca futura sui materiali per l'apprendimento digitale dovrebbe comportare una maggiore cooperazione tra gli sviluppatori di tecnologie e i ricercatori delle scienze sociali e umanistiche contribuendo

così alla promozione di dibattiti pubblici imparziali basati su prove di efficacia sulla trasformazione digitale.

Domande per la ricerca futura.

Con il crescente utilizzo di materiali digitali sia per l'istruzione che per la lettura personale, sorgono importanti questioni sul futuro della lettura, dell'alfabetizzazione e sull'importanza della comunicazione testuale:

- In quali contesti di lettura e per quali lettori l'uso del testo digitale può essere più proficuo?
- E viceversa, in quali settori dell'apprendimento e della produzione letteraria si dovrebbe incoraggiare e sostenere il mezzo cartaceo?
- La tendenza della lettura digitale a essere frammentaria, dispersiva e più superficiale sta forse rendendo lo skimming la modalità di lettura più utilizzata anche nella lettura su carta?
- La nostra suscettibilità alle notizie false, ai preconcetti e ai pregiudizi è amplificata dall'eccessiva fiducia nelle nostre capacità di lettura digitale?
- È possibile che l'eccessiva fiducia nelle nostre capacità di lettura digitale stia amplificando l'influenza delle false notizie e aumentando i nostri preconcetti e pregiudizi?
- Cosa si può fare per favorire un'elaborazione più approfondita dei testi in generale e, in particolare, dei testi letti sullo schermo?

Wolf però non si limita a lanciare un allarme. È molto interessante infatti la parte costruttiva del libro, nella quale tenta di dare delle risposte alle sfide del cambiamento digitale e propone un'alternativa che è insieme filosofica, pedagogica e politica. Per Wolf occorre che sviluppiamo un «cervello bi-alfabetizzato», capace tanto di concentrarsi nei processi di lettura profonda, quanto di saltare rapidamente da un contenuto interessante all'altro. Detto in altre parole, un cervello capace di operare sia in digitale sia in analogico.

La formula del cervello bi-alfabetizzato ha preso piede nel mondo delle neuroscienze applicate alla lettura a partire dal 2014 sulla base di due postulati fondamentali.

Il primo si fonda sul fatto che leggere non è un'attitudine naturale né un processo innato, ma un'invenzione culturale. Per leggere, facciamo sì che il nostro cervello funzioni in un modo diverso da quello per cui era stato programmato geneticamente. “Non siamo nati per leggere” ricordava continuamente Wolf, già da un suo precedente libro e ogni volta che ne ha l'occasione¹⁵¹. E prima di lei lo aveva argomentato Stanislas Dehaene¹⁵².

Mentre il linguaggio orale è una delle funzioni umane basilari, e in quanto tale dispone di geni dedicati che si attivano con un'assistenza minima per assicurarci la capacità di parlare e capire, e per pensare con le parole, altrettanto non si può dire nel caso di sviluppi recenti, come la lettura. Per formare il circuito cerebrale deputato alla lettura vengono riorganizzati dei geni coinvolti nella capacità basilari come il linguaggio e la vista, che in sé non generano l'abilità della lettura. A leggere cioè gli esseri umani devono *imparare*.

La plasticità è ciò che consente che il circuito cerebrale della lettura sia intrinsecamente malleabile, cioè «modificabile», e influenzato da fattori ambientali chiave: precisamente ciò che legge (il sistema particolare di scrittura e il contenuto), come legge (il mezzo specifico, testi a stampa o schermo digitale, e i loro effetti sul modo in cui si legge), e come si forma (metodi di istruzione). Il punto cruciale della questione è che la plasticità del cervello ci permette di costruire circuiti sempre più raffinati ed estesi, ma anche circuiti sempre meno sofisticati, in base ai fattori ambientali.

Un circuito di lettura incorpora input di due emisferi, quattro lobi in ciascun emisfero (frontale, temporale, parietale e occipitale) e i cinque strati del cervello.

La formazione dei processi di lettura profonda richiede anni, e la società deve garantire le condizioni per il loro sviluppo nei giovani dalla più tenera età. E deve scegliere di impiegare quei millisecondi in più che sono necessari per conservare nel tempo il processo della lettura.

151 Wolf, M. (2009). Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge. Vita e pensiero.

152 Dehaene, S. (2010). Reading in the brain: The new science of how we read. Penguin.

ra profonda, che richiede un'attenzione quotidiana da parte dei lettori esperti della nostra società.

Il secondo postulato è quello della «plasticità entro i limiti». Il cervello è sì capace di andare oltre le sue funzioni originali, stabilendo nuove connessioni e trovando nuovi percorsi, riciclando aspetti delle sue strutture di base (Dehaene parla infatti di *neuronal recycling*). Tuttavia, tale plasticità non può superare determinati limiti. Il cervello si adatta entro i limiti della sua biologia, non è una tabula rasa, in grado di recepire ogni stimolo e di adattarsi a fare qualsiasi cosa.

In che senso parliamo dunque di cervello bi-alfabetizzato? Se è vero che il circuito cerebrale della lettura è duttile, ossia influenzato da ciò che leggiamo, da come leggiamo e dal modo in cui veniamo educati a leggere, allora proprio l'istruzione si rivela uno dei fattori fondamentali per alterare il comportamento del cervello che legge. E ciò vale – sottolinea Wolf – fin dalla prima infanzia. Dobbiamo dunque creare lettori capaci di transitare con agilità da un codice all'altro (dall'analogico al digitale, e viceversa), sfruttando le potenzialità di entrambi. Questo dovrebbe prevenire l'atrofia rilevata negli adulti quando si riversano nella lettura di testi stampati i processi di lettura digitale, eclissando i processi più lenti della lettura su carta. Diciamo «potrebbe» perché Wolf stessa parla di «ipotesi non dimostrata».

Wolf propone in sostanza una dieta con diverse forme di lettura, basate su testi a stampa e testi digitali, nell'età che va dai cinque ai dieci anni di età. Prima dei cinque anni, i bambini dovrebbero essere tenuti il più possibile lontani dagli strumenti digitali. All'inizio il ruolo dei libri stampati deve prevalere, in modo da rinforzare le dimensioni spaziali e temporali peculiari della lettura: durante l'iniziazione alla lettura su carta, i bambini devono imparare che leggere richiede tempo e restituisce pensieri che rimangono anche dopo che una storia è finita. Dai cinque ai dieci anni, bisogna cercare di instillare nei bambini la convinzione che, se si prendono il loro tempo, potranno sviluppare le proprie idee.

Le letture «difficili» pongono una sfida triplice: 1) richiedono tempo e attenzione, per la decodifica dei vari strati di significato del

testo; 2) impongono un'analisi complessa; 3) presuppongono la capacità di percepire la bellezza dietro la precisione e la raffinatezza della scrittura. Wolf è convinta che ci sia un modo per imparare a vincere queste tre sfide, recuperando il tempo, la concentrazione e il gusto per la bellezza.

La questione del tempo non è secondaria. Nell'ecosistema digitale il cervello subisce un sovraccarico informativo. È stato stimato che un americano adulto deve processare ogni giorno in media 34 giga di informazioni, pari a circa centomila parole¹⁵³. A un sovraccarico del genere tendiamo a rispondere in tre modi: semplificando; elaborando le informazioni più velocemente, leggendo «a raffiche»; seguendo le priorità. L'esperienza della lettura profonda viene sacrificata in favore di comportamenti che vanno incontro a questa esigenza di gestione del tempo. Ecco perché apprendiamo lo *skimming* (lettura superficiale), lo *skipping* (salto di parti di testo) e il *browsing* (scorrimiento veloce).

È altrettanto importante il rapporto con la dimensione fisica della scrittura, del testo e quindi del supporto utilizzato per la lettura. Imparare a scrivere a mano è un modo per esplorare con calma i propri ragionamenti, per cui favorisce un miglioramento della scrittura ma anche del pensiero.

C'è infine il tema dell'educazione alla programmazione. Una nuova forma di alfabetizzazione accessibile a tutti dovrebbe essere la scrittura di codice (*coding*). I bambini devono entrare in contatto con strumenti diversi, che vengono introdotti per imparare le abilità creative digitali, l'arte grafica e la programmazione del software mentre imparano a leggere e a pensare con il mezzo più idoneo, ossia la carta stampata. Perché anche programmare, proprio come la scrittura e la lettura, aiuta a organizzare i propri pensieri.

Tra i cinque e i dieci anni di età, carta e digitale devono avere lo stesso spazio nel contesto educativo. Non deve prevalere sull'altro

153 Bohn, R., & Short, J. E. (2012). Info capacity| measuring consumer information. *International Journal of Communication*, 6, 21.

nessuno dei due mezzi. Dopo i dieci anni il bambino dovrebbe avere imparato molto, grazie all'utilizzo di diversi strumenti e a quel punto dovrebbe essere pronto per leggere più testi scolastici su schermi digitali: "Il nostro obiettivo ultimo è lo sviluppo di un cervello davvero bi-alfabetizzato, capace di assegnare tempo e attenzione alle abilità di lettura profonda a prescindere dal mezzo utilizzato. Queste non solo forniscono antidoti efficaci agli effetti negativi della cultura digitale quali la dispersione dell'attenzione e il logoramento dell'empatia, ma completano anche in modo positivo le influenze digitali".

Wolf sintetizza il suo progetto in una formula: passare dal tldl (troppo lungo da leggere) all'arcia/pS (ascolta, ricorda, connetti, inferisci, analizza / poi SALTA!).

Non sappiamo se questo modello educativo sia sufficiente a contenere le derive della lettura nell'ecosistema digitale. Certo è che la perdita della capacità di svolgere una lettura profonda di testi complessi costituirebbe un'involuzione culturale gravissima.

Houston, abbiamo un problema?

Uno studio di Sherry Turkle¹⁵⁴, della Stanford University, ha mostrato una diminuzione del 40% del livello di empatia fra i giovani negli ultimi vent'anni, con un picco negli ultimi dieci. Turkle attribuisce questa perdita di empatia in gran parte all'incapacità dei giovani di navigare nel mondo online senza perdere la cognizione del tempo reale e delle relazioni faccia a faccia. E ritiene che il modo in cui usiamo la tecnologia crei delle distanze fra di noi, cambiando non soltanto chi siamo come individui, ma anche chi siamo in rapporto l'uno con l'altro. Prima di lei, già Konrath e altri lo avevano rilevato¹⁵⁵.

Nel 2006 era stato coniato un termine per descrivere lo spaesamento misto a nervosismo che prendeva dal trovarsi di fronte qualcuno che all'improvviso, mentre stava parlando con noi, tirava fuori

154 Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria: La forza del dialogo nell'era digitale* [Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age]. Milano: Einaudi (Original work published 2015).

155 Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198.

il telefono e iniziava a chattare o a navigare: *pizzled*, unione di *to piss off* (spazientirsi, arrabbiarsi) e *puzzled* (rimanere confusi). Era una parola che manifestava lo sconcerto, il fastidio e la riprovazione sociale per un gesto che veniva percepito come maleducato, a dir poco. Oggi questo comportamento è diventato talmente naturale che nessuno di noi lo condanna più. È stata coniata intanto una nuova parola, *phubbing*, unione di *phone* + *snubbing* (snobbare), senza una valenza negativa¹⁵⁶.

Leggere ai livelli più profondi può fornirci parte dell'antidoto a questa tendenza di allontanamento dall'empatia.

Gli psicologi hanno scoperto che l'empatia è innata, come dimostrano anche i bambini, se è vero che mostrano empatia per una vittima di bullismo a soli sei mesi di età, secondo i ricercatori dell'Università Ben-Gurion del Negev e dell'Università Ebraica in Israele¹⁵⁷. E mentre alcune persone sono naturalmente più empatiche di altre, la maggior parte di noi lo diventa di più con l'età. Oltre a ciò, alcune ricerche¹⁵⁸ indicano che se uno è motivato a diventare più empatico, probabilmente ci riuscirà.

Sebbene ci siano molti modi per coltivare l'empatia, quasi tutti implicano la pratica di comportamenti sociali positivi, come conoscere gli altri, mettersi nei loro panni e sfidare i propri pregiudizi. E le storie, in particolare quelle di fantasia, offrono un altro modo per uscire da sé stessi. Attraverso la finzione, possiamo vivere il mondo come se appartenessimo a un altro genere, etnia, cultura, sessualità, professione o età. Le parole su una pagina possono introdurci a cosa vuol dire perdere un figlio, essere travolti da una guerra, nascere poveri o diventare orfani, o lasciare la casa e migrare in un nuovo paese. La narrativa cioè può essere come un «simulatore di volo» della mente. E nel suo insieme, questo può influenzare il modo in cui ci relazioniamo con gli altri

156 Iotti, L. (2020). 8 secondi: viaggio nell'era della distrazione. Il saggiatore.

157 Uzefovsky, F., Paz, Y., & Davidov, M. (2020). Young infants are pro victims, but it depends on the context. *British Journal of Psychology*, 111(2), 322-334.

158 Hannikainen, I. R., Hudson, N. W., Chopik, W. J., Briley, D. A., & Derringer, J. (2020). Moral migration: Desires to become more empathic predict changes in moral foundations. *Journal of Research in Personality*, 88, 104011.

nel mondo reale. Di qui deriva una maggiore capacità di comprendere persone di etnia, cultura e idee politiche diverse dalle proprie¹⁵⁹.

Tutto questo è merito della «lettura per piacere» (*leisure reading*).

159 Vasquez, J. M. (2005). Ethnic identity and Chicano literature: How ethnicity affects reading and reading affects ethnic consciousness. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 903-924.

LA POLARIZZAZIONE DEL LINGUAGGIO SUI SOCIAL E I LINGUAGGI D'ODIO

La soggettività individuale e collettiva, a lungo legata al concetto di territorio, in un mondo sempre più interconnesso non è più rapportabile alla sola dimensione territoriale. La globalizzazione ha modificato profondamente l'idea di cittadinanza e di appartenenza, con la fortissima mobilità di persone, idee e merci che ha generato. Da questo sono nati nuovi «popoli globali», gruppi di persone che si ritrovano in rete e che si rendono conto di immaginare e sentire le cose in comune, di trovarsi per la prima volta di fronte all'opportunità di conoscere e di scegliere possibilità esistenziali e modelli di vita differenti e praticati da altri e altrove, anziché sentirsi accomunati da vicinanza geografica o linguistica. Non più o non solo popoli nazionali, dunque, ma nuovi popoli globali, risultato di appartenenze plurime. Arjun Appadurai le ha definite «comunità di sentimento»¹⁶⁰, aggregazioni sorte appunto intorno all'esercizio di pratiche comuni, o di obiettivi e ideali politici o sociali, con una identità non tanto o solo etnica, linguistica o politico-istituzionale, quanto piuttosto culturale e valoriale, e al tempo stesso comunità «di pratica» o «di funzione».

Le identità nel mondo globalizzato sono molteplici e oggi chiunque può essere arricchito da una serie di pluriappartenenze, semplicemente accogliendole come proprie¹⁶¹. È il fenomeno chiamato «rimpatrio della differenza». Questi flussi di persone o gruppi con differenti esperienze provenienti da varie parti del mondo, sotto forma di stili di vita, immagini e ideologie, simboli e slogan creano dal nulla o rafforzano delle microidentità contrapposte. Da qui a costruire steccati immaginari tra «noi» e innumerevoli «loro», il passo è breve.

In questo contesto, l'architettura dei social network favorisce una polarizzazione del linguaggio, mediante la creazione di «bolle», o *echo*

160 Appadurai, A. (2001). *Modernità in Polvere: Dimensioni Culturali della Globalizzazione*, trad. di Piero Vereni. Roma: Meltemi ed., 231-232.

161 Sen A (2006). *Identità e violenza*, Roma-Bari: Laterza.

chambers, alimentate dai nostri bias di conferma e che a loro volta alimentano il bias del falso consenso.

Quelle che nella vita reale sarebbero semplici divergenze di opinione, online facilmente degenerano in veri e propri discorsi d'odio: l'incapacità di argomentare in maniera pacata e rispettosa delle opinioni altrui sfocia nell'insulto verso l'interlocutore, che diventa rapidamente avversario e infine nemico.

Benché i discorsi d'odio e i comportamenti ostili abbiano sempre caratterizzato le società umane, oggi, grazie alle trasformazioni nella comunicazione globale online, l'*hate speech* assume caratteristiche nuove¹⁶². A preoccupare sono la trasversalità e la capacità di alimentare aggressività generalizzata, polarizzazioni, tribalismi e razzismi «originari» che la diffusione dell'incitamento all'odio sul web (ormai prima fonte di informazione per tanti) produce¹⁶³.

Nella definizione di discorso d'odio rientrano cose molto diverse: l'azione a carattere discriminatorio, razzista o sessista di gruppi organizzati; gli interventi estemporanei e destrutturati di comuni cittadini contro obiettivi personalizzati; singoli o gruppi che colpiscono «per gioco».

Nella Raccomandazione di politica generale n. 15 della Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza del Consiglio d'Europa (ECRI) del 21 marzo 2016, relativa alla lotta contro il discorso d'odio, si trova questa definizione dell'*hate speech*: «l'istigazione, la promozione o l'incitamento alla denigrazione, all'odio o alla diffamazione nei confronti di una persona o di un gruppo di persone, o il fatto di sottoporre a soprusi, molestie, insulti, stereotipi negativi, stigmatizzazione o minacce tale persona o gruppo, e comprende la giustificazione di queste varie forme di espressione, fondata su una serie di motivi, quali la «razza», il colore, la lingua, la religione o le convinzioni, la nazionalità o l'origine nazionale o etnica, nonché l'ascendenza, l'età, la disabilità, il sesso, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e ogni altra caratteristica o situazione personale».

162 Ziccardi, G. (2016). L'odio online: Violenza verbale e ossessioni in rete (Vol. 102). Raffaello Cortina.

163 Pasta, S. (2018). Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online (pp. 1-218). Scholé-Morcelliana.

I social media, che hanno in comune il meccanismo della condivisione¹⁶⁴, con la loro capacità potenziale di diffusione superano ormai tutti i media della storia e si caratterizzano in modo specifico anche per quello che riguarda la carica di emotività e aggressività di cui possono essere forieri. Per l'urgenza di intervenire, di «dire la propria», attraverso il linguaggio si attivano meccanismi deumanizzanti e si ri-attivano stereotipi di lunga durata senza nemmeno rendersene conto. E questo può avere effetti emotivi e cognitivi deleteri sulle dinamiche relazionali¹⁶⁵, contrariamente all'intento dichiarato del mezzo.

I social hanno la pretesa di riprodurre continuamente all'esterno il nostro sé: per affermazione di un'identità ma anche per ricerca di socialità. Siamo in cerca di originalità per distinguerci dagli altri ma spesso prevale in noi il bisogno di appartenenza a un gruppo. Di questo nasce la contraddizione tra «il soggetto iper individualizzato e i comportamenti imitativi tipici dei social»¹⁶⁶, dove siamo sempre più «insieme ma soli»¹⁶⁷.

L'ambiente mediatico però influenza pesantemente la possibilità di esprimersi in modo ostile. Patricia Wallace¹⁶⁸ ha individuato uno spettro di comportamenti che esprimono aggressività online con diverse caratteristiche. In primis, l'anonimato e la distanza fisica, che possono produrre disinibizione rispetto all'attaccare qualcuno personalmente nella vita reale; l'amplificazione, per cui un insulto o una diffamazione può ottenere una visibilità sconfinata e raggiungere un grande numero di persone; la permanenza, dato che la rimozione rapida è molto difficile. La struttura dei social media è perciò un habitat favorevole per un sentimento ineludibile dell'essere umano: l'odio. Questo significa che l'ostilità, l'odio e l'*hate speech* non nascono e si diffondono a causa del sistema dei social media, costruito sulla condivisione all'interno dei

164 Vittadini, N. (2018). Social media studies. I social media alla soglia della maturità: storia, teorie e temi. Franco Angeli Editore.

165 Faloppa, F. (2020). # Odio: manuale di resistenza alla violenza delle parole. Utet.

166 Lovink, G. (2019). Nichilismo digitale: L'altra faccia delle piattaforme. EGEE spa.

167 Turkle, S. (2011). Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri, 23-27.

168 Wallace, P., Ferri, P., & Moriggi, S. (2017). La psicologia di Internet. R. Cortina.

propri clan, ma indubbiamente ne sono favoriti. La rabbia, o ira, ad esempio, una delle emozioni più frequenti durante la giornata, che può essere scatenata da sentimenti di indignazione, frustrazione, invidia, centrata sul sistema dell'amigdala¹⁶⁹, si accumula proprio perché non può essere espressa faccia a faccia, ma può invece essere più facilmente manifestata davanti a uno schermo. Purtroppo però in questo modo l'ira non diminuisce dopo essersi sfogata, ma al contrario si nutre degli alterchi e viene potenzialmente condivisa all'infinito.

Secondo la teoria della dissonanza cognitiva, quando due azioni o idee sono psicologicamente in contraddizione tra loro, facciamo di tutto per cambiarle finché non diventano coerenti, perché quella dissonanza ci crea un disagio. Nel tentativo di farlo, però, il nostro cervello incrementa la sua attività neurale anche in aree – come la corteccia frontale sinistra – associate all'emozione della rabbia. E se non riusciamo a controllare la dissonanza cognitiva, o non possiamo risolvere una situazione così psicologicamente stressante, altre emozioni negative possono presentarsi (invidia, imbarazzo), insieme a comportamenti sociali inappropriati.

All'esperienza diretta dell'incontro tra corpi (che attiva i neuroni specchio attivando un processo empatico) sostituiamo sui social network una percezione filtrata, influenzata dalle caratteristiche del mezzo¹⁷⁰. Il soggetto è così privato di un punto di riferimento nel processo di comprensione delle emozioni proprie e altrui, trovandosi in una situazione di analfabetismo emotivo, ovvero una mancanza di consapevolezza e di controllo sulle proprie emozioni, su ciò che le causa e sui comportamenti che ne conseguono, e quindi l'incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui: non percepite, non riconosciute, e quindi non comprese.

La mediazione dello schermo, inoltre, non solo dà la possibilità di un certo anonimato, ma anche una sensazione di impunità. Per arginare questo, è sorta l'iniziativa Odiare ti costa (#odiareticosta), dell'asso-

169 Kreibig, S. D. (2010). Autonomic nervous system activity in emotion: A review. *Biological psychology*, 84(3), 394-421.

170 Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: R. Cortina.

ciazione Pensare Sociale, per offrire sostegno, supporto e aiuto alle vittime di odio sul web. Odiare ti costa, inoltre, si impegna concretamente per l'applicazione del "Codice di condotta per contrastare l'illecito incitamento all'odio on-line, sottoscritto tra la Commissione Europea e le principali piattaforme social". Odiare ti costa risponde alle segnalazioni delle vittime di odio in rete offrendo una lettura giuridicamente motivata di ogni questione sottoposta, suggerisce le possibilità di soluzione e le azioni perseguibili e, in casi di particolare rilievo, promuove azioni pilota per contrastare l'odio in rete¹⁷¹ anche in via giudiziaria.

Un altro rischio di queste nuove tendenze è che l'enorme mole di sentimenti aggressivi da cui siamo investiti ogni volta che entriamo in rete rischia anche di indurre una *outrage fatigue*, cioè una stanchezza verso l'impegno civile. Il fatto di condividere una causa sui social media ci dà l'impressione di aver fatto la nostra parte e questa forma di manifestazione del pensiero sta sostituendo l'impegno civile reale, concreto: ad esempio, anziché partecipare a una manifestazione di piazza si «partecipa» all'evento su Facebook. La nostra coscienza è pacificata dalla nostra «azione» social. Paradossalmente, l'architettura dei social media, che dovrebbe unire le persone, può limitare l'efficacia dell'azione collettiva contro le disuguaglianze e il progresso sociale, sfruttando l'indignazione per i propri fini commerciali¹⁷².

Per tentare di arginare l'odio in rete, c'è chi ha pensato anche di combatterlo con le sue stesse armi, cioè sfruttando il meccanismo degli algoritmi per una giusta causa. #iosonoqui è un gruppo di cittadini nato per contrastare l'odio e le fake news sui social media. Fa parte di un network internazionale di gruppi presenti in oltre quindici paesi. Il network internazionale si chiama #iamhere e i gruppi locali traducono il nome originale nella lingua locale. L'obiettivo non è far cambiare idea a chi non la pensa come noi, ma solo far sì che le parole vengano utilizzate per creare dialogo e non per ferire o discriminare. "Non sempre ci troviamo d'accordo sui temi più svariati, ma concordiamo

171 <https://www.odiareticosta.it>

172 Brady, W. J., & Crockett, M. J. (2019). How effective is online outrage?. *Trends in cognitive sciences*, 23(2).

sul fatto che il rispetto per l'altro sia irrinunciabile” recita la presentazione del gruppo. Perciò, i membri segnalano i post (spesso articoli di testate giornalistiche) sotto i quali si sono scatenati commenti d'odio, e l'indicazione è di intervenire non rispondendo con altro odio ma con commenti moderati, positivi e soprattutto rispettosi, che diventano in questo modo «più rilevanti» per l'algoritmo, il quale finirà per marginalizzare i commenti d'odio.

Il potere delle piattaforme è ben al di là di quello che si può immaginare. È molto inquietante un test che Facebook fatto nel 2012, per sondare la possibilità di un «contagio emotivo» a distanza. Ne è scaturito uno studio condotto dal Data science team del social network, insieme alla University of California e alla Cornell University e pubblicato su *Proceedings of the National Academy of Sciences*¹⁷³. Per un'intera settimana, dall'11 al 18 gennaio 2012, i ricercatori hanno alterato l'algoritmo che determina cosa viene mostrato nella bacheca di 689.003 persone. Ad uno dei due gruppi venivano mostrati post positivi, mentre all'altro apparivano post negativi. I risultati dimostrano come ciò che gli altri postano su Facebook, e che noi visualizziamo in bacheca, ci influenza emotivamente, e ci spinge, immediatamente dopo, a pubblicare a nostra volta contenuti sulla stessa lunghezza d'onda. O meglio, ad allinearci al clima che si respira sulla nostra bacheca. Atteggiamenti, scelte e profilazione non servono solo a indirizzare acquisti e preferenze: lo studio uscito su Pnas evidenzia che anche le emozioni sono contagiose. Non è certo una novità, ma ora è stato provato scientificamente. È abbastanza ovvio che gli utenti fossero ignari di aver preso parte a una simile indagine emozionale e soprattutto che il proprio «flusso» di notizie fosse stato intenzionalmente plasmato ai fini di questa ricerca, altrimenti sarebbe stato impossibile studiarne gli effetti. Il metodo adottato dai ricercatori è stato al centro di polemiche su quanto lo studio sia stato corretto da un punto di vista etico. Andrea Ceron, ricercatore di Scienza politica

173 Kramer, A. D., Guillory, J. E., & Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(24), 8788-8790.

presso l'Università degli Studi di Milano e coordinatore del team di Voices from the blogs, un esperimento dell'Università per analizzare i sentimenti degli utenti che frequentano blog e social, ritiene che non si corrano rischi etici: per come è strutturato un social network, non basterebbe un messaggio o un'emozione forte per far cambiare stato d'animo alla persona. Il cambiamento reale avverrebbe esclusivamente se ci fosse già una disponibilità di farsi condizionare a monte, cioè se si fosse già predisposti.

Purtroppo, pare che gli stati d'animo negativi siano più duraturi e più contagiosi, e che quelli positivi impieghino più tempo a diffondersi. È facilissimo creare il panico ed eccitare gli animi, mentre è molto più difficile ritrovare la calma. "Google e Facebook, e i social in generale, funzionano in base a un sistema di feedback rapidissimi, è questo che interessa ai loro clienti, gli inserzionisti. I post che diffondono stati d'animo negativi garantiscono un impatto maggiore, perché la reazione dell'utente è immediata. La reazione dopaminergica, l'adrenalina che scatenano in noi i like e i commenti ai post sono frutto di tecniche appositamente utilizzate dai social per creare dipendenza"¹⁷⁴.

L'associazione Vox Diritti di Milano da alcuni anni registra metodicamente la temperatura dell'odio in rete con una vera e propria Mappa dell'intolleranza.

In un rapporto del settembre 2017, il Consiglio d'Europa ha inserito i discorsi d'odio all'interno del più vasto problema dell'*information disorder*, un inquinamento dei contenuti su scala globale che vede l'*hate speech* collegato alla produzione di *fake news*: la disinformazione nascerebbe dall'incontro tra *mis-information* (diffusione di notizie false ma innocue) e *mal-information* (notizie vere ma diffuse con l'intenzione di colpire).

I dati sui crimini d'odio – quelli denunciati e registrati – si possono studiare, e interpretare. Ma non bastano a fornire una visione del fenomeno *hate speech* e, quindi, a farsi un'idea precisa degli odiatori (*hater*) che producono e diffondono discorsi d'odio, soprattutto

174 Lanier, J. (2018). Dieci ragioni per cancellare subito i tuoi account social. Il Saggiatore.

online, dove possono evitare di usare i loro veri nomi e volti, e dove i loro target sono generalmente degli estranei: spesso dei simboli – o meglio, delle icone – più che delle persone. Si può ipotizzare che gli odiatori da tastiera possano avere tratti psicologici e comportamentali simili a quelli riscontrati negli hater in generale: frustrazione, senso di inadeguatezza, tendenza al social learning, per cui si imita un comportamento aggressivo dopo averlo osservato negli altri, e deficienze argomentative, ovvero quando, non potendo reggere un confronto dialettico o una discussione, passano all'aggressione verbale e insultano l'avversario¹⁷⁵.

Se da un lato è necessario tutelare la circolazione libera delle idee, strumento imprescindibile della democrazia, occorre però distinguere tra una «censura» da operare sulla rete auspicata da alcuni e paventata da altri e il problema della vigilanza sull'*hate speech*. A tale necessità si è spesso opposta la pretesa di una immunità extraterritoriale del web o l'argomentazione dei costi di un sistema di monitoraggio più rapido ed efficiente. Eppure, è innegabile che la prevenzione e il contrasto del linguaggio ostile restino soprattutto un tema educativo e culturale, quindi sarà fallimentare ogni attività di contrasto che non agisca su questo fronte. Sul contrasto all'*hate speech* ci vorrebbe perciò un ampio consenso a livello politico, culturale, editoriale, formativo. In particolare per gli adolescenti, infatti, non sempre si ha coscienza delle possibili conseguenze di parole, immagini, attacchi espressi superficialmente «a distanza» senza poterne vedere gli effetti sulle vittime. Il cyberbullismo, infatti, a differenza del bullismo offline, nasce spesso involontariamente, magari da una battuta che, se fatta di persona avrebbe strappato un sorriso, fatta in un gruppo virtuale di pari, o direttamente sul web, assume dimensioni e un carico di violenza incontrollabile¹⁷⁶.

Mette in guardia la sociolinguista Vera Gheno: “Parlando di odio, violenza in rete, pericoli eccetera, i ragazzi appaiono molto informa-

175 Infante, D. A., Trebing, J. D., Shepherd, P. E., & Seeds, D. E. (1984). The relationship of argumentativeness to verbal aggression. *Southern Speech Communication Journal*, 50(1), 67-77.

176 Morosinotto, D. (2016). Cyberbulli al tappeto. Editoriale Scienza.

ti: sanno moltissimo di cyberbullismo, di rischi legati alla privacy, di pedopornografi e di *hate speech*. Con un unico problema, per quanto mi riguarda: studiano questi argomenti come qualcosa di «scolastico», in un certo senso esterno alla loro vita, alieno rispetto alle loro esperienze personali. Per esempio, non si accorgono minimamente di stare mettendo in atto dinamiche di bullismo in classe, mentre sono intenti a elencare tutte le caratteristiche «da manuale» del cyberbullismo... È come se i ragazzi si «preparassero all'interrogazione» sul digitale fornendo ai docenti ciò che i docenti vogliono sentirsi dire, ma di cui non sono minimamente convinti o con cui non si sentono affatto in relazione. I ragazzi, insomma, esibiscono una sorta di conoscenza-schermo a beneficio di noi adulti, che corrisponde esattamente a ciò che noi vogliamo sentirci dire da loro per stare tranquilli. Ma tutto questo non intacca il loro mondo, in alcuna maniera. Siamo quasi del tutto ininfluenti. E questo, forse, è il maggior problema del considerare «il digitale» come una materia e non come una competenza trasversale a tutte le altre: un set di informazioni da tramandare¹⁷⁷.

A chi minimizza sostenendo che “sono solo parole” si può obiettare che le vittime di *hate crime* e *hate speech* possono avvertire nel breve e medio periodo successivo agli eventi un'accentuata perdita di autostima, ansia e nervosismo acuti, evidenti difficoltà a dormire e a concentrarsi, un grande senso di vulnerabilità, paura, rabbia e frustrazione, un isolamento forzato, un costante e apparentemente immotivato atteggiamento sulla difensiva, un perdurante stato di umiliazione, un grave senso di vittimizzazione, choc, confusione, disgusto. Questo avverrebbe in seguito non solo a violenza o attacchi fisici, ma anche ad aggressioni verbali¹⁷⁸. Questi effetti vennero notati in modo sistematico fin dagli anni Novanta, quando ancora non c'erano i social network. Secondo l'American Psychological Association degli Stati Uniti, le vittime di odio potevano soffrire, nel lungo periodo, di un vero e proprio

177 Gheno V., Didattica nell'onlife e apartheid digitale, in *Scomodo*, 8 maggio 2020, [tinyurl.com/yc3d5wuy].

178 Boeckmann, R. J., & Liew, J. (2002). Hate speech: Asian American students' justice judgments and psychological responses. *Journal of Social Issues*, 58(2), 363-381.

stress post-traumatico, con infelicità e depressione, dalle conseguenze anche mortali.

Le parole hanno dunque un peso, come ha rimarcato Tiziano Ferro in un suo celebre monologo: “Le parole hanno un peso ma non lo ricordiamo. Ed è questo il dramma che si nasconde dietro i messaggi di bullismo. Le parole hanno un peso, ne ribadisco la pericolosità. Ed è necessario esserne consapevoli quando le si scaglia contro l’animo di un adolescente troppo fragile per poter decidere o scegliere. Le parole hanno un peso. Grasso, puttana, nano, disadattato, frocio. Criminale, negro, vecchia, terrone, raccomandato, pezzente, ritardato, troia, fallito, anoressica, cornuto, handicappato, frigida, inferiore, mongoloide. Le parole hanno un peso. Nella vita e sugli schermi. E per carità smettiamola di difenderci tirando in ballo l’ironia o il sarcasmo. Quelle sono arti delle quali bisogna imparare il mestiere. Non confondiamo le acque. E i livelli. Le parole hanno un peso e certe ferite resistono nel tempo. L’apologia dell’odio non è un reato che dovrebbe poter cadere in prescrizione. Ma in questo paese una legge contro l’odio non c’è. Quindi: bulli e odiatori italiani, tranquilli, siete liberi! Io intanto aspetto tempi migliori, nei quali le parole magari un giorno avranno un peso”¹⁷⁹.

179 <https://www.facebook.com/watch/?v=805635239867494>

Dall'esigenza di arginare la violenza verbale nasce il cosiddetto «politicamente corretto». Così viene chiamato il movimento ideologico d'ispirazione liberal e radical delle università americane che alla fine degli anni Ottanta proponeva, nel riconoscimento del multiculturalismo, la riduzione di alcune espressioni linguistiche discriminatorie e offensive nei confronti delle minoranze.

Inizialmente concepita solo come strumento per limitare un certo razzismo (e sessismo) linguistico, la ricerca di questa neutralità semantica è stata ed è interpretata da molti come un tentativo di limitare la libertà d'espressione di inventare una lingua utopica e perfetta, depurata da incrostazioni ideologiche e morali, animata da un afflato egualitario che in teoria avrebbe dovuto riconoscere a ciascuna persona, gruppo e minoranza il giusto posto nella società e nella storia, ma che in realtà non metteva in discussione lo status quo e anzi faceva apparire ridicole le istanze stesse delle minoranze. Molto rapidamente, questo tentativo di ripulire il linguaggio è diventato oggetto di sarcasmo sia da destra, sia da sinistra: mentre i progressisti ironizzavano su una sorta di Lourdes linguistica, dove le «le acque dell'eufemismo» guarivano da ogni male, da destra si accusava il politicamente corretto di radicalismo e repressione della libertà di espressione¹⁸⁰. La stessa espressione «politicamente corretto» assunse quindi una connotazione negativa, e cominciò a essere usata in senso spregiativo negli ambienti conservatori per screditare ogni discorso legato al multiculturalismo e venne paragonata alla neolingua orwelliana. Il dibattito si diffuse fuori dagli Stati Uniti, arrivando anche in Italia all'inizio degli anni Novanta, già viziato da questi accenti. I sostenitori del politicamente corretto non pretendevano che discutere e intervenire su questioni linguistiche fosse la panacea per tutti i problemi, ribadivano però il ruolo performativo e cognitivo del linguaggio: il dibattito linguistico – sostenevano – può modificare e restituire la complessità della realtà, tradizionalmen-

180 Hughes, R. (2013). *La cultura del piagnisteo*. Adelphi Edizioni.

te modellata sul punto di vista della maggioranza e delle élite (maschi bianchi etero), quasi mai delle minoranze (etniche, sociali, sessuali, politiche eccetera).

Dopo quasi quarant'anni, il dibattito non sembra aver fatto grandi passi avanti. Anzi, recentemente è tornato in auge il tema della cosiddetta *cancel culture*, strettamente legata al politicamente corretto, però negli ultimi anni è arrivata a indicare un fenomeno molto più complesso e sfaccettato di quello per cui era usata inizialmente. È un discorso molto ampio che va dalle proteste sui social network quando in TV vengono dette cose razziste o sessiste, o quando i messaggi pubblicitari veicolano stereotipi vietati, al ritiro dal commercio di libri per le controversie sui loro autori. Al centro, le nuove e sempre più diffuse sensibilità sulle parole da evitare e su quelle invece da introdurre nel lessico comune per essere più rispettosi delle cosiddette minoranze e delle persone in generale, sui linguaggi da adottare.

Per *cancel culture*, o «cultura della cancellazione», nel mondo anglosassone si intende oggi quel fenomeno per cui gruppi più o meno organizzati di persone esercitano pressioni su un committente, datore di lavoro, collaboratore o socio perché interrompa i rapporti con un dipendente o un partner professionale per via di certe cose che quest'ultimo ha fatto, detto o scritto. Queste pressioni il più delle volte vengono esercitate sui social network, o almeno è grazie ad essi che raggiungono dimensioni ragguardevoli.

In origine, nel gergo dei social, si usava l'espressione *cancelled* quando si prendeva una posizione prevalentemente personale molto critica riguardo a qualcuno che aveva detto o fatto qualcosa di disdicevole. Col tempo però assunse un significato diverso. Oggi viene usata quando gruppi anche di migliaia di utenti scrivono a un'università, a un editore, a una casa di produzione cinematografica o a una piattaforma di streaming chiedendo che un professore venga allontanato, che il libro di uno scrittore non venga pubblicato, che un attore venga escluso da un film, un film rimosso dal catalogo, o che un lemma venga eliminato o modificato in un vocabolario. I motivi possono essere i più svariati, più o meno gravi, possono avere rilevanza penale oppure

rientrare legalmente nella libertà di espressione ma essere comunque considerati inaccettabili per esempio se provengono da persone con molta visibilità o in posizione di potere. Queste pressioni possono raggiungere il loro scopo – e succede principalmente negli USA – se vengono assecondate dal datore di lavoro coinvolto, oppure spegnersi.

In Europa succede in misura molto minore: in generale è stata finora meno interessata da casi del genere. Il meccanismo su cui si basa è diverso dai più tradizionali boicottaggi, perché si manifesta non tanto nell'invito a non comprare qualcosa, quanto nell'esplicita richiesta e nelle successive pressioni affinché il prodotto (o la campagna pubblicitaria) venga ritirato dal commercio o dalla circolazione: una vera e propria *damnatio memoriae*. Per partecipare a questo tipo di pressioni non è necessario essere un abituale consumatore di quel tipo di prodotto: a differenza del boicottaggio, basta un social network.

È probabile che il clima culturale attuale faccia propendere per la scelta di assecondare le proteste, al di là dei giudizi sulle opere e della solidità delle accuse, e che questo contesto abbia un ruolo sempre più importante nelle decisioni aziendali o editoriali, ma del resto è comprensibile che le aziende si adattino alle sensibilità dei loro clienti, orientando di conseguenza le loro decisioni. Resta quindi oggetto di discussione quanto effettivamente la *cancel culture* sia un fenomeno diffuso, tra chi ne nega del tutto l'esistenza e chi tende a vederla ovunque, anche nella semplice critica a un'opinione o un comportamento altrui.

C'è un popolare progressismo contemporaneo, soprattutto giovane e di matrice statunitense, a cui si fa spesso riferimento con l'espressione *woke* (cioè, più o meno, «consapevole»), che rivendica la cancel culture come strumento di attivismo e di lotta politica. Chi difende questo fenomeno, pur senza negare che le sue manifestazioni possano essere talvolta sbrigative e sommarie, lo considera un mezzo per combattere le diseguaglianze razziali, di genere e anche economiche, e che l'esistenza stessa di questa discussione sia in sé un fatto positivo, che permette a persone e gruppi che a lungo non hanno avuto la possibilità di intervenire nel dibattito pubblico e culturale di acquisire crescenti spazi e influenza e di usarli per fare pressioni affinché chi ha avuto per

decenni gli spazi e il potere subisca infine le conseguenze di quelle parole e azioni che discriminano le minoranze.

Da destra, solitamente, le critiche sostengono che la *cancel culture* e tutto quello che si porta dietro comporti gravi limitazioni alla libertà di espressione: “Non si può più dire nulla” titolava Il Giornale in difesa di un duo comico che trova divertente usare le parole negro e frocio¹⁸¹. Per sminuire e liquidare molte questioni come capricci dei giovani progressisti, molti conservatori però hanno iniziato a usare l’espressione per descrivere pretestuosamente un gran numero di rivendicazioni e proteste sui diritti civili, urlando alla censura, insomma, e rivendicando il diritto di insultare.

Anche da sinistra si rivendica la libertà d’espressione, ma per segnalare il rischio di impoverire il dibattito intellettuale imbrigliandolo con criteri troppo rigidi su quello che si può e non si può dire, a prescindere dal contesto, o di travolgere sfumature e differenze. Ma possono anche riguardare i metodi (quando per esempio sono violenti o intimidatori), i contenuti (quando le polemiche sono pretestuose) oppure i concetti dietro alla *cancel culture*. Per esempio molti rifiutano l’idea che una singola cosa detta o fatta, per quanto disdicevole, possa definire interamente una persona e il suo futuro personale e professionale. È il caso del recente dibattito sulla proposta di rimozione di una statua di Indro Montanelli, rigettata anche da sinistra con la motivazione che sia preferibile contestualizzare la storia che rimuoverla.

La sovrapposizione del concetto di politicamente corretto con l’espressione *cancel culture*, e la confusione che ne deriva, esiste in America ed è ancora maggiore in Italia. Anche quando le «vittime di censura» continuano a trovare spazio in programmi e pagine e nonostante continuino a essere tollerati, derubricati a satira e sdoganati in moltissimi contesti linguaggi discriminatori e offensivi, c’è sempre un forte allarme riguardo a una presunta «censura».

181 <https://www.ilgiornale.it/news/cronache/italia-non-si-pu-pi-dire-nulla-censura-contro-pio-e-amedeo-1943499.html>

È più interessante soffermarsi su alcuni punti del dibattito più sfumati e complessi. Per esempio, è possibile che i metodi coi quali si esercita la pretesa che chi ricopre ruoli di prestigio o gode di visibilità ponderi con maggiore attenzione le conseguenze delle proprie azioni e parole e che questo finisca per trasformarsi in autocensura preventiva, impoverendo il dibattito perché le persone si sentirebbero spinte a rinunciare a esprimere certi argomenti per il timore di sanzioni sproporzionate e non giustificate. Questo scenario è ritenuto già attuale da alcuni, potenziale per altri e trascurabile per altri ancora. Oppure, si può osservare che la diffusa e urgente richiesta di un linguaggio pubblico più inclusivo e rispettoso non sempre è accompagnata da un'efficace comunicazione delle sue ragioni e dei suoi criteri. Il dibattito infatti rischia di rimanere elitario, riservato alle persone più istruite o che lavorano nei media. È difficile comunque che si possa tornare indietro su questa esigenza, e bisognerà trovare il modo di spiegarne le ragioni e di renderla una battaglia di civiltà, più che un capriccio per radical chic.

Il potere delle parole non è certo una scoperta recente, e la conoscenza del medesimo ha prodotto storicamente non poche storture, ovvero tentativi di utilizzarlo in senso manipolatorio. Tra queste, spicca la cosiddetta Programmazione Neuro Linguistica, o PNL.

La PNL fu fondata e sviluppata da Richard Bandler e John Grinder all'Università della California, a Santa Cruz, tra gli anni Sessanta e Settanta. In quel periodo i seminari sul potenziale umano in California si svilupparono come un settore autonomo, creando un filone di interesse che comprendeva sia reali movimenti scientifici sia teorie pseudoscientifiche e new age. L'Oxford English Dictionary descrive la PNL come “un modello di comunicazione interpersonale che si occupa principalmente della relazione fra gli schemi di comportamento di successo e le esperienze soggettive (in particolare gli schemi di pensiero) che ne sono alla base” e “un sistema di terapia alternativa basato su questo che cerca di istruire le persone all'autoconsapevolezza e alla comunicazione efficace, e a cambiare i propri schemi di comportamento mentale ed emozionale”. Secondo i fondatori del movimento, la PNL sarebbe strumentale “all'individuazione delle modalità per aiutare le persone ad avere vite migliori, più complete e più ricche”.

Il termine stesso, Programmazione Neuro Linguistica, intende denotare un presunto collegamento teorico fra i processi neurologici, il linguaggio e gli schemi comportamentali che sono stati appresi con l'esperienza («programmazione»), sostenendo che questi schemi possono essere organizzati per raggiungere specifici obiettivi nella vita. L'idea centrale della PNL è che l'individuo nella sua totalità interagisce nelle sue componenti (linguaggio, convinzioni e fisiologia) nel creare percezioni con determinate caratteristiche qualitative e quantitative: l'interpretazione soggettiva di questa struttura dà significato al mondo. Modificando i significati attraverso una trasformazione della struttura percettiva (detta mappa, cioè l'universo simbolico di riferimento), la persona potrebbe intraprendere cambiamenti di atteggiamento e di comportamenti. Il sottinteso è dunque che la percezione del mondo,

e di conseguenza la risposta ad esso, possono essere modificate applicando opportune tecniche di cambiamento.

Il nome scelto dai fondatori della disciplina richiama dunque le tre componenti: 1) programmazione, cioè la capacità di influire sulle modalità di comportamento variabili e fondate sulla percezione e sull'esperienza individuali. Tramite la PNL si interverrebbe su una gamma predefinita di comportamenti (programmi o schemi), che funzionano in modo inconsapevole e automatico; 2) neuro, ovvero i processi neurologici del comportamento umano, basato su come il sistema nervoso riceve stimoli dagli organi di senso e li rielabora come percezioni e rappresentazioni; 3) linguistica, che definisce il sistema con cui i processi mentali umani sono codificati, organizzati e trasformati attraverso il linguaggio.

La PNL ha tra i suoi scopi, quindi, l'obiettivo di sviluppare abitudini/reazioni di successo, amplificando i comportamenti «facilitanti» (cioè efficaci) e diminuendo quelli «limitanti» (cioè indesiderati).

Il cambiamento potrebbe avvenire anche riproducendo («modellando») precisamente i comportamenti delle persone di successo allo scopo di creare un nuovo «strato» di esperienza (una tecnica chiamata *modeling*, o modellamento).

La PNL non viene considerata una scienza, ma una pseudoscienza: le sue affermazioni non sono basate sul metodo scientifico, e quando le sue teorie sono state sottoposte a verifica, sono per la maggior parte risultate infondate. Tuttavia, viene ancora spesso impiegata nella formazione aziendale, soprattutto per lo sviluppo della leadership, le tecniche di vendita e il team building.

Un altro esempio di uso manipolatorio delle parole è il cosiddetto «stile dell'abuso»¹⁸². Il linguaggio infatti può essere usato come mezzo di asservimento e annichilimento, e lo stile dell'abuso è un sistema linguistico assoggettante che produce nella vittima una costellazione di stati mentali equiparabili a quelli prodotti dalla tortura e dallo stato

182 Scarpa, R. (2021). Lo stile dell'abuso. *Violenza domestica e linguaggio* (Vol. 23, pp. 1-352). Treccani.

d'assedio che si compone di queste fasi: 1) destabilizzazione e annichilimento dell'identità; 2) sabotaggio della capacità di giudizio; 3) dispercezione della realtà; 4) ostruzione dell'azione sino all'immobilità; 5) riduzione al silenzio.

Lo stile dell'abuso può essere descritto come un sistema linguistico a più direttrici che operano di concerto, in sinergia, non in successione. Ognuna di queste direttrici stilistiche richiama un'istanza specifica, o motivazione profonda, che sta alla base di quel particolare sotto-sistema stilistico. Queste sono le istanze tipiche dello stile dell'abuso: 1) Costruzione del soggetto: «Tu sei così»; 2) Decostruzione del soggetto: «Tu non sei»; 3) Creazione di realtà: «È stato così», «È così», «Sarà così»; 4) Interdizione del soggetto: «Te lo dimostro»; 5) Accerchiamento: «Sono lì»; 6) Autorappresentazione: «Non sono io».

Un soggetto annientato nell'identità, privato della capacità di giudizio su sé stesso e sul mondo, incapace di interpretare i dati realtà, bloccato nell'azione, indotto all'immobilità e ridotto al silenzio non è più tale. Dunque, come la lesione fisica che nella violenza domestica può arrivare ad essere letale uccidendo, così il potere domestico (che però si può realizzare anche negli ambienti di lavoro, sportivi eccetera), attraverso l'azione combinata delle direttrici stilistiche proprie del discorso d'abuso, conduce al suo omologo ontologico-esistenziale, il non essere in vita.

LINGUAGGI INCLUSIVI (GENERE, ORIENTAMENTO SESSUALE)

Negli ultimi anni a interessarsi di «cose linguistiche» sono sempre più persone, non specialiste, attratte dal dibattito sulla necessità per le lingue di restituire la complessità della società più e meglio di quanto abbiano fatto finora, o, piuttosto, di dare conto dei cambiamenti avvenuti nella società. Nella gran parte delle lingue europee, infatti, sostantivi e aggettivi hanno una declinazione di genere, ossia distinguono maschile e femminile. Talune hanno anche il genere neutro. Inoltre, in esse vige il cosiddetto maschile sovraesteso, quello per cui per indicare o rivolgersi a un gruppo di persone in cui ci sia anche solo un uomo o bambino si utilizza il maschile: es. ciao a tutti, benvenuti, siete pregati di spegnere i cellulari, eccetera. Questo, oltre a non rappresentare la metà della popolazione, quella femminile, pone sempre più anche un tema di rappresentazione delle cosiddette persone non binarie, ossia quelle che non si riconoscono completamente né nel maschile, né nel femminile. Per ovviare a questa aporia, alcune soluzioni sono state proposte. In spagnolo, ad esempio, accanto alla formula «todos y todas» sono state proposte «todxs», «todus», «tod@s» e «todes»; quest'ultima, forse anche per la sua pronunciabilità, è quella che ha preso maggiormente piede.

Nel 2018 il governo spagnolo ha incaricato la Real Academia Española de la Lengua, la RAE, di stendere una relazione sui cambiamenti necessari nella Costituzione perché contenga un linguaggio «inclusivo» che contempli anche la realtà delle donne. L'intenzione era di averla pronta per includere i cambiamenti quando si intraprenda una riforma più ampia della Costituzione. La Real Academia Española de la Lengua ha approvato con voto unanime dei membri, quarantasei, la posizione contraria all'uso del linguaggio inclusivo, sostenendo che il maschile grammaticale “non suppone discriminazione sessista alcuna”, e che utilizzare il linguaggio inclusivo significherebbe “alterare artificialmente il funzionamento della morfologia di genere in spagnolo col pretesto che l'uso del maschile generico rende invisibile la donna”. È possibile che la composizione della

RAE a netta predominanza maschile abbia avuto un ruolo nell'accantonamento della questione.

Gli squilibri di genere si riflettono anche negli algoritmi e in generale nelle applicazioni informatiche che riguardano la lingua. Qualche tempo fa è emersa, tra le molte polemiche informatico-linguistiche, la questione che, passando da una lingua priva di genere come l'ungherese a una con i pronomi «genderizzati» come l'inglese, il traduttore di Google assegna un genere o l'altro alle frasi a seconda del tipo di azione o caratteristica: LEI è bella, ma LUI è intelligente. LUI è un professore, LEI è un'assistente, e così via. Ci sono molte discussioni sulla necessità di tarare i traduttori automatici, o meglio, di «correggere» queste assunzioni automatiche che vengono compiute in base molto probabilmente alle co-occorrenze tra genere maschile e femminile e certi tipi di aggettivi o verbi connessi presenti nei corpus di testo sui quali agiscono i programmi. Questo squilibrio può essere corretto, certo, ma molto, moltissimo dipende dalla natura dei testi soggiacenti, ovvero, da come noi parliamo e scriviamo. Per questo, se continuiamo a non usare i femminili, se continuiamo a parlare dell'ingegnere e non dell'ingegnera, del ministro e non della ministra, del pedagogista clinico e non della pedagogista clinica, quelle co-occorrenze che poi vanno a «educare» gli algoritmi e i programmi non cambieranno. Non nominare le donne (e forse anche non nominare le soggettività non binarie) contribuisce non solo a dare loro meno concretezza, ma anche a non fare evolvere gli strumenti informatici ai quali sempre più spesso ci appoggiamo anche per questioni linguistiche.

Ancora peggiore, se possibile, è la performance di Google Translate nel tradurre dall'italiano al romeno: alla esplicita richiesta di tradurre aggettivi o participi al femminile, infatti, il sistema risponde col maschile. Eppure, il romeno ha tre generi: maschile, femminile e neutro.

Talvolta, anche le affermazioni fatte in buona fede, per riequilibrare uno squilibrio di genere, possono essere fatte in maniera goffa e confermare quel pregiudizio che vorrebbero scardinare. Non sembrano esserne consapevoli i titolisti dei giornali che annunciano con squillo di trombe «una donna capitano» o «un presidente donna» an-

ziché usare nome e cognome della diretta interessata, come invece fanno quando a ricoprire le cariche sono uomini.

Ad esempio, dire “le ragazze sono brave come i ragazzi in matematica”, inteso come incoraggiamento, può rivelarsi controproducente. Uno studio di Stanford¹⁸³ mostra che il confronto tra ragazzi e ragazze in abilità matematiche può implicare pregiudizi sottili. Per quanto ben intenzionata, l’affermazione comunemente espressa da genitori e insegnanti può perpetuare sottilmente gli stereotipi che stanno cercando di sfatare, hanno affermato le studiose di Stanford Eleanor Chestnut ed Ellen Markman in un nuovo articolo pubblicato su *Cognitive Science*. In superficie, la frase cerca di comunicare che entrambi i sessi sono uguali nelle loro capacità. Ma, a causa della sua struttura grammaticale, implica che essere bravi in matematica è più comune o naturale per i ragazzi rispetto alle ragazze, hanno detto le ricercatrici. Markman e Chestnut hanno testato gli effetti della frase, nonché variazioni come lo scambio di «ragazze» con «ragazzi» su un gruppo di adulti di lingua inglese. Hanno scoperto che la maggior parte delle persone associa un’abilità matematica naturale al genere scritto nella seconda parte della frase - ciò che grammaticalmente è noto come il complemento. “Considerando che diversi campi con grandi divari di genere come l’informatica e la fisica valorizzano il talento grezzo, affermazioni che implicano che i ragazzi sono naturalmente più talentuosi potrebbero contribuire alla sottorappresentanza delle donne” ha affermato Chestnut, l’autrice principale dell’articolo che faceva parte della sua tesi di dottorato a Stanford. “Gli adulti, in particolare genitori e insegnanti, dovrebbero quindi cercare di evitare di inquadrare costantemente un genere come standard per l’altro” ha affermato. La differenza tra «le ragazze sono brave come i ragazzi in matematica» e «le ragazze e i ragazzi sono ugualmente bravi in matematica» potrebbe non essere evidente, ma ognuna ha un significato leggermente diverso. La prima affermazione contiene una cosiddetta struttura di comple-

183 Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015.

mento di soggetto, che confronta le ragazze con i ragazzi. «Ragazzi» è il complemento o uno standard in base al quale vengono esaminate le «ragazze», l'argomento. In altri contesti, chi parla inglese usa questa struttura per confrontare un oggetto con un altro considerato più tipico o comune. Ecco perché suona meglio dire «le zebre sono come i cavalli», non «i cavalli sono come le zebre». La seconda frase ha una struttura soggetto-soggetto e mette entrambi ragazze e ragazzi nella stessa posizione nella frase, senza confrontare i due. Markman e Chestnut hanno intervistato 650 adulti di lingua inglese degli Stati Uniti per capire meglio come le persone percepiscono la sottile differenza tra tali affermazioni anche se non se ne rendono conto. “La lingua può svolgere un ruolo enorme nel modo in cui percepiamo il mondo” ha affermato Chestnut, che ora è studiosa post doc presso la New York University. “È importante identificare parti del linguaggio che prese tutte insieme possono influenzarci in un modo o nell'altro, inconsapevolmente.” Le ricercatrici hanno diviso i partecipanti allo studio in cinque condizioni, ciascuna con 128 persone. I partecipanti hanno letto le variazioni di un paragrafo che sintetizzava la ricerca che mostrava una mancanza di differenze di genere nelle abilità matematiche. Il testo per ciascuna condizione era quasi identico, fatta eccezione per una sottile differenza nel modo in cui era inquadrata la scoperta principale. I partecipanti leggono il testo con una delle quattro dichiarazioni: «le ragazze fanno altrettanto bene quanto i ragazzi in matematica», «i ragazzi fanno altrettanto bene quanto le ragazze in matematica», «le ragazze e i ragazzi sono ugualmente bravi in matematica» e «i ragazzi sono ugualmente bravi in matematica». Dopo aver letto il testo, ai partecipanti in tutte le condizioni è stato chiesto quale genere consideravano più abile in matematica. Di quei partecipanti che hanno letto un testo che recitava «le ragazze sono brave come i ragazzi in matematica», il 71 per cento ha affermato che i ragazzi hanno abilità matematiche più naturali. Ma solo il 32 per cento dei partecipanti ha detto lo stesso dopo aver letto un testo che conteneva «i ragazzi sono bravi come le ragazze in matematica», secondo la ricerca. “Pensavamo che lo scambio di «ragazzi» e «ragazze» nella frase avrebbe avuto un ef-

fetto, ma non ci aspettavamo un'inversione completa dello stereotipo” ha dichiarato Markman, professoressa di Lewis M. Terman e decana associata senior per le scienze sociali alla Stanford School of Humanities and Sciences. Quando i ricercatori hanno chiesto esplicitamente ai partecipanti se pensavano che la frase «le ragazze sono brave come i ragazzi in matematica» fosse in qualche modo distorta, le persone hanno valutato la dichiarazione come imparziale. Ciò dimostra che il potere di tali affermazioni di implicare la disuguaglianza si verifica senza che gli ascoltatori se ne accorgano, hanno detto i ricercatori. Misurando gli effetti dell'inquadratura Chestnut e Markman incoraggiano le persone a prestare attenzione a come parlano quando descrivono i sessi. Suggestiscono di scegliere strutture soggetto-soggetto ed evitare frasi di complemento-soggetto che inquadrano un genere come standard. Chestnut spera di approfondire la ricerca di quanti testi nei media e in altre discussioni pubbliche, online e offline, utilizzino frasi complementari che inquadrano gli uomini come standard rispetto alle donne. Chestnut e Markman stanno anche lavorando allo studio di come tali differenze nell'inquadratura e se lo stato del complemento del soggetto influenzino i bambini.

Le distinzioni di genere operano nel nostro inconscio anche su altri aspetti metalinguistici, come ad esempio l'interruzione dell'interlocutore.

La studiosa di Stanford Katherine Hilton, che è anche membro del Geballe Dissertation Prize presso lo Stanford Humanities Center, intervistando 5.000 persone di madrelingua inglese per capire meglio cosa influenza le percezioni delle persone riguardo alle interruzioni della conversazione¹⁸⁴, ha concluso che “ciò che le persone percepiscono come un'interruzione varia sistematicamente tra i diversi oratori e atti linguistici. Gli stessi stili di conversazione degli ascoltatori determinano che conversazioni simultanee e sovrapposte vengano interpretate come interruttrive o collaborative. Abbiamo tutti opinioni diver-

184 Hilton, K. (2018). What Does an Interruption Sound Like?. Stanford University.

se su come dovrebbe andare una buona conversazione.” Utilizzando una serie di clip audio¹⁸⁵ con script controllati attentamente, Hilton ha invitato i partecipanti ad ascoltare le clip e quindi a rispondere alle domande sul fatto che i parlanti sembrassero amichevoli o no, che si ascoltassero a vicenda o cercassero di interrompersi. Hilton ha scoperto che chi parla inglese americano ha stili di conversazione diversi. Ha identificato due gruppi distinti: parlanti ad alta e bassa intensità. Gli oratori ad alta intensità sono generalmente a disagio con momenti di silenzio durante la conversazione e considerano parlare e allo stesso tempo un segno di coinvolgimento. I parlanti a bassa intensità ritengono che le chiacchiere simultanee siano scortesie e preferiscono che le persone parlino una alla volta durante una conversazione. Le differenze negli stili di conversazione sono diventate evidenti quando i partecipanti hanno ascoltato clip audio in cui due persone parlavano contemporaneamente ma erano d'accordo l'una con l'altra e rimaste sull'argomento. Il gruppo ad alta intensità ha riferito che le conversazioni in cui le persone parlavano simultaneamente quando esprimevano un accordo non erano interruttrive ma coinvolte e più amichevoli delle conversazioni con pause tra turni di conversazione. Al contrario, il gruppo a bassa intensità ha percepito qualsiasi quantità di interventi simultanei come una brusca interruzione, indipendentemente da ciò che gli oratori stavano dicendo. “Tuttavia, queste due categorie rappresentano gli estremi su uno spettro” ha detto Hilton. “In altre parole, è probabile che la maggior parte delle persone si trovi a metà strada tra i due stili di conversazione.”

Hilton ha anche riscontrato una disparità di genere tra i partecipanti al sondaggio. Gli ascoltatori maschi avevano maggiori probabilità di vedere le donne che interrompevano un altro oratore nelle clip audio come più scortesie, meno amichevoli e meno intelligenti degli uomini che lo interrompevano.

Fino a quel momento, le ricerche sulle interruzioni si erano concentrate principalmente sull'analisi delle registrazioni di conversazioni

185 Qui, una delle serie di clip utilizzate <https://www.youtube.com/watch?v=sr2gkBzgCOM>.

naturali. Ma i loro risultati non potrebbero essere generalizzabili perché ogni studio definisce un'interruzione in modo diverso, ha affermato Penny Eckert, docente di Linguistica a Stanford. Ad esempio, quando è una donna ad affermarsi in una conversazione con un uomo, si parla o si interrompe? Mentre altri studi hanno dimostrato che le donne tendono a essere viste più negativamente degli uomini se parlano o interrompono, nessuno aveva misurato queste percezioni quantitativamente prima. "I modi di parlare e interpretare la questione di genere hanno molte conseguenze, anche politiche" ha dichiarato Rob Podesva, assistente di Linguistica. "La ricerca di Hilton mostra che ci sono sistematiche disparità di genere nel modo in cui interpretiamo le interruzioni. Essere consapevoli di queste disparità può essere il primo passo per capire come affrontarle in futuro."

Hilton ha riscontrato un significativo pregiudizio di genere tra i partecipanti allo studio quando hanno ascoltato clip audio considerate altamente interruttrive da quasi tutti i partecipanti. In quelle clip, gli interruttori non parlavano solo contemporaneamente a un altro oratore, ma cambiavano argomento o alzavano la voce. Gli ascoltatori di sesso maschile erano più propensi a vedere un oratore femminile che lo interrompeva come più scortese, meno amichevole e meno intelligente di quando l'interruttore era maschio, sebbene sia gli oratori maschi che quelli femmine eseguissero identici copioni nelle clip audio. Tuttavia, le ascoltatrici non hanno mostrato una propensione significativa a favore delle donne o degli oratori. "Trovare l'esistenza di questo pregiudizio di genere non è stato sorprendente quanto apprezzarne l'estensione e il fatto che ha alterato la percezione dell'intelligenza di un oratore femminile, che non riteniamo correlata a interruzioni" ha detto Hilton. "Le persone temono di essere interrotte, e quelle piccole interruzioni possono avere un effetto enorme sulla comunicazione generale. Distinguere ciò che significa un'interruzione è essenziale se vogliamo capire come gli umani interagiscono tra loro."

LETTURA E EMPATIA: CAUSA O EFFETTO?

Perché il cervello ama le storie? La prima parte della risposta è che, essendo gli uomini creature sociali che si affiliano regolarmente con estranei, le storie sono un modo efficace per trasmettere informazioni e valori importanti da un individuo o da una comunità all'altra. Le storie che sono personali ed emotivamente avvincenti coinvolgono di più il cervello, e quindi sono ricordate meglio, rispetto a una semplice serie di fatti. È il cosiddetto «effetto incidente stradale». Non vogliamo davvero vedere persone ferite, ma solo dare una sbirciatina mentre guidiamo. I meccanismi cerebrali si attivano dicendo che potrebbe esserci qualcosa di prezioso da imparare, dal momento che gli incidenti automobilistici sono raramente visti dalla maggior parte di noi, nonostante implicino un'attività che svolgiamo quotidianamente. Questa è la ragione per cui ci sentiamo obbligati a guardare. Per capire cosa accade nel cervello, e perché alcune persone rispondono a una storia mentre altre no e come creare storie altamente coinvolgenti, si individuano due aspetti chiave per una storia efficace. In primo luogo, deve catturare e mantenere la nostra attenzione. Poi, deve «trasportarci» nel mondo dei personaggi.

In base all'aspetto preponderante, si distinguono diversi tipi di storie.

Una prima distinzione è quella tra storie guidate dalla trama (*plot-driven story*) e storie guidate dai personaggi (*character-driven story*). Una storia guidata dalla trama è un tipo di storia che deriva gran parte della propria azione da un plot ben costruito. Una buona storia guidata dalla trama avrà dunque dei personaggi avvincenti e sfaccettati ma metterà la trama e la struttura della storia in primo piano rispetto allo sviluppo dei personaggi. La gran parte della narrativa di genere, come la fantascienza o il giallo, tende a essere guidata dalla trama.

Una buona storia guidata dalla trama avrà queste caratteristiche:

- focus in un conflitto esterno, anziché sul conflitto interiore, come invece accade nelle storie guidate dai personaggi;
- punti della trama attentamente delineati. Le storie guidate dalla trama richiedono una struttura della trama stretta e ben sviluppata e una sequenza logica di punti della trama. La trama richiede una grande quantità di pianificazione e lungimiranza;
- trame ad alto concetto. Le storie di alto concetto sono trame ampiamente accessibili con trame chiare e comunicabili. Questo tipo di storie si trovano spesso nella sceneggiatura e nel cinema. Gli sceneggiatori usano spesso una trama di alto concetto come forza trainante in un thriller o in un altro film basato sulla trama.
- colpi di scena. Una buona trama dovrebbe sovvertire le aspettative del pubblico includendo più trame secondarie e trame inaspettate. Questo serve a sorprendere i lettori e respingere ciò che si aspettano.

Viceversa, una storia guidata dai personaggi è più mirata allo sviluppo del personaggio che del plot. Questo tipo di storie sono più frequenti nella narrativa letteraria. Un buon racconto è spesso incentrato su uno o due personaggi approfonditi anziché su una trama dettagliata. Una trama guidata dai personaggi è il tipo di storia che è guidato dall'emozione rispetto a una trama di alto concetto. Le trame guidate dai personaggi si trovano spesso anche nei libri basati sulla vita reale.

Ecco dunque le caratteristiche di una buona storia guidata dai personaggi:

- un ricco retroscena. Le buone storie guidate dai personaggi hanno personaggi interessanti con retroscena ben sviluppati. Lo sviluppo dei personaggi aiuta a coinvolgere il lettore e a renderli più avvincenti;
- un arco del personaggio avvincente. La maggior parte delle storie guidate dai personaggi hanno trame che corrispondono abbastanza direttamente all'arco individuale di un personaggio;
- focus sul conflitto interiore. Mentre le narrazioni guidate dalla trama spesso sono incentrate su conflitti esterni, le storie guidate dai personaggi sono in grado di incentrarsi sul conflitto interiore che si

- verifica in gran parte nell'interiorità di uno o più personaggi;
- uno o più punti di vista ben definiti. Parte dello sviluppo di un carattere forte e credibile è un punto di vista ben definito. Nelle storie guidate dai personaggi sappiamo cosa fa battere loro il cuore, cosa pensano, cosa temono e come vedono il mondo. Un punto di vista chiaro è necessario per creare un personaggio che coinvolga i lettori perché, in assenza di una trama molto avvincente, non cali l'attenzione.

È risaputo che l'attenzione è una risorsa scarsa, e ultimamente si è ulteriormente rarefatta: era di 12 secondi nel 2000, prima dell'avvento degli smartphone, e ora si attesta sugli 8 secondi¹⁸⁶. Film, programmi TV e libri includono sempre «ganci» che ci fanno voltare pagina, rimanere sul canale attraverso la pubblicità o tenerci in un posto a teatro. Gli scienziati paragonano l'attenzione a un riflettore. Siamo in grado di illuminarlo solo su un'area ristretta. Se quell'area sembra meno interessante di qualche altra area, la nostra attenzione vaga. In effetti, utilizzare il proprio riflettore dell'attenzione è metabolicamente costoso, quindi lo usiamo con parsimonia. Questo è il motivo per cui possiamo guidare in autostrada e parlare al telefono o ascoltare musica allo stesso tempo. Il nostro riflettore dell'attenzione è debole, quindi possiamo assorbire più flussi informativi. Dal punto di vista della narrazione, il modo per mantenere l'attenzione del pubblico è aumentare continuamente la tensione nella storia. Nel cervello, mantenere l'attenzione produce segni di eccitazione: il cuore e la respirazione accelerano, gli ormoni dello stress vengono rilasciati e la nostra concentrazione è alta. Una volta che una storia ha sostenuto la nostra attenzione abbastanza a lungo, possiamo iniziare a entrare in risonanza emotiva con i personaggi della storia. I narratologi lo chiamano «trasporto» ed è quello che ci fa sudare i palmi delle mani mentre James Bond fa a botte con un cattivo in cima a un treno in corsa. Il trasporto è un'incredibile impresa neurale. Guardiamo un'immagine tremolante che sappiamo essere

186 Iotti L., *op. cit.*

fittizia, ma parti evolutivamente vecchie del nostro cervello simulano le emozioni che intuiamo che James Bond debba provare. E iniziamo a provare anche noi le stesse emozioni.

La simulazione emotiva è alla base dell'empatia ed è particolarmente potente per le creature sociali come gli umani perché ci consente di prevedere rapidamente se le persone intorno a noi sono arrabbiate o gentili, pericolose o al sicuro, amiche o nemiche. Un tale meccanismo neurale ci mantiene al sicuro, ma ci consente anche di formare rapidamente relazioni con un insieme più ampio di membri della nostra specie rispetto a qualsiasi altro animale. La capacità di formare rapidamente relazioni consente agli esseri umani di impegnarsi in un tipo di cooperazione su larga scala che ci permette di inviare gli esseri umani nello spazio o trovare in pochi mesi un nuovo vaccino. Conoscendo la storia di qualcuno, da dove viene, cosa fa e chi potresti conoscere in comune, si formano relazioni con estranei. Su questo principio si basano i social network.

L'ormone responsabile dell'empatia e del trasporto narrativo è l'ossitocina¹⁸⁷. Quando il cervello sintetizza l'ossitocina, le persone sono più affidabili, generose, caritatevoli e compassionevoli. P.J. Zak ha soprannominato l'ossitocina la «molecola morale»; altri la chiamano «l'ormone dell'amore». Quello che sappiamo è che l'ossitocina ci rende più sensibili ai segnali sociali che ci circondano. In molte situazioni, i segnali sociali ci spingono a impegnarci per aiutare gli altri, soprattutto se sembrano aver bisogno del nostro aiuto.

L'ossitocina è anche il segnale chiave «è sicuro avvicinarsi agli altri» nel cervello. È una semplice e antica molecola che si trova solo nei mammiferi. Nei roditori, era nota per consentire alle madri di prendersi cura della prole, e in alcune creature consente di tollerare i compagni di tana. Ma negli umani era nota solo per facilitare il parto e l'allattamento. L'ossitocina viene rilasciata da entrambi i sessi durante il rapporto sessuale e si produce quando c'è fiducia o gentilezza nei nostri confronti, e questo ci spinge alla cooperazione con gli altri, au-

187 Zak, P. J. (2012). *The moral molecule: The source of love and prosperity*. Random House.

mentando il senso di empatia, la nostra abilità nello sperimentare le emozioni altrui.

Più recentemente¹⁸⁸ Zak e i suoi colleghi si sono chiesti se noi possiamo «hackerare» il sistema dell'ossitocina per motivare le persone a impegnarsi in comportamenti cooperativi. Per fare questo, hanno testato se delle brevi narrazioni video, anziché interazioni faccia a faccia, potessero far sì che il cervello producesse ossitocina. Attraverso prelievi di sangue prima e dopo la narrazione, hanno trovato che le storie guidate dai personaggi (*character-driven stories*) provocano una consistente sintesi di ossitocina. Inoltre, la quantità di ossitocina rilasciata dal cervello predice quanto le persone saranno disponibili ad aiutare altri, per esempio, a donare denaro a un ente benefico collegato con la narrazione. Se la storia è in grado di creare quella tensione, porterà spettatori o ascoltatori attenti a condividere le emozioni dei personaggi, poi, probabilmente costoro continueranno a imitare i sentimenti e i comportamenti di quei personaggi.

Questo è uno dei motivi per cui la narrativa appare come un fattore di sviluppo di abilità sociali e, in particolare, di empatia. Pare che questo sia dovuto al fatto che la comprensione dei personaggi nella finzione è legata alla comprensione dei nostri simili della vita reale, più che all'ampliamento del lessico, che è l'aspetto che più ci interessa. Tuttavia, il legame tra finzione ed empatia potrebbe non essere univoco (né causale), e una capacità più forte di entrare in empatia con gli altri potrebbe essere associata a tratti della personalità che rendono le persone più attratte dalla lettura (ad es. apertura e tendenza all'immersione nelle storie)¹⁸⁹. Le storie aumentano l'alfabetizzazione emotiva permettendo di accedere alla sfera dei sentimenti e delle emozioni dei protagonisti: come conseguenza, un vocabolario emotivo più ampio migliora la definizione, l'espressione e la comprensione delle emozioni proprie e altrui.

188 Zak, P. J. (2014). Why your brain loves good storytelling. *Harvard business review*, 28, 1-5.

189 Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes.

Questo perché “la narrativa letteraria è essenzialmente un’ esplorazione dell’esperienza umana, leggere romanzi ci consente di migliorare la comprensione effettiva degli altri e di quello che stanno facendo. Qualcuno con cui sei sposato, o un amico intimo, puoi davvero conoscerlo. La lettura di narrativa ti consente di campionare su una gamma molto più ampia di persone possibili e di arrivare a capire qualcosa sulle differenze tra loro”¹⁹⁰.

Ma quali letture?

Non è raro che la causa della lettura venga perorata facendo riferimento al suo valore in chiave utilitaristica: leggere è cosa buona, si dice, perché aumenta la felicità. Più in generale, si fa appello a una concezione etica della lettura, collegata a una non meglio precisata idea di benessere. Leggere fa bene o addirittura ci rende persone migliori. Questo genere di argomentazioni si porta dietro, di solito, anche un criterio selettivo. Le virtù della lettura si manifestano a patto che leggiamo i testi giusti. I quali corrispondono, ovviamente, ai capisaldi della letteratura. Ovvero, i grandi romanzi¹⁹¹.

Già Oatley e altri nel 2006¹⁹² hanno esplorato la differenza tra i lettori di narrativa e quelli di saggistica. Le storie contengono rappresentazioni del mondo reale piene di agenti intenzionali che perseguono obiettivi per formare una trama, mentre i testi espositivi, al contrario, non condividono tali paralleli con il mondo reale. L’elaborazione delle narrazioni, quindi, condivide alcune somiglianze con l’elaborazione del nostro ambiente sociale reale. Pertanto, i lettori abituali di narrativa, individui che potrebbero essere considerati «topi di biblioteca», possono rafforzare o mantenere abilità di elaborazione sociale durante la lettura di storie, sebbene siano rimossi dal contatto sociale effettivo durante questa attività. Al contrario, i lettori frequenti di testi esposi-

190 Keith Oatley, romanziere e professore emerito di Psicologia cognitiva all’Università di Toronto.

191 Costa P., *op. cit.*

192 Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (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(5), 694-712.

tivi non di finzione, individui chiamati colloquialmente *nerd*, potrebbero essere diretti verso un'incarnazione dello stereotipo socialmente imbarazzante astraendosi dal reale regno sociale senza simulare l'esperienza in uno immaginario. Da allora, l'esplorazione dell'intersezione tra empatia e finzione ha preso piede in psicologia. In generale, Oatley ritiene di aver dimostrato che l'atto stesso di leggere è ciò che promuove un cambiamento negli individui, escludendo che le persone che sono naturalmente più empatiche gravitino verso la narrativa, o che i lettori di narrativa abbiano tratti specifici della personalità innescati per una maggiore empatia.

EMPATIA E TEORIA DELLA MENTE

Presupposto necessario, ma non sufficiente, per essere individui empatici è avere una buona Teoria della Mente. Questo concetto è stato sviluppato a partire dal 1978 con la pubblicazione di un lavoro sperimentale di Premack e Woodruff¹⁹³, i quali, in seguito a esperimenti condotti con scimpanzé, coniano l'espressione «Theory of Mind» per indicare la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri: in questa interpretazione, tale abilità è definibile come una teoria poiché essa include un sistema di inferenze che può essere usato per fare delle previsioni circa stati che non sono osservabili. Attualmente non vi è unanimità sull'attribuzione di una Teoria della Mente ai primati non umani: il problema di fondo concerne la loro capacità di rappresentarsi mentalmente le rappresentazioni altrui, e pertanto la variabile cruciale consiste nella presenza o meno della metarappresentazione. Robin Dunbar, basandosi prevalentemente sui test condotti sugli scimpanzé, fa notare che essi, anche ammesso che dispongano di un *mindreading*, non riescono ad andare oltre a un ordine di intenzionalità superiore al secondo (il livello di un bambino di quattro anni)¹⁹⁴. In sostanza il *mindreading* costituirebbe la proprietà cognitiva tipica della specie umana: ciò che differenzia gli uomini dagli altri primati sarebbe la nostra aumentata capacità di leggere le reciproche intenzioni e gli altrui stati mentali e, in ultima istanza, la capacità di organizzare e comunicare l'esperienza in forma narrativa; in questa visione “il talento narrativo contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile”¹⁹⁵.

La Teoria della Mente, che è un concetto correlato all'empatia, si riferisce alla nostra capacità di comprendere che altre persone hanno credenze e desideri che potrebbero essere diversi dai nostri. I concet-

193 Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.

194 Dunbar, R. (2009). La scimmia pensante: storia dell'evoluzione umana. Il mulino.

195 Bruner, J. (2006). La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita. Trad. it. Roma-Bari: Laterza.

ti sono correlati ma non coincidenti: mentre l'empatia è tipicamente considerata condivisione affettiva, la Teoria della Mente affettiva è la capacità, forse anche aiutata dalla condivisione affettiva, di decodificare gli stati mentali negli altri, e i due sono supportati da diverse reti neurologiche.

Ci si è chiesti, dunque, se e quanto questa capacità sia da mettere in relazione con l'abitudine alla lettura, e perfino a quale tipo di lettura.

Si è posto il tema se la letteratura influenzi il modo in cui ci relazioniamo con le persone più di altri tipi di libri, e perché. Ad esempio, Kidd e Castano¹⁹⁶ in uno studio del 2013 pubblicato su *Science* hanno assegnato alle persone la lettura di narrativa letteraria, narrativa di genere, saggistica o nessuna lettura. Quindi, hanno misurato il miglioramento dei partecipanti sui test di Theory of Mind (ToM). Le persone cui era stato assegnato il compito di leggere narrativa letteraria hanno mostrato i maggiori miglioramenti. Le persone cui era stato assegnato il compito di leggere un'opera di saggistica, narrativa di genere popolare o nessuna lettura non hanno ottenuto un aumento dei punteggi. I ricercatori hanno anche notato che esistono distinzioni tra narrativa letteraria e narrativa di genere che potrebbero spiegare le differenze nei punteggi. Esempi classici di narrativa letteraria sarebbero *Amatissima* di Toni Morrison o *Anna Karenina* di Lev Tolstoj. D'altra parte, la narrativa di genere - tipo i romanzi rosa di Danielle Steel o un legal thriller di John Grisham - adotta un approccio più guidato dalla trama. Sebbene siano spesso divertenti e portino a girare le pagine (tanto da essere chiamati proprio *page-turner*), questi libri si attengono a temi più coerenti e prevedibili che tendono a rafforzare le opinioni dei lettori piuttosto che metterle in discussione.

Per misurare queste differenze, i ricercatori hanno indagato l'effetto dell'esposizione alla narrativa sulla complessità attributiva (*attributional complexity*), bias egocentrico e accuratezza nella percezione sociale. Gli studiosi hanno trovato che l'esposizione alla narrativa letteraria (a differenza di quella popolare) è positivamente associata con i

196 Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.

punteggi nell'Attributional Complexity Scale, e anche con l'accuratezza nella mentalizzazione, misurata con la Teoria della Mente nel Test degli Occhi¹⁹⁷. Mentre non altrettanto chiaro è risultato il rapporto tra fruizione di narrativa letteraria e riduzione dei bias egocentrici.

Attualmente la visione predominante è che la narrativa letteraria - spesso descritta come narrazioni incentrate su rappresentazioni approfondite dei sentimenti e dei pensieri interiori dei soggetti - possa essere collegata coi processi della Teoria della Mente, specialmente quelli che sono coinvolti nella comprensione o simulazione delle caratteristiche affettive del soggetto. Kidd e Castanò forniscono una prova sperimentale che leggere passaggi di narrativa letteraria, in confronto con la non fiction o con la narrativa popolare, effettivamente potenzia le performance nella Teoria della Mente. Il loro studio tuttavia è stato contestato da Panero e altri¹⁹⁸, che ritengono azzardata e non sufficientemente dimostrata la relazione tra l'esposizione a un breve testo letterario e una migliore performance nella Teoria della Mente misurata col Test degli occhi, sostenendo che altre variabili possono essere intervenute, e che piuttosto una vita di lettura (misurata con il Test di Riconoscimento degli Autori, o Author Recognition Test, ART) e una spiccata abilità verbale possano influire positivamente. Questi studiosi sostengono infatti che non ci sia un significativo vantaggio nella comprensione degli altri (ToM) per i lettori di narrativa letteraria, e che il legame più plausibile tra la lettura di narrativa e la lettura della mente è sia che individui con una forte Teoria della Mente sono portati per la narrativa, sia che una vita di lettura rafforza la Teoria della Mente; ma anche altre variabili, come l'abilità verbale, possono avere un ruolo. Panero e gli altri, ammettendo che le aree del cervello che si attivano durante i test di Teoria della Mente si attivano anche quando si processando

197 Il test si compone di 36 immagini di sguardi, per ognuno dei quali bisognerà scegliere, tra quattro parole, quella che meglio descrive lo stato mentale della persona. I risultati indicano se la propria capacità empatica è nella media, oppure se è superiore o inferiore.

198 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.

storie narrative¹⁹⁹, si chiedono cioè se le persone sviluppano le proprie capacità di lettura della mente attraverso la lettura di narrativa, oppure se le persone con un forte interesse negli stati psicologici cercano testi di narrativa letteraria proprio a causa dell'esplorazione che questo tipo di narrativa fa degli stati psicologici.

Black e Barnes²⁰⁰ invece ritengono che gli effetti della lettura sulla Teoria della Mente siano piuttosto dovuti a una precedente esposizione alla letteratura.

La correlazione, dunque, è comunemente accettata, e la discussione è su quale, tra abitudine alla lettura e empatia, sia la causa e quale l'effetto.

Anche riguardo la distinzione tra narrativa letteraria e popolare, rimane non chiaro quali aspetti della narrativa letteraria possano essere responsabili di un miglioramento delle abilità sociali.

La narrativa popolare e quella letteraria sono pensate per attirare lettori per motivi diversi - intrattenimento ed evasione per la narrativa popolare, comprensione e impegno (*engagement*) per la letteraria. Il padre della psicologia culturale Jerome S. Bruner²⁰¹ propone che la narrativa letteraria impegni i lettori in un discorso che li obbliga a riempire i vuoti nella narrazione e a cercare significati in uno spettro di possibili significati. Secondo Bruner, la narrativa letteraria stimola supposizione, soggettivazione (dipingendo la realtà attraverso il filtro della consapevolezza dei protagonisti della storia) e l'adozione di molteplici prospettive (percezione del mondo simultaneamente da diversi punti di vista). Questa caratterizzazione della narrativa letteraria si fonda sulla definizione di Roland Barthes di testo *scrivibile* come distinto dal testo *leggibile*²⁰². Nella narrativa *leggibile* (popolare), i let-

199 Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual review of psychology*, 62(1), 103-134.

200 Black, J. E., & Barnes, J. L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52, 32-43.

201 Bruner, J. S., & Rini, R. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

202 Barthes distingue tra testi realistici, che offrono al lettore significati chiusi, e altri tipi di testo, che incoraggiano invece il lettore a *produrre* significati. Il primo tipo di testo permette al lettore unicamente di essere il *consumatore* di un significato fisso: è il testo «leggibile»; il secondo tipo rende il lettore un *produttore*: è il testo «scrivibile» (Barthes R., S/Z).

tori hanno un ruolo più passivo: accettano significati che sono forniti loro pret-à-porter. I personaggi sono «modelli» (type, cliché): coerenti, prevedibili, abbastanza monodimensionali. Ci possono sorprendere, ma quando lo fanno è perché passano da un modello all'altro. La narrativa leggibile non obbedisce alla regola «mostra, non dire»: dice. Invece, la narrativa *scrivibile* (letteraria) richiede ai lettori un ruolo molto più attivo, poiché non gli dice, ma (semplicemente) gli mostra, e di conseguenza loro devono estrarre o perfino costruire un significato da sé. I testi letterari si muovono nelle umane possibilità piuttosto che in certezze prestabilite.

Quando gli individui leggono narrativa letteraria, c'è un divario tra quello che viene letteralmente detto e l'intenzione dello scrivente, e questo divario è colmato attraverso la deduzione, guidata da una competenza pragmatica. Tuttavia, i lettori sono impegnati in un processo deduttivo a vari livelli nella lettura di qualsiasi testo di finzione.

Un'altra differenza tra la letteratura popolare e quella letteraria sta nella rispettiva enfasi posta nella trama, piuttosto che nei personaggi. La narrativa popolare è più interessata alla trama, quella letteraria alla vita interiore dei personaggi, alle idiosincrasie e unicità e, magari, alla estrema inaccessibilità dell'umana consapevolezza.

La narrativa è certamente una palestra per i processi di cognizione sociale, che sono gli stessi che utilizziamo fuori dal contesto narrativo. I lettori di narrativa letteraria sviluppano schemi più complessi riguardo gli altri, i loro comportamenti e riguardo il mondo sociale che abitano.

Per prendere in considerazione altre prospettive, dobbiamo ridurre la tendenza a considerare i nostri costrutti come oggettivi. L'esposizione alla narrativa letteraria dovrebbe portare a una riduzione dei bias egocentrici, come l'effetto del falso consenso, la tendenza cioè a sovrastimare l'ampiezza di quanti la pensano come noi e hanno le stesse convinzioni, abitudini eccetera.

Se la tendenza a considerare e apprezzare le prospettive altrui riduce i bias egocentrici, dovrebbe anche migliorare l'*accuracy* (accuratezza), cioè la capacità di rappresentare le opinioni, convinzioni, in-

tenzioni, emozioni o attitudini altrui al livello della mente individuale (*mind accuracy*), o al livello sociale (*social accuracy*). Le misurazioni comportamentali di complessità attributiva si scoprono anche collegate con l'accuratezza nella lettura della mente. Chi ha un alto punteggio in complessità attributiva viene descritto dai pari come dotato di saggezza sociale e gentilezza.

L'esposizione alla narrativa letteraria risulta invece positivamente associata con migliori abilità sociali non solo per quanto concerne l'interpretazione dei pensieri ed emozioni della mente altrui, ma anche una più precisa lettura dei paesaggi sociali.

Questa scoperta è importante per diverse ragioni. Primo, contribuisce alla discussione in corso intorno al ruolo della narrativa nel dare forma alla cognizione sociale ed è coerente con la teoria e ricerca sulle caratteristiche della narrativa letteraria e su come possano impattare su cognizione e stile cognitivo. Secondo, un'alta complessità attributiva attenua il razzismo.

Alcuni degli esempi più potenti dell'influenza della narrativa sull'empatia provengono infatti da studi che hanno esaminato specificamente gli atteggiamenti delle persone nei confronti dei membri di gruppi stigmatizzati. Ad esempio, uno studio²⁰³ del 2014 ha mostrato che gli studenti delle scuole elementari e delle scuole superiori in Italia e nel Regno Unito sono diventati più empatici nei confronti di immigrati, rifugiati e omosessuali dopo aver letto *Harry Potter*. Nel loro lavoro, i ricercatori hanno spiegato che il mondo di Harry Potter è caratterizzato da rigide gerarchie sociali e pregiudizi che ne derivano, con evidenti parallelismi con la nostra società. Le persone senza poteri magici nella serie sono discriminate, per esempio.

Nello stesso anno, un altro gruppo di ricerca ha scoperto che le persone che leggevano *Saffron Dreams* - un racconto su una donna musulmana di origine mediorientale a New York vittima di attacchi

203 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.

razzisti - mostravano meno pregiudizi negativi nei confronti di persone di etnie diverse. Ma i partecipanti che hanno letto solo un riassunto del libro o un'opera di saggistica non hanno mostrato un simile cambiamento di opinioni²⁰⁴.

Però ciò che le persone fanno con quell'empatia in più non è ben compreso dagli scienziati. C'è meno ricerca sugli effetti della lettura sui comportamenti prosociali come donare, fare volontariato e aiutare, ma poiché l'empatia è una delle motivazioni principali di tali comportamenti gentili, forse leggere libri potrebbe aiutare a promuovere gentilezza in generale. Sicuramente, è un filone di ricerca che sarebbe interessante esplorare.

Così come sarebbe interessante (e auspichiamo che successive ricerche possano) verificare se questa attenuazione del razzismo si verifichi leggendo molta narrativa letteraria, sì, ma tutta prodotta in occidente da autori e autrici dalla pelle bianca, cioè leggendo variazioni di quella Storia Unica di cui parla Chimamanda Ngozi Adichie²⁰⁵, oppure se, perché ciò avvenga, o perché l'effetto sia più potente, è necessario leggere storie diverse. Attraverso un aneddoto personale, l'autrice nigeriana racconta come da bambina scrivesse storie in tutto e per tutto simili a quelle che leggeva: "Sono cresciuta in un campus universitario nell'est della Nigeria. Mia madre dice che ho iniziato a

204 Secondo uno studio condotto dal ricercatore di psicologia Dan Johnson, l'esplorazione delle vite interiori dei personaggi di fantasia può persino aiutare a contrastare certi pregiudizi razziali, etnici e culturali. Johnson, un assistente professore di psicologia alla Washington and Lee University, ha assegnato un sottogruppo di 68 partecipanti allo studio per leggere un estratto dal romanzo del 2009 *Saffron Dreams* di Shaila Abdullah. La protagonista della storia, una donna musulmana contro-stereotipata, viene attaccata da un gruppo di adolescenti maschi che le vomitano insulti razzisti ed etnici. Gli altri partecipanti hanno semplicemente letto una sinossi dell'estratto, priva di prosa descrittiva e dialoghi. Successivamente, i ricercatori hanno mostrato ai partecipanti una serie di immagini di volti di razza ambigua e hanno chiesto loro di classificarli come arabi, caucasici, misti ma per lo più arabi, o misti ma per lo più caucasici. I partecipanti che hanno letto l'estratto effettivo erano più propensi dei lettori della sinossi a classificare le persone come razza mista, piuttosto che identificarli come arabi o caucasici. In sostanza, le categorie razziali sono diventate meno importanti per loro dopo aver letto la storia di Abdullah. In un secondo esperimento, Johnson e i suoi colleghi hanno reclutato 110 studenti online e hanno fatto leggere loro l'estratto del romanzo, una breve sinossi o un pezzo separato sulla storia dell'automobile. Successivamente, i partecipanti hanno visto 12 immagini dei volti di razza ambigua che esprimevano diversi livelli di rabbia. Di nuovo, agli studenti è stato chiesto di assegnare ogni volto a una delle stesse quattro categorie utilizzate nello studio precedente. I partecipanti che hanno letto la sinossi o il pezzo di storia tendevano a classificare i volti più intensamente arrabbiati come arabi. Ma coloro che hanno letto il racconto di Abdullah non hanno mostrato tale pregiudizio. Ciò ha portato Johnson e il suo team a concludere che la narrativa evocativa scritta ad arte aiuta le persone a identificarsi con personaggi di culture diverse - e quindi sconvolge la tendenza dei lettori a stereotipare e giudicare.

205 Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.

leggere a due anni, anche se credo che quattro sia più vicino alla realtà. Dunque, sono stata una lettrice precoce. E quel che leggevo erano libri per bambini britannici e americani. Sono anche stata una scrittrice precoce. E quando ho iniziato a scrivere, più o meno all'età di sette anni, storie scritte in matita, illustrate coi pastelli che la mia povera madre era costretta a leggere, scrivevo storie come quelle che leggevo. Tutti i miei personaggi erano bianchi, con gli occhi azzurri. Giocavano nella neve. Mangiavano mele. E parlavano molto del tempo, di quanto era bello che fosse uscito il sole. Ora, questo nonostante io vivessi in Nigeria. Non ero mai uscita dalla Nigeria. Non c'era la neve. Mangiavamo manghi. E non parlavamo mai del tempo, perché non c'era bisogno. I miei personaggi bevevano anche molte birra allo zenzero perché i personaggi, nei libri britannici che leggevo, bevevano birra allo zenzero. Peccato non avessi idea di cosa fosse una birra allo zenzero! E per molti anni, dopo, avrei avuto il desiderio disperato di provare una birra allo zenzero. Ma questa è un'altra storia. Ciò che questo dimostra, penso, è quanto impressionabili e vulnerabili siamo di fronte a una storia, in particolare da bambini. Siccome tutto ciò che avevo letto erano libri i cui personaggi erano stranieri, mi ero convinta che i libri, per loro natura, dovevano avere personaggi stranieri, e dovevano parlare di cose con le quali io non potevo identificarmi. Ora, tutto questo è cambiato quando ho scoperto i libri africani. Non ce n'erano molti. E non erano facili da trovare quanto i libri stranieri. Ma grazie a scrittori come Chinua Achebe e Camara Laye, la mia percezione della letteratura è cambiata. Ho capito che pure persone come me, ragazze con la pelle color cioccolato, i cui capelli ribelli non potevano formare code di cavallo, potevano esistere anche nella letteratura. Ho iniziato a scrivere di cose che riconoscevo. Ora, io adoravo quei libri americani e britannici che leggevo. Colpivano la mia immaginazione. Mi hanno aperto nuovi mondi. Ma la conseguenza imprevista è stata che io non sapevo che le persone come me potessero esistere nella letteratura. Dunque, ciò che fece per me la scoperta degli scrittori africani, fu questo: mi salvò dall'averne una storia unica riguardo a cosa sono i libri. [...] È impossibile parlare della storia singola senza parlare

del potere. C'è una parola, una parola Igbo alla quale penso ogni volta che rifletto sulle strutture di potere nel mondo. La parola è *nkali*. È un sostantivo che si può tradurre, molto liberamente, come «essere più grande di un altro». Come i nostri mondi politici ed economici, anche le storie sono definite dal principio *nkali*. Come sono raccontate, chi le racconta, quando vengono raccontate, quante se ne raccontano, tutto questo dipende dal potere. Il potere è la possibilità non solo di raccontare la storia di un'altra persona, ma di renderla la storia finale di quella persona. Il poeta palestinese Mourid Barghouti scrive che se si vuole espropriare un popolo, il modo più semplice di farlo è di raccontare la sua storia, e di cominciare questa storia con «in secondo luogo». [...] La storia unica crea stereotipi. E il problema degli stereotipi non è che non siano veritieri, ma che sono incompleti. Fanno diventare una storia la sola storia. [...] La conseguenza della storia unica è questa: spoglia le persone della propria dignità. Ci rende difficile riconoscere l'umanità che è uguale alla nostra. Mette enfasi sulle nostre diversità piuttosto che sulle nostre somiglianze. [...] Quando respingiamo la storia unica, quando ci rendiamo conto che non c'è mai una storia unica riguardo a nessun posto, riconquistiamo una sorta di paradiso”.

Sospettiamo che una maggiore esposizione a storie di provenienza diversa a quelle che costituiscono il cosiddetto canone occidentale possano migliorare le prestazioni di complessità attributiva.

La lettura di differenti tipi di narrativa rispetto ad altri favorisce alcuni processi socio-cognitivi e stili cognitivi, ma è anche possibile che differenze individuali in questi processi e stili rendano le persone più portate a gravitare verso diversi tipi di narrativa.

La complessità attributiva può anche ritardare o far deragliare il processo decisionale, e si è dimostrata negativamente correlata con la salute mentale. La narrativa letteraria è, in qualche modo, associata con un minor bias egocentrico, ma bisogna notare che il bias egocentrico è positivamente legato alla salute mentale. Una possibile conseguenza negativa dell'esposizione a narrativa letteraria include il fatto che un aumento della social accuracy può essere nefasto per le relazioni

interpersonali. Pertanto, mentre qualche processo e stile cognitivo associato con la narrativa letteraria è desiderabile da un punto di vista socio-psicologico (ad esempio nella riduzione dei pregiudizi), può essere indesiderato dalla prospettiva della salute psichica. La narrativa popolare, infatti, rassicurandoci nei nostri schemi e pregiudizi, riduce l'ansia, a differenza di quella letteraria.

Per quanto riguarda i legami che consentono la formazione e il mantenimento di gruppi sociali (tramite processi di identificazione), questi risultano potenziati dall'esposizione alla narrativa popolare, laddove la narrativa letteraria spinge nella direzione della unicità, e quindi dell'individualismo. Poiché entrambi (appartenenza a gruppi sociali e unicità dell'individuo) sono necessari non solo a livello di evoluzione di società umane ma anche di bisogni psicologici individuali, questo comporta che una gerarchia tra i diversi tipi di narrativa è priva di significato.

Si potrebbe concludere, con Paolo Costa, che “leggere non accresce il nostro benessere, come pure ci piacerebbe credere. Certo, la pratica della lettura è in sé una forma di piacere. Ma questo sguardo consapevole produce talvolta lacerazioni e sofferenze, più che appagamento interiore. Addirittura, può causare irrimediabili solitudini. Né la lettura ci rende individui migliori sul piano morale. Eppure non ci stanchiamo di raccomandarla, convinti che si tratti di un'esperienza irrinunciabile. La vogliamo per i nostri figli, che ci piacerebbe vedere piegati sui libri e che accusiamo di trascorrere troppo tempo, invece, a trastullarsi con il cellulare”²⁰⁶.

Lionel Trilling²⁰⁷ si chiedeva se la sociologia contemporanea, come osservatorio della vita degli appartenenti ad «altre» classi sociali, non fosse destinata a prendere il posto del romanzo. Ebbene, ciò non può accadere: il carattere anomalo della persona umana, la sua intrinseca

206 Costa P., *op. cit.*

207 Trilling, L. (1965). *Beyond culture: Essays on literature and learning* (Vol. 70). Penguin books.

ambiguità, non può essere colto se non per il tramite della narrazione. Ed è proprio l'ambiguità - la ricerca perennemente insoddisfatta di una rappresentazione fedele, a conferire al romanzo di carattere, al romanzo psicologico, quell'intensità, quella «congiuntività» e quella capacità di renderci inquieti che lo contraddistinguono.

IART: UNA PROPOSTA DI ITALIAN AUTHOR RECOGNITION TEST

Essendo l'esposizione alla narrativa così importante, si è posto il problema di come misurarla in maniera oggettiva. Le stime soggettive tramite questionari infatti non sono molto raffinate e possono essere soggette a pregiudizi, in particolare all'opportunità sociale (si ritiene che la lettura sia una buona cosa, quindi si può tendere ad approssimare per eccesso la quantità delle proprie letture). Questo spinse nel 1989 Keith E. Stanovich e Richard F. West a elaborare un vero e proprio test, che viene tuttora usato, l'Author Recognition Test (ART)²⁰⁸.

Il Test di Riconoscimento degli Autori permette di misurare l'esposizione alla narrativa nel corso della vita, attraverso la misurazione della familiarità con i nomi di autori sia popolari sia letterari. Questa misura è stata progettata per essere relativamente esente da un problema di cui soffrivano la maggior parte degli indicatori di esposizione ai libri utilizzati negli studi sugli adulti: la tendenza dei soggetti a dare risposte che pensano siano ciò che ci si aspetta da loro, quelle socialmente desiderabili. Il test di riconoscimento dell'autore si è rivelato un predittore straordinariamente robusto e indipendente della capacità di elaborazione di testi. Le prestazioni dei soggetti su questa misura hanno dimostrato che potevano prevedere la variabilità nell'elaborazione dell'ortografia, indipendentemente dai fattori fonologici. I risultati di due esperimenti infatti supportano l'idea che ci siano differenze individuali nella lettura e nell'ortografia causate dalla variazione nelle capacità di elaborazione dell'ortografia. Inoltre, queste abilità di elaborazione dell'ortografia sembrano essere correlate all'esposizione ai libri, e quindi essere mediate dall'ambiente piuttosto che semplicemente prodotti indiretti delle differenze nella capacità di elaborazione fonologica. La variabilità nell'esposizione ai libri dei lettori - la quantità di testo che leggono - è dunque associata alla variabilità nella loro capacità di elaborazione ortografica e fonologica. Entrambi gli studi hanno dimostrato il potenziale aiuto che

208 Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading research quarterly*, 402-433.

il test di riconoscimento dell'autore ha come indicatore dell'esposizione ai libri nell'investigare le conseguenze cognitive dell'alfabetizzazione. L'ART non si basa sul presupposto che il riconoscimento del nome di un autore implichi la lettura della sua opera. Invece, presuppone che leggere molto aumenti la possibilità di avere un livello di esposizione agli autori sufficiente per riconoscere i loro nomi.

Acheson e altri²⁰⁹ hanno trovato che la conoscenza di autori di narrativa è più fortemente correlata con il tempo di lettura autodichiarato rispetto alla conoscenza di autori di non fiction.

La versione originale dell'ART è stata revisionata successivamente dagli stessi West e Stanovich nel 1991²¹⁰, con una versione contenente 25 elementi, di cui 16 nomi di autori e 9 inventati, e in una versione contenente 80 elementi, di cui 40 autori e 40 inventati²¹¹.

L'aggiornamento del test, anche per lo stesso Paese, è importante, perché degli autori noti in un periodo potrebbero non esserlo già più, a parità di frequenza di lettura, dopo un solo decennio. Ancora più importante è l'adattamento del test per campioni di provenienza diversa, anche con la stessa lingua dominante. Chateau e Jared nel 2000, per esempio, hanno generato una versione canadese dell'ART. Nello stesso anno, anche Burt e Fury hanno rivisto la versione del 1989 di Stanovich e West e quella del 1992 di Stanovich e Cunningham per trarne un test per gli studenti di college australiani. Gli autori hanno scoperto che il livello di esposizione ai libri fungeva da migliore predittore della capacità di ortografia rispetto ai contributi congiunti della comprensione della lettura e del vocabolario. In seguito, Masterson e Hayes nel 2007²¹² hanno sviluppato una versione dell'ART e una del

209 Acheson, D. J., Wells, J. B., & MacDonald, M. C. (2008). New and updated tests of print exposure and reading abilities in college students. *Behavior research methods*, 40(1), 278-289.

210 West, R. F., & Stanovich, K. E. (1991). The incidental acquisition of information from reading. *Psychological Science*, 2(5), 325-330.

211 Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition*, 20(1), 51-68 e Stanovich, K. E., West, R. F., & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31(5), 811..

212 Masterson, J., & Hayes, M. (2007). Development and data for UK versions of an author and title recognition test for adults. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 212-219.

Title Recognition Test (TRT) per adulti del Regno Unito, mentre in passato il TRT era stato usato più per i bambini che per gli adulti²¹³. I ricercatori hanno trovato punteggi maggiori per lo UKART che per lo UKTRT. Entrambi i test sono buoni predittori della capacità di ortografia, vocabolario e velocità di lettura, ma solo lo UKART è risultato correlato con la comprensione.

In conclusione, gli studi realizzati in Paesi anglofoni hanno usato vari metodi per misurare l'esposizione ai libri per gli studenti di college: abitudini di lettura riferite, comparazione riferita tra quantità di tempo libero impiegato nella lettura e nella scrittura, misurazione oggettiva dell'esposizione ai libri come l'ART.

La relazione tra esposizione ai libri e abilità di lettura o generiche performance di lettura sono state ben stabilite, specialmente tra l'ART e le performance di lettura riferite.

Fin dalla sua concezione, l'ART viene usato in combinazione con un test del vocabolario, ed è la correlazione tra i due punteggi ad essere specialmente interessante, poiché una correlazione tra un alto punteggio nel primo e una buona performance nel secondo dimostra che l'abitudine alla lettura favorisce una migliore conoscenza della lingua.

Tuttavia, un limite di questo test, e del test del vocabolario, è quello di essere stato concepito per i lettori americani di lingua inglese (come madrelingua o come lingua seconda), e quindi i nomi degli autori scelti sono noti ai lettori in questa lingua, ma per misurare l'esposizione alla narrativa di lettori di lingue diverse è necessario adattarlo. In vari paesi, dunque, ma ancora pochi, si sono fatti degli adattamenti.

Nel 1996, Rodrigo, McQuillan e Krashen²¹⁴ hanno compilato un ART spagnolo messicano composto da 16 scrittori di narrativa e 9

213 Si vedano Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 489; Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of experimental child psychology*, 54(1), 74-89; Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 733; Ecalle, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325; McBride-Chang, C. (1995). Phonological processing, speech perception, and reading disability: An integrative review. *Educational Psychologist*, 30(3), 109-121.

214 Rodrigo, V., McQuillan, J., & Krashen, S. (1996). Free voluntary reading and vocabulary knowledge in native speakers of Spanish. *Perceptual and motor skills*, 83(2), 648-650.

nomi inventati. Il test ha rivelato una correlazione di .75 con un test di vocabolario. Sfortunatamente, la scoperta non sembra molto sicura, poiché lo studio è stato condotto con solo 19 partecipanti, il test del vocabolario consisteva solo di 16 parole e la correlazione tra ART e il test del vocabolario era superiore all'affidabilità di ART (.61).

Nel 2015, Chen e Fang²¹⁵ hanno pubblicato un ART cinese (CART) per Taiwan, composto da 75 autori reali e 75 inventati. Hanno scoperto che i punteggi dei test correlavano .23 con la dimensione del vocabolario e .23 sia con un test di comprensione della lettura che con un test di abilità scolastica generale cinese.

Nel 2019, Lee, Seong, Choi e Lowder²¹⁶ hanno realizzato un ART coreano (KART), composto da 40 autori popolari e 40 inventati. Il test ha correlato .35 con un test di vocabolario (60 voci, scelta multipla con quattro alternative, su un campione di 105 studenti), .39 con i dati di accuratezza di un esperimento di decisione lessicale che comprendeva 120 parole e 120 non parole, e .31 con un test di comprensione del testo che comprendeva cinque testi e 20 domande di comprensione. Queste correlazioni erano superiori a quelle con l'autovalutazione della frequenza di lettura.

Nel 2020, è stato messo a punto un ART tedesco²¹⁷, che comprende 75 autori di narrativa con almeno un libro tra i più venduti tra il 2003 e il 2015. Dei 75 autori, 34 sono traduzioni da altre lingue, la maggior parte dall'inglese (ma vi compaiono anche Dante Alighieri e Umberto Eco). Inoltre, hanno incluso sia la letteratura popolare che gli autori di letteratura intellettuale perché sono correlati in modo differente alla cognizione sociale²¹⁸. La selezione include dunque 37 autori di narrativa popolare (49.3%), ad esempio thriller, crime, history, fantasy,

215 Chen, S. Y., & Fang, S. P. (2015). Developing a Chinese version of an Author Recognition Test for college students in Taiwan. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 344-360.

216 Lee, H., Seong, E., Choi, W., & Lowder, M. W. (2019). Development and assessment of the Korean author recognition test. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72(7), 1837-1846.

217 Grolig, L., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Print exposure across the reading life span. *Reading and Writing*, 33(6), 1423-1441.

218 Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109.

rosa, entertainment, e 38 autori di letteratura intellettuale (50.7%)²¹⁹. Questo studio si proponeva di studiare l'esposizione ai libri durante le varie fasi della vita, dall'adolescenza alla vecchiaia. I partecipanti sono stati 339, ma l'ART non è stato abbinato a un test del vocabolario.

Un ART olandese (DART) è stato proposto da Koopman nel 2015²²⁰, composto da 15 autori popolari, 15 letterari e 12 inventati ed è stato utilizzato per stabilire una correlazione tra l'esposizione ai libri e l'empatia. I punteggi hanno correlato .26 con l'empatia per la depressione (su 210 studenti) e .11 con l'empatia per il dolore. Il test di Koopman è stato utilizzato anche da Hartung, Burke, Hagoort e Willems (nel 2016), ma sembra che sia stato coinvolto solo in una correlazione significativa, ovvero l'apprezzamento delle storie lette. Sfortunatamente, in nessuno dei due articoli sono state fornite informazioni sull'affidabilità dei punteggi ART, per cui è difficile valutare la qualità del test.

Infine, nel 2020 un altro DART è stato sviluppato da Brysbaert e altri²²¹. In quest'ultimo studio, il punteggio è stato calcolato come la percentuale di nomi di autori indicati meno la percentuale di non autori selezionati erroneamente. Quindi, un partecipante che ha indicato di conoscere 30 dei 90 autori e ha affermato erroneamente che uno dei 42 inventati era un autore che conosceva, avrebbe ottenuto un punteggio di $30/90 - 1/42 = 0,31$ o 31%. Il punteggio medio è stato del 24%, in linea con l'osservazione che gli autori di fiction non sono molto conosciuti dal grande pubblico. La percentuale di autori selezionati è stata del 35%. La percentuale di inventati selezionati era dell'11%, indicando che era necessaria la correzione per indovinare. La coerenza interna degli elementi del test era .97, misurata con l'affidabilità split-half tra la prima e la seconda metà del test e attenuata per la lunghezza.

219 Grolig, L., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Print exposure across the reading life span. *Reading and Writing*, 33(6), 1423-1441.

220 Koopman, E. M. E. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62-79.

221 Brysbaert, M., Sui, L., Dirix, N., & Hintz, F. (2020). Dutch author recognition test. *Journal of Cognition*, 3(1).

Non avendo trovato notizia di uno IART, ovvero di un Italian Author Recognition Test, abbiamo provato a costruirne uno.

La sfida principale nella costruzione di un buon test è trovare abbastanza elementi di difficoltà intermedia. Oggetti semplici conosciuti da quasi tutti e oggetti difficili conosciuti praticamente da nessuno sono facili da trovare. Ciò che è più difficile da trovare sono gli elementi fondamentali nel mezzo, che determinano le differenze individuali nei punteggi dei test. Applicato a un test di dimensione del vocabolario, non è così difficile trovare parole conosciute da tutti e parole conosciute da pochissimi; ciò che è più difficile da rintracciare, sono le parole conosciute dai partecipanti con una grande dimensione del vocabolario in un particolare campione ma non ai partecipanti con una piccola dimensione del vocabolario. Tuttavia, questi sono i più importanti per l'utilità del test all'interno di quel campione.

Sono stati scelti 100 nomi, di cui 70 di scrittori e scrittrici italiani e stranieri, 30 falsi (**Appendice A**). I nomi degli autori italiani corrispondono ai vincitori dei premi Strega e Campiello degli ultimi dieci anni, quelli stranieri sono stati presi dalle liste usate negli ART tedesco e olandese, avendo cura di eliminare quelli troppo difficili per il pubblico italiano ma classici imprescindibili per tedeschi e olandesi. I nomi falsi invece sono stati presi dall'elenco dei deputati del Parlamento Europeo.

Sono stati inseriti solo nomi di autori di narrativa in quanto il riconoscimento degli autori di fiction è più strettamente correlato all'esposizione ai libri riferita²²².

Per far sì che i partecipanti con una bassa esposizione ai libri non si scoraggiassero dal completare il test, sono stati inseriti alcuni autori che sarebbero stati riconosciuti da quasi tutti i partecipanti (come per esempio Milan Kundera e Paulo Coelho, che infatti sono stati individuati da quasi tutti).

Il test del vocabolario, invece, è stato costruito con 50 parole della lingua italiana, molte delle quali indicate da Zanichelli come parole da

222 Acheson et al, *op. cit.*

salvare, e 21 parole inventate, costruite perlopiù con materiale lessicale greco o latino ([Appendice B](#)).

L'affidabilità del test è stata misurata con l'alpha di Cronbach (indicato come coefficiente α), che è, ad oggi, l'indice statistico più diffuso e utilizzato per valutare l'affidabilità delle dimensioni (o scale) di un questionario o test quando ne è stata effettuata un'unica somministrazione. Questa misura prende il nome dal suo ideatore, il pedagogista statunitense Lee Cronbach, che lo propose per primo nel 1951 per valutare in modo oggettivo la validità dei test pedagogici e psicologici.

L'alpha di Cronbach del nostro IART è risultata essere 0,9075856622, mentre il test del vocabolario ha un'alpha di Cronbach di 0,8267036487, con dei valori molto vicini a 1, che indicano una affidabilità molto alta.

L'indicazione data ai partecipanti era la seguente: “Troverai 100 nomi e 71 parole: seleziona i nomi degli autori e i vocaboli italiani che conosci. Non è necessario che ne conosca i libri o il significato, ma solo che tu li riconosca. **Attenzione:** nell'elenco troverai nomi che non corrispondono a scrittori o scrittrici e parole che non esistono nella lingua italiana. **Se non li conosci davvero**, clicca su **Non lo so**”. Il modulo di Google utilizzato non consentiva infatti di attribuire punteggi negativi, per cui era importante dissuadere i partecipanti dal tirare a indovinare quando non conoscevano i nomi o i lemmi proposti. Però, in fase di elaborazione dei dati, ad ogni risposta positiva corretta è stato assegnato un punteggio corrispondente a 1/70 per gli autori e 1/50 per le parole, e uno di -1/30 per gli autori erroneamente indicati come esistenti e -1/21 per le parole, esattamente come nell'omologo olandese.

Il test così articolato è stato sottoposto, attraverso un modulo di Google, a un campione di 1066 persone, perlopiù lettori forti, ingaggiati tramite la mailing list dell'associazione Liberos, che ha come platea preferenziale proprio i lettori sardi. Di questi, 41 hanno dichiarato di non avere l'italiano come L1, per cui la correlazione è stata misurata per i 1.025 madrelingua, anche se è forte il sospetto che molti di questi 41 in realtà siano bilingui italiano-sardo e che per un'impostazione ideologica rifiutino l'italiano come lingua madre pretendendo di essere

principalmente sardofoni. I loro risultati nella correlazione (**fig. 1**), ovvero .53 (0,5309675756), dimostrano invece che le performance sono paragonabili a quelle dei partecipanti che si dichiarano madrelingua italiani contro (.52).

Relazione tra Test del Vocabolario e IART per i lettori sardo L1

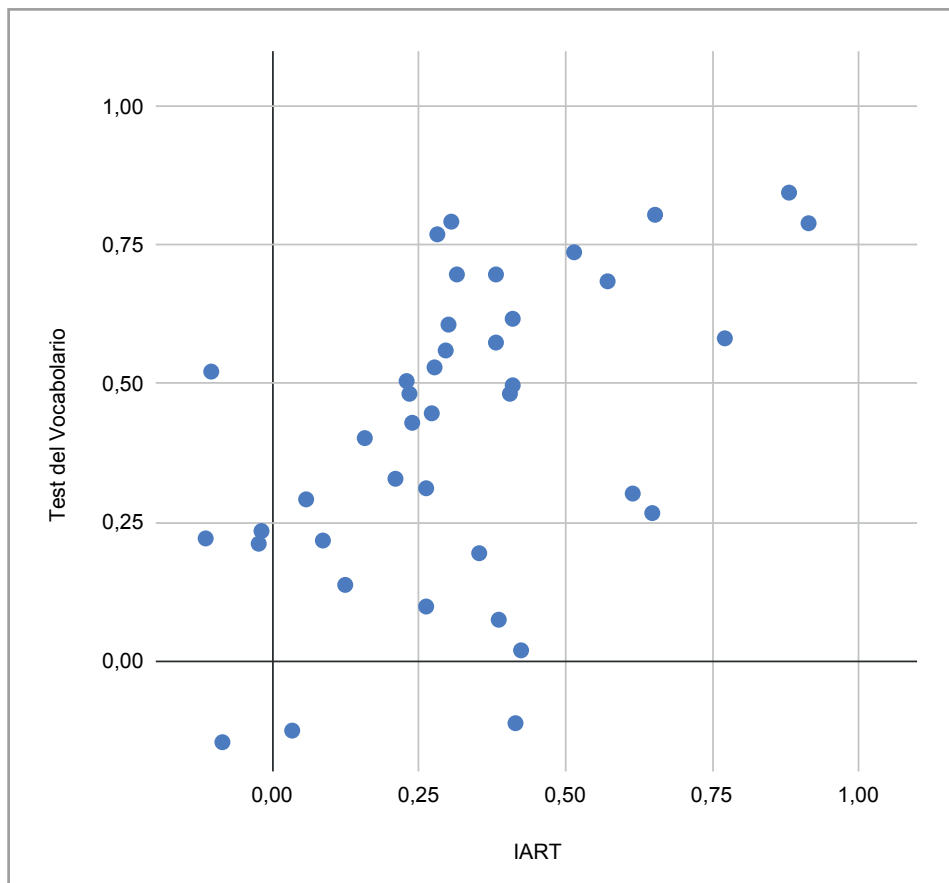


Fig. 1 Grafico a dispersione

Il test compilato dai partecipanti con italiano L1 ha rivelato una correlazione di .52 (precisamente, 0,5229713006) tra ART e test del vocabolario (**figg. 2 e 3**), e una di .45 (precisamente 0,4506315399) tra ART e abitudini di lettura riferite (**fig. 4**). Questo parrebbe indicare che i partecipanti hanno riferito correttamente la propria esposizione alla lettura, e lo scarto tra i due valori si potrebbe spiegare con la qualità dei libri letti, per cui anche un lettore da più di 30 libri all'anno, se questi libri non hanno un'elevata ricchezza lessicale, non vedrà arricchirsi il suo vocabolario. Se infatti si mettono in correlazione le abitudini di lettura riferite con il test del vocabolario, questo valore è solo di .26 (0,2567462376). Per queste ultime, tuttavia, alla domanda "Quanti libri leggi all'anno, al di fuori dello studio o del lavoro?" erano solo tre le risposte possibili: Meno di 10, 10-30, Più di 30, con l'effetto di aggregare in maniera molto grossolana lettori di peso molto diverso. Il 25% dei partecipanti si è collocato nella fascia da meno di dieci libri l'anno, un altro 25% in quella da più di 30, il 50% dunque legge da 10 a 30 libri l'anno.

Relazione tra Test del Vocabolario e IART

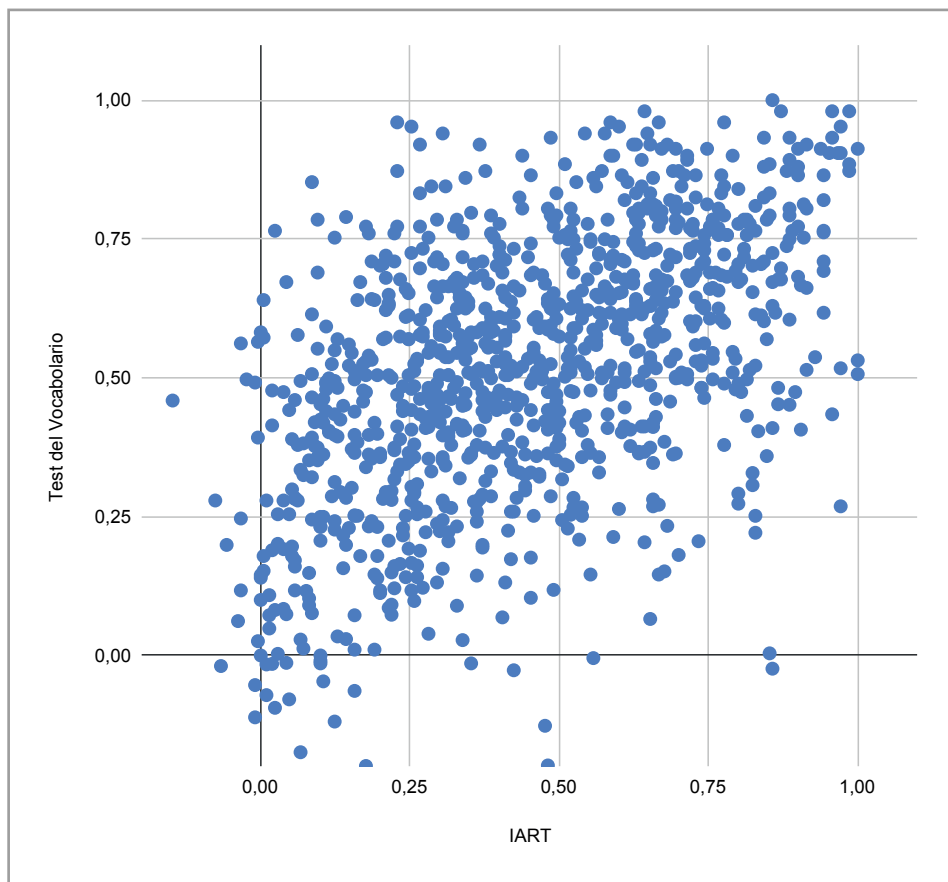


Fig. 2 *Grafico a dispersione*

Relazione tra Test del Vocabolario e IART

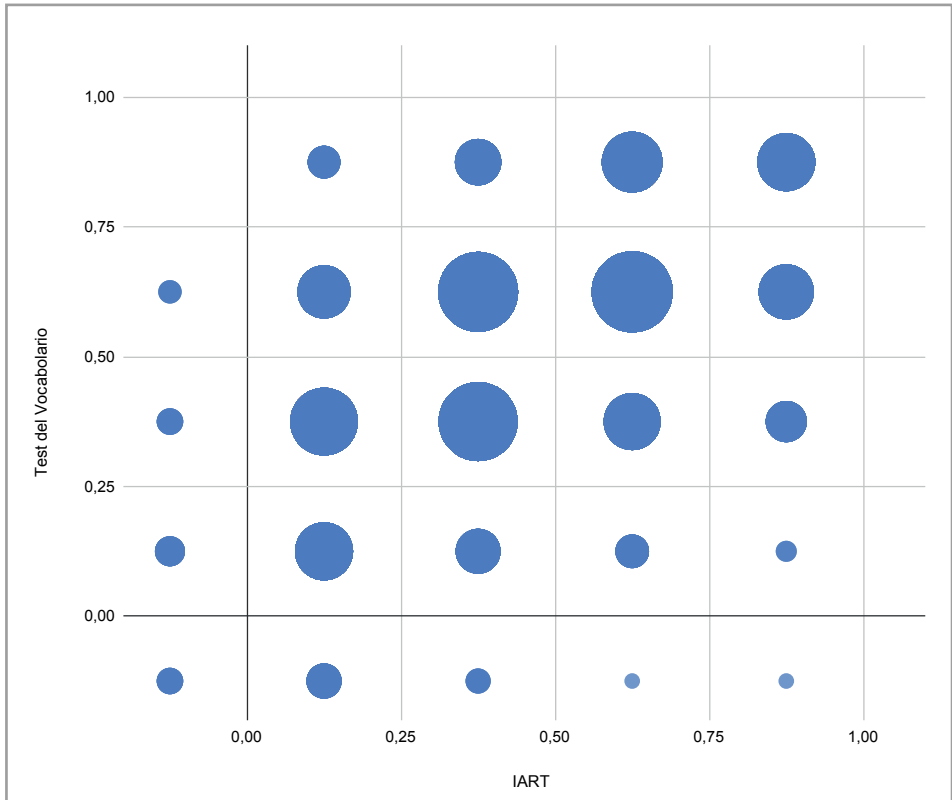


Fig. 3 Grafico a bolle

Relazione tra IART e Abitudini di lettura riferite

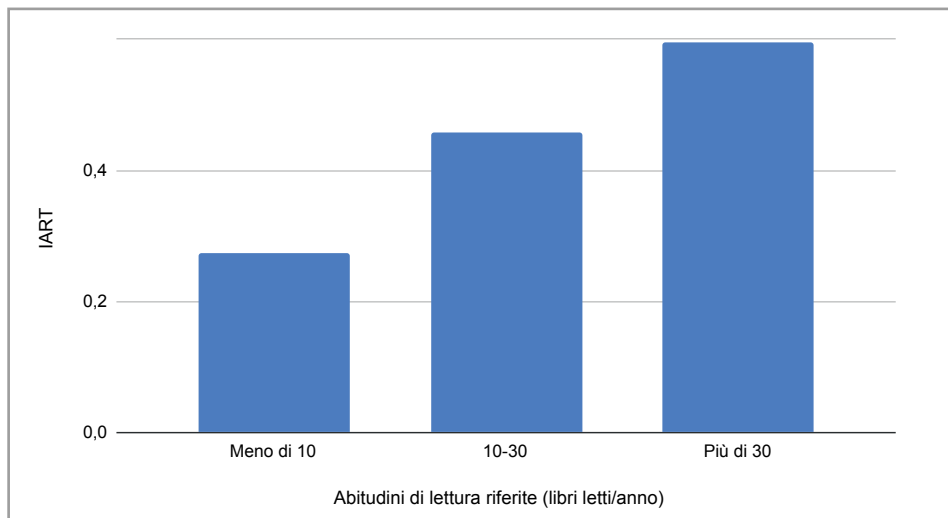


Fig. 4 Grafico a colonne

È possibile distinguere le opere letterarie anche sulla base della ricchezza lessicale, per la quale è stato anche definito un Indice di Complessità Morfologica (ICM), che si basa essenzialmente sulla logica degli indici type/token di complessità lessicale. Per type (o «forma grafica») si intende ogni singola parola, mentre per token («occorrenze») il numero complessivo delle parole. Ad esempio, la frase «Uno per tutti tutti per uno» contiene tre type e sei token. Il rapporto tra i due numeri fornisce una misura della varietà lessicale di un testo: quanto maggiore è il numero di type all'interno di un corpus, e quindi la varietà di parole presenti, tanto maggiore sarà lo sforzo richiesto al lettore per la lettura. Il rapporto tra type e token è ottenuto dividendo i primi per i secondi. Un basso valore indica che un numero ristretto di parole si ripete diverse volte nel testo, mentre un valore alto indica che il testo è scarsamente ripetitivo. In altre parole, il rapporto type/token può essere ritenuto un indice della creatività e ricchezza lessicale di un testo. Questo rapporto varia in base alla lunghezza del testo: più è lungo, più questo rapporto è destinato a calare rapidamente, dato che il numero di parole nuove cresce ad un ritmo minore di quanto aumenti la frequenza delle parole che si ripetono. Per ovviare a questo problema sono state proposte diverse soluzioni: quella più semplice da calcolare è l'indice di Guiraud, che mette al numeratore la radice quadrata del numero di token. In tal modo l'effetto della lunghezza del testo viene ridimensionato, ma non è affatto eliminato, così che testi più lunghi hanno comunque indici di Guiraud sistematicamente più bassi di testi brevi. Un'alternativa più soddisfacente è lo Standardized Type/Token Ratio (STTR), che calcola il valore medio dell'indice type/token in sotto-campioni di uguale lunghezza. Per ottenere una base stabile di comparazione il confronto si può fare su segmenti di testo di lunghezza stabile (ad esempio 1000 parole) e ottenere un dato standardizzato. La ricchezza lessicale, tuttavia, riduce inevitabilmente la leggibilità, incrementando così il lavoro che il lettore deve fare per portare a termine la lettura di un testo.

La *readability*, *lisibilité*, leggibilità è una nozione stilistica e linguistica introdotta dagli anni Quaranta del Novecento che si è rivelata particolarmente utile in funzione di analisi e regolazione della scrittura saggistica e informativa. La leggibilità è una caratteristica intrinseca dei testi. Essa ha alla base e integra due fattori: l'alta frequenza dei vocaboli e delle loro forme-tipo presenti in un testo e la brevità delle frasi. Mediamente, più una parola è frequente, più risulta nota e comprensibile a chi parla e legge una lingua. La frequenza media dei vocaboli e delle loro forme può essere desunta, per i testi di una data lingua ed epoca, dalle liste di frequenza e uso esistenti per essa. Ma la proiezione dei dati medi così ricavati nel lessico di un testo particolare comporta delicati problemi di calcolo e di stima. Una via breve è sfruttare una correlazione stabilita per la generalità delle lingue dagli studi di statistica linguistica tra frequenza e lunghezza in fonemi o anche in lettere. Queste ultime sono ben utilizzabili per lingue a ortografia aderente alla sequenza fonica come ceco, italiano, spagnolo. Per valori medi di frequenza di fasce di parole di simile frequenza vi è una correlazione positiva tra la frequenza e la brevità delle parole. Più una parola è frequente più mediamente risulta breve, sicché dalla brevità o lunghezza possono indursi mediamente i valori di frequenza. Ovviamente si tratta di un valore medio.

Avvalendosi di estese verifiche sulle medie, le diverse formule di calcolo della leggibilità, in particolare quella detta Gulpease, adattano e tarano per le diverse lingue le due fondamentali variabili dei valori medi che in un testo hanno la lunghezza delle forme (misurabile per l'italiano in lettere) e la lunghezza delle frasi, misurata in numero di parole tra due interpunzioni «forti» (inizio/fine periodo o punto, punto esclamativo o interrogativo seguiti da maiuscola, due punti, punto e virgola). Intuitivamente, più un testo è fatto di parole brevi (e dunque in media frequenti) e da frasi brevi, più risulta leggibile, mentre risulta meno leggibile se è fatto di parole lunghe e frasi lunghe. I valori intrinseci di leggibilità, una volta stabiliti, sono stati correlati alle effettive capacità medie di comprensione da parte di leggenti con diversi livelli di istruzione: al massimo elementare, al massimo medio inferiore e con istruzione superiore (diploma, università).

I diversi livelli di comprensione configurano tre livelli possibili di lettura: una lettura indipendente (in quanto essa risulta facile o molto facile) per la popolazione con istruzione elementare se i valori sono alti, per la popolazione con istruzione media se i valori sono medi, per la popolazione con istruzione superiore se i valori sono bassi. I tre gruppi vanno incontro a una lettura definita frustrante se i valori sono molto bassi.

Il compianto Tullio De Mauro ha curato un archivio elettronico di cento opere narrative pubblicate tra il 1947 e il 2006, un corpus, un insieme di testi trasposti su supporto elettronico, indicizzato e interrogabile attraverso le parole che vi appaiono, un vocabolario completo, una concordanza o thesaurus dei romanzi che hanno concorso negli anni al Premio Strega assumendo che, se non tutto il meglio, certo una gran parte del meglio della prosa letteraria del Novecento sia passata al vaglio del premio. Si chiama *Primo tesoro della lingua letteraria italiana del Novecento*²²³ e permette uno studio del lessico letterario del secondo Novecento italiano estremamente accurato. Salta agli occhi, nell'elenco primi 5000 lemmi in ordine di uso decrescente, la parola *egli* al decimo posto, sostanzialmente inesistente nell'italiano parlato, a fronte di un diciannovesimo posto dell'articolo *i*. Mettendo in relazione la ricchezza lessicale dei romanzi italiani più rappresentativi di questo mezzo secolo con la facilità di lettura della popolazione italiana, soltanto un romanzo risulta facilmente leggibile dal 36,52% di popolazione con la sola istruzione elementare, ed è *A caso* di Tommaso Landolfi. Questo è un dato che andrebbe considerato nelle politiche di promozione della lettura e nelle considerazioni sull'alfabetizzazione degli italiani.

Alla domanda se la narrativa letteraria sia più efficace nello sviluppare empatia solo per la complessità dei personaggi, e per l'esercizio dell'assumere la prospettiva altrui, o anche per la ricchezza lessicale che la contraddistingue, non siamo al momento in grado di rispondere, ma una indicazione potrebbe giungere ancora da Castanò, che in uno

223 <https://www.primotesoro.it/newt/mssql191119/default.aspx>

studio più recente²²⁴ mette in relazione la Teoria della Mente anche con la fruizione di film d'autore, paragonata con quella di film di cassetta.

Basandosi sulla simmetria tra teoria letteraria e teoria del cinema, lo studio ha indagato se l'esposizione ai film d'autore, ma non ai film di Hollywood, migliori la Teoria della Mente. I risultati hanno mostrato che gli spettatori dei film d'autore hanno ottenuto punteggi più alti in entrambe le misurazioni di Teoria della Mente e che l'effetto è stato mediato in sequenza dalla percezione della complessità e dalla prevedibilità dei personaggi.

In cinematografia è noto il cosiddetto «effetto Kuleshov», dal nome del regista sovietico Lev Kuleshov che, nel 1921, insieme al collega Vsévolod Pudovkin, ha condotto un esperimento decisivo per la storia del cinema e non solo. I due registi sovietici infatti selezionarono un'inquadratura in primo piano dell'attore Ivan Mozzuchin e la montarono in successione con tre inquadrature differenti: un piatto di minestra, una donna e una bambina dentro una bara. Nonostante l'inquadratura in primo piano dell'attore fosse la medesima in tutte e tre le situazioni proposte, il pubblico reagì alla visione del montaggio interpretandola in modo molto diverso. La percezione delle emozioni trasmesse dal primo piano di Mozzuchin variava in base all'inquadratura di riferimento: fame, piacere, dispiacere. Da questo esperimento si cominciò a comprendere il ruolo fondamentale del montaggio nell'attribuzione di un senso. Non sono le inquadrature singole a produrre senso e trasmettere emozioni, ma il modo in cui esse sono legate attraverso il processo del montaggio. Questo esperimento fu ripetuto successivamente da Alfred Hitchcock. Questo è dunque l'effetto Kuleshov: le inferenze di uno spettatore sugli stati mentali di un personaggio sullo schermo dipendono dal contesto più ampio in cui il personaggio appare. L'effetto Kuleshov è dunque fondamentale nell'arte della realizzazione di lungometraggi, nella quale i processi percettivi e cognitivi degli spettatori, nonché la conoscenza socioculturale, vengono sfruttati per creare l'esperienza cinematografica.

224 Castano, E. (2021). Art films foster theory of mind. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-10.

Castanò sostiene che le caratteristiche del film influenzino non solo ciò che gli spettatori deducono sugli stati mentali dei personaggi, ma anche l'accuratezza degli spettatori nel fare inferenze sugli stati mentali degli altri, al di fuori del mondo immaginario del film. Se questo è vero, allora **non è la ricchezza lessicale della narrativa letteraria l'aspetto determinante nel migliorare la Teoria della Mente.**

La complessità di un testo letterario peraltro non coincide con la ricchezza lessicale. Anche l'accostamento dei lemmi e il loro ordine nel testo ne determinano la complessità di lettura.

Spinazzola²²⁵ identifica quattro livelli di complessità decrescente: letteratura sperimentale, letteratura istituzionale, letteratura di intrattenimento e letteratura residuale. Con riferimento ai generi, invece, per il critico milanese occorre distinguere fra poesia, iporomanzo, iperromanzo e romanzo di consumo. L'iporomanzo è quello che concede poco alla piacevolezza del testo, per concentrarsi sull'esplorazione degli stati psichici, mentre all'estremo opposto troviamo le opere che appagano meglio le attese strutturate dei lettori: il giallo, il fantascientifico, il rosa sentimentale, l'avventuroso e altre forme codificate.

“Al testo letterario si chiede anzitutto di presentare una sua originalità nella disposizione ritmica degli elementi di linguaggio” sostiene Spinazzola, anche se, va detto, il grado di originalità processabile dal lettore varia molto in funzione del profilo culturale e del gusto del lettore stesso, per cui ciascuna opera seleziona il proprio pubblico attraverso le scelte stilistiche che esprime. Il lettore di narrativa di consumo tollera un livello di originalità relativamente basso ed è semmai appagato dalla possibilità di ritrovare, nel testo, soluzioni stilistiche standardizzate e stilemi facilmente riconoscibili. Il lettore di narrativa di consumo si nutre di cliché, mentre quello sperimentale ha fame di originalità e desidera essere messo alla prova da soluzioni formali impegnative.

225 Spinazzola V. (2009), *L'esperienza della lettura*. Unicopli.

Ricapitolando, il meccanismo attraverso il quale un testo genera un significato si attiva solo quando quel testo viene ricevuto dal suo destinatario. Il significato non precede l'incontro con il lettore, ma ne è il prodotto. E la ricezione del testo da parte del lettore è un processo che si manifesta sempre in una situazione. A partire da questa serie di assunti si sono formate diverse posizioni teoriche²²⁶. Basti ricordare il contributo di Roland Barthes, che si libera delle rigidità strutturaliste attraverso il metodo dell'analisi testuale: il testo diventa dunque entità plurale e indeterminata, cui corrisponde l'indeterminatezza di una pratica per sua stessa natura irriducibile come la lettura. Impossibile tralasciare qui il contributo di Bruner²²⁷, per il quale ci si può fare un'idea della psicologia di un genere letterario ascoltando dei lettori «riferire» una storia appena letta o «narrare» spontaneamente un «avvenimento» della loro esistenza. Ma nel riferire un romanzo di Conrad o di Saramago, un lettore può vedere un seguito di avventure, un altro un apologo della doppiezza e un terzo lo studio clinico del caso di un sosia. Il testo di cui stanno parlando è il medesimo. Il genere sembra consistere in un certo modo di organizzare sia la struttura che il racconto degli eventi, un modo di cui ci si può servire per elaborare le proprie creazioni narrative o per rielaborare ciò che si legge o si ascolta. Nel testo così com'è qualcosa «fa scattare» nel lettore una certa interpretazione di genere e questa, da allora, determina e governa la creazione, da parte del lettore, di quello che Wolfgang Iser chiama «testo virtuale».

Iser in *The act of reading* si chiede che tipo di atto linguistico sia quello narrativo. Della narrazione egli dice che “il lettore la recepisce componendola”. Le strutture stesse del testo presentano due aspetti: uno *verbale*, che orienta la reazione del lettore e le impedisce di essere arbitraria, e uno *affettivo*, già presente e prestrutturato dal linguaggio del testo stesso. Così, i testi letterari, anziché formulare effettivamente essi stessi dei significati, si limitano ad innescarne delle «rappresenta-

226 Bertoni, F. (2011). Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura (Vol. 7). Ledizioni.

227 Bruner, J. (2005). La mente a più dimensioni. Bari: Ed. Laterza.

zioni». Iser osserva che i lettori dispongono di una *strategia* e di un *repertorio* che applicano al testo, e la principale strategia del lettore sembra consistere nello sforzo di conciliare il contenuto del racconto con il suo repertorio di concezioni delle vicende umane, con la sua propria collezione di possibili *fabulae*²²⁸.

Perché il lettore possa «scrivere» il proprio testo virtuale, dunque, per Bruner deve possedere tre caratteristiche essenziali: primo, la presenza di spunti alla presupposizione, cioè la creazione di significati impliciti, anziché espliciti (se tutto è esplicito, il grado di lettura interpretativa del lettore è nullo), il che tuttavia presuppone che ci sia «una comunità istruita mitologicamente»²²⁹; secondo, la soggettivizzazione, cioè una rappresentazione delle cose non da parte di un narratore onnisciente ma attraverso il filtro della coscienza dei personaggi; terzo, la presenza di una pluralità di prospettive. Nel loro insieme queste tre caratteristiche conseguono la *coniugazione della realtà al congiuntivo*. Così, la grande narrativa è invariabilmente quella che riesce, ad un tempo, a comporre vicende umane che siano «accessibili» al lettore e a presentarle in una versione che sia «al congiuntivo» quanto basta per consentirgli di *riscriverle* facendo entrare in gioco la propria immaginazione. Se Barthes è convinto che il dono più grande che uno scrittore possa fare al suo lettore consiste nell'aiutarlo a diventare anch'egli scrittore, Bruner va oltre, sostenendo che il dono che un *grande* scrittore può fare a chi lo legge è di renderlo uno scrittore *migliore*.

Per fare un buon racconto, sembrerebbe che lo si debba rendere po' incerto, in qualche modo aperto a varianti di lettura, alquanto soggetto alle divagazioni degli stati intenzionali, indeterminato.

Il racconto, in una parola, è un'esperienza vicariante²³⁰, e il tesoro della narrazione a cui possiamo accedere comprende, ambiguamente, sia i «resoconti dell'esperienza reale» sia ciò che offre un'immaginazione culturalmente modellata.

228 Iser, W., & Granafèi, R. (1987). *L'atto della lettura: una teoria della riposta estetica*. Il mulino.

229 Campbell, J. (2019). *L'eroe dai mille volti*. Edizioni Lindau.

230 Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Ed. Bollati Boringhieri.

Possiamo aggiungere le prese di posizione di autori come Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Stanley Fish. Jauss fonda un'estetica della ricezione (*Rezeptionstheorie*) ove risulta decisivo, appunto, l'atto di ricezione del testo da parte del lettore. L'opera letteraria ha un significato potenziale, suggerisce Jauss, il quale diventa progressivamente visibile attraverso l'interazione fra l'opera stessa e il suo pubblico. Quanto a Iser, egli supera l'estetica della ricezione per approdare a una teoria della risposta estetica (*Wirkungstheorie*). L'opera è un processo dinamico fra due poli: quello artistico, costituito dal testo dell'autore, e quello estetico, generato dalla lettura. C'è infine la posizione di Fish, per il quale il senso di un'opera è il prodotto della comunità dei suoi lettori, i quali sono impegnati in una continua riscrittura del testo insieme all'autore. Il testo – suggerisce Fish – non esiste, se con esso intendiamo una sequenza predeterminata di significati che precedono la lettura²³¹.

Alle tante domande ancora senza risposte, ne aggiungiamo una: è possibile che la lettura aumenti l'empatia anche perché educa all'ascolto? In fondo, nella lettura non c'è contraddittorio, né con l'autore né coi personaggi. Il lettore può solo smettere di leggere, ma non può imporre e nemmeno esporre il proprio pensiero. Non è questo un esercizio di umiltà che fa di un lettore un miglior ascoltatore, e dunque una persona più empatica? O viceversa, potrebbero le persone più disposte all'ascolto essere anche quelle più disponibili ad accettare un rapporto univoco qual è la lettura?

Julio Cortázar si domanda: “Se uno scrittore decide di mettere in discussione molte delle cose che si danno per accettate o codificate, come deve farlo? Ovviamente deve scrivere, il suo unico strumento è il linguaggio, ma che linguaggio deve utilizzare? Qui iniziano i problemi, perché se usa il linguaggio che esprime il mondo che vuole at-

231 Fish, S. E., & Barengi, M. (1987). C'è un testo in questa classe?: l'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento. Einaudi.

taccare, il linguaggio lo tradirà. Come può denunciare qualcosa con gli strumenti che servono il nemico, ovvero con il linguaggio stratificato, codificato, con uno stile che ha ormai i suoi maestri e discepoli?”²³². E al suo personaggio Oliveira fa dire, in *Rayuela*: “il linguaggio è lì ed è una grande meraviglia, è quel che fa di noi degli esseri umani, ma attenti! prima di usarlo bisogna tenere in conto la possibilità che ci inganni, che noi siamo convinti di pensare per conto nostro quando in realtà il linguaggio pensa per noi, con stereotipi e formule che ci giungono dalla notte dei tempi, ormai completamente putrefatti e privi di senso ai giorni nostri e per il nostro attuale modo di essere”.

“È un fatto evidente che le società che cercano di darsi un’impronta rivoluzionaria e di cambiare le strutture sociali spesso non hanno una coscienza precisa di questo livello della lingua e, di conseguenza, le consegne e i messaggi rivoluzionari sono detti, elaborati - e purtroppo anche pensati - con un linguaggio che non ha assolutamente nulla di rivoluzionario: è un linguaggio profondamente convenzionale, lo stesso che utilizzano gli avversari ideologici. Spesso tra il discorso di un leader di destra e uno di sinistra non c’è alcuna differenza sul piano del linguaggio: gli stessi luoghi comuni, la stessa ripetizione di frasi stereotipate. [...] Il risultato è che il messaggio non arriva come dovrebbe.

Quando si fanno le rivoluzioni bisogna farle su tutti i piani: dato che stiamo parlando dei tre livelli in un romanzo, bisogna farle, sì, nei fatti, nella realtà esterna; ma bisogna farle anche nella struttura mentale della gente che vivrà quella rivoluzione e ne trarrà giovamento. Se uno non sta attento, il linguaggio è una gabbia terribile e sempre in agguato. In un certo qual modo possiamo essere prigionieri dei nostri pensieri, per il semplice fatto che questi pensieri si esprimono limitati e contenuti senza alcuna libertà perché c’è una sintassi che li obbliga a presentarsi sotto quella forma, e in un certo modo ereditiamo i modi di dire le cose, anche se poi cambiamo le formule.”

“L’autore di *Rayuela* è uno scrittore che vuole lettori complici; non vuole lettori passivi, non vuole il lettore che legge un libro e lo

232 Cortázar, J., Garriga, C. Á., & Buonafalce, I. (2014). *Lezioni di letteratura*: Berkeley, 1980. G. Einaudi.

trova bello o brutto ma non va più in là del suo apprezzamento critico e si limita semplicemente a gustare tutto quel che il libro gli dà o a sentirsi indifferente se il libro non gli piace, senza assumere un ruolo più attivo nel processo stesso del libro. [...] L'intenzione di Rayuela è di eliminare qualsiasi passività nella lettura, porre il lettore in una situazione in cui deve intervenire di continuo, pagina dopo pagina e capitolo dopo capitolo.”

Amélie Nothomb, in *Igiene dell'assassino*, fa un ritratto di un lettore completamente diverso: “C'è gente così sofisticata da leggere senza leggere. Come uomini-rana, attraversano i libri senza prendere una goccia d'acqua. Sono i lettori-rana. Costituiscono la stragrande maggioranza dei lettori umani, e tuttavia ne ho scoperto l'esistenza molto tardi. Sono così ingenuo. Pensavo che tutti leggessero come me; io leggo come mangio: questo non significa solo che ne ho bisogno. Significa soprattutto che entra nelle mie componenti e che le modifica. Non si è gli stessi che si mangi sanguinaccio o caviale; allo stesso modo non si è gli stessi se si è appena letto Kant (Dio ne scampi) o Queneau. In realtà, quando dico «si», dovrei dire «io e qualche altro», perché la maggior parte della gente emerge da Proust o da Simenon in uno stato identico, senza aver perduto una briciola di ciò che erano e senza aver acquisito una briciola in più. Hanno letto, ecco tutto: nel migliore dei casi, sanno «di che cosa parla». Non pensi che esagero. Quante volte ho domandato a persone intelligenti: «Questo libro vi ha cambiato?» E mi hanno guardato, gli occhi sgranati, con l'aria di dire: «Perché avrebbe dovuto cambiarmi?»²³³.

233 Nothomb A. (2013). *Igiene dell'assassino*. Roma: Voland.

CONCLUSIONI

In conclusione, la narrativa appare come un fattore di sviluppo di abilità sociali e, in particolare, di empatia. Pare che questo sia dovuto al fatto che la comprensione dei personaggi nella finzione è legata alla comprensione dei nostri simili della vita reale, più che all'ampliamento del lessico, aspetto che più ci interessava quando abbiamo intrapreso questo lavoro di ricerca. Questo pare confermato, indirettamente, dagli studi che mostrano come un aumento di empatia si verifichi anche grazie alla fruizione di cinema d'autore, contrariamente al cinema di cassetta. Pare più probabile che la narrativa letteraria, così come il cinema d'autore, siano così potenti perché capaci di restituire il carattere anomalo della persona umana, la sua intrinseca ambiguità, che non può essere colta se non per il tramite della narrazione. Ed è proprio l'ambiguità - la ricerca perennemente insoddisfatta di una rappresentazione fedele, a conferire al romanzo di carattere, al romanzo psicologico, quell'intensità, quella «congiuntività» e quella capacità di renderci inquieti che lo contraddistinguono.

C'è meno ricerca sugli effetti della lettura sui comportamenti prosociali come donare, fare volontariato e aiutare, ma poiché l'empatia è una delle motivazioni principali di tali comportamenti gentili, forse leggere libri potrebbe aiutare a promuovere la gentilezza in generale. Sicuramente, è un filone di ricerca che sarebbe interessante esplorare.

Alle tante domande ancora senza risposte, ne aggiungiamo una: è possibile che la lettura aumenti l'empatia anche perché educa all'ascolto? In fondo, nella lettura non c'è contraddittorio, né con l'autore né coi personaggi. Il lettore può solo smettere di leggere, ma non può imporre e nemmeno esporre il proprio pensiero. Non può essere questo un esercizio di umiltà che fa di un lettore un miglior ascoltatore, e dunque una persona più empatica? O viceversa, potrebbero le persone più disposte all'ascolto essere anche quelle più disponibili ad accettare un rapporto univoco qual è la lettura?

Essendo l'esposizione alla narrativa così importante, si è posto il problema di come misurarla in maniera oggettiva. Le stime soggettive tramite questionari infatti non sono molto raffinate e possono essere soggette a pregiudizi, in particolare all'opportunità sociale (si ritiene che la lettura sia una buona cosa, quindi si può tendere ad approssimare per eccesso la quantità delle proprie letture). Per questo motivo si utilizza un test, l'Author Recognition Test (ART), creato per i lettori americani di lingua inglese e in seguito adattato in altre nazioni di lingua inglese e per diverse lingue.

Non avendo trovato notizia di uno IART, ovvero di un Italian Author Recognition Test, abbiamo provato a costruirne uno, che potrà essere utilizzato per ricerche future.

APPENDICE A

- Patricia Cornwell **V**
Demetris Papadakis **F**
Rosella Postorino **V**
Roald Dahl **V**
Massimo Casanova **F**
George Eliot **V**
Gianantonio Da Re **F**
Khaled Hosseini **V**
Carlos Ruiz Zafón **V**
Jadwiga Wiśniewska **F**
Valérie Perrin **V**
Giorgio Fontana **V**
Henning Mankell **V**
Andrea Caroppo **F**
Roberto Bolaño **V**
Herman Koch **V**
Marco Balzano **V**
Stieg Larsson **V**
David Grossman **V**
Stefania Zambelli **F**
Astrid Lindgren **V**
Sandor Rónai **F**
Kader Abdolah **V**
Jérémy Decerle **F**
Milan Kundera **V**
Paolo Cognetti **V**
Margaret Atwood **V**
Emanuele Trevi **V**
Michael Connelly **V**
Mario Vargas Llosa **V**
Alessandro Piperno **V**
Jojo Moyes **V**
Raymond Chandler **V**
Vladimir Nabokov **V**
Donna Tartt **V**
Daniel Pennac **V**
Edoardo Nesi **V**
JM Coetzee **V**
Alice Munro **V**
Isabella Adinolfi **F**
Arthur Schnitzler **V**
Pedro Silva Pereira **F**
Daniel Kehlmann **V**
Giulia Caminito **V**
Elfriede Jelinek **V**
Raffaele Stancanelli **F**
Fred Vargas **V**
Donatella Di Pietrantonio **V**
Günter Grass **V**
Haruki Murakami **V**
Christian Ehler **F**
Remo Rapino **V**
Herta Müller **V**
Susanna Ceccardi **F**
Ian McEwan **V**
Mick Wallace **F**
Imre Kertész **V**
Simona Bonafé **F**

John Irving **V**
Andrea Tarabbia **V**
Fabienne Keller **F**
Jonathan Franzen **V**
Toni Morrison **V**
Miguel Urbán Crespo **F**
Michel Houellebecq **V**
Rasmus Andresen **F**
Walter Siti **V**
Nick Hornby **V**
Alessandra Basso **F**
Nora Roberts **V**
Gilles Lebreton **F**
Orhan Pamuk **V**
Patricia Highsmith **V**
Csaba Molnár **F**
Francesco Piccolo **V**
Paul Auster **V**
Paulo Coelho **V**
Philip Roth **V**
Isabel García Muñoz **F**

Carmine Abate **V**
Erik Bergkvist **F**
Rosamunde Pilcher **V**
Salman Rushdie **V**
Fabio Massimo Castaldo **F**
Stephenie Meyer **V**
Simona Vinci **V**
Isabella Tovaglieri **F**
Grace O' Sullivan **F**
Antonio Scurati **V**
Helena Janeczek **V**
Søren Gade **F**
Heinrich Böll **V**
György Hölvényi **F**
Stefan Zweig **V**
Patrick Süskind **V**
Andrea Cozzolino **F**
Nicholas Sparks **V**
Leila Chaibi **F**
Edoardo Albinati **V**
James Patterson **V**

APPENDICE B

corrusco **IT**
prodromo **IT**
parossismo **IT**
allogrotto **NO**
irretire **IT**
foriero **IT**
sesquipedale **IT**
derazione **NO**
facondia **IT**
sturrile **NO**
ortomania **NO**
nitore **IT**
revancismo **NO**
malvezzo **IT**
indefesso **IT**
mercimonio **IT**
niuto **NO**
collabente **IT**
esecrare **IT**
ipastico **NO**
sparanza **NO**
inclito **IT**
longanime **IT**
egnizione **NO**
pencolare **IT**
abulico **IT**
eucronia **NO**
anosmico **IT**
menagramo **IT**

adibile **NO**
resipiscente **IT**
orpello **IT**
liposofia **NO**
empito **IT**
rapsodico **IT**
mirtaio **NO**
spocchia **IT**
reboante **IT**
lambiccarsi **IT**
malinsesto **NO**
salamelecco **IT**
rabberciare **IT**
sciamannato **IT**
coprofasia **NO**
paludato **IT**
bramolia **NO**
abborracciare **IT**
sussiego **IT**
palistico **NO**
sordido **IT**
emilalia **NO**
senescenza **IT**
pleonastico **IT**
obnubilare **IT**
baripodico **NO**
presago **IT**
ciarla **IT**
rivelanza **NO**

asceta **IT**
zirlo **IT**
ondivago **IT**
munifico **IT**
parorchite **NO**
acribia **IT**
canuto **IT**

crapula **IT**
edule **IT**
garrulo **IT**
sopore **IT**
disdoro **IT**
rorido **IT**

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare il professor Fiorenzo Toso, relatore di questa tesi, per la fiducia accordatami anche quando io stessa non ne avrei avuto.

Ringrazio Fabio Stassi, per l'ispirazione e il confronto, che non finirà con questa ricerca, sui temi che ci sono cari.

Ringrazio di cuore Ruggero Pintus, per l'indispensabile aiuto nell'elaborazione dei risultati del test e dei grafici.

Ringrazio infine il mio emisfero sinistro, che risponde al nome di Licia Casula, per l'impaginazione.