ISSN 2178-2229

DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e28383

Libri e lettura nell'era digitale: luci e ombre

Marta Brunelli

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9218-8642

Abstract: Il saggio affronta le trasformazioni del libro e delle pratiche di lettura nell'era digitale, proponendo una riflessione critica sull'impatto di questi cambiamenti sull'istruzione e sui processi cognitivi. Dopo una breve ricostruzione dell'evoluzione del libro come oggetto culturale e del ruolo delle biblioteche come custodi della memoria collettiva e dell'accesso alla conoscenza, l'attenzione si concentra sul presente, caratterizzato da una crescente dematerializzazione del sapere. L'accesso globale e digitale alle informazioni modifica profondamente i modi di leggere, scrivere e imparare, generando nuove sfide per educatori e pedagoghi. In particolare, vengono analizzate le difficoltà nell'insegnamento e nell'apprendimento della lettura e della scrittura, con particolare attenzione ai disturbi specifici dell'apprendimento, come la dislessia e la disgrafia. Il lavoro propone di superare letture nostalgiche o tecnofobiche, promuovendo una riflessione critica sulle potenzialità della lettura digitale. Lungi dall'essere solo un cambiamento tecnologico, questa trasformazione richiede un ripensamento del rapporto tra lettura, attenzione, memoria e pensiero critico. L'obiettivo è stimolare il dibattito su come la pedagogia possa accompagnare e orientare questi cambiamenti, promuovendo un'educazione alla lettura consapevole, accessibile e inclusiva, in grado di affrontare le sfide del presente senza rinunciare alla ricchezza del patrimonio culturale e bibliografico del passato.
Parole chiave: lettura digitale; processi cognitivi; pedagogia critica.

1 Introduzione

Quando ho ricevuto l'invito a presentare un mio contributo sul tema oggetto della conferenza "Dall'argilla alle nuvole: la lettura, i libri e le biblioteche", mi trovavo al lavoro presso il *Centro di Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura* per l'Infanzia dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegno. Questo centro è nato nel 2006 con l'obiettivo di studiare la storia del "libro educativo" nelle sue molteplici dimensioni che includono, oltre ai libri scolastici in senso stretto, anche la letteratura per l'infanzia intesa come un'ampia ma riconoscibile gamma di opere destinate a intrattenere, informare e soprattutto educare il pubblico giovanile attraverso la trasmissione di idee e valori che lo aiuteranno a crescere nella società adulta (Nodelman, 2008).

Il titolo del dossier "Dall'argilla alle nuvole" ha stimolato in me molte riflessioni mentre avevo davanti agli occhi i libri scolastici del Centro: frutto di donazioni da parte

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

delle famiglie di maestri e maestre del passato, di biblioteche scolastiche abbandonate (ormai obsolete e non più funzionali alla didattica) e, infine, di piccole, ma non meno preziose librerie di ex studenti. Tutti questi oggetti testimoniano non solto come sono cambiati nel tempo i contenuti e le pratiche educative, ma evidenziano in maniera tangibile i cambiamenti dell'editoria scolastica ed educativa, le biografie degli oggetti-libro come anche le biografie di coloro che li hanno posseduti e letti. Al contempo, questi stessi oggetti rivelano un frammento recente ma significativo della storia del libro come supporto alla lettura e all'apprendimento. Basta aprirne alcuni a caso per vedere quanto rapidamente si siano trasformati i processi di lettura e di insegnamento assieme alla struttura del libro scolastico. In meno di cento anni siamo passati da una grammatica della scuola primaria di fine Ottocento, priva di immagini, a una grammatica, di alcuni decenni successiva, arricchita dalle prime immagini in bianco e nero; poi a un sillabario illustrato degli anni Quaranta e, infine, alle sezioni di grammatica presenti nei grandi sussidiari degli anni '70, dove i testi si presentano più ariosi e riccamente illustrati (vedi figura 1).

Figura 1– Il cambiamento nel modo di leggere i libri scolastici[1] :



Fonte: Marta Brunelli (2025)

[1] Da un modello prevalentemente simbolico-testuale a un formato marcatamente visivo e quasi ipertestuale (*ante litteram*). I manuali fotografati sono, da sinistra a destra, dall'alto verso il basso, i seguenti: Parato, G.; Mottura, C. *Piccolo compendio di grammatica italiana per l'uso nelle classi elementari e nelle scuole rurali*. Torino: Paravia, 1884; D'Alessandro, V. *Nozioni pratiche di grammatica, iniziazione alla composizione ecc.* Roma: La Italiana, 1940; Pezzani, R. *Foco Vivo. Sillabario e prima lettura*, Torino: Istituto Libro Italiano, 1947; Bertazzoli, R. *Cinquestelle. Libretto per la quarta classe*. Bergamo-Milano: Minerva Italica, 1954; e *Gioia d'imparare. Libretto per le classi del secondo ciclo. 5° classe*. Brescia: La Scuola, 1959.

Si manifesta chiaramente davanti ai nostri occhi la progressiva evoluzione intervenuta nel libro scolastico e, conseguentemente, nelle modalità di lettura, insegnamento e apprendimento inevitabilmente ad essa collegate. Si tratta di cambiamenti rapidi ma che anticipano le trasformazioni ancora più veloci che sarebbero avvenute nei decenni successivi, vale a dire dall'arrivo delle prime tecnologie multimediali fino alla dematerializzazione del libro scolastico a cui stiamo assistendo da alcuni anni. Ciò ha portato molti studiosi dell'industria editoriale e specialisti dell'educazione a immaginare, non senza qualche timore, una futura "scuola senza libri" (Creleb, 2009).

È proprio questo che ci suggerisce la metafora del titolo: un lungo percorso che, dall'atto materiale dello stilo che incide segni sull'argilla morbida delle tavolette, arriva al gesto del dito che scorre su uno schermo touch-screen. Oggi le biblioteche hanno assunto la forma di piattaforme complesse ospitate su server online, che conservano la conoscenza in modo totalmente dematerializzato, ma proprio per questo accessibile da qualsiasi luogo, sebbene altrettanto pericolosamente effimero. Per un nostalgico *laudator temporis acti* sarebbe facile esaltare il fascino delle molte forme che il supporto-libro e le pratiche di lettura ad esso connesse hanno assunto nel passato più o meno recente, in contrasto con la freddezza delle attuali pratiche digitali.

Eppure, come ben descritto da Eisenstein (2011) in *Divine Art, Infernal Machine*, lo stesso tipo di resistenza fu espresso nei confronti del nuovo libro tipografico da parte dei critici. Questi, legati soprattutto al mondo clericale e monastico, videro inizialmente nell'invenzione di Gutenberg non solo una minaccia ai sistemi di potere legati alla produzione di libri, ma anche una causa di decadenza estetica (per la rozzezza grafica della prima stampa con caratteri mobili) e persino materiale, data l'evidente fragilità della carta rispetto alla pergamena durevole. Un argomento, quest'ultimo, che riecheggia anche molte preoccupazioni contemporanee. Da ultimo, i detrattori vedevano nella stampa a caratteri mobili una minaccia socioculturale, da un lato, legata alla nuova indipendenza degli autori, e, dall'altro, alla difficoltà di controllare il crescente volume di informazioni che circolavano liberamente sotto forma di innumerevoli copie. Ogni rivoluzione, insomma, porta con sé paure, resistenze e nuove complessità.

Nel caso del libro, tuttavia, la sua evoluzione tecnico-materiale non implica solo la trasformazione dei supporti e delle tecnologie sottostanti, ma comporta

inevitabilmente una modifica più profonda delle forme di lettura e di pensiero e, infine, di insegnamento e di apprendimento. Si tratta di un percorso fatto di luci e ombre, fatto di sfide ma anche molte opportunità. Ieri come oggi, l'attuale transizione dal libro cartaceo al libro digitale è guardata con grande sospetto, soprattutto da parte di quelle generazioni che hanno vissuto la stretta connessione tra il supporto materiale e le relative forme di lettura. Non si può che concordare con Darnton (2011) e Piper (2014) quando sottolineano che la materialità del libro stampato – con il suo odore, il suo peso, la sua consistenza e la sua organizzazione sequenziale – ha costruito tra lettore e testo una relazione multisensoriale intima e duratura, difficile da sostituire. Questo è il motivo per cui, anche nel libro digitale, oggi cerchiamo forme alternative di tatto, sensorialità e gestualità analoghe: cliccando sui pulsanti per aprire un file o scorrendo il dito sul touch-screen che, sul PC o sul tablet, continua a simulare il formato e le pagine del libro cartaceo da “sfogliare” digitalmente.

Alla luce di quanto detto, emergono numerose domande, ma soprattutto due in particolare: quali influenze esercitano questi nuovi formati sui processi cognitivi legati alla lettura? E in che misura i cambiamenti citati incidono sul processo di insegnamento-apprendimento delle generazioni più recenti e sull'attività dell'insegnante? In questo contributo propongo perciò l’articolazione di una prospettiva storica, neuroscientifica e soprattutto pedagogica sulla transizione dal libro fisico al testo digitale, affrontando rischi e opportunità inerenti a tale processo, in particolare per quanto riguarda i giovani, futuri cittadini digitali, nonché le responsabilità che ne derivano per adulti e educatori nel contesto attuale.

2 Le molteplici traiettorie del libro, tra rivoluzioni e timori

La storia del libro – così come quella della lettura e della scrittura, a quella strettamente legata – è una storia relativamente recente e soprattutto non lineare: ha cambiato rotta più volte, aprendo nuove strade e avvalendosi di tecnologie sempre diverse che hanno determinato cambiamenti materiali (nei supporti) e funzionali (nelle pratiche di lettura-scrittura). La metafora del titolo rende plastica questa traiettoria del libro: dalle sue origini nelle tavolette di argilla alla sua attuale "non forma" di file digitale, il libro è una testimonianza viva delle costanti trasformazioni culturali delle società umane.

Gli storici ci hanno aiutato a interpretare le trasformazioni del libro come oggetto o supporto materiale del testo, così come la sua funzione di interfaccia di lettura, che ha assunto forme diverse a seconda del tempo, del luogo, degli usi e delle pratiche culturali. In questo senso, Cavallo e Chartier (2009) propongono di comprendere il libro come oggetto/supporto del testo: non c'è testo senza il supporto che lo rende accessibile alla lettura (o all'ascolto), né senza la situazione in cui concretamente avviene la lettura:

> [...] non c'è testo senza il supporto che lo rende accessibile alla lettura (o all'ascolto), né senza la situazione in cui viene letto (o ascoltato). Gli autori non scrivono libri: scrivono testi che si trasformano in oggetti scritti - manoscritti, incisi, stampati e, oggi, informazioni -, manipolati in modi diversi da lettori reali, le cui forme di lettura variano a seconda del tempo, del luogo e del contesto (Cavallo; Chartier, 2009, p. ix).

In altre parole, gli autori ricordano che chi scrive non "fa libri" ma produce testi che diventano oggetti scritti – manoscritti, incisi, stampati e, oggi, informazioni digitali – che sono poi manipolati in modi differenti da lettori reali in contesti socioculturali reali, in cui le forme di lettura variano secondo il tempo e il luogo. In questa prospettiva, il filosofo italiano Roncaglia (2010) ha definito il libro come una vera e propria "interfaccia di lettura", intendendo per interfaccia:

> [...] qualsiasi strumento che ci aiuti a interagire con il mondo esterno nel modo più 'adeguato' possibile alla nostra conformazione fisica e sensoriale, alle nostre abitudini comportamentali, alle nostre convenzioni culturali e sociali - svolgendo, quindi, una funzione di mediazione tra noi e il mondo. Considerando le sue caratteristiche, il libro è un'interfaccia tra noi e il testo (Roncaglia, 2010, p. 17).

Ogni evoluzione di questa "interfaccia" è stata segnata da rotture e trasformazioni che hanno modificato in profondità il nostro modo di leggere, conoscere, pensare e, potremmo aggiungere, insegnare. Rivoluzionari sono stati non solo la comparsa della scrittura e del libro dopo il superamento dell'oralità, ma anche le successive forme di libro che ogni epoca culturale ha identificato, di volta in volta, come l'interfaccia più "bella e usabile" per il proprio contesto storico e socioculturale (Roncaglia, 2010).

“Bello e usabile” era il *volumen* nelle società greca e romana, in cui la *scriptio continua* imponeva una lettura ad alta voce, non di rado declamata in piedi e accompagnando la voce con gesti e movimenti della testa, del busto e delle braccia. Diverso, ma altrettanto “bello e usabile”, era il *codex* medievale: con la comparsa di

una nuova impaginazione grafica nell'interfaccia-libro e l'inserimento di spazi tra le parole, la divisione in capitoli e paragrafi e l'uso di evidenziazioni (successivamente adottate anche dalla stampa tipografica), alla fine del Medioevo si verificò una nuova rivoluzione che, trasformando i segni tracciati sulla pagina da stimoli sonori a simboli visivi di concetti, aprì la strada alla lettura sussurrata – la *ruminatio* – e poi alla lettura silenziosa, assieme a nuove capacità di analisi, di esplorazione testuale e di confronto di idee e concetti (Illich, 1994).

Il nuovo libro tipografico è stato l'interfaccia che ha accompagnato le trasformazioni sociali, culturali ed economiche dal Rinascimento all'età moderna, adattandosi ai nuovi bisogni dei lettori dell'epoca (McLuhan, 1962). Questo libro costituisce senza dubbio una rivoluzione tecnologica ed economica di portata storica, che rompe i vecchi equilibri di potere e di controllo sul sapere, rende i libri più accessibili e favorisce l'alfabetizzazione di nuovi segmenti sociali. Persino all'interno della stessa Galassia Gutenberg si verifica un'ulteriore rivoluzione della lettura – ben descritta da Wittmann (1999) – con la comparsa, nella transizione tra il XVIII e il XIX secolo, dei nuovi libretti in formato *ottavo*, maneggevoli e soprattutto, economici. Dedicati ai temi più vari, ma principalmente alla letteratura popolare di intrattenimento, questi volumetti trasformarono la lettura in un'abitudine quotidiana e accessibile a molti nuovi lettori di diverse classi sociali: donne, operai, lavoratori che ora potevano leggere per piacere in qualsiasi momento della giornata: a casa, nel tragitto verso il lavoro, nei bar, sui treni (come dimostra il successo di collezioni come la britannica "Railway Library") e, naturalmente, nelle biblioteche.

Di contro, questa nuova "febbre" generalizzata della lettura fu vista quasi come una malattia, un pericolo tanto per i contadini quanto per i borghesi: qualcosa che consumava le persone, allontanando le donne dalle faccende domestiche e i giovani dal lavoro. In Germania tale fenomeno fu definito *Lesesucht* ("dipendenza dalla lettura") e *Lesewut* ("furia della lettura"), a indicare che ogni espansione dell'accesso riconfigura gli equilibri culturali e scatena le ansie tipiche di un'epoca (Chartier, 1997). Dunque, a ben vedere, ognuna di queste rivoluzioni è stata accolta con diffidenza.

Oltre alle critiche, sopra descritte, rilevate da Eisenstein (2011) da parte dei detrattori del libro gutemberghiano, Wolf (2007) ci ricorda che già Socrate era contrario all'uso della scrittura poiché credeva che la vera conoscenza nascesse dal dialogo vivo e dal confronto personale, non da testi inanimati. Ma quello che è più interessante

notare è come alcune delle nostre preoccupazioni attuali siano già comparse in passato, come il timore di un supporto più fragile rispetto al precedente o della circolazione di una dilagante quantità di informazioni impossibili da controllare. Se è normale che ogni rivoluzione porti con sé paure, resistenze e timori, la storia ci insegna a guardare al cambiamento con un atteggiamento certamente critico, ma anche proattivo.

Come accennato in precedenza, ogni modifica alla struttura del libro ha comportato significative trasformazioni nella conoscenza e nelle modalità di trasmissione della stessa attraverso la lettura. Se analizziamo attentamente le abitudini di lettura sviluppatesi durante l'ultima rivoluzione del formato del libro gutemberghiano – rappresentato dal libro in ottavo – osserviamo che tali abitudini coincidono in gran parte con le nostre abitudini attuali. Anche noi leggiamo in silenzio questo libretto leggero e pratico, facciamo pause, sottolineiamo passaggi e facciamo note con la matita per fissare l'attenzione, oppure torniamo alle pagine precedenti per rileggere e cogliere così relazioni e allusioni interne (Citati, 1999). Il piccolo libro cartaceo, a noi così familiare, è un oggetto progettato per accompagnarci in ogni momento del quotidiano. Dopo l'acquisto in libreria, il libro può essere portato in autobus o in auto dove, nei momenti di attesa – per esempio a un semaforo – il lettore inizia a leggere le prime righe. E poi ci accompagna fino a casa dove, finalmente e al momento giusto, si compie il rito:

> Stai per cominciare a leggere un nuovo romanzo […] Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. […] Prendi la posizione più comoda: seduto, sdraiato, raggomitolato, coricato. Coricato sulla schiena, su un fianco, sulla pancia. In poltrona, sul divano, sulla sedia a dondolo, sulla sedia a sdraio, sul pouf. Sull'amaca, se hai un'amaca. Sul letto, naturalmente, o dentro il letto. Puoi anche metterti a testa in giù, in posizione yoga. Col libro capovolto, si capisce. (Calvino 1979, pp. 3-4).

Nell'incipit di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Calvino (1979) tratteggia il comportamento del lettore ideale, prefigurando il decalogo dei "diritti inalienabili del lettore" che, quattordici anni dopo, Pennac (1992) avrebbe formulato, riprendendo in parte gli stessi rituali, tempi e modi di lettura. Rituali, tempi e comportamenti in cui si riconoscono tutti coloro che sono nati e cresciuti con un libro in formato 14x21 tra le mani.

Il lettore ideale di Calvino (1979) è descritto come assorto, con i gomiti sul tavolo, le mani chiuse a pugno appoggiate sulle tempie, pronto a immergersi in una lettura così profonda da assumere gradualmente una postura fisica specifica: la schiena contro lo schienale della sedia, la sedia in equilibrio sulle gambe posteriori, e i piedi distesi sul tavolo perché "[...] la posizione dei piedi durante la lettura è di massima importanza [...]" (Calvino, 1979, p. 8). Eppure, anche questo lettore appassionato teme le distrazioni, come quelle provenienti da un televisore acceso tutto il tempo – un presagio quasi profetico di un contesto saturo di stimoli, tipico della nostra condizione post-mediatica contemporanea (Costa, 2020). Oppure, come il protagonista del romanzo, è costretto a vedere il suo desiderio di leggere frustrato da un "incantesimo delle letture interrotte", in cui la lettura sequenziale e immersiva del libro iniziato viene interrotta ogni volta senza mai permettergli di arrivare alla fine della storia.

Il lettore descritto da Pennac (1992), invece, è programmaticamente irriverente nei confronti *dell'auctoritas* del libro. Oltre ad affermare il diritto di leggere ovunque (ancora una volta "a testa in giù in posizione yoga", come in Calvino), questo lettore ribelle rivendica tra i suoi "diritti imprescrittibili" quello di non leggere, di saltare pagine, di non finire un libro – qualcosa di quasi tragico per il lettore di Calvino, e un'eventualità impensabile per molti di noi che, nati e cresciuti nella Galassia Gutenberg, lo avremmo considerato una sorta di sconfitta intellettuale. Fino ad arrivare al diritto di "sfogliare": aprire un libro a caso, leggerlo qua e là, immergersi per un istante, perché abbiamo solo un istante... È forse il lettore di Pennac (1992) il primo dei "lettori distratti" della nostra contemporaneità?

3 Rivoluzione del supporto o nuove fenomenologie dei lettori?

Il libro, in sintesi, nella sua stessa evoluzione materiale e formale, attesta il continuo processo di adattamento cognitivo e linguistico del cervello umano a questi cambiamenti: man mano che esso si trasforma, le aree responsabili della vista, della parola e del pensiero concettuale si specializzano e si interconnettono, con lo sviluppo di nuove abilità. Come ci ricorda la neuroscienziata Wolf (2007), la lettura non è innata – a differenza del linguaggio verbale –, ma un'invenzione culturale acquisita, una competenza appresa grazie alla neuroplasticità del cervello che, in migliaia di anni si è specializzato a tale scopo; una competenza che, di conseguenza, richiede un

processo di insegnamento sistematico e una pratica costante. Per questo motivo ogni rivoluzione nel formato del libro ha avuto un impatto significativo sull'intero sistema della conoscenza: dalla lettura individuale alla didattica, passando per la ricerca scientifica e arrivando alla nascita – o alla trasformazione – delle biblioteche. È innegabile che i nuovi formati influenzino e trasformino i processi di lettura così come li conoscevamo noi, uomini e donne gutemberghiani. Si pone quindi la domanda: che tipo di influenze esercitano e in quale direzione ci conducono? E, soprattutto, come tali cambiamenti si ripercuotono sull'educazione delle nuove generazioni e sul ruolo dell'adulto come educatore?

È su questo sfondo che si inserisce il dibattito contemporaneo tra "lettura profonda" e "lettura distratta". Numerosi studi sono stati dedicati all'impatto sensoriale e cognitivo della lettura tradizionale su libri cartacei, associata alla cosiddetta lettura profonda (*deep reading*). È stata la neuroscienziata Maryanne Wolf a introdurre questo concetto, definendolo come la capacità di interagire con il testo in modo critico, ponderato e riflessivo, con l'obiettivo di estrarre inferenze dal contenuto letto e, allo stesso tempo, di concepire nuovi pensieri:

> By deep reading, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight. The expert reader needs milliseconds to execute these processes; the young brain needs years to develop them. Both of these pivotal dimensions of time are potentially endangered by the digital culture's pervasive emphases on immediacy, information loading, and a media-driven cognitive set that embraces speed and can discourage deliberation in both our reading and our thinking (Wolf; Barzillai, 2009).

Questo tipo di lettura immersiva, sostenuta da un'attenzione prolungata, da pazienza cognitiva e da abilità metacognitive (riflettere su come leggiamo e su come impariamo mentre leggiamo), è legata alle competenze sviluppate fin dall'infanzia attraverso anni di allenamento specifico con il tradizionale libro cartaceo.

D'altra parte, l'avvento della lettura digitale sembra essere collegato sia al mancato apprendimento delle abilità di lettura profonda, sia all'acquisizione di abitudini dannose generate da un uso scorretto o troppo precoce della lettura su dispositivi digitali. Tra queste abitudini vi sono il *multitasking*, il sovraccarico (*overload*) di informazioni, l'attenzione divisa, la lettura "per scrematura" o *skimming* (Wolf, 2018b), la pratica dello *scanning* o lettura mirata per trovare fatti specifici, l'elaborazione

superficiale. Di conseguenza, molti sono gli aggettivi che diversi studi nel campo hanno attribuito al lettore digitale, come:

- *lettore passivo* – di fronte a una quantità senza precedenti di informazioni immediatamente disponibili;
- *lettore distratto* – a causa della frammentazione e dispersione delle informazioni o della presenza di immagini e animazioni aggiunte al testo digitale;
- *lettore superficiale* – incapace di discernere la qualità e l'utilità delle informazioni disponibili o di auto-monitorare la propria comprensione del testo;
- infine, *lettore iperattivo* – vittima dell'iperstimolazione esercitata dai media digitali al punto da causare, in particolare tra i più giovani, una progressiva diminuzione della tolleranza all'inattività e alla noia. Questo fenomeno dà origine a forme di dipendenza in concomitanza con il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), che possono provocare disturbi dell'apprendimento, oggi visibilmente in crescita proprio durante l'età scolare.

Proprio guardando alle trasformazioni a cui vanno incontro i nuovi lettori, Wolf (2007) aveva già messo in guardia relativamente al fatto che molte abilità decisionali, il controllo dell'attenzione e le funzioni esecutive non sono ancora sviluppate nei bambini piccoli, il cui pensiero è concreto in quanto stanno ancora imparando a distinguere i fatti dalla finzione. Ed è questo che impedisce loro di navigare con successo nel mondo online e di imparare a comprendere e a sfruttare tutto il suo potenziale oggettivo. Allo stesso tempo, la stessa Wolf (2007) riconosce che la lettura digitale, consentendo l'accesso immediato a una quantità prima impensabile di informazioni di vario tipo e formato e tra loro interconnesse, presenta un potenziale inedito per l'apprendimento e lo sviluppo di una riflessione profonda.

Proprio alla luce di queste dicotomie, negli ultimi decenni, diverse posizioni contrastanti sul libro digitale e sulla lettura sono emerse, attraversando letteralmente le fasi già chiaramente identificate da Darnton (2011) dopo l'introduzione delle nuove tecnologie: in un primo momento, si ha la fase di un *entusiasmo utopico*, caratterizzato dall'accettazione entusiastica del libro digitale, anche a scuola; poi, una fase di *disincanto*, espresso nella critica alla lettura digitale, accusata di compromettere

l'attenzione prolungata e il pensiero complesso; e, infine, una fase di *pragmatismo,* orientata alla ricerca di prove più precise per sostenere le diverse tesi e attivare misure concrete.

Da queste riflessioni sono emerse due polarizzazioni. Da un lato, i ricercatori hanno confermato i rischi denunciati dagli "apocalittici" (prendo in prestito l'espressione coniata nel 1964 da Umberto Eco e qui utilizzata per indicare coloro che vedono nella novità una minaccia), come Carr (2008; 2010), che ha indicato nella velocità e nella superficialità di alcune forme di lettura digitale una delle cause della perdita di attenzione richiesta dai testi di medio e lungo respiro e del conseguente mancato sviluppo del pensiero complesso. D'altra parte, sono emerse voci più concilianti, di studiosi che, pur temendo la perdita del libro cartaceo a favore di una chiamata alla digitalizzazione totale (Meglioli, 2021), intravedono nella lettura digitale una modalità “altra”, in grado di integrare e persino completare la lettura su carta, arricchendo così lo sviluppo cognitivo dei bambini esposti a entrambi gli stimoli.

Come sottolinea Nardi (2022), ricercatore presso l'Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa del Ministero dell'Istruzione in Italia (INDIRE), nella sua accurata analisi della vasta letteratura sul tema, l'eterogeneità delle metodologie di ricerca, delle pratiche di lettura analizzate e persino delle terminologie utilizzate (non sempre condivise) non consente di confrontare o generalizzare i risultati in senso assoluto. Pertanto, non è possibile affermare in modo definitivo la superiorità della lettura del libro tradizionale rispetto alla lettura digitale, almeno non in un periodo di transizione come quello attuale. È possibile, invece, in questa fase di *pragmatismo* – riprendendo Darnton (2011) – partire dalle ricerche più affidabili (come, ad esempio, i risultati del progetto europeo E-READ 2018[2]; i lavori di Delgado *et al.* 2018; Clinton 2019) e utilizzare dati oggettivi, soprattutto quelli provenienti dalla ricerca neuroscientifica, con almeno tre obiettivi principali: riflettere sulle differenze tra la lettura tradizionale e quella digitale in termini di processi cognitivi coinvolti nello sviluppo del cervello umano; comprendere i benefici comprovati della lettura su carta (e gli effetti della lettura su schermo) nell'apprendimento delle abilità di lettura e comprensione; e, infine, limitare i problemi critici e massimizzare il potenziale

[2] Sviluppato nell'ambito dell'azione europea COST, il progetto E-READ (Evolution of Reading in the Age of Digitization) ha studiato per quattro anni l'impatto della digitalizzazione sulle pratiche di lettura attraverso un meta-studio a cui hanno partecipato oltre 170 000 persone, che si è concluso nel gennaio 2019 con la firma da parte di 100 esperti della *Dichiarazione di Stavanger sul futuro della lettura.*

dell'esperienza di lettura, attualmente in evoluzione, in termini pedagogici, istituzionali e di politiche educative.

In questo scenario, la mente che legge diventa un campo di disputa pedagogica. Se da un lato i *device* digitali possono facilitare la lettura agli studenti con dislessia o disgrafia, dall'altro la velocità indotta dagli schermi, l'eccesso di stimoli visivi e la logica dello *scrolling* continuo richiedono strategie di compensazione e adattamento. La pedagogia non può limitarsi ad accompagnare o subire passivamente la tecnologia: deve chiedersi che tipo di lettori e cittadini desideriamo formare, invitando gli educatori adulti ad assumere un ruolo di mediazione incentrato su questa nuova emergenza educativa.

Questa riflessione diventa ancora più urgente alla luce di diversi studi sulle abitudini di lettura e sull'uso delle tecnologie da parte di bambini e adolescenti durante e dopo il confinamento dovuto alla pandemia di Covid-19. In particolare, in Italia, dove il *lockdown* si è protratto per un lungo periodo, alcune ricerche (come quella di Ferri 2024) hanno rivelato per la prima volta alla comunità adulta – non solo a scienziati educatori, ma alle stesse famiglie – che i bambini conducevano già una vita digitale propria e autonoma. Allo stesso tempo, gli studi hanno evidenziato le difficoltà incontrate dagli adulti (genitori, educatori e insegnanti, tutti appartenenti alla generazione dei "migranti digitali") nel fornire supporto o anche solo nel riuscire ad accompagnare i più giovani in questo momento di transizione digitale imponente e generalizzata, senza precedenti nella storia.

Sulla base dei risultati delle ricerche del Programma internazionale per la valutazione degli studenti (Pisa) del 2022[3] , tra i 35 paesi dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) si è registrato, tra il 2018 e il 2022, un calo significativo e senza precedenti, con una diminuzione di 11 punti specificamente nella lettura: uno shock probabilmente legato alla pandemia, ma che tuttavia si aggiunge a una traiettoria negativa già iniziata dopo il 2012. Tale fenomeno non è attribuibile solo alla pandemia, ma anche a "questioni di lunga data" inerenti agli stessi

[3] Il Programma internazionale per la valutazione degli studenti (PISA), condotto nel 2022, indica che, sebbene la pandemia di coronavirus abbia avuto un impatto sul rendimento scolastico dei giovani tra il 2018 e il 2022, alcuni paesi, come Finlandia, Islanda, Paesi Bassi, Repubblica Slovacca e Svezia, avevano già registrato "traiettorie educative negative" ben prima della pandemia. Pertanto, vi sono questioni di lunga data nei sistemi educativi che sono anche responsabili del calo delle prestazioni.

sistemi educativi, da una parte e, dall'altra, proprio alla diffusione irreversibile di nuove forme di lettura, comunicazione e scrittura nell'universo digitale (Schleicher, 2023).

Lo studio Pisa rivela anche altri dati rilevanti. Pur non essendoci un'evidenza inconfutabile, la ricerca internazionale evidenzia correlazioni plausibili tra il calo dei risultati e l'avvento di Internet e dei social network, per via del loro impatto sul rendimento scolastico, sulla concentrazione e sulla salute mentale degli studenti. In tutti i sistemi scolastici, gli studenti che hanno dichiarato di utilizzare Internet con maggiore frequenza hanno ottenuto voti più bassi, oltre a riferire una minore soddisfazione nella vita, ritardi nell'arrivo a scuola e aspettative più basse rispetto all'istruzione (OCSE, 2018; Giancola; Salmieri, 2024). Esaminando più approfonditamente la relazione tra tecnologie digitali e lettura, si osserva inoltre che la presenza di abilità di lettura avanzate – come la comprensione di testi complessi – favorisca l'apprendimento in ambienti digitali. Questa affermazione è corroborata da due fattori: in primo luogo, molti contenuti digitali sono basati su testi; in secondo luogo, gli studenti con buone capacità di lettura tendono ad essere più autonomi e sicuri nell'uso dei dispositivi digitali, ottenendo risultati migliori in tutte le discipline. Pertanto, incentivare la lettura tradizionale, possibilmente di testi relativamente lunghi (tra le 50 e le 100 pagine), rafforza le capacità di lettura che, a loro volta, aumentano il potenziale della lettura digitale e delle competenze associate, quali: distinguere i fatti dalle opinioni, integrare informazioni provenienti da diverse fonti e saper selezionare quelle più affidabili (OCSE, 2021).

4 Alla ricerca di una nuova educazione alla lettura: la doppia alfabetizzazione

I dati delle ricerche internazionali sembrano indicare, dunque, una strada possibile, sebbene impegnativa. Alla luce dei dati e delle considerazioni precedenti, va riconosciuto che, in questo momento storico, le pratiche ibride – che combinano carta e schermo, linearità e ipertestualità – sono già disponibili. Spetta a noi adulti – professionisti della lettura e della scrittura, bibliotecari, educatori, ricercatori e, soprattutto, genitori, primi educatori nella fase più vulnerabile – chiederci se le difficoltà dei giovani nello sviluppare le competenze di lettura non derivino, in realtà, dalla nostra incapacità di guidarli nella comprensione di un mondo in cui sono già immersi, quasi sempre da soli (Ferri, 2024).

La questione in discussione non è quanto e in che modo i pregi della carta stampata si contrappongano alle potenzialità del digitale, ma piuttosto quanto noi adulti saremo in grado di integrare la complementarità di entrambe le forme di lettura. Su questa responsabilità educativa insiste il ricercatore Marangi (2023), del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, l'Innovazione e la Tecnologia dell'Università Cattolica di Milano (CREMIT). L'autore propone di sostituire la vecchia *Media education*, intesa come educazione all'uso dei mezzi di comunicazione digitali, con una nuova alfabetizzazione digitale, cioè una vera e propria *digital literacy* ampia, continua e rivolta a tutti i cittadini dell'infosfera, giovani e, soprattutto, adulti:

> Gli adulti che vivono in questo panorama dovrebbero sviluppare competenze educative che favoriscano la crescita di persone capaci di rafforzare una maggiore indipendenza, di essere interattive in modo articolato e creativo e di saper selezionare e combinare le informazioni nel modo migliore e più funzionale rispetto ai propri obiettivi. […]. Appare necessario sviluppare nuovi alfabeti e adeguate competenze sul piano critico, estetico ed etico, per poter sviluppare una vera cittadinanza digitale […] (Marangi 2023, p. 115-116).

La sfida attuale riguarda la nostra capacità, come adulti ed educatori, di superare la resistenza al cambiamento, causata non tanto da una differenza generazionale, quanto da un'alfabetizzazione digitale inadeguata (Mastrobattista, 2024); quindi, di imparare a educare i giovani attraverso una "doppia alfabetizzazione", volta alla formazione di quello che Wolf (2018a) ha definito *biliterate brain*: un cervello in grado di muoversi con disinvoltura tra diversi media, scegliendo di volta in volta quello più adatto al contenuto o al compito da svolgere.

La proposta di Wolf (2018a), condivisa anche da altri autori come Baron (2015 e 2021), è di preparare e gestire una forma di *alfabetizzazione globale* che consenta ai giovani nativi digitali di sperimentare la lettura su carta, soprattutto nei primi cinque anni di vita, al fine di sviluppare appieno le abilità, i tempi lenti del pensiero e la riflessione creativa tipici della lettura profonda (Rivoltella, 2018; 2020); e, successivamente, applicare tali competenze all'universo dei media digitali per i cinque anni successivi (Wolf, 2018a; Wolf; Barzillai, 2009). L'obiettivo è costruire percorsi pedagogici consapevoli e inclusivi, che preparino nel miglior modo possibile i cittadini a un futuro che, ai nostri occhi, appare ancora del tutto sconosciuto. La lettura digitale si presenta, ancora una volta, come una questione di natura essenzialmente educativa.

In questo contesto, c'è un protagonista spesso dimenticato quando si parla di lettura digitale: la scrittura manuale. Studi nel campo delle neuroscienze hanno dimostrato che la scrittura corsiva non solo promuove l'apprendimento delle competenze linguistiche, ma stimola anche l'immaginazione e la creatività (Berninger *et al*., 2006). Questo effetto non si limita alla componente motoria, poiché coinvolge la selezione delle lettere, la pianificazione del tratto, il ritmo e la coordinazione visuospaziale: componenti che, insieme, contribuiscono all'espressione linguistica e all'elaborazione testuale. Attraverso tecniche di risonanza magnetica funzionale, è stato osservato che la scrittura manuale attiva in modo significativo le stesse aree del cervello responsabili della lettura, del linguaggio e della memoria, con un'intensità molto maggiore rispetto alla digitazione sulla tastiera (James; Engelhardt, 2012; James, 2017). In sintesi, il gesto grafo-motorio innesca un circuito feedback continuo tra l'occhio, la mano e la mente, rafforzando la mappatura ortografica e il consolidamento di rappresentazioni grafiche stabili, fondamentali per la lettura fluente e per l'ortografia, indipendentemente dal supporto di lettura.

In questo senso, lo studio condotto in Italia dal team coordinato da Vertecchi (2016) dell'Università Roma Tre è particolarmente significativo. Intitolato *Nulla dies sine linea*, il progetto si è svolto nell'arco di quattro mesi con circa 380 studenti dal 3° al 5° anno di scuola, ai quali sono stati assegnati 15 minuti al giorno di *calligrafia*, ovvero di scrittura manuale in corsivo. I risultati hanno indicato un netto miglioramento della grafia (motricità fine), nonché un arricchimento del lessico e una crescente capacità di elaborare frasi sempre più articolate e complesse, oltre a un rafforzamento delle funzioni cognitive superiori, in particolare la riflessione e la comprensione, con un impatto diretto sul pensiero e sull'apprendimento. In termini pedagogici, si tratta di un intervento semplice, con un carico orario contenuto e ripetuto con costanza, il che suggerisce che routine brevi e stabili producano risultati cumulativi e trasferibili alle attività di lettura, scrittura di testi e studio autonomo.

Costituisce quindi una dimostrazione della relazione circolare e di reciproco potenziamento tra pensiero e scrittura. E le osservazioni sintetizzate nella *Dichiarazione di Stavanger*, elaborata nel 2019 alla chiusura del progetto E-READ, vanno nella stessa direzione. Il documento sottolinea 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 (E-READ, 2019).

Inoltre, i risultati di E-READ e di altre meta-analisi sulla lettura su carta e su schermo mostrano differenze consistenti: sebbene la lettura digitale sia utile per la personalizzazione, l'accessibilità e il rapido aggiornamento dei contenuti, la lettura su carta risulta più efficace per la comprensione approfondita e la memorizzazione, soprattutto nel caso di testi lunghi. Ciò suggerisce che i cosiddetti "nativi digitali" non presentano necessariamente capacità di comprensione migliori rispetto alle generazioni precedenti; al contrario, tendono ad affidarsi eccessivamente alla familiarità con il dispositivo, sottovalutando la difficoltà del testo. Gli esperti hanno concluso raccomandando lo sviluppo di strategie esplicite per una lettura digitale approfondita e la creazione di linee guida più chiare per l'uso delle nuove tecnologie nell'istruzione, promuovendo una vera e propria "doppia alfabetizzazione" tra carta e schermo.

Dalle premesse sopra esposte derivano alcuni principi didattici generali, che possono essere applicati in attività realizzabili nelle scuole, ma anche in laboratori organizzati da biblioteche o altre istituzioni educative, come i musei. In primo luogo, si sottolinea la *brevità e* la *frequenza* delle sessioni (10-15 minuti, quotidiane o quasi quotidiane), che fungono da "esercizi di base" e preparano a compiti più complessi di lettura e produzione testuale. In secondo luogo, è importante una *progressione chiara*, che inizia con schemi ritmici e collegamenti tra le lettere, passa a parole di uso frequente, piccole frasi e, infine, periodi più elaborati che integrano punteggiatura e coesione. Infine, è fondamentale *l'integrazione con la lettura,* articolando la calligrafia con la lettura ad alta voce, la dettatura riflessiva, la copia attenta di brevi brani e la riscrittura di frasi, in modo da allineare gesto, suono e significato.

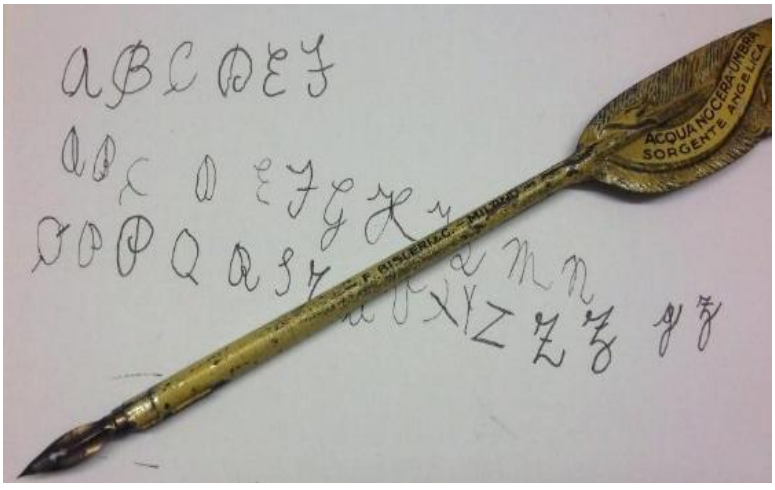
Dal punto di vista metodologico, il laboratorio *Oggi facciamo dettato!* realizzato presso il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata (MUDESC) è stato concepito proprio per tradurre questi principi in una proposta ludica e, allo stesso tempo, formativa. L'attività è rivolta alle classi della scuola primaria e lavora con piccoli gruppi di studenti in sessioni di durata limitata, in cui l'obiettivo è quello di "innamorarsi" della scrittura manuale come pratica estetica e come gioco. I partecipanti sono invitati a sperimentare strumenti lenti – come il foglio a righe, la

penna a pennino e l'inchiostro e, a casa, la penna stilografica –, imparare a impugnare correttamente ogni strumento e controllare il ritmo del tratto.

Per gli educatori, ciò si traduce in laboratori semplici e altamente trasferibili. Abbiamo organizzato la sequenza delle attività in modo che i partecipanti possano passare attraverso momenti di riscaldamento motorio fine (aste, onde, legature), esercizi guidati di scrittura corsiva, piccoli dettati ritmici e micro-compiti di riscrittura o ampliamento di frasi. Si tratta quindi di un laboratorio speculare a un futuro percorso dedicato alla lettura profonda in ambiente digitale: lavorando sul controllo posturale, sul tempo di attenzione e sulla pianificazione della frase prima dell'esecuzione, si prepara il terreno per pratiche di lettura più lente e concentrate, anche quando il testo viene letto sullo schermo e annotato a mano.

Le foto scattate durante il laboratorio rendono visibile questa idea: vediamo bambini che modificano l'impugnatura e coordinano occhio, braccio e mano mentre tracciano segni e legature tra le lettere. Questa attenzione psicomotoria non è un dettaglio estetico, ma la base psicomotoria che conferisce fluidità al gesto, riduce lo sforzo inutile e libera risorse cognitive (attenzione e concentrazione) per orientare prima il gesto grafico e, successivamente, riflettere sul significato delle parole durante la scrittura (figure 2 e 3).

Figura 2– Esercizio di scrittura corsiva con penna a inchiostro, realizzato nel Laboratorio Oggi facciamo dettato! (seconda e terza riga) da un bambino con disturbo da deficit di attenzione



Fonte: Marta Brunelli (2017)

Figura 3– Attenzione e impugnatura nel laboratorio Oggi facciamo dettato! Macerata, 29 maggio 2025



Fonte: Marta Brunelli (2025)

La valutazione può combinare campioni di scrittura "prima/dopo", osservazione in situazione del flusso di scrittura e rubriche riferite a leggibilità, ritmo e autonomia. In contesti ibridi, gli strumenti digitali possono essere usati come supporto (ad esempio, per documentare il portfolio dello studente), senza sostituire il nucleo manuale che sostiene l'apprendimento linguistico. Nel museo di Macerata, la valutazione ha avuto carattere esplorativo e qualitativo. Non sono stati applicati questionari standardizzati; si è optato per un'osservazione partecipante in modo sistematico, supportata da griglie che registravano alcuni semplici indicatori: il livello di attenzione che i bambini prestano alle proposte, il grado di coinvolgimento dei bambini nei compiti di scrittura, la capacità dei bambini di mantenere lo sforzo durante la sessione e la soddisfazione generale che i bambini esprimono durante e dopo l'attività. Il risultato è duplice. Da un lato, i bambini ritrovano il piacere di toccare la carta quando scrivono a mano. Dall'altro, si rendono conto che scrivere a mano richiede più calma e concentrazione, aiutandoli a mantenere l'attenzione sul tracciato delle lettere, sui collegamenti tra loro e sulla disposizione ordinata delle parole nella riga. Dal punto di vista pedagogico, questo allenamento alla concentrazione e all'autoregolazione costituisce una preparazione importante per la concentrazione richiesta dalla lettura, compresi i testi digitali, e, a lungo termine, favorisce la creatività e il pensiero critico.

Questi dati non consentono di trarre conclusioni statistiche. Tuttavia, forniscono indicazioni chiare sulla pertinenza pedagogica di un laboratorio semplice e facilmente trasferibile, come quello del MUDESC, e sulla sua sintonia con la recente evoluzione del quadro pedagogico internazionale. In diversi paesi, le linee guida e le normative scolastiche sono state riviste per limitare l'esposizione precoce di bambini e studenti agli schermi e ai media digitali, in particolare agli smartphone (Petrov *et al*., 2025). Allo stesso tempo, in alcuni contesti si osserva un movimento di ripresa e valorizzazione delle competenze tradizionali di scrittura manuale e lettura su supporto fisico. È il caso, ad esempio, del nuovo curriculum nazionale italiano (MIM, 2025) e del parere espresso dall'Istituto Karolinska al governo svedese sulla strategia nazionale di digitalizzazione dell'istruzione (Karolinska Institutet, 2023). Tutto ciò porta a un ripensamento più ampio dell'istruzione digitale, intesa come un uso critico ed equilibrato delle tecnologie, come raccomandato dal Rapporto globale sul monitoraggio dell'istruzione 2023 dell'UNESCO (2023).

5 Considerazioni finali: nuove responsabilità pedagogiche nell'era digitale

Riprendendo le questioni poste nell'introduzione, nell'era digitale contemporanea tutti noi adulti, nelle famiglie, nelle biblioteche, nelle scuole, nei musei e in altre infrastrutture della conoscenza, siamo chiamati ad assumere nuove responsabilità e ad agire in modo attivo. Nel corso di questo articolo abbiamo cercato di mostrare come il passaggio dal libro fisico al testo digitale non riguardi solo i supporti, ma anche il modo in cui si organizza il cervello del lettore e le condizioni in cui si impara a leggere e a studiare. Invece di accettare passivamente gli effetti inevitabili della tecnologia sul nostro cervello o di arrenderci alla presunta superiorità del libro stampato come mezzo esclusivo per apprendere la lettura profonda, è più produttivo adottare un atteggiamento proattivo. In questo senso, è particolarmente feconda la proposta di Costa (2020), il quale sposta l'attenzione dal *device* (lo strumento tecnologico) al *dispositivo*, cioè all'insieme delle condizioni materiali, tecnologiche e digitali in cui l'esperienza di lettura — intesa come processo — si sviluppa attraverso pratiche specifiche.

Diventa dunque essenziale progettare esperienze che riorientino le pratiche di lettura in contesti diversi, ad esempio insegnando tecniche di lettura attiva (*active reading* – fondamento della lettura approfondita) anche per la lettura digitale. Queste

tecniche fanno sì che il lettore interagisca consapevolmente con il testo, facilitando una comprensione più efficace e stabile del contenuto (Costa, 2024). Si suggerisce, ad esempio, di suddividere la lettura in diverse fasi – pre-lettura, lettura vera e propria e post-lettura – e, nel corso di questo processo, di adottare strategie di elaborazione delle informazioni come: sottolineare i concetti chiave, registrare dubbi e costruire strumenti cognitivi (come schemi di memorizzazione, diagrammi di flusso, mappe concettuali e analisi comparative con altri testi e fonti).

In modo complementare, il consolidamento dell'apprendimento è favorito dalla condivisione di contenuti e appunti attraverso piattaforme digitali e reti di collaborazione. Altri autori, infatti, sottolineano l'emergere di nuove forme di lettura approfondita di tipo sociale e collaborativo, che solo l'ecosistema digitale è in grado di rendere possibile. Queste forme di lettura si manifestano, ad esempio, nella creazione di comunità online dedicate alla lettura e alla discussione di opere letterarie o attraverso l'implementazione della "lettura radiale": una versione ampliata o "aumentata" della lettura tradizionale che, in rete, si espande e si personalizza oltre il testo originale, articolandolo con altri materiali, riferimenti culturali, fonti storiche e discussioni online (Dowling, 2014).

Per consolidare atteggiamenti proattivi e consapevoli nel mondo digitale, è evidente il ruolo che spetta a noi adulti, educatori o professionisti del libro. A scuola, in particolare, è necessaria una vera e propria rivoluzione culturale e pedagogica: non basta introdurre le tecnologie, occorre promuovere un uso integrato e critico di media vecchi e nuovi. I dati PISA mostrano, ad esempio, che il buon rendimento degli studenti nella lettura non è correlato al tempo di utilizzo dei dispositivi digitali da parte degli insegnanti durante l'insegnamento. Al contrario, i risultati indicano che il modo in cui vengono utilizzati i dispositivi è più importante del tempo dedicato ad essi (OCSE; PISA 2022, p. 136) Ciò che oggi ci si aspetta dagli educatori è, pertanto, la capacità di integrare efficacemente le risorse digitali nella pratica pedagogica, cosa che è ancora un'eccezione, non la regola.

In particolare, i professionisti del libro sono chiamati a trasformare le biblioteche – e in particolare le biblioteche scolastiche – in veri e propri laboratori pedagogici. In altre parole, si tratta di convertirle in spazi in cui metodologie attive, tecnologie digitali e pratiche di lettura multimodale si integrino, offrendo ambienti inclusivi e collaborativi e promuovendo pratiche ibride, personalizzate e sensibili alle

esigenze e agli stili cognitivi dei lettori contemporanei (Lombello, 2018). In questo processo, avremo tutti bisogno di una formazione continua, sostenuta da una ricerca interdisciplinare approfondita e da politiche educative che integrino innovazione tecnologica, equità e diritto alla lettura. Solo così potremo insegnare ai nostri giovani e, come ricorda Wolf (2018), “[...] we will forge ever more elaborated reading-brain circuits capable of “endless and most beautiful forms” (Wolf, 2018, p. 12).

A questo proposito, le evidenze accumulate confermano che alcune pratiche "lente" – come la lettura su carta e la scrittura corsiva – continuano a fungere da vero e proprio "motore della lettura". Quando praticata in routine brevi, frequenti e ben orientate, la scrittura manuale consolida il riconoscimento delle lettere, amplia il repertorio lessicale, aiuta a organizzare meglio le frasi e coinvolge le reti neurali legate al linguaggio e alla memoria. La raccomandazione, quindi, non è quella di opporre analogico e digitale ma di integrare pratiche vecchie e nuove, preservando tempi significativi di scrittura manuale e lettura su carta come basi cognitive per imparare anche in digitale, esplorando al contempo in modo critico le potenzialità dei testi sullo schermo.

In conclusione, la lettura nell'era digitale non rappresenta la fine del libro, ma piuttosto una trasformazione profonda nelle sue modalità di esistere, circolare ed essere fatto proprio dai soggetti. La coesistenza di diversi supporti – da quello cartaceo a quello digitale – riconfigura le abitudini di lettura, sfida le pratiche educative e richiede una nuova riflessione pedagogica, come è già accaduto molte altre volte nella storia dell'umanità. In questa nuova fase di transizione, la lettura digitale e il libro stampato coesistono e probabilmente continueranno a coesistere: il secondo continua a offrire un'esperienza sensoriale e cognitiva più lenta e riflessiva, mentre il digitale amplia l'accesso, l'interattività e la personalizzazione della lettura. Riconoscere queste specificità è fondamentale per evitare dicotomie e semplificazioni tra tradizione e innovazione, obbligandoci a pensare alle condizioni d'uso (tempo, mediazione, obiettivi) come parte integrante del "dispositivo di lettura" stesso.

Questo quadro può essere compreso solo alla luce della storia dei libri e delle biblioteche come infrastrutture della memoria collettiva e dell'accesso alla conoscenza. L'attuale dematerializzazione – in termini di cataloghi, di singoli libri come di intere collezioni che migrano verso il digitale – non elimina la necessità di mediazione: la sposta. Tra algoritmi e curatori umani, la sfida contemporanea è quella di riorganizzare

l'attenzione, la memoria e il pensiero critico, garantendo criteri di qualità, tempo di concentrazione e routine di lettura che sostengano una comprensione profonda.

Diventa dunque cruciale accompagnare le nuove generazioni in quanto futuri cittadini digitali. Non si tratta di lasciarle esposte alle tecnologie in solitudine, ma di garantire che ricevano in eredità il meglio del mondo che conosciamo – compreso il valore della scrittura a mano e della lettura su carta – per poi sbloccare, in modo autonomo, le opportunità del digitale. Ciò è ancora più vero se consideriamo l'inclusione e le esigenze educative specifiche, come la dislessia e la disgrafia: la combinazione accurata di materiali stampati, strumenti digitali di supporto e routine di scrittura corsiva può favorire percorsi di lettura più accessibili ed efficaci, senza rinunciare all'ambizione cognitiva.

Non sappiamo cosa ci aspetta. Non sappiamo se i figli dei nostri figli leggeranno su un'interfaccia forse ibrida, forse digitale, o forse su supporti completamente diversi che per noi sono oggi semplicemente impensabili. Così come non sappiamo se sarà un insegnante in carne e ossa o un robot ad aiutarli a imparare a leggere e scrivere. L'insegnante immaginato da Asimov (1954) per i piccoli Tommy e Margie era un "mechanical teacher" disumanizzato, “[...] large and black and ugly with a big screen on which all the lessons were shown and the questions were asked [... and a] slot where she had to put homework and test papers” (Asimov, 1954). Ciò che abbiamo visto prendere forma negli ultimi anni ha assunto i toni e la voce gentile di un amichevole (ma talvolta fallace) assistente di Intelligenza Artificiale. Domani, chissà.

Quello che possiamo affermare con ragionevole sicurezza è che, parafrasando Piper, ancora una volta "il libro sarà lì", qualunque sia l'aspetto e il formato che esso assumerà in quanto strumento di circolazione delle idee, e quali che siano i modi di lettura introdotti da tecnologie ancora inimmaginabili. Il compito pedagogico, quindi, non è quello di scegliere un vincitore tra i supporti, ma di orchestrare "ecologie di lettura": tempi lenti e profondi accanto a esperienze interattive; biblioteche fisiche e cataloghi digitali; scrittura corsiva come esercizio di base e strumenti tecnologici come supporto; curatela umana a supporto dell'uso dell'intelligenza artificiale. È in questa architettura deliberata di pratiche che le scuole e le biblioteche possono promuovere un'educazione alla lettura consapevole, accessibile e inclusiva, capace di affrontare le sfide del presente senza rinunciare alla ricchezza del patrimonio culturale e bibliografico del passato.

BIBLIOGRAFIA

ASIMOV, I. The Fun They Had.**The Magazine of Fantasy & Science Fiction**, Hoboken, v. 6, n. 2, 1954, p. 125–127. Disponibile su: https://archive.org/details/Fantasy_Science_Fiction_v006n02_1954-02/page/n125/mode/2up. Accesso: 10 ott. 2025.

BARON, N. S. **Words Onscreen**. New York: Oxford University Press, 2015.

BARON, N. S. **How we read now**. New York: Oxford University Press, 2021. Edizione Kindle.

BERNINGER, V. W., *et al*. “Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling.” **Developmental neuropsychology**, Philadelphia, v. 29, n. 1, 2006, p. 61–92. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_5. Accesso: 10 ott. 2025.

CALVINO, I. **Se una notte d’inverno un viaggiatore**. Torino: Einaudi, 1979.

CARR, N. **The Shallows**: what the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton, 2010.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (a cura di). **Storia della lettura nel mondo occidentale** (1995). Roma-Bari: Laterza, 2009.

CHARTIER, R.; Libri e lettori. *In*: FERRONE, V.; ROCHE, D. (eds.). **L’Illuminismo**. Dizionario storico. Roma-Bari: Laterza, 1997. p. 292-299.

CITATI, P. **L'armonia del mondo**: Miti d'oggi. Milano: Rizzoli, 1999.

COSTA, P. **Diluvio digitale**: Storia e destini della lettura. Milano: Egea, 2020.

COSTA, P. **Lettura profonda e lettura attiva**. Paolo Costa: Media Arte Tecnologia, 8 maggio 2023. Disponibile su: https://www.paolocosta.net/lettura-profonda-e-lettura-attiva/. Accesso il: 5 mar. 2025.

CRELEB – Centro di Ricerca Europeo Libro, Editoria, Biblioteca. **A scuola senza libri**? Emergenza educativa, libri di testo e Internet: atti del convegno, 2009. Milano: Edizioni CUSL, 2009.

DARNTON, R. **Il futuro del libro**. Milano: Adelphi, 2011 (ed. orig.: *The Case for Books. Past, Present and Future*, 2009).

DELGADO, P., *et al*. Don’t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on comprehension. **Educational Research Review**, Londra, v. 25, 2018, p. 23–38. Disponibile su: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003. Accesso effettuato il: 10 ott. 2025.

DOWLING, D. O. Escaping the shallows: deep reading's revival in the digital age. **Digital Humanities Quarterly**, Boston, v. 8, n. 2, 2014. Disponibile su: https://dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000091.pdf. Accesso: 5 mar. 2025.

E-READ. **Dichiarazione di Stavanger sul futuro della lettura**. Bruxelles: Intergraf, 2019. Disponibile in inglese e portoghese all'indirizzo: https://www.stavangerdeclaration.org/. Accesso effettuato il: 10 ott. 2025.

EISENSTEIN, E. L. **Divine Art, Infernal Machine**: The Reception of Printing in The West from First Impressions to be Sense of an Ending. Philadelphia: PennPress, 2011.

FERRI, P. M. Come apprendono i nativi digitali. Vaccinare e non proibire: la sfida della “doppia alfabetizzazione”. *In:* Convegno delle Stelline 2024 “Biblioteche e nuove forme della lettura”, 2024, Milano, **Anais** [...], Milano: Biblioteca Valvassori Peroni, 2024, p. 15–23.

GIANCOLA, O.; SALMIERI, L. Internet overdose e apprendimento scolastico: un'analisi degli studenti italiani attraverso i dati della rilevazione PISA 2022. **Media Education**, Firenze, v. 15, n. 2, 2024, p. 41-54. Disponibile su: https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/16483/13251. Accesso: 10 ott. 2025.

ILLICH, I. **Nella vigna del testo**: per una etologia della lettura. Milano: Cortina, 1994. Titolo originale: In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon.

JAMES, K. H.; ENGELHARDT, L. The Effects of Handwriting Experience on Functional Brain Development in Pre-Literate Children. **Trends in Neuroscience and Education**, Halle, v. 1, n. 1, 2012, p. 32-42. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001. Accesso: 10 ott. 2025.

JAMES, K. H. L'importanza dell'esperienza della scrittura a mano nello sviluppo del cervello alfabetizzato. **Current Directions in Psychological Science**, Thousand Oaks, v. 26, n. 6, p. 502-508, dic. 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/0963721417709821. Accesso: 5 feb. 2026.

KAROLINSKA INSTITUTET. **Yttrande över Statens skolverks förslag till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023-2027** [Parere sulla strategia nazionale di digitalizzazione del sistema scolastico 2023-2027]. Stoccolma: Karolinska Institutet, 2023. Disponibile su: https://www.regeringen.se/contentassets/d818e658071b49cbb1a75a6b11fa725d/karolinskainstitutet.pdf\. Accesso: 5 feb. 2026.

LOMBELLO, D. La funzione didattica della biblioteca scolastica al tempo del digitale. **Biblioteche Oggi**, Milano, n. 4, p. 40-46, 2017. Disponibile su: https://www.bibliotecheoggi.it/it/articolo/5302/la-funzione-didattica-della-biblioteca-scolastica. Accesso il: 10 ott. 2025.

MARANGI, M. **Addomesticare gli schermi**. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6. Brescia: Scholé-Morcelliana, 2023.

McLUHAN, M. **The Gutenberg galaxy**. The making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

ITALIA. MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito. **Indicazioni Nazionali per il curricolo**: scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione. Roma, 2025. Disponibile su: https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2025/06/Indicazioni-nazionali-2025.pdf\. Accesso il: 6 feb. 2026.

MASTROBATTISTA, L. La lettura nell'era digitale: impatto sulla percezione del lettore. **AIB studi**, Roma, v. 64, n. 1, p. 27-39, 2024. DOI: 10.2426/aibstudi-13994. Disponibile su: https://aibstudi.aib.it/article/view/13994. Accesso il: 18 mar. 2025.

MEGLIOLI, E. Sfogliare o scrollare? Il futuro della lettura, tra cartaceo e digitale. **Testo e Senso**, Roma, n. 23, p. 215-231, 2021. Disponibile su: https://testoesenso.it/index.php/testoesenso/article/view/530. Accesso il: 5 mar. 2025.

NARDI, A. **Il lettore "distratto**". Leggere e comprendere nell'época degli schermi digitali. Firenze: FUP, 2022. Disponibile su: https://books.fupress.com/catalogue/il-lettore-distratto/8462. Accesso effettuato il: 8 ott. 2025.

NODELMAN, P. **The Hidden Adult**: Defining Children's Literature. Baltimora, MD: Johns Hopkins University Press, 2008.

OCSE. Come è cambiato l'uso di Internet tra il 2012 e il 2015? **PISA in Focus**, n. 83, 2018. Disponibile su: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisainfocus/it/PIF-83.pdf. Accesso effettuato l'8 ottobre 2025.

OCSE PISA 2022. **I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze**: Rapporto nazionale; Roma: Invalsi, 2023. Disponibile su: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf. Accesso: 5 mar. 2025.

OCSE 2021. **Lettori del XXI secolo**: sviluppare le competenze di alfabetizzazione in un mondo digitale. Parigi: PISA-OCSE Publishing, 2021. Disponibile su: https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en. Accesso effettuato il: 5 mar. 2025.

OCSE. **Risultati PISA 2022 (Volume I)**: Lo stato dell'apprendimento e dell'equità nell'istruzione. Parigi: OCSE Publishing, 2023. Disponibile su: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html. Accesso: 5 mar. 2025.

PENNAC, D. **Comme un roman**. Parigi: Gallimard, 1992.

PETROV, P. P., *et al*. Screen Time and Policy Approaches to Digital Media Use in Nurseries, Kindergartens and Schools Worldwide: A Critical Analysis. **Nootism**, Sofia, v. 1, n. 2, p. 41–50, 2025. DOI: 10.64441/nootism.1.2.4. Disponibile su:

https://www.nootism.eu/articles/screen-time-and-policy-approaches-to-digital-media-use-in-nurseries-kindergartens-and-schools-worldwide-a-critical-analysis. Accesso: 5 feb. 2026.

PIPER, A. **Il libro era lì**. La lettura nell'era digitale. Bologna: Il Mulino, 2013. Titolo originale: Book Was There: Reading in Electronic Times.

RIVOLTELLA, C. P. Leggere e scrivere in digitale. Cosa cambia per il cervello? Perché nell'era della velocità va salvato il pensiero lento. **Avvenire.it**, Milano, 5 ott. 2018. Disponibile su: https://bit.ly/2G0s8Aq. Accesso: 10 ott. 2025.

RIVOLTELLA, C. P. **Tempi della lettura**. Media, pensiero, accelerazione. Brescia: Scholé, 2020.

RONCAGLIA, G. **La quarta rivoluzione**: Sei lezioni sul futuro del libro. Bari: Gius. Laterza & Figli, 2000.

SCHLEICHER, A. (ed.). **PISA 2022**: Approfondimenti e interpretazioni. Parigi: OCSE, 2023.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023**: Technology in Education - A Tool on Whose Terms? Parigi: UNESCO, 2023. Disponibile su: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723. Accesso effettuato il: 5 feb. 2026.

VERTECCHI, B. **I bambini e la scrittura**. L'esperimento "Nulla dies sine linea". Milano: Franco Angeli, 2016.

WITTMANN, R. Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century? *In* CAVALLO, G.; CHARTIER, Roger (eds). **A History of Reading in the West**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1999. p. 284-312.

WOLF, M. **Proust and the squid**: The story and science of the reading brain. New York: Harper Collins, 2007 (It. tr. by S. Galli. Milano: Vita e Pensiero, 2009).

WOLF, M. **Reader, Come Home**: The Reading Brain in a Digital World. New York: Harper, 2018a.

WOLF, M. Skim reading is the new normal. The effect on society is profound. **The Guardian**, Londra, 25 agosto 2018b. Disponibile su: https://bit.ly/2BMd3Bb. Accesso: 10 ottobre 2025.

WOLF, M; BARZILLAI, M. The importance of deep reading. **Educational Leadership**, Alexandria (VA), v. 66, n. 6, p. 32-37, 2009. Disponibile su: https://www.ascd.org/el/articles/the-importance-of-deep-reading. Accesso il: 10 ott. 2025.

Ricevuto a luglio 2025 | Approvato a dicembre 2025

MINI BIOGRAFIA

Marta Brunelli
Dottore di ricerca in 'Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione' presso l'università della Calabria. Post-dottorato in Storia dell'educazione presso l'Università di Macerata. Professore associato del Dipartimento di Scienze della formazione, beni culturali e turismo e docente nei Corsi di laurea magistrale in Management dei beni culturali (LM-89) e International Tourism and Destination Management (LM-49) dell'Università di Macerata. Responsabile dei servizi educativi e Vicedirettrice del MUDESC-Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata".

Tradotto da **Dra. Simone Weide Luiz**