

FONDATA DA COSIMO LANEVE
VOL. XXII N.43/2026



QUADERNI DI
DIDATTICA
DELLA
SCRITTURA

FrancoAngeli 

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

FONDATA DA COSIMO LANEVE
VOL. XXII N.43/2026



QUADERNI DI
DIDATTICA
DELLA
SCRITTURA

FrancoAngeli

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Direttore: Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Co-direttore: Chiara Gemma (Università degli Studi di Bari Aldo Moro);

Comitato di direzione: Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Chiara Gemma (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Giuseppe Laneve (Università degli Studi di Macerata); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Ernesto Galli della Loggia (Scuola Normale di Pisa); Pier Cesare Rivoltella (Alma Mater Studiorum Università di Bologna)

Comitato scientifico: Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso); Marguerite Altet (Università di Nantes); Andrea Balbo (Università di Torino); Luciano Canfora (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Andrea Cangini (Osservatorio Carta, Penna & Digitale); Francesco Caringella (Consiglio di Stato, scrittore); Antonio Cioffi (Accademia di Belle Arti di Brera); Lucio D'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli); Elio Damiano (Università degli Studi di Parma); Christopher Day (University of Nottingham UK); Duccio Demetrio (Università degli Studi di Milano Bicocca); Michele Di Sivo (Archivio di Stato di Roma); Freema Elbaz-Luwish (University of Haifa); Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); Adriano Fabris (Università di Pisa); Dinko Fabris (Musicologo); Heidi Flavian (Achva Academic College, Israel); Ivan Fortunato (Istituto Federale per l'Istruzione, la Scienza e la Tecnologia di San Paolo IFSP); Muriel Frish (Université de Reims Champagne-Ardenne); Antonio Galetta (Sorbonne Université, scrittore); Ernesto Galli della Loggia (Scuola Normale di Pisa); Catia Giacconi (Università degli Studi di Macerata); Chiara Gemma (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Paolo Giordano (Scrittore); Claudio Giunta (Università degli Studi di Torino); Hervé Cavallera (Università del Salento); Olimpia Imperio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Alessandra Lamarca (Università degli Studi di Palermo); Giuseppe Laneve (Università degli Studi di Macerata); Domenico Lassandro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Emanuela Mancino (Università degli Studi di Milano Bicocca); Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre); Claudio Marazzini (Università degli Studi del Piemonte Orientale 'Amedeo Avogadro'); Vincent Martinez (Università di Alicante); John McCourt (Università degli Studi di Macerata); Marie-France Morin (Université de Sherbrooke); Riccardo Morri (Università degli Studi di Roma La Sapienza); Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona); Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli); Raffaele Nigro (Giornalista e scrittore); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro); Salvatore Prisco (Università degli Studi di Napoli Federico II); Pier Cesare Rivoltella (Alma Mater Studiorum Università di Bologna); Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante); Alessia Scarinci (Università del Salento); Domenico Starnone (Scrittore); Uto Ughi (Fondazione Uto Ughi); Viviana Vinci (Università degli Studi di Foggia); Chris Warde-Jones (Fotografo); Silvia Zoppi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli)

Redazione: Rosatilde Margiotta (*Caporedattore*), Ilenia Amati, Arianna Beri, Franca Cicirelli, Angela Maria De Feo, Francesca Minerva, Maria Teresa Santacroce

Contatti: Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. E-mail: loredana.perla@uniba.it

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini

Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco. All articles are double-blind peer reviewed.

Rivista in *Fascia A ANVUR Area 11: Area 11/D1 – Pedagogia e Storia della Pedagogia; Area 11/D2 - Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa*

Sommario

Editoriale

Loredana Perla <i>Editoriale</i>	pag.	5
-------------------------------------	------	---

Viaggi nella scrittura

Mavie Da Ponte <i>Cuspide Ariete-Toro</i>	»	11
--	---	----

Studi e ricerche

Cinzia Angelini <i>Festina lente. Quando la scrittura (in corsivo) genera il pensiero</i>	»	17
--	---	----

Pier Cesare Rivoltella <i>Scrivere sulla carta, a schermo e con l'IA. Trasformazioni delle pratiche, ecologie del pensiero</i>	»	33
---	---	----

Adolfo Scotto di Luzio <i>Imparare a scrivere. Sulla scolarizzazione delle classi popolari tra Settecento e Ottocento</i>	»	47
--	---	----

Antonio Cioffi <i>La mano che pensa. Suggestioni per una pedagogia del segno calligrafico</i>	»	59
--	---	----

Mariangela Lippolis <i>Apprendimento musicale e scrittura manuale: facce della stessa medaglia nell'Era dell'Intelligenza Artificiale</i>	»	79
--	---	----

Esperienze e progetti

Angela Padula <i>L'alba della scrittura nella scuola primaria</i>	»	97
--	---	----

Franca Cicirelli
Scritture professionali al tempo del registro elettronico pag. 115

Arianna Beri
Scrittura a mano all'Università » 141

Voci e contrappunti

Ernesto Galli della Loggia
È il taccuino che rende immortali » 167

Claudio Giunta
Carta e penna » 169

Andrea Cangini
Scrivere a mano e leggere su carta contro i danni da smartphone » 175

Libri e altro

Marcello Veneziani
La gioia di scrivere » 187

Francesca Minerva
Loredana Perla, Adriano Fabris (2026), *Insegnare con l'Intelligenza Artificiale*, Brescia: Scholé » 191

Giada Totaro
Alfonso D'Ambrosio (2026), *AIDA e il Club dell'Intelligenza: l'umanesimo tecnologico a misura di ragazzi, famiglie e insegnanti*, Edizione indipendente » 195

Editoriale

Loredana Perla

Jimmy Bryant è stato per vent'anni il direttore degli Archivi e collezioni speciali della Central Arkansas University. Una volta, durante una lezione, chiese ai suoi studenti quanti di loro scrivessero a mano e in corsivo: nessuno alzò la mano. Uno in particolare, Alex Heck, raccontò la frustrazione di non essere riuscito a decifrare il diario scritto in corsivo dalla nonna defunta, rinvenuto in solaio. “Per me era come trovarmi davanti a dei geroglifici” – spiegò allo stupefatto professore – “perché era scritto in un codice ai miei occhi imperscrutabile”.

Se questo è un assaggio del futuro che ci aspetta, potrà sembrare naïf dedicare questo numero dei Quaderni di Didattica alla scrittura a mano e corsiva. Le ragioni che hanno orientato verso tale decisione sono soprattutto due. La prima è che l'abbandono della scrittura a mano – iniziato all'alba del massiccio ingresso delle tecnologie digitali nelle aule occidentali – sta producendo impatti preoccupanti sull'apprendimento dei bambini. Al punto tale che nei Paesi nei quali la rivoluzione digitale è partita prima di altri, si è innestata la marcia indietro.

La seconda è che è ora di dire a chiare lettere agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado che occorre riaprire senza resistenze le porte dell'aula, con sistematica cura, alle pratiche della scrittura a mano e calligrafica perché sono esattamente queste pratiche che, a differenza della videoscrittura, facilitano la costruzione di un rapporto diretto tra atto motorio e risultato grafico. Propiziando così lo sviluppo dell'intelligenza dei bambini.

Quello digitale è un pensiero binario mentre la scrittura a mano è ricca, individuale, irripetibile come irripetibile è la persona umana. Grafie e corsivo veicolano emozioni, svelano l'anima. E forse, proprio questo ha facilitato l'abbandono del corsivo da parte di preadolescenti che spesso non riescono a rileggersi nella loro grafia e preferiscono scrivere in stampatello. Per nascondere la fatica del crescere e del rivelarsi nella propria identità autentica.

Per apprendere a scrivere a mano il bambino deve focalizzare ogni tratto in relazione agli altri e imparare movimenti precisi di rotazione della penna sul foglio per arrivare ad ottenere le giuste forme. Il gesto di scrittura a mano

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa23148

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

si sviluppa in uno spazio circoscritto, il foglio del quaderno, richiede allo studente un'attenzione concentrata, consente un'esperienza che coinvolge corpo e sensi. Il che mantiene attive e durature connessioni nervose che verrebbero altrimenti eliminate dal processo di 'potatura' sinaptica: i neuroni non coinvolti dal gesto grafico muoiono. E con essi, anche connessioni fondamentali che garantiscono lo sviluppo degli apprendimenti.

La scrittura a mano, inoltre, favorisce il riconoscimento delle singole lettere più efficacemente rispetto alla digitazione su tastiera. E ciò avviene perché i movimenti fini richiesti dal gesto grafico contribuiscono direttamente alla costruzione e al consolidamento delle rappresentazioni delle lettere. E poiché il riconoscimento dei grafemi è una premessa fondamentale anche per l'apprendimento della lettura, ne consegue una stretta relazione tra scrittura a mano e lettura.

Per queste ragioni nelle scuole dell'Occidente è in atto una marcia indietro precipitosa rispetto alle digitalizzazioni radicali.

La Svezia, nazione che aveva abbracciato l'integralismo digitale, è tornata a carta, penna e scrittura corsiva. I motivi? I test PISA (lo ricordo per i non addetti ai lavori: PISA è l'indagine internazionale dell'OCSE che valuta ogni tre anni le competenze dei quindicenni in lettura, matematica e scienze) hanno certificato un netto peggioramento delle competenze degli studenti svedesi. E la commissione incaricata di analizzare il fenomeno ha individuato la causa prima nell'uso del digitale, dentro e fuori la scuola.

Smartphone e tablet, con la loro struttura multitasking, disturbano l'attenzione, ostacolano l'elaborazione di informazioni complesse, interferiscono con concentrazione e memoria, prerequisiti essenziali di qualunque studio ben fatto. E, dunque, di qualunque testa ben fatta. Se libri e quaderni digitali catalizzano nell'immediato la curiosità dei ragazzi, nel lungo periodo ne inficiano gli apprendimenti profondi, quelli che strutturano la mente e le sue facoltà più sofisticate.

Scrivere a mano, infatti, non equivale soltanto a lasciare un segno sulla carta.

Significa rallentare il pensiero fino a renderlo visibile.

Ogni singola grafia è una presenza, ogni composizione scritta è una traccia di umanità. E il testo scritto non riverbera nel tempo solo 'parole' ma anche l'anima di chi, quelle parole, le ha generate. Persino le cancellature, nei modi in cui le intese Isgrò, serbano tracce di umanità. Nel cancellare le scritture, si cancellano le premesse da cui si parte. Si apre al nuovo. E il gesto non è semplicemente una negazione, ma una rivitalizzazione della parola scritta.

I testi dei grandi scrittori sono sempre pieni di cancellature e di aggiunte in corsivo: le migliori idee lievitano solo dopo tali prime stesure piene zeppe

di scritte collocate ai bordi. O di post-it ‘aggrappati’ alle pagine in costruzione. E così la scrittura a mano si fa ricerca lenta, pellegrinaggio della mente compitando, a poco a poco, il farsi di qualcosa che emerge talvolta a fatica, talaltra obbedendo agli impulsi immediati della mente e del cuore.

Il processo di scrittura funziona ancora così per noi ‘felici pochi’ che amiamo scrivere a mano e in corsivo. E che continuiamo ad acquistare imperterriti taccuini, quaderni, matite e penne di ogni foggia e colore. Fedeli ai corredi di cartolerie ‘resistenziali’ a fronte dell’avanzata digitale.

Tutto fuorché il solo dito che scrolla anodini schermi.

È paradossale, peraltro, che la parola ‘digitale’, che viene da *digitus*, dito, indichi qualcosa che le dita non coinvolge più, al massimo un polpastrello per sfiorare un vetro freddo. Mentre un tempo si contava con le dita e, nell’atto di scrittura, la prensione salda della matita coinvolgeva moltissimi muscoli insegnando ai piccoli allievi a tenere i polsi fermi e a controllare i tremolii della penna sul foglio. Esercizio, quest’ultimo, anche di educazione alla saldezza del carattere, i cui tratti non casualmente vengono inferiti da esperti grafologi.

Tornare alla scrittura a mano, dunque, è oggi, dal punto di vista didattico, un imperativo categorico.

Come è noto, sin dalla prima della scuola primaria, i bambini devono apprendere due modelli di scrittura a mano nei due sistemi minuscolo e maiuscolo: lo stampato e il corsivo, quest’ultimo caratterizzato dal tratteggio celere e inclinato, modellato sul cosiddetto “corsivo inglese”, elaborato dai calligrafi di Sua Maestà sulla base della corsiva francese settecentesca. Il ritorno del corsivo è, infine, battezzato anche dalla ricerca neuroscientifica che, negli ultimi trent’anni, ha fornito una nuova concezione della cosiddetta mente umana ponendo al centro il corpo. Per lungo tempo gli studi sulla scrittura a mano sono stati guidati prevalentemente da prospettive cognitive focalizzate sugli aspetti percettivi e visivi del gesto grafico, trascurandone la componente motoria. Oggi sappiamo, invece, che più corpo si impegna, più cervello si fa. E poiché ogni de-corporazione è anche una forma di de-cerebrazione, si torna alla scrittura a mano anche con funzione preventiva, per proteggere l’intelligenza.

Scrivere a mano salva noi stessi e le storie di una civiltà occidentale da trasmettere.

E il ricordo corre inevitabilmente agli esercizi di scrittura prescritti nell’infanzia dei *boomer*, ultima generazione educata alla bella scrittura. E alle ricoperture delle brutte copie in belle e bellissime copie.

Mandala e cornicette colorate (prima di essere bollati come pratiche repressive da una certa pedagogia libertaria in auge negli anni Settanta del

Novecento), sviluppano il senso dello spazio, dell'ordine, dell'orientamento. Muovono nei bambini 'più cervello'.

A un certo punto un malinteso senso del rispetto della libertà infantile e la considerazione della scrittura a mano come costrittiva hanno estromesso la scrittura a mano dalle aule e dai programmi scolastici. E l'altra faccia della metamorfosi è stata la perdita della familiarità quotidiana con la lettura ad alta voce. Scrittura e lettura, infatti, sono due vasi comunicanti: se non si impara il corsivo con la sua elegante 'artisticità' di tratto, come si fa a concentrarsi sulle parole di un libro?

È stato Umberto Eco a riaprire un varco di intelligente ripensamento denunciando per primo la crisi del corsivo e preconizzandone il ritorno perché, come l'umanità aveva imparato a riscoprire come piaceri sportivi ed estetici molte cose che la civiltà aveva eliminato come inutili, la medesima cosa sarebbe accaduta col corsivo che insegna a controllare le mani e incoraggia la coordinazione occhio-mano. Il tempo del ritorno è arrivato. È il tempo nostro.

Scrittura a mano e corsiva sono presenti con ampi spazi dedicati nelle *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione firmate dal Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara il 9 dicembre 2025, con DM n.221.

E con questo numero celebriamo un ritorno molto atteso, nella speranza che taccuini e quaderni tornino a popolare la nostra quotidianità come popolano le giornate di Mavie Da Ponte che, col suo *Viaggio nella scrittura*, inaugura il quarantatreesimo numero dei *Quaderni di didattica della scrittura*.

Buona lettura

Viaggi nella scrittura

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Cuspide Ariete-Toro

*Mavie Da Ponte**

L'origine di tutto è stata una suora. Una monaca vestita di nero che, una domenica pomeriggio di primavera, guardava la vetrina di un negozio per bambini – vestiti minuscoli, bambolotti dalla faccia troppo realistica per essere veri, una culla bianca sormontata da una cicogna fatta di piume. Mi sono fermata a guardare la suora, che guardava la vetrina, che forse voleva fare un regalo, che forse avrebbe voluto un figlio, che un figlio forse ce l'aveva, dopotutto le suore non ce l'hanno tutte, un figlio? E pure i preti, sicuro, si sa, ne hanno di figli. Però si racconta solo tra le cose che non si raccontano, come un pettegolezzo, un luogo comune, merce di contrabbando spacciata nelle cucine di casa, nei salotti tappezzati di foto di famiglia, all'uscita dalla messa. Così si dicono le verità: sottovoce, alle spalle, perché la verità non è moneta da far tintinnare nel cestino delle offerte, ma da cacciarsi nel reggiseno, banconote arrotolate e custodite con cura. La verità è maleducata, va confessata di nascosto. Oppure va scritta.

La causa di tutto è stata una suora, quella suora che, di domenica pomeriggio di un aprile inoltrato, guardava la vetrina di un negozio per bambini: l'ho vista e mi è bastato, l'ho stanata e ho deciso che un figlio l'aveva avuto. Non ci siamo parlate, ma ho capito che quella donna un giorno era diventata madre, anche se quel figlio non l'aveva cresciuto: lo era diventata il giorno in cui quella creatura gliel'avevano cavata dalle viscere. E adesso sbagliavano a chiamarla sorella, perché lei era madre, perché madre sei e madre resti, anche se quella creatura che hai messo al mondo la dai via, adottatela, prendetela, fatela sparire, non fatemela amare. Quella storia, tutta inventata, l'ho scritta quel pomeriggio stesso; poi ho comprato un dominio online, poi l'ho pubblicata, poi ho detto, su Twitter – allora si chiamava così –, *ciao, ho scritto una storia, è qui: prendetela, leggetela, fatene quel che volete ma fatene qualcosa*. Era la

* Scrittrice.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22837

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

mia prima storia, la prima storia a vedere la luce. Potevo anche rinnegarla, poteva anche non leggerla nessuno: ormai, ero una scrittrice.

Era domenica ed ero appena nata.

Quella storia l'hanno letta, l'hanno salutata, *ne vogliamo ancora, dov'è il resto?* E io non avevo niente, così ho iniziato a scrivere, raccogliendo quel che trovavo: ogni giorno, disciplina da monaca e devozione da pianista, mi sedevo e scrivevo. Raccontavo storie di donne inventate che però avevano la faccia della cassiera del supermercato, della mia maestra di musica, della mia vicina di casa, quella che non esce mai e che ascolta Radio France al volume di un rave party. Rivelavo le mie ossessioni, le paure, i desideri che non si dicono sennò poi non si avverano, ma nella bocca di personaggi che non erano me tutto questo cambiava forma, e quella forma mi piaceva e anche a chi leggeva quella forma piaceva; così, settimana dopo settimana, la domenica è diventata il giorno dei racconti. Li pubblicavo e la gente li divorava, masticava, digeriva, e poi mi scriveva, *M., ma quella donna sono io, M., ma quella è mia madre è mia sorella è la donna che ho amato è la donna che avrei voluto essere, M. quella è mia figlia, anche se adesso tutti credono che sia la figlia di mia sorella.* Un messaggio anonimo, una famiglia potenzialmente fatta brillare, una coppia annientata, un passato dissotterrato. Li pubblicavo ed erano storie di finzione che, in qualche modo, anticipavano o intuivano una realtà più vera di quella reale, perché messa a tacere, perché soffocata da un coperchio di indicibile che l'aveva fatta lievitare – *brava, bella mia, cresci sana, diventa forte, distruggi.* Perché questo fa la troppa realtà: distrugge. E per questo scrivo storie immaginarie di realtà possibili: per dare aria, per dare spazio, per rallentare il processo di distruzione. Forse, per interromperlo.

Se è vero che la letteratura anticipa la realtà – ancora un luogo comune! –, se è vero che il compito del post-moderno è di andare più in fretta del presente, se è vero che io stessa sono una persona che scrive in un'epoca post-moderna, e se è vero che il tempo corre sempre più veloce, dopato dall'intelligenza artificiale, io scrivo storie per rallentare la corsa. Non perché m'interessi tornare al passato ma perché correre troppo forte porta quasi sempre allo schianto. E dopo la distruzione, non c'è più niente da raccontare.

La primavera intanto correva e iniziava a diventare estate; le mie storie si susseguivano e con loro le inquietudini: *non mi leggeranno più, andranno al mare, si scorderanno di me, mi leggeranno al mare, diventerò una scrittrice vera, scrittrice chi, devo chiudere il sito, devo scrivere a un editore.*

Non ho mai saputo come si fa, a pubblicare un libro. Certo, anche quella fa parte delle cose di cui parlare sottovoce, segreto o pettegolezzo, tutti sanno e nessuno parla: devi fare una scuola di scrittura, devi pregare la madonna, devi pregare un editore, un editor, un altro scrittore, devi pagare, devi farti pagare. Non ne sapevo nulla, però sapevo come avevano fatto gli scrittori del passato, quegli autori che, di questo, ancora parlavano senza troppi tabù, e quindi ho mandato una lettera a un editore – a più d’uno, a dire il vero. Non ho detto niente a nessuno, perché sapevo che nessuno mi avrebbe risposto e, allo stesso tempo, volevo che nessuno potesse biasimarmi, criticarmi, compiacersi del mio insuccesso pur commiserandolo e ingoiando la soddisfazione con la crema gianduja dei biscotti da caffè. Non ho detto niente a nessuno perché, nella vita vera, nella vita *off-line*, fuori dal sito internet e dai racconti domenicali, nessuno sapeva della mia attività di scrittrice: sono nata in una domenica d’aprile, verso la fine – cuspidi Ariete-Toro –, ma sono nata clandestina, documenti falsi, nome inventato. Come autrice, non ho mai coinciso col mio nome di battesimo o d’anagrafe, come autrice mi sono messa al mondo da sola e da sola mi sono nominata: M.D.P., perché da chi mi conosceva non volevo essere vista davvero, ma anche per quel pudore, misto a megalomania, di chi scrive storie di finzione, e s’inventa un personaggio, una storia, un mondo ma, alla fine, inevitabilmente, parla di sé.

Mi sono nominata M. – perché, dopotutto, quella era la mia vita, *ma vie*, in francese, in omaggio al mio dottorato in francesistica e alle origini di mia madre – e quelli erano fatti miei; e poi D. P., come il librettista, ma anche come una persona qualunque, senza faccia, senza nome. La signora che vende le mele nei problemi di matematica delle elementari, e che, in francese – *vedi? ancora la lingua madre* – si chiama Madame Dupont.

Ecco com’è andata, ecco come sono nata, ecco come sono cresciuta.

La mia storia, però, te ne sarai accorto, l’ho interrotta sul punto di svolta: la lettera all’editore, anzi, agli editori. Ho mandato i miei racconti, dicevo, e non ha risposto nessuno; poi però mi ha risposto qualcuno: Marsilio, che qui chiamiamo “Marsilio”, nome proprio e lettera maiuscola, come se fosse un personaggio mitologico. Marsilio mi ha risposto, quindi, mi ha detto *belli i tuoi racconti, ma non te li pubblichiamo; quando avrai qualcosa di più lungo, mandacelo e lo leggeremo*.

E io, che come scrittrice sono nata una domenica di primavera da una suora che guardava una vetrina, avevo alle spalle una lunga, lunghissima gestazione. Un’infanzia a voler diventare Bianca Pitzorno, un’adolescenza dedita a Grazia Deledda, a Natalia Ginzburg, a Simone de Beauvoir, una giovinezza di studi letterari, poi quel dottorato che ho amato e odiato

e adesso amo di nuovo. Negli ultimi tempi, quando nessuno guardava, avevo scritto un romanzo: quel romanzo, l'ho mandato a Marsilio.

Quel romanzo poi Marsilio me lo ha pubblicato. Sono nata una domenica di primavera da una suora.

Sono uscita nel mondo per la prima volta, nuda e con la pelle troppo bianca sotto il sole, nel 2023, con *Primo romanzo*. Quella è stata la mia prima volta, la consegna al mondo della mia verginità di scrittrice; la seconda è arrivata nel 2025, con *Secondo romanzo*, e non so come sia possibile, dopo la mia seconda prima volta, sentirmi ancora così impreparata eppure così affamata di storie come quella domenica di qualche anno fa. Ma, forse, è tutta lì, la scrittura: fame e desiderio e paura e occhi che guardano ovunque; soprattutto dove non dovrebbero.

Studi e ricerche

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Festina lente.

Quando la scrittura (in corsivo) genera il pensiero

*Cinzia Angelini**

*La maturazione grafica comincia dal
primo giorno di apprendimento, se
non addirittura più presto con il
primo scarabocchio o la prima
traccia; e probabilmente non finirà
fintanto che l'uomo continuerà a
vivere e a scrivere*
Oliveaux, 2014

Riassunto

L'articolo presenta una riflessione sulla complessità e l'importanza della scrittura manuale nello sviluppo cognitivo e motorio dei bambini. Partendo dall'analisi dei prerequisiti grafomotori, si evidenzia come tali abilità siano fondamentali per l'automatizzazione del gesto grafico, la cui esecuzione non può tuttavia prescindere da una postura e una impugnatura corrette. L'articolo si sofferma, inoltre, su alcuni aspetti fondamentali e distintivi della scrittura manuale, tra cui la relazione tra memoria, funzioni esecutive e capacità scritte (Truxius *et al.*, 2024); la maggiore funzionalità del corsivo rispetto allo stampatello nel favorire l'elaborazione dei processi mentali, *in primis* la riflessione e il pensiero critico (Brustenghi, 2025; Travigliani, 2019; Angelini, 2016); la correlazione positiva tra scrittura manuale e sviluppo cerebrale, memoria e apprendimento, come dimostrato dalle più recenti ricerche in campo neuroscientifico (Wolf, 2018; Dehaene, 2019); l'*embodied cognition* (Borsini *et al.*, 2025; Capaci e Ferrara, 2026), secondo cui i processi cognitivi sono profondamente radicati nelle esperienze corporee. Infine, si analizzano le implicazioni didattiche anche con uno sguardo alle *Indicazioni Nazionali per il curriculum - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione* (2025), che riconoscono il valore

* Professore ordinario di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22799

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

della scrittura corsiva come elemento essenziale per lo sviluppo integrato delle competenze di ordine superiore, riaffermando l'importanza di preservare e valorizzare questa abilità nel percorso scolastico.

Parole chiave: scrittura manuale; requisiti grafomotori; neuroscienze; *embodied cognition*.

Festina lente. When (cursive) writing generates thought

Abstract

The article presents a reflection on the complexity and importance of handwriting in children's cognitive and motor development. Starting from the analysis of graphomotor prerequisites, it highlights how these skills are fundamental for the automatization of the graphic gesture, whose execution cannot, however, ignore proper posture and grip. The article also focuses on some key and distinctive aspects of handwriting, including the relationship between memory, executive functions, and writing skills (Truxius *et al.*, 2024); the greater functionality of cursive writing compared to block letters in facilitating the processing of mental processes, primarily reflection and critical thinking (Brustenghi, 2025; Travaglini, 2019; Angelini, 2016); the positive correlation between handwriting and brain development, memory, and learning, as demonstrated by recent neuroscientific research (Wolf, 2018; Dehaene, 2019); embodied cognition (Borsini *et al.*, 2025; Capaci and Ferrara, 2026), which posits that cognitive processes are deeply rooted in bodily experiences. Finally, the article examines pedagogical implications, also considering the National Guidelines for the curriculum (2025) which recognize the value of cursive writing as an essential element for the integrated development of higher-order skills, reaffirming the importance of preserving and promoting this ability in the educational path.

Keywords: handwriting; graphomotor prerequisites; neurosciences; embodied cognition.

Articolo sottomesso: 17/05/2026, accettato: 19/06/2026

1. Introduzione

Le nuove *Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione (2025)* restituiscono importanza alla didattica della scrittura manuale nella scuola primaria, sottolineandone la rilevanza e le potenzialità ai fini degli apprendimenti successivi. Si tratta di un passaggio importante, sollecitato anche da studi recenti, che attribuiscono alla scrittura manuale, e al corsivo in particolare, un ruolo determinante nella maturazione complessiva del bambino, andando a stimolare componenti mo-

torie, cognitive e relazionali, con importanti implicazioni educative e pedagogiche (Truxius *et al.*, 2024; Brustenghi, 2025; Travaglini, 2019; Angelini, 2016; Wolf, 2018; Dehaene, 2019; Borsini *et al.*, 2025; Capaci e Ferrara, 2026). Passaggio, inoltre, che avviene dopo decenni in cui la didattica della scrittura manuale era stata relegata in un ruolo marginale (Angelini, 2019; Pani, 2012).

Il processo di apprendimento della scrittura manuale comporta l'acquisizione graduale di una serie di abilità a complessità crescente e in armonia con lo sviluppo del bambino, abilità motorie, percettive e cognitive che cominciano a svilupparsi fin dai primi mesi di vita e che richiedono un'attenta attività di stimolazione e ambienti educativi adeguati.

1.1 Cominciare a scrivere

Dal punto di vista grafo-motorio, l'apprendimento della scrittura manuale, che nelle scuole italiane inizia con l'avvio della scuola primaria, dipende dalla combinazione di numerose abilità. Durante questa lunga fase di preparazione si acquisiscono gradualmente i prerequisiti che consentiranno la corretta esecuzione del gesto grafico. Alcuni di questi (per es. equilibrio, controllo posturale, lateralizzazione) sono generali e non collegati esclusivamente all'apprendimento della scrittura; altri, invece, sono specificamente indicati come indispensabili per un apprendimento funzionale del gesto grafico, tra cui: coordinazione dinamica dell'arto superiore, coordinazione oculo-manuale, motricità fine, schema corporeo e strutturazione spaziale (Fantuzzi e Tagliazucchi, 2009; Nusiner *et al.*, 2023; Thoulon-Page e De Montesquieu, 2002, trad. it. 2015). Affinché avvenga il processo di scrittura è fondamentale che lo scrivente raggiunga un livello di acquisizione tale da automatizzare e quindi integrare questi prerequisiti.

Coordinazione dinamica dell'arto superiore

Quando si parla di *coordinazione dinamica dell'arto superiore* si fa riferimento, in modo particolare, alla *propriocezione*, ossia alla presa di coscienza e al conseguente utilizzo differenziato di un segmento specifico, nel nostro caso, appunto, l'arto superiore, al fine di rendere possibile la posizione stabile del braccio e, con essa, di attivare la manualità fine della mano. I movimenti della scrittura, inizialmente imitativi e meccanici, attraverso l'esercizio diventeranno automatici, cioè attivati senza particolare dispendio di attenzione e di energie cognitive. Il percorso che conduce all'acquisizione dell'automatismo passa attraverso un progressivo affinamento dei seguenti movimenti:

- la grande progressione, cioè il movimento che parte dalla spalla, fa perno sul gomito e consente al braccio di distendersi sul foglio. Procede dal margine sinistro fino al bordo destro. L'appoggio leggero del braccio sul piano dà stabilità e al tempo stesso consente un movimento progressivo e uniforme (Cassarino, 2021);
- la piccola progressione, riferita al polso che si allunga sulla superficie scrittoria accompagnando lo strumento grafico quando traccia la parola. Il polso si flette da destra a sinistra mentre la parte laterale esterna della mano, insieme al mignolo, funge da punto d'appoggio che consente alla mano di "scivolare" sul foglio accompagnando la scrittura;
- l'iscrizione, intesa come movimento prevalentemente digitale in quanto eseguito dalle tre dita motrici – pollice, indice e in misura minore medio – che sostengono lo strumento grafico e lo guidano nell'esecuzione delle singole lettere. In particolare il pollice e l'indice, in posizione opposta e a pinza sullo strumento, eseguono un movimento di allungamento e contrazione che serve per eseguire gli allunghi, le coppe e i piccoli cerchi che sono alla base della formazione delle lettere (Cassarino, 2021).

Coordinazione oculo-manuale

La *coordinazione oculo-manuale* è la capacità di controllare e regolare, attraverso la vista, i movimenti dell'arto superiore e della mano per eseguire compiti di diversa natura (Nusiner *et al.*, 2019; Fantuzzi e Tagliacruzchi, 2009). La sua maturazione inizia nel periodo compreso tra 4 e 14 mesi di età e prosegue progressivamente e in connessione con le abilità fino-motorie (Nusiner *et al.*, 2023). Nell'apprendimento della scrittura manuale diventa indispensabile in quanto consente all'occhio di dirigere la mano scrivente durante l'esecuzione del gesto sia di scrittura sia di rappresentazione grafica. Tuttavia, con lo sviluppo e l'automatizzazione delle abilità grafomotorie e la velocizzazione della scrittura, il controllo visivo tende a diminuire, mentre permane un controllo globale di tipo spaziale, come il rispetto dei margini e delle righe prestampate (Venturelli, 2019).

Motricità fine

La *motricità fine* è il risultato di movimenti precisi che richiedono il controllo muscolare di varie parti del corpo (Nusiner *et al.*, 2023). Per consentire un compito di scrittura adeguato, la motricità fine deve essere sviluppata fino a raggiungere: 1) *precisione*, che si ottiene attraverso il graduale isolamento dei movimenti necessari per scrivere; 2) *forza muscolare*, che nel caso della scrittura è intesa a livello prevalentemente della mano e garantisce la forza

nelle dita necessaria a eseguire i movimenti alla base della scrittura stessa; 3) *coordinazione neuromuscolare*, per evitare tensioni e consentire la fluidità della scrittura; 4) *automaticità*, per consentire l'esecuzione automatizzata dei pattern motori necessari all'esecuzione dei tratti grafici (Fantuzzi e Tagliazucchi, 2009).

Schema corporeo e strutturazione spaziale

Lo *schema corporeo* è «l'immagine spaziale e tridimensionale acquisita attraverso continue modificazioni delle posizioni che ognuno ha del proprio corpo, che diviene il punto di riferimento per l'orientamento e la strutturazione spaziale» (Nusiner *et al.*, 2023, p. 55). Poiché nell'atto di scrivere è coinvolto tutto il corpo, per imparare a scrivere in modo adeguato è necessario aver acquisito una buona consapevolezza del proprio schema corporeo. Il corpo, inoltre, deve essere percepito in rapporto all'ambiente, nel quale ci si deve muovere con disinvoltura, ma rispettandone i confini. Nella scrittura manuale, l'ambiente è rappresentato dallo spazio grafico all'interno del quale si posizionano i segni secondo regole prestabilite. A livello percettivo, lo scrivente deve possedere una immagine chiara delle lettere e dei tracciati, che si svilupperanno a partire da riferimenti spaziali come la direzione (alto, basso, destra, sinistra), la traiettoria (orizzontale, verticale, obliquo ecc.), la distanza (tra lettere, tra parole ecc.) e le proporzioni (grande, piccolo ecc.) (Thoulon-Page e De Montesquieu, 2002, trad. it. 2015).

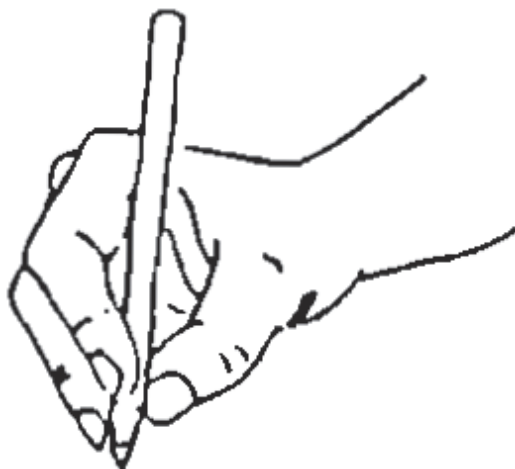
1.2 Una questione di impugnatura e postura

Trasversale ai prerequisiti elencati (senza alcuna pretesa di esaustività, né quantitativa né qualitativa) è l'impugnatura dello strumento scrittorio, che nell'era digitale è sempre più trascurata. Di fatto, però, l'acquisizione di una tecnica di scrittura corretta non può prescindere dall'impugnatura dello strumento grafico, che deve essere funzionale all'esecuzione del gesto (Angelini, 2022). Già Schneck e Henderson (1990), in una interessante ricerca condotta con 320 bambini di età compresa tra 3 e 6,11 anni, avevano messo in evidenza una progressione in tre fasi che conduce, nella maggior parte dei casi, ad una presa corretta della penna: la fase delle prese primitive (intorno ai 4 anni), la fase delle prese di transizione (tra i 3 e i 6 anni), la fase delle prese mature (4-6 anni). Quella che garantirebbe il più alto livello di precisione e controllo è la *presa tripod dinamica* (Fig. 1).

Sempre negli anni Novanta del Novecento, Berninger (1991), in uno studio sulle fasi dell'apprendimento della scrittura, aveva indicato le operazioni

più impegnative nei primi anni della scuola primaria: 1) la *codifica ortografica*, ossia la trasposizione, in forma visiva, di parole, lettere e sillabe; 2) lo sviluppo della *motricità fine*, che interviene nella corretta esecuzione del gesto grafico; 3) l'*integrazione ortografico-motoria*, ossia la memoria di lettere e sillabe e la loro trascrizione grafica. Successivamente, la stessa studiosa (Berninger, 2014), nell'evidenziare gli aspetti di tipo neurologico, linguistico e cognitivo che intervengono nel corso dell'evoluzione dell'abilità di scrittura, aveva sottolineato la asincronia con cui si sviluppano tali abilità: la capacità di generare un testo oralmente emerge con tempi diversi rispetto alla capacità di trascriverlo in quanto la trascrizione comporta anche la capacità di gestirlo graficamente, ortograficamente e di saper inserire la punteggiatura corretta (Angelini, 2020). La giusta esecuzione del gesto grafico, requisito indispensabile per imparare a scrivere a mano, è quindi il risultato di una acquisizione progressiva, che segue lo sviluppo di numerose altre abilità che convergono nel processo di maturazione complessiva del bambino.

Fig. 1 - Esempio di presa tripode dinamica (fonte: Schneck and Henderson, 1990, p. 895)



Riprendendo la sempre attuale distinzione proposta da Schneck e Henderson (1990), nelle prese *primitive* (o *immature*, come definite successivamente da Benbow, 2006) il movimento della penna o della matita comporta il coinvolgimento dei movimenti combinati del polso, del braccio e del busto, con scarsa mobilità delle dita; nella fase successiva, quella delle prese di *transizione*, anche se il movimento ha ancora origine all'altezza della spalla, il polso e il gomito raggiungono una maggiore flessibilità, grazie anche al

sostegno dell'avambraccio che poggia sul piano. In questa fase, il movimento delle dita è ancora assente o appena accennato, mentre sarà ben sviluppato nell'ultima fase, quella delle prese *mature*, il cui tratto distintivo è proprio determinato dall'abilità di muovere le dita singolarmente (Venturelli, 2019). La presa matura per eccellenza è la già citata *tripode dinamica*, nella quale l'indice e il pollice, in una posizione "a pinza", reggono lo strumento grafico e trascinano la mano, con l'indice leggermente avanzato rispetto all'estremità del pollice, a una distanza di 1,5/2 cm dalla punta dello strumento; il medio sostiene lo strumento grafico, mentre anulare e mignolo, ripiegati sotto la mano, hanno un ruolo passivo di sospensione (Oliveaux, 2014). Una impugnatura differente può comunque garantire una *buona scrittura*, tuttavia la *tripode dinamica* è quella che assicura una maggiore qualità di scrittura con uno sforzo minimo, ed è pertanto ritenuta quella più funzionale.

Anche la postura ha un ruolo importante nell'apprendimento della scrittura manuale. Per quanto non sempre realizzabile in un'aula scolastica, banchi e sedie dovrebbero essere adattati alle caratteristiche di crescita dei bambini, in modo da consentire l'allineamento verticale tra testa e schiena, la formazione di tre angoli da 90° all'altezza dell'anca, del ginocchio e della caviglia e l'appoggio comodo dei piedi sul pavimento. Il piano di scrittura, inoltre, dovrebbe offrire lo spazio sufficiente a consentire l'appoggio rilassato dell'avambraccio sul tavolo, in modo da favorire il movimento verso destra necessario per scrivere. La mano scrivente, posizionata al di sotto della linea di scrittura, deve esercitare la giusta pressione sul foglio, mentre la non scrivente terrà fermo il foglio – che sarà posto a una distanza dal capo di circa 30 cm (Nusiner *et al.*, 2023).

2. L'importanza della memoria

Sicuramente la scrittura manuale rappresenta un tratto distintivo della specie umana e, come si è detto, è un'attività complessa che richiede un attento controllo motorio e cognitivo, in particolare nella fase di acquisizione che precede l'automatizzazione del gesto grafico. Alcuni studi (cfr. Truxius *et al.*, 2024) sottolineano lo stretto legame tra la scrittura manuale e le funzioni esecutive. Come evidenziato da Truxius *et al.* (2024), per funzioni esecutive si intende un insieme di abilità cognitive di base che supportano la concentrazione, l'orientamento al compito e l'autoregolazione, e possono essere ricondotte a tre componenti principali: memoria di lavoro (ricordare e trattenere informazioni), inibizione (inibire risposte e reazioni automatiche), cambiamento (spostare l'attenzione secondo le circostanze). Se applicate alla

scrittura, in fase di apprendimento, un bambino deve simultaneamente: tenere a mente il contenuto da scrivere e recuperare la forma delle lettere (*memoria di lavoro*); inibire i movimenti digitali non richiesti al fine di scrivere con precisione rispettando le forme apprese (*inibizione*); spostare l'attenzione dal contenuto da scrivere ai movimenti fino-motori richiesti per l'esecuzione del gesto grafico (*spostamento dell'attenzione*). Un debole sviluppo delle funzioni esecutive è stato associato a difficoltà di scrittura in termini di scorrevolezza e qualità del tratto in bambini al secondo anno della scuola primaria (Costa *et al.*, 2017). In particolare, Truxius *et al.* (2024) hanno evidenziato il ruolo chiave della memoria di lavoro per spiegare le differenze individuali in fase di prima acquisizione della scrittura. Questo suggerisce che, quando la scrittura non è ancora automatizzata, lo sforzo cognitivo grava prevalentemente sulla capacità della memoria di lavoro. Pertanto, nel caso di bambini con una memoria di lavoro debole, la scrittura manuale può essere particolarmente faticosa in quanto assorbe una parte sostanziale delle loro limitate risorse cognitive; al contrario, i bambini con una memoria di lavoro più efficiente riescono a gestire simultaneamente e con facilità i diversi aspetti connessi alla produzione di un testo scritto. L'impatto della memoria di lavoro è stato riscontrato in particolare sulle abilità cognitive, andando così a rafforzare l'importanza dei processi cognitivi anche nelle fasi dell'apprendimento precedenti l'automatizzazione.

Inoltre, una scrittura qualitativamente povera ha un impatto negativo sui bambini non solo a livello fisico ed emotivo (Engel-Yeger *et al.*, 2009), ma anche e soprattutto sul rendimento scolastico. Secondo Graham *et al.* (1997), le abilità di ordine inferiore interferiscono con le abilità di ordine superiore determinando la produzione di testi scritti brevi e di scarsa qualità (Prunty *et al.*, 2016). Ma anche quando la qualità del testo è accettabile, la limitata leggibilità è associata a una valutazione inferiore da parte degli insegnanti (Graham *et al.*, 2011).

3. Perché scrivere in corsivo

Finora si è parlato, genericamente, di apprendimento della scrittura manuale. Un ulteriore passaggio riguarda il corsivo. Scrivere in stampatello oppure in corsivo non è la stessa cosa: quest'ultimo richiede una parte dello sviluppo della motricità fine che necessita di un livello di competenza più elevato (Brustenghi, 2025, p. 81). In una ricerca condotta con bambini della scuola dell'infanzia che non avevano ancora imparato a leggere e scrivere, James e Engelhardt (2012), attraverso la risonanza magnetica funzionale (fMRI), hanno messo in evidenza le numerose aree cerebrali che si attivano

quando si scrive a mano. Si tratta di aree dedicate alla memoria, all'ortografia, all'attenzione, alla motivazione, ai meccanismi di feedback visivo e propriocettivo-cinestesico, alla consapevolezza fonologica (Brustenghi, 2025, p. 101). Durante la scrittura, queste aree lavorano in modo integrato; soprattutto quando si scrive in corsivo, il pensiero e la concentrazione sono costanti, la penna scorre sul foglio senza mai perdere il filo (diversamente da quanto accade con lo stampatello), con un esercizio complesso e raffinato della motricità fine. Inoltre, il tempo richiesto per scrivere in corsivo favorisce la riflessione, la scelta del lessico, il pensiero critico (Angelini, 2016). Nella ricerca *Nulla dies sine linea* (Vertecchi *et al.*, 2016), ai 364 bambini partecipanti, frequentanti le ultime tre classi della scuola primaria, è stato chiesto di comporre quotidianamente, per tre mesi, un elaborato di poche righe a partire da uno stimolo fornito dai ricercatori e diverso per ogni giorno. Sorprendentemente, con l'esercizio quotidiano, i bambini che inizialmente scrivevano in stampatello sono passati spontaneamente alla scrittura corsiva; e più il gesto grafico diventava fluido e disinvolto, più l'energia si spostava dalla mano al pensiero, con la produzione di elaborati gradualmente più ricchi di contenuto e caratterizzati da scelte lessicali sempre più ricercate e appropriate. Questo risultato è in armonia con Oliveaux (2014), il quale, parlando di funzione strumentale della scrittura, sottolinea che «il tempo che, impiegato per scrivere, costringe a una presa di distanza, facilita la riflessione, favorisce la logica: questa pausa, necessaria allo scrivente per scegliere l'espressione migliore, rende possibile un maggior rigore e una maggiore precisione. In tal modo la scrittura svolge un ruolo complesso nell'elaborazione del pensiero perché fa intervenire parti del corpo diverse dal linguaggio» (p. 21).

Sulla stessa linea si colloca Travaglini (2019) quando sostiene che scrivere in corsivo consente di attivare processi mentali che non possono essere sostituiti dallo stampatello o dallo *script*. La scrittura corsiva, infatti, andando ad incidere sull'apparato cognitivo dello scrivente, consente di attivare non solo aree attinenti alla letto-scrittura, ma più in generale al pensiero, alla memoria e al linguaggio. Pertanto, abbandonare l'insegnamento del corsivo o posticiparlo, nella scuola primaria, agli anni successivi al primo compromette la «attivazione del processo grafomotorio sotteso all'acquisizione della fluidità della scrittura a mano, una tappa importante dell'evoluzione scrittoria in preadolescenza e adolescenza» (p. 189). La fluidità della scrittura non è un aspetto irrilevante, anzi costituisce una risorsa fondamentale per la formazione dell'individuo, che nella scrittura trova la possibilità di esprimersi e di collegare il gesto ai contenuti, i contenuti alle emozioni, la forma grafica al pensiero. Anche Frabboni (Frabboni e Scurati, 1999) sostiene che riducendosi l'uso del corsivo, i contenuti dei testi scritti abbiano subito un progressivo impoverimento (Natta, 2016). Tra scrittura e pensiero

non esiste soluzione di continuità, e questo è tanto più vero quanto più il bambino esercita il gesto grafico fino a renderlo fluido e scorrevole con il corsivo, in modo da dare «continuità alla rappresentazione grafico-scrittoria del suo pensiero» (Travaglini, 2019, p. 190), evitando le interruzioni – della scrittura e quindi del pensiero – imposte dalla giustapposizione dei tratti interletterali tipica dello stampatello. Come sosteneva Freinet (1978), «la scorrevolezza della scrittura si adatta alla scorrevolezza del pensiero» (p. 110).

4. Quali implicazioni per la didattica

Nella *Antropologia della scrittura* Cardona (1981/2009) sottolineava che l'apprendimento della scrittura è tra gli apprendimenti più rigidamente formalizzati di una società. Se, infatti, altre conoscenze possono essere trasmesse attraverso canali meno formali, come la famiglia, la scrittura si apprende stando seduti sui banchi di scuola. La rigidità formale è proporzionale all'importanza che la società attribuisce a un sapere: a una maggiore considerazione corrisponde un approccio più conservativo. Nel caso della scrittura, questo si traduce nel fatto che l'allievo deve imparare a scrivere esattamente un certo alfabeto e a leggerlo correttamente perché questo è il primo decisivo passo verso lo studio di saperi trasmessi per iscritto (Cardona, 1981/2009). Per quanto ancora oggi l'insegnamento della scrittura sia fortemente circoscritto al contesto scolastico, l'approccio alla didattica risente del progressivo ridursi dell'attenzione generale nei confronti della scrittura. Un interessante studio (Angelini, 2019; Pani, 2012) sulla legislazione scolastica dall'Unità d'Italia a oggi mette in luce una tendenza significativa: dall'Unità fino agli anni '50 del secolo scorso, i documenti ministeriali contenevano fascicoli per i maestri all'interno dei quali si fornivano indicazioni precise su come insegnare a scrivere ai propri allievi. Il corsivo era privilegiato e doveva essere insegnato sin dai primi giorni di scuola: inizialmente l'apprendimento era imitativo, pertanto gli insegnanti dovevano scrivere sulla lavagna in modo chiaro e leggibile e attendere pazientemente che i loro allievi copiassero ed esercitassero ripetutamente il gesto grafico al fine di renderlo fluido e scorrevole e di sviluppare una scrittura manuale chiara ed elegante. Dalla seconda metà del ventesimo secolo a oggi, questa attenzione da parte del legislatore è andata riducendosi; parallelamente gli insegnanti hanno acquisito un'autonomia sempre maggiore, con il risultato che oggi la didattica della scrittura avviene in modo differente da scuola a scuola, ma anche all'interno della stessa scuola. Spesso si privilegia lo stampato, mentre il corsivo è rimandato agli anni successivi al primo, anche lasciando ai bambini la possibilità di scegliere se scrivere in stampatello o in corsivo. Nella lettura dei

documenti ministeriali, quello che sorprende, inoltre, è il progressivo venir meno dell'attenzione agli aspetti grafomotori, sostituita da una idea di scrittura intesa prevalentemente – se non esclusivamente – come produzione di testi. Intanto, però, in Italia aumentano vertiginosamente i casi di disgrafia, che da 30.093 nell'a.s. 2013/2014 sono diventati 110.937 nell'a.s. 2022/2023 (MIM, 2024).

La questione travalica i confini nazionali. Negli Stati Uniti, i *Common Core Standards* del 2010 avevano eliminato la didattica del corsivo, ritenuta anacronistica, sostituendo la scrittura a mano con la scrittura su tastiera. Tuttavia, parallelamente all'abbandono della scrittura, si è riscontrato un graduale ma inesorabile peggioramento delle abilità di lettura e scrittura, di memorizzazione e di sviluppo della motricità fine. Per far fronte a questa situazione, nel 2026, in 27 Stati americani sono state approvate leggi che invocano il ritorno al corsivo nelle classi (*National Education Association*, 2026). Un altro caso emblematico è la Svezia, tra le prime nazioni in Europa a digitalizzare la didattica, che in seguito a evidenti peggioramenti nei risultati degli studenti quindicenni all'indagine OCSE-PISA, sta tornando a modalità di studio e apprendimento tradizionali e quindi all'uso della scrittura carta e penna, con la motivazione che il digitale, pur contribuendo al coinvolgimento immediato degli studenti, ostacola l'elaborazione di informazioni complesse. Al contrario, leggere libri cartacei e scrivere a mano, attraverso il coinvolgimento del corpo e del cervello, stimolano la concentrazione e la memoria e agevolano il processo di apprendimento (Fondazione Luigi Einaudi, 2026). Gli studi neuroscientifici più recenti sostengono questa posizione. Wolf (2018) spiega che con l'invenzione della scrittura, il cervello umano, non naturalmente predisposto per scrivere, ha dovuto riorganizzarsi stabilendo delle connessioni che, nel tempo, portano allo sviluppo di una architettura cerebrale capace di analisi critica e di empatia. Questo avviene perché, quando si scrive a mano, non si esegue semplicemente un compito, ma si dà al pensiero il tempo di formarsi; inoltre, scrivendo a mano, si incide nel cervello una impronta mnemonica profonda che renderà più facile e rapido il recupero dell'informazione nel tempo. Sempre secondo la studiosa, l'abbandono della scrittura manuale porta il cervello a spostarsi verso un circuito neurale più semplificato, sicuramente più veloce, ma meno capace di gestire pensieri complessi.

È interessante anche leggere le potenzialità della scrittura a mano attraverso i quattro pilastri dell'apprendimento di Dehaene (2019): attenzione, coinvolgimento attivo, ritorno sull'errore, consolidamento. La scrittura manuale richiede una *attenzione* costante e concentrata sul compito; trattandosi di un atto generativo, il gesto grafico comporta il *coinvolgimento attivo* dello

scrivente; in caso di esecuzione di una lettera in una modalità non corrispondente al modello, lo scrivente percepisce e *ritorna sull'errore*; lo sforzo cognitivo richiesto dall'attività scrittoria facilita il passaggio dalla memoria a breve a quella a lungo termine, consentendo il *consolidamento* delle informazioni apprese.

Una ulteriore lettura è possibile attraverso la prospettiva dell'*embodiment cognition* (Borsini *et al.*, 2025), secondo cui i processi cognitivi sono profondamente radicati nelle esperienze corporee. Quando si scrive a mano, il gesto grafico contribuisce alla costruzione del significato linguistico; la scrittura, quindi, non si limita a essere una mera trascrizione di simboli, ma attiva rappresentazioni motorie che rafforzano l'elaborazione semantica. Capaci e Ferrara (2026) sostengono che la scrittura manuale funzioni come *warm-up* neuromotorio, «mettendo in risonanza sistemi motori, percettivi e linguistici, orientando l'attenzione e stabilizzando l'elaborazione concettuale» (p. 91). La sequenza motoria eseguita durante la scrittura lascia un «sedimento pragmatico» nell'interpretante, comprendere una lettera significa anche poter ricostruire il gesto necessario per vergarla. Per questo, nelle prime fasi dell'apprendimento, «ordine dei tratti e direzionalità non sono dettagli marginali ma elementi che ancorano il simbolo a una memoria motoria condivisa» (ivi, p. 92). Inoltre, quando si scrive, lo schema corporeo e lo schema del segno tendono a convergere, rendendo visibile un pensiero che si forma mentre viene tracciato (Merleau-Ponty, 1945); una prospettiva, questa, che trova collocazione all'interno della teoria della mente incarnata (*embodied mind*): l'attrito della penna e la resistenza della carta orientano l'azione scrivente e al tempo stesso danno forma al pensiero (Gibson, 2014; Bartoň *et al.*, 2020). In questo modo, la scrittura manuale prepara l'attenzione, ritma il tempo cognitivo, regola il tono posturale.

«Il gesto grafico, ripetuto e intenzionale, mette in fase cortecce sensori-motorie e processi linguistici, predisponendo la mente a compiti di maggiore astrazione configurandosi come un *warm-up* neuromotorio. La scrittura a mano impone brevi intervalli che sostengono la selezione, il ripensamento, la revisione, la riflessione, la formulazione e la coesione del testo, come mostrano anche gli studi sui benefici della presa di appunti manuale nella riformulazione concettuale (Mueller e Oppenheimer, 2014; Rønningsbakk, 2022)» (Capaci e Ferrara, 2026, pp. 91-92).

Conclusioni

Dalle riflessioni precedenti appare evidente la complessità della scrittura manuale, che coinvolge molteplici sistemi neurali e processi cognitivi. Ne deriva l'urgenza di insegnare la scrittura manuale fin dai primi anni di scuola.

Si ritiene, infatti, che uno sviluppo adeguato delle abilità di scrittura a partire dall'inizio del percorso scolastico consenta di acquisire e consolidare abilità cognitive fondamentali, come la memoria e l'attenzione, anche in funzione dello sviluppo del pensiero critico. Inoltre, come sostiene Wolf (2018), il consolidamento delle abilità di base, *in primis* scrittura e lettura, prepara il terreno per l'innestarsi di successivi apprendimenti, anche più complessi.

Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, emanate nel 2025, entreranno in vigore nell'a.s. 2026/2027. In merito alla scrittura manuale, rappresentano una prima inversione di tendenza rispetto alla situazione attuale. Come si è detto precedentemente (Angelini, 2019; Pani, 2012), nei decenni passati l'attenzione alla didattica della scrittura, e del corsivo in particolare, era gradualmente scemata; le *Indicazioni Nazionali 2025*, invece, dedicano ampio spazio alla scrittura corsiva, di cui si sottolinea l'importanza in termini di sviluppo delle abilità motorie e percettive, nonché cognitive, di ragionamento e di pensiero, auspicando, al termine della terza classe della scuola primaria, il completamento dell'acquisizione della funzione strumentale e quindi l'automatizzazione del gesto grafico sia in corsivo, sia in stampatello. Quella che emerge dalle *Indicazioni* è una profonda rivalutazione della scrittura manuale in tutte le sue componenti e un riconoscimento importante delle sue potenzialità. Le *Indicazioni*, inoltre, sembrano porsi in linea con i risultati delle più recenti ricerche sulla scrittura manuale, in parte illustrate nei paragrafi precedenti, e convergere sulla necessità di recuperare questa abilità, che, come si è visto, è fondamentale per lo sviluppo e il consolidamento di capacità di ordine superiore. Lo sosteneva anche Maria Montessori nel 1938: «Lo sviluppo dell'abilità della mano è legato nell'uomo allo sviluppo dell'intelligenza e, se consideriamo la storia, allo sviluppo della civiltà». L'attuazione di pratiche didattiche che valorizzino il gesto grafico e pongano attenzione alla qualità della scrittura rappresenta un investimento fondamentale per il futuro della scuola italiana, in un momento storico in cui è chiamata a integrare tradizione e innovazione. Siamo tuttavia convinti che un approccio integrato, che recuperi la tradizione (in questo caso, la scrittura manuale) senza trascurare le sfide dell'innovazione digitale, sia la via ottimale per porre le basi verso lo sviluppo di cittadini adulti capaci di pensare, comunicare e agire con consapevolezza e autonomia.

Riferimenti bibliografici

Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In: Vertecchi B., a cura di, *I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.

- Angelini C. (2019). La scrittura manuale. Storia di un'abilità persa e non ancora ritrovata. In: Angelini C., Bocci F., a cura di, *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelini C. (2020). Scrittura a mano e DSA: un percorso di miglioramento dell'abilità di scrittura. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII(1): 540-552.
- Angelini C. (2022). La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici. *Graphos. Rivista Internazionale di Pedagogia e Didattica della Scrittura*, 1: 99-118. DOI: 10.4454/graphos.12.
- Bartoň M., Fňášková M., Rektorová I., Mikl M., Mareček R., Rapcsak S.Z., Rektor I. (2020). The role of the striatum in visuomotor integration during handwriting: An fMRI study. *Journal of Neural Transmission*, 127(3): 331-337.
- Benbow M. (2006). Principles and Practices of Teaching Handwriting. In: Henderson A. and Pehoski C., a cura di, *Hand Function in the Child. Foundations for Remediation*. Saint Louis, Missouri: Mosby Elsevier.
- Berninger V.W. (a cura di) (2014). *The Varieties of Orthographic Knowledge*. New York: Springer.
- Berninger V.W., Mizokawa D., Bragg R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29: 57-79.
- Borsini L., Del Bianco N., Giaconi C., Caldarelli A. (2025). Scrittura embodied: un nuovo approccio all'analisi della disgrafia. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Brustenghi P. (2025). *Intelligenti si diventa*. Milano: Mondadori.
- Capaci C., Ferrara G. (2026). Restituire la mano al pensiero. Per una ecologia cognitiva della scrittura nella scuola contemporanea. *Graphos. Rivista Internazionale di Pedagogia e Didattica della Scrittura*, 8: 89-98. DOI: 10.4454/graphos.147.
- Cardona G.R. (1981/2009). *Antropologia della scrittura*. Torino: Utet.
- Cassarino S. (2021). *Il piacere di scrivere a mano*. Torino: Il leone verde.
- Costa L-J., Green M., Sideris J., Hooper S.R. (2017). First-grade cognitive predictors of writing disabilities in grades 2 through 4 elementary school students. *Journal of Learning Disabilities*, 51(4): 351-362. DOI: 10.1177/0022219417721182.
- Dehaene S. (2019). *Imparare*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Engel-Yeger B., Nagauker-Yanuv L., Rosenblum S. (2009). Handwriting Performance, Self-Reports, and Perceived Self-Efficacy Among Children with Dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, 63: 182-192.
- Fantuzzi P. e Tagliazucchi S. (2009). *Laboratorio grafo-motorio*. Trento: Erickson.
- Fondazione Luigi Einaudi (2026). *Perché la Svezia è tornata a carta e penna, a scuola?*. <https://www.fondazioneLuigieinaudi.it/perche-la-svezia-e-tornata-a-carta-e-penna-a-scuola/>. Ultimo accesso: 14/05/2026.
- Frabboni F., Scurati C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Freinet C. (1978). *L'apprendimento della scrittura*. Roma: Editori riuniti.

- Gibson J.J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. New York: Psychology Press.
- Graham S., Berninger V.W., Abbott R.D., Abbott S.P., Whitaker D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89: 170-182.
- Graham S., Harris K.R., Hebert M. (2011). It Is More Than Just the Message: Presentation Effects in Scoring Writing. *Focus on Exceptional Children*, 44: 1-12.
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The Effects of Handwriting Experience on Functional Brain Development in Pre-Literate Children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1: 32-42.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological science*, 25(6): 1159-1168.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*. MIM – Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica. <https://www.mim.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa>. Ultimo accesso: 14/05/2026.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>. Ultimo accesso 14/05/2026.
- Montessori M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese.
- National Education Association (2026). *Why Cursive is Back in the Classroom*. <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/why-cursive-back-classroom>. Ultima consultazione 10/05/2026.
- Natta F. (2016). Corsivo vs computer. Perché scrivere a mano. Percorsi cognitivi e orizzonti di ricerca. *Studium Educationis*, giugno, XVII(2): 23-34.
- Nusiner M., a cura di (2019). *Pedagogia del gesto grafico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Genova: Erga Edizioni.
- Nusiner M., a cura di (2023). *Gesto grafico e motricità nella scuola dell'infanzia secondo il Metodo A.E.D.* Genova: Erga Edizioni.
- Oliveaux R. (2014). *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*. Roma: Epsilon. [Ed. or. (2005). *Pédagogie de l'écriture et graphothérapie*. Paris: L'Harmattan]
- Pani L. (2012). L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità a oggi. *Atti dell'Accademia udinese di scienze lettere e arti*, v. 105: [58]-85.
- Prunty M.M., Barnett A.L., Wilmot K., Plumb M.S. (2016). The impact of handwriting difficulties on compositional quality in children with developmental coordination disorder. *British Journal Occupational Therapy*, 79: 591-597.
- Rønningsbakk L. (2022). How does the shift from handwriting to digital writing technologies impact writing for learning in school?. *International Conference on Innovative Technologies and Learning*. Cham: Springer, pp. 231-240.

- Thoulon-Page C. e De Montesquieu F. (2017). *Manuale di rieducazione della scrittura. Grafoterapia infantile e adolescenziale*. Roma: Epsilon. [Ed. or. (2002). *La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Elsevier Masson].
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Truxius L., Maurer M.N., Sä Wyss J., Roebbers C.M. (2024). The internal structure of handwriting proficiency in beginning writers. *PLoS ONE* 19(1), e0296096. DOI: 10.1371/journal.pone.0296096.
- Venturelli A. (2019). *Scrivere: l'abilità dimenticata. Una prospettiva pedagogica sulla disgrafia*. Milano: Ugo Mursia Editore.
- Vertecchi B., a cura di (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa*. Milano: Vita e pensiero.

Scrivere sulla carta, a schermo e con l'IA. Trasformazioni delle pratiche, ecologie del pensiero

*Pier Cesare Rivoltella**

Riassunto

L'articolo analizza le trasformazioni della scrittura accademica attraverso tre differenti ambienti tecnologici: la scrittura su carta, la scrittura digitale a schermo e la scrittura assistita dall'Intelligenza Artificiale. A partire dalla teoria del *brainframe* di Derrick de Kerckhove e dal dialogo con la *media theory* e i *writing studies*, il contributo sostiene che le tecnologie della scrittura non si limitano a supportare la comunicazione, ma contribuiscono a modellare l'organizzazione del pensiero e le forme della cognizione. La scrittura su carta è associata a un *brainframe* "architetonico", caratterizzato da organizzazione a priori, sviluppo sequenziale e bidimensionalità del testo. La scrittura digitale introduce invece un *brainframe* "fluidico", fondato su reversibilità, ricomponibilità e tridimensionalità ipertestuale. Con l'IA generativa emerge infine una forma di scrittura "aumentata e negoziata", basata su organizzazione emergente, iterazioni dialogiche e tridimensionalità latente. In questo scenario la scrittura si configura sempre meno come semplice iscrizione lineare e sempre più come processo collaborativo ed esplorativo tra soggetto umano e sistema artificiale.

L'articolo riflette infine sulle implicazioni della scrittura assistita dall'IA per l'auto-rialità accademica, il pensiero critico e la responsabilità intellettuale, sostenendo che il valore del lavoro scientifico risiede sempre più nella concettualizzazione, nella validazione e nell'intelligenza riflessiva.

Parole chiave: Scrittura accademica, Intelligenza Artificiale, *Brainframe*, Ecologie del pensiero.

Writing on paper, on the screen and with AI. Transformations of practices, thinking ecologies

Abstract

This article examines the transformations of academic writing across three technological environments: paper-based writing, digital screen writing, and AI-

* Professore Ordinario di Didattica e Tecnologie dell'educazione presso l'Università degli Studi di Bologna.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22836

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

assisted writing. Starting from the theory of the brainframe developed by Derrick de Kerckhove and drawing on media theory and writing studies, the paper argues that writing technologies do not simply support communication but actively shape cognitive organization and forms of thought. Paper-based writing is associated with an “architectural” brainframe characterized by a priori organization, sequential development, and bidimensional textuality. Digital writing, enabled by screen-based and hypertextual environments, introduces a “fluid” brainframe grounded in reversibility, recomposability, and multidimensional textual structures. Generative AI further transforms these dynamics by introducing a “negotiated and augmented” mode of writing, based on emergent organization, dialogical iteration, and latent tridimensionality. In this context, writing becomes less a process of linear inscription and more collaborative and exploratory interaction between human and machine. The article finally discusses the implications of AI-assisted writing for academic authorship, critical thinking, and intellectual responsibility, suggesting that the value of academic work increasingly resides not in the mechanical production of text, but in conceptualization, validation, and reflective intelligence.

Keywords: Academic writing, Artificial Intelligence, Brainframe, Ecologies of thought.

Articolo sottomesso: 21/05/2026, accettato: 19/06/2026

Nel 2017 Mino Laneve mi chiese di curare un numero di questa rivista dedicato alla scrittura digitale. Gli interessava capire cosa cambiasse nelle pratiche di scrittura nel passaggio dal supporto cartaceo allo schermo. Accettai e quel monografico uscì l’anno dopo (29, 2018) con il titolo: *Scritture digitali*. Rispetto a quel numero, al tempo di quell’uscita, abbiamo assistito all’avvento e alla rapida diffusione dei Large Language Models (LLM) che stanno probabilmente cambiando (o hanno già cambiato) di nuovo il nostro modo di scrivere.

In questo contributo, proprio sulla base di quel precedente e di questo nuovo fenomeno emergente, mi propongo due obiettivi. (1) Vorrei registrare il cambiamento in atto con l’attenzione a verificare come le pratiche di scrittura, al di là del mero aspetto tecnico, contribuiscano a modificare il modo stesso in cui organizziamo il pensiero (come del resto era già avvenuto con il passaggio alla scrittura digitale). L’altro obiettivo è di (2) recuperare, approfondendole e argomentandole, le osservazioni che nel mio editoriale (Rivoltella, 2018) avevo già sinteticamente anticipato, aggiungendo quello che nella mia ricerca sono andato nel frattempo comprendendo riguardo alla scrittura assistita dalle tecnologie digitali. Il risultato dovrebbe essere un modello interpretativo, un framework concettuale da utilizzare per ripensare i modi stessi della scrittura.

Un'ultima precisazione: la mia analisi non riguarderà la scrittura *tout court*, ma nello specifico la scrittura accademica. Sicuramente essa condivide con la scrittura creativa alcuni aspetti, ma non si può certo equiparare a essa e non intendo generalizzare in maniera affrettata conclusioni che al momento mi sembrano sufficientemente chiare (almeno nella mia indagine) solo per la scrittura accademica.

1. La scrittura “formatta” il pensiero. La teoria del *brainframe*

Jean Claude Carrière e Umberto Eco, due grandi bibliofili, si incontrano nel 2008 prima nella casa parigina di Carrière e poi in quella di Eco, di fronte al Castello Sforzesco. Quella conversazione in due riprese, che ebbe come mediatore il giornalista francese Jean-Philippe de Tonnac, trascritta e curata, l'anno dopo divenne un libro per Bompiani, poi ripubblicato dall'editrice La nave di Teseo (Carrière e Eco, 2009) con il titolo: *Non sperate di liberarvi dai libri*. C'è un passaggio della conversazione che mi pare particolarmente interessante e che sembra perfetto per avviare la nostra riflessione. È di Carrière che riflette proprio su quel che succede quando una nuova tecnologia della comunicazione si avvicenda alla precedente. Ecco il passo:

Ora, ogni volta che compare una nuova tecnologia, essa cercherà di dimostrare che trasgredirà le regole e i limiti che ha trovato ogni altra tecnologia precedente. Si presenterà orgogliosamente come unica. Come se una nuova tecnologia portasse con sé, automaticamente, l'attitudine naturale, nei suoi nuovi utenti, a fare a meno di qualsiasi processo di istruzione. Come se portasse con sé un nuovo talento. Come se procedesse a spazzare via tutto ciò che l'ha preceduta, rendendo contemporaneamente tutti coloro che osassero rifiutarla degli analfabeti ritardati. Sono stato testimone di questo ricatto tutta la vita. Mentre, di fatto, nella realtà, succede esattamente il contrario: ogni nuova tecnica esige un nuovo linguaggio, tanto più difficile quanto più la nostra mente è formattata dall'uso dei linguaggi precedenti (Carrière e Eco, 2009; p. 41).

Carrière qui contesta le letture discontinuiste della storia dei media. Mette in discussione, di queste letture, l'idea in base alla quale la nuova tecnologia si affermerebbe “spazzando via tutto ciò che l'ha preceduta”. Al contrario, noi facciamo esperienza del fatto che la nuova tecnologia fa fatica ad affermarsi, perché deve vincere le resistenze di soggetti che sono ancora abituati alla tecnologia precedente. Ci sono certo gli entusiasti, i paladini del nuovo, ma essi convivono con gli scettici che di solito sono la maggioranza. Si spiega così l'atteggiamento di Platone che, pur scrivendo e quindi utilizzando la scrittura alfabetica, rimane fortemente attaccato al valore dell'oralità

primaria: e così, uno dei massimi scrittori greci dell'età classica, non riesce a emanciparsi dall'idea che solo nella comunicazione orale vi siano serietà e valore educativo. Certo, poi, man mano ci si allontana dai tempi di transizione e la nuova tecnologia si storicizza, queste posizioni contro il nuovo si ammorbidiscono e vanno scemando. Ma nella fase di transizione le resistenze sono forti.

Lo coglie bene Vilem Flusser – filosofo dei media praghese di origini ebraiche che la persecuzione nazista ha reso esule prima a Londra e poi in Brasile, all'Università di San Paolo, dove ha insegnato per oltre trent'anni – quando scrive, riguardo alla nostra posizione culturale, che stiamo vivendo una crisi della nostra fede, «perché siamo irretiti nelle categorie per le quali siamo stati programmati, anche se a esse non crediamo più» (Flusser, 2004, p. 27). Platone, “programmato” nelle categorie dell'oralità, pur professando la nuova fede nella scrittura, rimane “irretito” nella cultura da cui proviene. Anche noi, “programmati” nelle categorie della scrittura, pur professando la nuova fede nel digitale e nell'IA, rimaniamo “irretiti” nella cultura alfabetica.

Quel che Flusser intende dire parlando del nostro essere “programmati” dalla tecnologia di comunicazione cui siamo abituati è esattamente quello che Carrière osserva quando sottolinea come la nostra mente “sia formattata dall'uso dei linguaggi precedenti”. Ma un linguaggio, una tecnologia, può “formattare” la nostra mente? E cosa significa?

de Kerckhove (1991) lo spiega con la sua teoria del *brainframe*, sostenendo che le tecnologie di comunicazione sono delle psicotecnologie, ovvero non producono solo conseguenze sul nostro modo di comunicare (l'oralità paratattica, la scrittura ipotattica; l'oralità narrativa, la scrittura argomentativa) ma anche sul modo attraverso il quale mettiamo in forma il pensiero. Vediamo come lo spiega proprio facendo riferimento al *brainframe* alfabetico.

La scrittura alfabetica presenta almeno due caratteristiche strutturali in grado di incidere sull'organizzazione del pensiero.

La prima è il fatto che in essa viene favorito di guadagnare direttamente il secondo livello di articolazione del significato senza bisogno di passare dal primo. Quando leggo la parola “casa”, colgo a un primo livello di articolazione l'immagine della casa (percepto) e, attraverso di esso, salgo al secondo livello di articolazione, quello del concetto. Tuttavia, già la seconda volta che mi imbatto nella stessa parola, risalirò direttamente al concetto senza più bisogno di passare dal percepto. Questo significa che la tecnologia della scrittura sviluppa la disposizione all'astrazione, “formatta” un pensiero astratto.

La seconda caratteristica ha a che fare con la psicodinamica dello scrivere (come del leggere) in regime di alfabetismo. La parola “c-a-s-a” comporta

che le lettere che la compongono debbano essere disposte esattamente nell'ordine in cui la prima a sia preceduta dalla c e seguita dalla s. Quel che viene prima e quel che viene dopo, nella scrittura alfabetica, conta. Un'inversione, uno spostamento, modifica radicalmente il significato della parola. Questa priorità dell'ordine della successione temporalizza la comunicazione e il rapporto tra il prima e il poi finisce per sviluppare la disposizione al pensiero causale.

Vediamo allora più da vicino come il *brainframe* alfabetico si articoli quando la scrittura è sostenuta da media diversi, verificando in che misura questo incida sul *brainframe* stesso, orientando il pensiero e la pratica stessa di scrittura in direzioni diverse.

2. Scrivere sulla carta: il pensiero architettonico

Nel mio editoriale del 2018 ricordavo come, nel 1988, scrissi la mia tesi di laurea sulla mia vecchia Olivetti lettera 32. Solo dopo averla scritta e corretta, la inserii nel mio AT&T nuovo di zecca. Qui si misura quel che faceva osservare Carrière: evidentemente continuavo a essere formattato dalla scrittura manuale, rispetto alla quale l'avvento della macchina per scrivere non aveva comportato delle sostanziali trasformazioni. E questa formattazione era responsabile di una rappresentazione imperfetta del computer che mi faceva solo immaginare, a quel tempo, due vantaggi legati al suo uso: la possibilità di intervenire sulla grafica conferendo alla pagina un aspetto tipografico e l'opportunità di stampare il lavoro nel numero di copie che desideravo. L'idea di scrivere direttamente sullo schermo traendo vantaggio dalle nuove modalità di organizzazione del testo che questo avrebbe consentito cadeva ancora fuori dal mio spazio di riflessione. Il mio *brainframe* non lo prevedeva: usavo il computer lasciandomi ancora guidare dal *brainframe* della scrittura su carta.

Ma quali sono le caratteristiche che lo scrivere evidenzia quando si svolge su supporto cartaceo? Riducendo l'analisi all'essenziale potremmo dire che sono fondamentalmente tre (Hayes e Flower, 2016).

In primo luogo, la *dispositio* (ovvero l'organizzazione del testo che nella retorica classica fa seguito all'*inventio*, al momento dell'ideazione) è rigorosamente a priori. Questo significa che quando mi accingo a scrivere, devo già sapere cosa viene prima e cosa dopo: ho già elaborato nella mia testa – o in forma di schema, di abbozzo, sulla carta – la struttura di quanto dovrò poi materialmente registrare. Certo, potrò tornare su quanto scritto, correggere, annotare, aggiungere, emendare: tuttavia il *labor limae* trova proprio nella pagina i propri limiti. Se le correzioni sono troppe, la pagina diventa confusa,

non più leggibile: posso correggere, ma non stravolgere. Per questo la *dispositio* dev'essere a priori. Ovvero: accingendosi a scrivere, occorre sapere già molto bene come si vuole procedere. Nel caso della scrittura scientifica, questo significa disporre di fogli di appunti in cui si sono fissate parzialmente le idee e disporre altresì di una mappa, o di uno schema ad albero, sulla base dei quali organizzare quei fogli di appunti. Queste scritture preparatorie (che spesso nella scrittura scientifica tradizionale prendevano corpo in schede bibliografiche) erano funzionali a rendere poi possibile la loro redazione nel testo cui si stava lavorando.

Una seconda caratteristica è che la scrittura, proprio per quello che abbiamo già detto, è sequenziale. Non si può escludere che io inizi a scrivere un libro partendo dall'ultimo capitolo: nessuno me lo vieta. Ma in questo regime di scrittura è più comune che un testo venga scritto dall'inizio alla fine. La dimensione temporale e causale, tipica del *brainframe* alfabetico, qui incide sulla scrittura. Ovvero, il tempo T1 dello sviluppo, capitolo dopo capitolo, del testo, coincide con il tempo T2 della mia attività di scrittura: quel che viene prima nel testo è anche ciò che è stato scritto prima. Comprendo che questo non sia una legge e che vi possano essere delle eccezioni, ma mi sento di poter dire che generalmente le cose stanno così.

Terza caratteristica: il testo, nella scrittura su supporto cartaceo, è a due dimensioni. Quel che voglio dire è che la pagina, il foglio, rappresenta lo spazio e il limite stesso dello scrivere. Se ho bisogno di definire una parola che sto usando, se devo inserire nel testo una precisazione o una spiegazione, se devo fare riferimento agli autori che già hanno trattato un certo tema, devo farlo senza poter uscire dal recinto definito del testo. Così, per evitare di appesantire o rendere meno chiara la trattazione, potrò ricorrere a degli espedienti: inserire dei rimandi, delle digressioni (la pratica della *παρήκβασις*, o della *egressio*, era già diffusa nella retorica classica); usare lo spazio delle note (i *marginalia* erano già in uso prima dell'avvento della stampa a caratteri mobili, ma le prime note a piè di pagina vengono fatte risalire alla pubblicazione della *Bishop's Bible* nel 1568 per opera dello stampatore londinese Richard Jugge); oppure, ricorrere ad artifici grafici, come l'inserimento di box, o di testo a margine.

Tutte le caratteristiche che abbiamo descritto consentono di parlare di un *brainframe* architettonico che porta in primo piano l'organizzazione del testo: immaginare di poter intervenire sulla pagina, infatti, come già poco sopra abbiamo anticipato, comporterebbe di fare i conti con i suoi limiti fisici. Il *brainframe* architettonico abitua a pensare lo spazio dello scrivere (Bolter, 1991), a ragionare sulla disposizione del testo nello spazio dello scrivere. Questo spazio ha dei limiti che impongono di essere rispettati: per "stare" nello spazio del foglio, spesso occorre fare sintesi, ridurre. Tutto questo

richiede una comprensione profonda dei contenuti e una loro gestione sicura che suggerisce l'idea di una specie di sceneggiatura di ferro: quel che avevo in mente, lo traspongo sulla carta.

3. Scrivere sugli schermi: il pensiero fluido

Tra i tanti che si sono interessati alle trasformazioni della scrittura quando essa passò sullo schermo è interessante il punto di vista di J. P. Landow (1992)¹. Testimone privilegiato del dibattito sull'ipertestualità, lo studioso americano vi si inserisce mettendo a fuoco quel che cambia con l'avvento della videoscrittura organizzandolo attorno a due affermazioni teoriche: la videoscrittura è (1) una scrittura virtuale e (2) tridimensionale. Vediamo cosa questo significhi riconducendo questi due aspetti alle tre variabili in base alle quali abbiamo analizzato sopra la scrittura su supporto cartaceo (Shepherd, 2018).

Diciamo subito che la virtualità della videoscrittura rende il testo modificabile all'infinito. La prima bozza e le correzioni successive non sono costrette a coesistere nello spazio della stessa pagina: la correzione è sostitutiva, il testo si ridefinisce, non rimane traccia delle correzioni che al massimo (come accade in alcuni strumenti, come *Drive* o *Dropbox Paper*) si possono visualizzare in forma di commento a margine o attraverso il recupero delle versioni precedenti dello stesso documento. Solo la stampa conferisce al testo una certa definitività: la stampata fissa lo stato di elaborazione cui si è giunti e tuttavia, subito dopo aver stampato, posso riprendere a modificare.

Come si capisce, cambia completamente il modo di organizzare la pagina. Se rispetto alla scrittura su supporto cartaceo abbiamo parlato di *dispositio a priori*, nel caso della videoscrittura essa è *a posteriori*. Proprio la virtualità della scrittura a schermo consente di intervenire sul testo mediante il taglia-incolla, espandendo, aggiungendo e togliendo, spostando intere parti. L'ordine del discorso è emergente: si chiarisce durante la scrittura e non ha più bisogno di essere definito in anticipo.

Sempre alla virtualità della scrittura a schermo si può attribuire anche la sua seconda caratteristica: la non sequenzialità. A schermo non è necessario scrivere dall'inizio alla fine: si può partire dal fondo, si può ripensare la struttura del testo in corso d'opera, si può intervenire modificando e spostando. Come abbiamo già fatto osservare, qui non ci sono più i vincoli imposti dal supporto cartaceo: la scrittura può procedere più libera approfittando della

¹ Dopo il suo primo lavoro del 1992, Landow tornerà altre due volte ad approfondire la sua analisi della scrittura ipertestuale (Landow, 1997; 2006).

possibilità di smontare e rimontare la pagina. In questo consiste il *labor limae* quando si scrive a schermo.

La terza caratteristica ha a che fare con la tridimensionalità. La scrittura digitale è profonda, ovvero dispone anche di una dimensione verticale. Questa consiste di aprire altre pagine “dietro” a quella su cui si sta lavorando con il risultato di configurare il testo digitale come un mazzetto di fogli sovrapposti, una stratificazione di pagine in cui le pagine sottostanti sono collegate alle altre. Il collegamento (*link*) tra le diverse unità che costituiscono un testo (*lessie*) viene attivato attraverso delle parole “calde”: sono tali quelle parti di un testo che risultano “cliccabili”, cioè sono rese attive proprio dal link che le collega alle parti di un altro testo. Questa rapida descrizione si riferisce a quello che con termine tecnico si chiama *ipertesto*: un testo “aumentato” nel quale digressioni e ampliamenti vengono trasformati in strati testuali (*layer*) integrati alla pagina principale attraverso dei link e resi navigabili proprio attraverso questi link.

L’ipertestualità, oltre a spiegare la verticalità (o profondità) del testo digitale, consente di comprenderne altri due aspetti.

Anzitutto, un testo digitale può essere di un autore collettivo. Non che un testo predigitale non potesse essere scritto a più mani, ma al tempo del digitale questo è più frequente e più facile. La scrittura, grazie ad alcune applicazioni (come le già citate *Drive* e *Dropbox paper*), diviene collettiva: condividendo lo stesso testo lo si modifica e di queste modifiche rimane traccia. Non solo, se il testo è un ipertesto, le diverse lessie possono essere di autori diversi e alcuni di questi autori possono aver prodotto quei testi senza nemmeno avere in mente la loro collocazione dentro quel determinato ipertesto. Ancora, cambiano e si trasformano i ruoli: accanto alla figura dell’autore tradizionalmente inteso (colui che ha scritto i contenuti), compaiono quella dell’editor (che prende quei contenuti e li mette in forma) e del regista (che organizza in un insieme coerente le diverse lessie). E dato che spesso la destinazione di un testo digitale è la rete, quando il testo è in rete risulta modificabile dal lettore che può commentarlo, rilanciarlo, taggarlo.

Secondo rilievo: le lessie non sono necessariamente testo scritto, ma possono essere brani musicali, immagini, video. Questo significa che un testo digitale può avere un carattere multimediale e multimodale.

La multimedialità allude nel termine alla possibilità di racchiudere molti media in uno solo. Il medium “metamediale” è il computer (Bettetini e Colombo, 1993): i media “racchiusi” in esso sono il cinema, la radio, la televisione, ovvero tutto quello che tradizionalmente consentivano di fare i diversi media. Due considerazioni si impongono a questo riguardo. La prima è che la metamedialità del computer è resa possibile dalla convergenza al digitale (Jenkins, 2006): solo il fatto che messaggi diversi (cinematografico,

radiofonico, televisivo) sono elaborati in un unico codice – il codice digitale – li rende processabili attraverso lo stesso medium. La seconda considerazione riguarda invece proprio il termine multimedialità. A ben vedere, non sono media diversi a essere disponibili insieme, ma sistemi di rappresentazione differenti a essere disponibili in un unico *metamedium*. Il computer non è multimediale, ma monomediale: ma questa monomedialità rende disponibile una molteplicità diversificata di contenuti (Rivoltella, 2000).

Non va confusa con la multimedialità la multimodalità. Kress definisce un modo come una «risorsa semiotica per significare socialmente modellata e culturalmente data» (Kress, 2010, trad. it 2015, p. 93). Sono modi della comunicazione: immagine, parlato, scritto, musica, gestualità. Il digitale consente alla scrittura di servirsi contemporaneamente di molti modi della comunicazione rendendola più efficace e capace di raggiungere destinatari diversi.

Anche in questo caso possiamo provare a raccogliere in sintesi le caratteristiche che abbiamo visto proprie della scrittura digitale: si può parlare a questo riguardo di un pensiero fluido, disponibile al ritaglio e al gioco di composizione e ricomposizione del testo.

Anzitutto, la fluidità si può intendere come reversibilità. Nel regime della scrittura su carta, come abbiamo visto, ogni iscrizione tende a essere definitiva o comunque cumulativa: le correzioni si sommano, lasciano traccia, vincolano. Nella scrittura digitale, invece, ogni scelta è sempre revocabile senza residui. Questo cambia il rapporto tra pensiero e decisione: pensare non significa più scegliere una volta per tutte, ma mantenere aperto un campo di possibilità. Il pensiero resta, per così dire, in uno stato di sospensione operativa.

In secondo luogo, la fluidità suggerisce l'idea della ricomponibilità. Il testo non è più una sequenza da costruire linearmente, ma un insieme di unità manipolabili. Il pensiero si organizza allora per blocchi, moduli che possono essere spostati, accorpati, riorganizzati. Non è un caso che pratiche come il taglia-e-incolla non siano semplici operazioni tecniche, ma veri e propri operatori cognitivi: consentono di pensare per montaggio, più che per sviluppo lineare.

Infine, il testo digitale è facilmente attraversabile: da link, da altri testi, da interventi di altri autori. Il pensiero, di conseguenza, non è chiuso, ma esposto. Si costruisce in relazione, per innesti e rimandi.

4. Scrivere con l'IA: il pensiero aumentato e negoziato

Se proviamo ora a estendere questo quadro alla scrittura assistita dall'IA, ci accorgiamo che le categorie fin qui utilizzate non vengono semplicemente

confermate, ma conoscono un'ulteriore trasformazione (Tengler e Brandhofer, 2025).

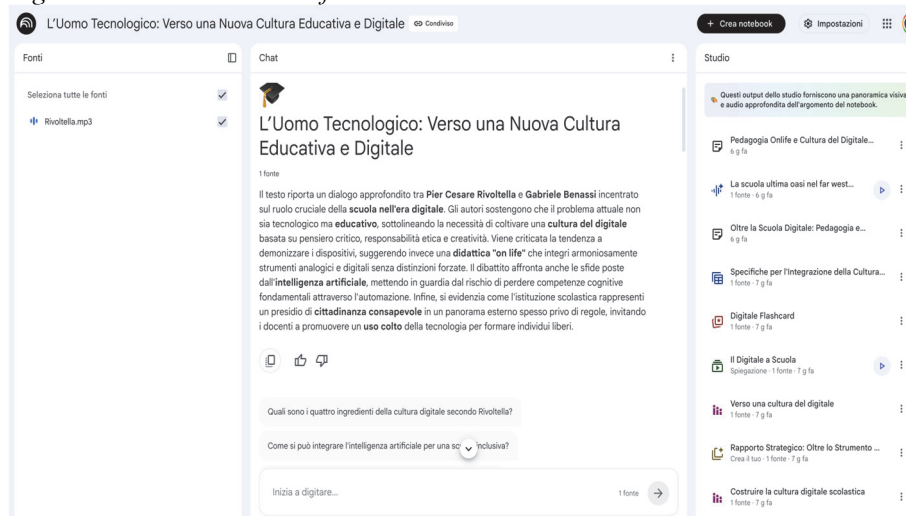
In continuità con la virtualità della videoscrittura, la scrittura assistita dall'IA introduce una dimensione che potremmo definire generativa. Il testo non è più soltanto modificabile all'infinito. Lavorare con un LLM consente di: farsi suggerire un'idea da sviluppare; produrre un primo draft da rimaneggiare, integrare, affinare; farsi correggere la propria prima stesura dal punto di vista grammaticale e stilistico; predisporre traduzioni interlingua e/o sottoporre a revisione quella che si è messa a punto. Nel caso della scrittura scientifica questo carattere generativo si estende alla possibilità di verifica del plagio, o al controllo dei riferimenti bibliografici (Deep e Chen, 2025). Come si capisce, la scrittura non si limita più a essere uno spazio di elaborazione del testo (come lo era stata sia al tempo della scrittura su supporto cartaceo che in quello della scrittura digitale), ma diventa uno spazio di esplorazione in cui diverse possibilità testuali vengono attivate e messe alla prova. Alla *dispositio a priori* della carta e a quella *a posteriori* del digitale, si avvicinda quella che potremmo definire una *dispositio emergente*: essa si definisce durante la scrittura proprio grazie al carattere generativo dell'IA. Questo significa che il pensiero non è completamente progettato prima di essere scritto, ma si chiarisce scrivendo. La scrittura non è solo espressione del pensiero, ma dispositivo di scoperta (Eger *et al.*, 2025).

In modo analogo, la non sequenzialità della scrittura a schermo evolve in una scrittura per iterazioni dialogiche. Se già il digitale consentiva di svincolarsi dalla linearità del supporto cartaceo, l'IA introduce una dinamica conversazionale: si scrive attraverso prompt, risposte, revisioni successive. Il *labor limae* non si svolge più soltanto all'interno del soggetto scrivente, ma si distribuisce lungo una sequenza di interazioni. L'ordine del discorso, in questo caso, non è semplicemente emergente, ma negoziato: prende forma nel dialogo tra chi scrive e il sistema che risponde (Rivoltella, 2024). Così, se la scrittura digitale poteva già essere frutto di un autore collettivo, il ricorso a sistemi di IA generativa crea le condizioni perché si sviluppi una forma di autorialità ibrida. L'IA interviene nella produzione del testo senza essere un autore in senso proprio: il suo contributo si basa sulla rielaborazione di modelli linguistici appresi. Di conseguenza, il ruolo dello scrivente umano tende a ridefinirsi: meno centrato sulla produzione diretta dei contenuti e più orientato alla loro ideazione, selezione, organizzazione e validazione (Shah, 2026). Multimedialità e multimodalità concorrono a questo esito. Si può scrivere "dettando" all'IA attivata in modalità *pure voice*; si può caricare un file audio con il testo di una propria conferenza o lezione e chiedere all'IA di scriverlo senza ripetizioni e correggendo lo stile colloquiale tipico della comunicazione orale; ancora, si può chiedere all'IA di proporre il draft di un

testo a partire da una serie di slides utilizzate a supporto di una comunicazione orale. In tutti questi casi l'idea, i contenuti, sono originali dell'autore: all'IA si chiede di articularli, emendarli, correggerli. Il draft che se ne ottiene potrà essere corretto, rivisto, integrato, con o senza l'aiuto dell'IA, in un processo che può diventare ricorsivo e che, intervento dopo intervento, potrà condurre all'esito auspicato.

Infine, anche la tridimensionalità del testo digitale conosce una riconfigurazione. Se nell'ipertesto la profondità è data dalla presenza di link che collegano tra loro diverse lessie, nella scrittura assistita dall'IA essa diventa latente, o meglio virtuale nel senso proprio del termine. Ogni segmento testuale può essere approfondito, esplicitato, problematizzato su richiesta, senza che sia necessario predisporre preventivamente una struttura di collegamenti. La profondità del testo non è più soltanto navigabile, ma attivabile on demand. Per comprenderlo basta pensare al *modus operandi* di un applicativo diffuso e utilizzabile nella didattica come *NotebookLM*.

Fig. 1 – Screenshot dell'interfaccia utente di *NotebookLM*



Dietro a Notebook funzionano il dataset di addestramento e il motore inferenziale di *Gemini*; ma lo specifico dell'applicativo è la possibilità di “caricare” contenuti propri specializzandolo. A partire da questi contenuti, Notebook genera nel frame centrale della schermata il testo di una chat. In questo frame è possibile interagire con l'applicativo ottenendo, attraverso le proprie domande, l'approfondimento o l'esplicitazione dei contenuti che sono stati caricati. Si tratta di un processo generativo e aperto, in cui l'attualiz-

zazione dei contenuti è basata sui materiali caricati, ma si articola in forme nuove secondo un’euristica in tempo reale grazie all’interazione con l’utente.

In conclusione, se la scrittura digitale può essere descritta come espressione di un pensiero fluido, disponibile al ritaglio e alla ricomposizione, la scrittura assistita dall’IA sembra configurare un pensiero aumentato e negoziato, in cui la produzione del testo si intreccia con processi di generazione, interazione e selezione che ne ridefiniscono in profondità le condizioni di possibilità.

Tab. 1 – Le tre forme di scrittura a confronto

	<i>Organizzazione del Testo</i>		<i>Sviluppo della Scrittura</i>	<i>Dimensioni</i>	<i>Brainframe</i>
scrittura su carta	<i>Dispositio</i> priori	a	Scrittura sequenziale	Bidimensionalità	Architettonico
scrittura a schermo	<i>Dispositio</i> a posteriori	a	Scrittura non sequenziale	Tridimensionalità	Fluido
scrittura con l’IA	<i>Dispositio</i> emergente		Scrittura per iterazioni dialogiche	Tridimensionalità latente	Aumentato e negoziato

5. Lo spazio dell’intelligenza si chiude o si apre?

Michel Serres è tornato più volte sulle forme che il sapere può assumere al tempo del trionfo delle memorie esterne. Non ha fatto in tempo ad assistere agli sviluppi e all’affermazione sociale dell’IA generativa, ma di certo vi avrebbe visto l’esito ultimo (almeno per il momento) del processo di esternalizzazione della memoria ai supporti che si avvia con l’introduzione dei sistemi di scrittura. La tesi di Serres è semplice da sintetizzare: oggi, alla “testa ben piena” e alla “testa ben fatta” si avvicenda la “testa ben vuota”. Cosa ci resta? L’intelligenza, risponde Serres. Cerchiamo di capire meglio.

L’idea di una testa “ben vuota” potrebbe sembrare distopica. In fondo è quanto di solito si sente osservare in tema di uso dell’IA. Se si scrive con l’IA – questo potrebbe essere l’argomento – le si delega sia il recupero dei contenuti che il processo della loro messa in forma: il risultato è una “testa ben vuota”. Fine del sapere, fine dell’autorialità. Ma se questa fosse la lettura, in che senso tutto ciò creerebbe le condizioni per dare spazio all’intelligenza? E infatti la lettura del filosofo francese non è distopica. Chi lo conosce sa che Serres era affascinato dalla Generazione Z (Serres, 2017) e sicuramente non si lasciava sedurre dalla tentazione di cercare nel passato il rifugio in una mitica età dell’oro in cui si stava meglio perché si stava peggio

(Serres, 2012). La testa “ben vuota” ci libera dal compito di ricordare: i supporti digitali, il Web e oggi l’IA lo fanno benissimo al posto nostro. Questo fa sì che possiamo dedicare tutte le nostre energie a pensare: le memorie esterne liberano l’intelligenza. E questo in cosa si traduce nella prospettiva della scrittura? Lo diciamo in due passaggi, in modo necessariamente sintetico.

In primo luogo, può darsi che in futuro la scrittura non sia più così importante: vale naturalmente per la scrittura accademica, non per la narrativa o per la poesia. Quel che conta, Serres lo dice, è l’intelligenza. Il valore è l’idea, non il testo attraverso il quale la si comunica. Questo testo potrà essere dunque prodotto grazie all’IA. Nella collaborazione a due, l’autore ci mette l’intelligenza, la capacità critica, la riflessione: è sua l’idea, sono suoi gli interventi di miglioramento del testo. Il resto può essere dell’IA. Non è un problema se l’IA trova il modo di formulare quello che penso, se sono miei l’idea, gli appunti, il file audio a cui li ho consegnati, le letture da cui sono partito, i risultati cui sono giunto nella mia ricerca. Occorre liberarsi del tabù dell’autore: resto tale, anche se non sono io in prima persona a stendere idee (queste sì) che sono mie.

Seconda considerazione. Chiaramente serve trasparenza. Serve dichiarare con precisione cosa è mio e cosa va attribuito all’IA. Le policies etiche di cui molti Atenei si sono dotati, a supporto della scrittura scientifica sia dei ricercatori che degli studenti (soprattutto nel caso dell’elaborazione della loro tesi di laurea), già prescrivono questo tipo di attenzione. Questo significa estendere all’IA quello che in uno standard riconosciuto internazionalmente come il sistema CReDIT già era previsto nel caso di articolo a più firme. CReDIT decide l’attribuzione di paternità sulla base di 14 indicatori: concettualizzazione, cura dei dati, analisi formale, ricerca, metodologia, ricerca dei finanziamenti, amministrazione di progetto, risorse, software, supervisione, validazione, visualizzazione, scrittura (*drafting*), scrittura (revisione ed editing). Non dovrebbe stupire se d’ora in poi il *drafting*, la validazione o la visualizzazione – solo per fare qualche esempio – fossero attribuiti all’IA.

Riferimenti bibliografici

- Bettetini G. e Colombo F. (1993). *Le nuove tecnologie della comunicazione*. Milano: Bompiani.
- Bolter J.D. (2002). *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*. Milano: Vita e Pensiero. (Ed. or. 1991)
- Carrière J.-C. e Eco U. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milano: Bompiani.

- de Kerckhove D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Tr. it., Bologna: Baskerville. (Ed. or. 1991).
- Deep P.D., Chen Y. (2025). The role of AI in academic writing: Impacts on writing skills, critical thinking, and integrity in higher education. *Societies*, 15(9), 247.
- Eger S., Cao Y., D'Souza J., Geiger A., Greisinger C., Gross S., Miller T. (2025). Transforming science with large language models: A survey on AI-assisted scientific discovery, experimentation, content generation, and evaluation. *arXiv preprint arXiv*, 2502.05151.
- Flusser V. (2004). *La cultura dei media*. Milano: Bruno Mondadori. (Ed. or. 1997).
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo. (Ed. or. 2006).
- Hayes J.R., Flower, L.S. (2016). Identifying the organization of writing processes. In: Gregg L.W., Steinberg E.R., a cura di, *Cognitive Processes in Writing*. London: Routledge.
- Kress G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit. (Ed. or. 2010).
- Landow G.P. (1993). *Iper testo. Il futuro della scrittura*. Bologna: Baskerville (Ed. or. 1992).
- Landow G.P. (1997). *Hypertext 2.0*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Landow G.P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rivoltella P.C. (2000). La multimedialità. In: Scurati C., a cura di, *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella P.C. (2018). Editoriale. In: Rivoltella P.C., a cura di, *Scritture digitali. Quaderni di Didattica della Scrittura*, 29: 7-11.
- Rivoltella P.C. (2024). Talking to Machines: Semiotic Analysis, Implications for Teaching and Media Literacy. *AN-ICON. Studies in Environmental Images*, 3(II): 17-35.
- Serres M. (2018). *Contro i bei tempi andati*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. or. 2017).
- Serres M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. or. 2012).
- Shah N. (2026). What is a digital author? Generative AI, concealment, and notes for the emergent moment. *Communication and the Public*, 20570473261416537.
- Shepherd R.P. (2018). Digital writing, multimodality, and learning transfer: Crafting connections between composition and online composing. *Computers and Composition*, 48: 103-114.
- Tengler K., Brandhofer G. (2025). Exploring the difference and quality of AI-generated versus human-written texts. *Discover Education*, 4(1), 113.

Imparare a scrivere. Sulla scolarizzazione delle classi popolari tra Settecento e Ottocento

*Adolfo Scotto di Luzio**

Riassunto

Il contributo ricostruisce le origini della scolarizzazione delle classi popolari tra Settecento e Ottocento nei paesi dell'Europa cattolica, mettendone in luce il rapporto strutturale con il processo di secolarizzazione dello Stato e con la crisi dell'egemonia educativa della Compagnia di Gesù dopo le espulsioni della seconda metà del XVIII secolo. Attraverso l'analisi delle esperienze lombarda e napoletana, e in particolare delle missioni pedagogiche a Rovereto di Francesco Soave, Alessandro Gentile e Ludovico Vuoli, il saggio mostra come il cosiddetto «metodo normale» si sviluppi nel quadro della costruzione dello Stato moderno e della sua esigenza di formare sudditi disciplinati e linguisticamente uniformi. L'alfabetizzazione popolare viene così interpretata non soltanto come progresso pedagogico, ma come strumento politico di riorganizzazione delle classi subalterne, di trasformazione delle forme tradizionali dell'obbedienza e di progressiva separazione degli individui dal loro ambiente linguistico e culturale originario. Particolare attenzione è dedicata al tema dell'educazione linguistica, alla lotta contro il dialetto e al ruolo della scuola nella costruzione di una nuova identità civile e nazionale.

Parole chiave: scolarizzazione popolare; metodo normale; secolarizzazione; educazione linguistica

Learning to Write: The Schooling of the Popular Classes between the Eighteenth and Nineteenth Centuries

Abstract

This article reconstructs the origins of popular schooling between the eighteenth and nineteenth centuries in the Catholic regions of Europe, highlighting its structural connection with the secularization of the State and the crisis of Jesuit educational hegemony following the expulsions of the second half of the eighteenth century. Through an analysis of the Lombard and Neapolitan experiences, and in particular

* Professore Ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22842

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

of the pedagogical missions to Rovereto undertaken by Francesco Soave, Alessandro Gentile, and Ludovico Vuoli, the essay shows how the so-called “normal method” developed within the broader framework of state-building and the need to form disciplined and linguistically uniform subjects. Popular literacy is therefore interpreted not merely as a pedagogical advance, but as a political instrument for the reorganization of the lower classes, the transformation of traditional forms of obedience, and the gradual separation of individuals from their original linguistic and cultural environment. Particular attention is devoted to linguistic education, the struggle against dialects, and the role of schooling in the construction of a new civil and national identity.

Keywords: popular schooling; normal method; secularization; linguistic education

Articolo sottomesso: 21/05/2026, accettato: 19/06/2026

Il problema di come portare i figli del popolo sul terreno dell’alfabeto è strettamente legato nei paesi dell’Europa cattolica al processo di secolarizzazione. È figlio cioè del progressivo affrancamento della potestà politica dal controllo e dall’ingerenza esercitati dalla Chiesa nella gestione delle cose civili. I primi tentativi di pensare un metodo per insegnare a leggere e scrivere e di tradurne i ritrovati su vasta scala sono tutti successivi alle espulsioni dei gesuiti a partire dagli anni Sessanta del XVIII secolo¹. In questo senso, la

¹ Sulle origini protestanti e in particolare pietistiche del metodo non ci sono dubbi. L’università di Halle e poi di Berlino come centri di irradiazione della nuova spiritualità e di una pedagogia rinnovata su basi profondamente morali, e con esse le figure di August Hermann Francke e di Johann Julius Hecker, sono al cuore di questa vicenda. Su tali argomenti, cfr. James Van Horn Melton (1988), *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, (riedito nel 2002). Bisogna tuttavia notare che a metà del Settecento questi semi pietistici vengono impiantati sul terreno di una analoga ricerca che nel frattempo si stava sviluppando nei territori cattolici della monarchia asburgica e nell’ambito della religiosità di matrice controriformistica. In quegli anni il cattolicesimo era impegnato ad elaborare una propria crisi della coscienza barocca sotto l’impulso della riflessione muratoriana a proposito della «regolata divozione del cristiano». In questo caso, la figura centrale è quella del monaco agostiniano Ignaz von Felbiger, abate nel monastero di Sagan in Slesia. Felbiger era nato a Gross-Glogau, un centro della bassa Slesia di antico insediamento protestante sotto il dominio di un sovrano cattolico. Qui i fedeli della chiesa riformata poterono godere di un certo margine di tolleranza religiosa che non venne meno con la conquista di quei territori da parte dei prussiani di Federico II nel 1740. Anzi il nuovo sovrano fece ampio spazio all’insegnamento gesuitico con l’esplicito intento di trasformare l’antica nobiltà di corte da mero seguito del principe in vera e propria classe dirigente dello Stato prussiano. In questo contesto, Felbiger poté assistere alla lenta ma progressiva crisi della Chiesa controriformistica e in particolare dovette notare con un certo allarme la tendenza dei genitori cattolici di mandare i figli nelle meglio organizzate scuole protestanti. Fu così che decise di rivolgersi a Francke nel tentativo di mettere su nuove

scolarizzazione delle classi popolari può essere considerata un capitolo della lotta giurisdizionalista intrapresa dall'assolutismo monarchico contro la Chiesa. Le sue premesse sono da collocarsi dunque nel movimento delle espulsioni che prende le mosse dal Portogallo nel 1759, tocca la Francia nel 1764, si diffonde in Spagna e nei territori del suo vasto impero d'oltremare nel 1767, e di qui arriva nello stesso anno in Italia, a Napoli, in Sicilia, a Parma, fino a culminare nel 1773 con la soppressione della Compagnia decretata con il Breve *Dominus ac Redemptor* per mano di un Papa, Clemente XIV, incapace ormai di resistere alle potenti pressioni che si scaricano in quel giro di anni sulla Chiesa di Roma².

L'allontanamento dei reverendissimi padri generò nell'immediato il collasso di quella vasta rete di istituti, seminari e collegi, con i quali, a partire dalla fine del Cinquecento, i Gesuiti avevano fornito all'Europa moderna la

basi il sistema scolastico cattolico. Il suo metodo va considerato come il prodotto di una significativa mediazione culturale che fa tesoro sia delle acquisizioni della pedagogia pietistica che del razionalismo della scolastica gesuitica. Quello che in questo contesto va messo in evidenza è l'integrazione della ricerca pedagogica al passaggio tra XVII e XVIII secolo al progetto di costruzione dello Stato in area tedesca, sia sul versante protestante che cattolico. Tanto il seminario di Halle quanto il metodo normale elaborato da Felbiger operano al servizio della macchina politica della monarchia assoluta. Sulla figura di Federico II è da vedere innanzitutto il classico di Gerhard Ritter (1979), *Federico il grande*, il Mulino, Bologna. Per le questioni più generali implicite in questa trattazione, Gerhard Oestreich (1989), *Filosofia e costituzione dello Stato moderno*, a cura di Pierangelo Schiera, Bibliopolis, Napoli, e l'utilissimo Nicola Matteucci (1993), *Lo Stato moderno*, il Mulino, Bologna, in particolare la parte dedicata ai rapporti tra «Stato e cultura» del primo capitolo.

² Per un inquadramento storico generale di questo movimento nel quadro della politica europea a metà del XVIII secolo vale sempre il volume di Franco Venturi (1976), *Settecento riformatore*, II, *La Chiesa e la repubblica dentro i loro limiti. 1758-1774*, Einaudi, Torino. Bisogna tener presente, a proposito della Francia, della sfida che a partire dalla emanazione nel 1713 della bolla *Unigenitus* rappresenta l'opposizione giansenista e che spinge ad una sorta di riaffermazione gallicana nella politica di Luigi XIV dopo la parziale inversione di rotta rappresentata dalla decisione assunta nel settembre del 1693 di recedere dalla politica affermata con la «Dichiarazione dei quattro articoli». La comparsa del giansenismo porta la monarchia francese a ribadire le prerogative legittime del sovrano temporale nell'amministrazione delle cose sacre. Su questi aspetti si veda Catherine Maire (1998), *De la cause de Dieu à la cause de la Nation. Le jansénisme au XVIII^e siècle*, Paris: Gallimard, e le osservazioni di Marcel Gauchet (1998), *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Gallimard, Paris, pp. 50-52 (tr. it., Bari: Dedalo, 2009, che per questo luogo tuttavia contiene un evidente fraintendimento a p. 51 della traduzione italiana del corrispondente passo a p. 50 dell'edizione francese). Come nota Gauchet, tra riaffermazione assolutista e riappropriazione del principio di sovranità a vantaggio della Nazione, alimentata dalla dinamica illuminista, si arriverà alla proclamazione rivoluzionaria della *Costituzione civile del clero*. Questo drastico riorientamento dello Stato nel corso del XVIII secolo è una diretta conseguenza della scossa terribile data alle fondamenta assolutiste della *Glorious Revolution* inglese.

prima vera infrastruttura della sua unificazione culturale nel segno del classicismo³. Un problema più generale, tuttavia, si fece ben presto largo nella coscienza del tempo. La pretesa del potere civile alla propria autonomia poteva conciliarsi con la permanenza dei modi tradizionali di trattare le classi popolari nel segno del mito religioso? Da secoli la Chiesa esercitava un vasto e pervasivo controllo sulle classi popolari attraverso una rete estesissima fatta di ospedali, confraternite, pratiche devozionali, registrazione della vita civile, nascite, morti, matrimoni, e più in generale disciplina morale. L'istruzione era un momento di questo immenso edificio, ma era solo un pezzo e non necessariamente il più esteso. La sfida portata alla Chiesa implicava l'assunzione diretta da parte dello Stato di alcune delle funzioni connesse a quel vasto inquadramento delle classi popolari, ma soprattutto spingeva la potestà civile a spostarsi direttamente sul terreno della formazione della mente degli individui. L'apprendimento alfabetico era un modo efficacissimo per trasferire il *locus* dell'obbedienza direttamente all'interno del singolo, istituendo in questo modo una fonte dell'autorità che non doveva più attingere al comando religioso, ma faceva della disponibilità ad obbedire plasmata negli individui da secoli di insegnamento ecclesiastico un requisito tutto secolare al servizio di un sovrano che si stava progressivamente liberando da ogni forma di tutela di carattere trascendente. Un potere che ricavava direttamente da sé stesso i criteri della propria legittimità diventava a sua volta la fonte unica dell'autorità dinanzi ai propri sudditi.

I primi tentativi di impiantare un metodo di insegnamento alfabetico in Italia si sviluppano negli anni immediatamente successivi all'espulsione della Compagnia di Gesù e sono tutti di iniziativa regia e statale. Ma in maniera forse ancora più significativa, l'origine stessa del metodo è in stretta connessione con la massima espressione del potere monarchico qual è l'organizzazione dell'apparato militare. Questa origine doppiamente concentrata del metodo per l'alfabetizzazione delle classi popolari, su impulso dello Stato e sulla base dell'esperienza maturata nell'ambito dell'alfabetizzazione dei coscritti, rappresenta la cifra fondamentale dell'avvio del processo di scolarizzazione obbligatoria delle classi subalterne. Sta qui un aspetto, che di solito viene ommesso quando si parla della nascita della scuola in senso moderno:

³ Per un esempio delle implicazioni che la cacciata dei gesuiti ebbe sul sistema scolastico alla fine del Settecento, si vedano, per l'Italia meridionale, Angelo Broccoli (1968), *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze, e il più recente Maurizio Lupo (2005), *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento*, il Mulino, Bologna. Per l'area settentrionale, si veda almeno Simonetta Polenghi (2012), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, S.E.I, Torino.

la pedagogia è una dimensione subordinata alle ragioni di organizzazione della sfera politica e in funzione delle sue esigenze.

In Italia la penetrazione del metodo per insegnare l'alfabeto al popolo avviene lungo le direttrici dell'influenza austriaca sulla Penisola⁴. Ci sono due movimenti autonomi, uno in Lombardia, legato alla figura del padre somasco Francesco Soave, l'altro a Napoli, per opera dei padri celestini Alessandro Gentile e Ludovico Vuoli. Napoli precede Milano nell'appropriazione dei segreti del metodo. In entrambi i casi, però, i religiosi si muovono su preciso indirizzo del potere civile. Questi movimenti si concretizzeranno in due distinte missioni pedagogiche a Rovereto, rispettivamente nel 1784 e nel 1786. Rovereto è in quest'epoca il punto di diffusione della cultura pedagogica austriaca in Italia. In questo contributo ci occuperemo essenzialmente della spedizione napoletana, non senza aver dato qualche preliminare notizia dell'analoga missione che, due anni dopo i frati del convento napoletano di San Pietro a Majella, farà nella Contea del Tirolo il somasco padre Francesco Soave.

Il caso di Francesco Soave, ampiamente studiato, va richiamato in questo contesto in relazione ad alcuni aspetti specifici del suo rapporto con la Milano teresiano-giuseppina dell'ultimo trentennio del XVIII secolo, che hanno il pregio di chiarire ulteriormente l'approccio che qui perseguo⁵.

A Milano, Francesco Soave arriva nell'autunno del 1772 dopo che du Tillot ha dovuto lasciare Parma nell'anno precedente. Fin dall'inizio del 1773 il conte Carlo Firmian, governatore austriaco della Lombardia, lo nomina precettore di suo nipote, per affidargli poi la cattedra di Filosofia morale al ginnasio di Brera, nella sede delle antiche scuole gesuitiche nell'anno stesso della soppressione della Compagnia. Successivamente verrà nominato professore di Logica e Metafisica.

Nel capoluogo lombardo, Soave viene subito coinvolto nei progetti di riforma dell'istruzione concepiti dall'amministrazione austriaca. Entra a far parte della commissione per la revisione dei libri di testo elementari e ne riceve l'incarico di preparare una grammatica delle due lingue, italiana e latina. Il processo riformatore subisce però una battuta d'arresto in coincidenza

⁴ Per un inquadramento generale del problema dell'alfabetizzazione delle classi popolari in Italia, cfr. Marina Roggero (1999), *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, il Mulino, Bologna.

⁵ Sulla figura di Francesco Soave sono da vedere, oltre al remoto volume di Angelo Grossi e Laura Gianella (1944), *Francesco Soave. Vita e scritti scelti*, Istituto editoriale ticinese, Bellinzona, Giovanni Orelli (1989), *La Svizzera italiana*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana. Storia e geografia. L'età contemporanea*, 3, pp. 885-918, Einaudi, Torino; Claudio Marazzini e Simone Fornara a cura di (2002), *Francesco Soave e la grammatica del Settecento*, Edizioni dell'Orso, Alessandria (atti di convegno). Per un utile inquadramento, cfr. Giuseppe Micheli (2018), *ad vocem*, nel «Dizionario biografico degli Italiani», Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani, Roma, vol. 93.

con le difficoltà che si aprono all'inizio degli anni Ottanta con la morte dell'imperatrice d'Austria Maria Teresa e con la scomparsa, di lì a due anni, dell'altro protagonista del rinnovamento dell'istruzione, il conte Firmian per l'appunto (Piseri, 2009, p. 368). Soave pubblicherà la *Grammatica delle due lingue* solo nel 1785, un anno prima di partire per Rovereto su ordine del nuovo ministro plenipotenziario di Vienna a Milano, Johann Joseph Wilczek. Nel maggio del 1786, incaricato di introdurre in Lombardia il metodo normale, Wilczek ha infatti nominato una Delegazione per la riforma della scuola, di cui è chiamato a far parte tra gli altri proprio il padre Soave. Un mese dopo, accompagnato dal domenicano Wolfgang Moritz, Soave giunge in Tirolo dove la riforma è stata introdotta da un decennio con l'obiettivo di impossessarsi dei segreti della nuova tecnica.

Per Francesco Soave l'istruzione popolare si giustifica innanzitutto in termini di servizio. La scuola doveva preparare nel fanciullo alfabetizzato un coscienzioso servitore dello Stato. E questo al livello superiore dell'istruzione popolare, nelle scuole urbane, perché nel tessuto più minuto delle piccole scuole comuni dei centri minori, dei borghi e dei villaggi rurali, il progetto della scolarizzazione obbligatoria dei contadini si accontentava delle «cose necessarie» al «vivere costumato e civile», leggere, scrivere, far di conto e l'introduzione alla probità e alla parsimonia confacenti alle genti di campagna (Rossi Ichino, 1977, pp. 158-159). D'altra parte erano questi termini del servizio per lo Stato ben chiari allo stesso padre Soave, il quale scrivendo al conte Firmian il 15 dicembre del 1773 perché gli venisse assegnata una cattedra o di Storia o di Filosofia morale nel Ginnasio di Brera, parlava di scienze le «più utili alla società». L'obiettivo del suo insegnamento era di «formare dei saggi, onesti ed utili cittadini». Per questo le cattedre alle quali si candidava dovevano essere considerate le «più vantaggiose allo Stato» (Soave, 2006, pp. 63-64). Se si ignora la permanenza di questo linguaggio della deferenza e della soggezione del suddito si fraintendono largamente gli intenti riformistico-civili della scolarizzazione popolare, che sicuramente non mancarono ma che tuttavia vanno rigorosamente inquadrati nella cornice del primato monarchico, di fronte al quale qualsiasi autonomia della sfera sociale appare del tutto incongrua.

La prima notizia del metodo normale si ebbe a Napoli nel 1782⁶. Durante il soggiorno in Austria di alcuni ufficiali dello stato maggiore dell'esercito

⁶ Ludovico Vuoli (1789), *Il sistema normale ad uso delle scuole de' domini di sua maestà siciliana spiegato in tutta la sua estensione rapporto alla pubblica educazione*, per Donato Campo Impressore Reale nella Stamperia delle Regie Scuole Normali. Con Reale approvazione, Napoli, pp. XIX-XXI. Sulla figura di Ludovico Vuoli, cfr. Vittoria Bosna (2012), *Ludovico Vuoli e la diffusione del «metodo normale» nel Regno di Napoli*, Cacucci, Bari. Si

di Ferdinando IV, il conte Gentile poté ammirare la sua efficacia con gli allievi del gran collegio militare di Wiener Neustadt, l'Accademia teresiana, fondata trent'anni prima nel 1751. Come ricorda Ludovico Vuoli, immediatamente conscio delle possibilità che si aprivano per i domini di sua maestà borbonica, il conte Gentile «calcolò l'utile e il vantaggio che ne tornava alla Nazione» e non tardò ad avvisarne il ministro di Guerra e Marina Sir John Acton. Il 30 luglio, Acton diede incarico al Gentile di trovare un «soggetto abile ad erudire la gioventù col Metodo suddetto, purché sia egli italiano, o abbia almeno dell'italiano idioma pieno possesso» e indurlo a passare al servizio di sua maestà borbonica. Il 19 agosto, Gentile inviava alla Segreteria di Guerra e Marina di Napoli il nome di due possibili candidati. Il primo ottobre, Acton dava disposizioni per stipulare il contratto con il maestro Giuseppe Richter, che Gentile aveva incontrato probabilmente già durante il suo soggiorno austriaco.

Questo primo tentativo dovette però fallire, se esattamente due anni dopo, nell'agosto del 1784 il re ordinò al fratello del conte Gentile, il padre lettore Alessandro, benedettino della congregazione dei padri celestini, di scegliersi un compagno e partire alla volta di Rovereto allo scopo di impratichirsi delle nuove tecniche, raccogliere i libri fondamentali e portarli così a Napoli. Due anni prima, dunque, del viaggio di Francesco Soave, una spedizione pedagogica arrivava in Trentino per apprendere i segreti della didattica secondo la «norma» dell'abate Ignaz von Felbiger. Nel 1789, Ludovico Vuoli, che aveva accompagnato il confratello Gentile nel viaggio, diede alle stampe la sua versione del *Sistema normale ad uso delle scuole de' domini di sua maestà siciliana spiegato in tutta la sua estensione*.

I due napoletani incontrarono il metodo nella forma, compendiata e adattata alle esigenze del lettore italiano, approntata a Rovereto dall'abate Marchetti⁷. Vuoli e Gentile, tuttavia, non si accontentarono delle soluzioni approntate da Felbiger ma modificarono il sistema di «generazione» delle lettere alfabetiche, sostituendo «le linee rette» del modello tedesco con una formalizzazione ancora più minuta del metodo. «Analizzando» la loro forma e

veda inoltre Lorenzo Terzi (2001), *Le scuole normali a Napoli tra Sette e Ottocento. Documenti e ricerche sulla «pubblica uniforme educazione» in antico regime*, L'Orientale Editrice, Napoli.

⁷ L'abate Giovanni Marchetti è il fondatore della prima scuola elementare pubblica dei territori italiani soggetti alla corona d'Austria. Subito dopo l'emanazione, nel 1775 del «Regolamento scolastico» dell'imperatrice Maria Teresa, e per diretto interessamento della corte di Vienna, l'abate venne incaricato di fondare e dirigere la scuola che verrà chiamata «Cesarea Regia Scuola Normale», cfr. in proposito Quinto Antonelli e Rinaldo Filosi (1997), *I quaderni scolastici di casa Rosmini: Rovereto, 1673-1847*, in «Mélanges de l'École française de Rome», tome 109, n. 1, *Histoire et historiographie de l'enfance*, pp. 299-316, in particolare pp. 305 e sgg.

«scomponendole ne' loro primi *elementi*», ricorda Vuoli, i due frati celestini si accorsero che se ne sarebbe potuta ricavare una «semplicissima tavoletta» incisa in rame che riduceva a quindici «elementi radicali» le parti di cui si componevano non solo tutte le lettere dell'alfabeto italiano ma anche le tre del latino in esso mancanti: k, y e x. Rispetto al compendio di Rovereto inoltre, Vuoli e Gentile arricchirono il metodo di un piccolo trattato di calligrafia, appresa direttamente alla fonte tedesca, grazie all'amichevole mediazione di un maestro catechista, l'abate Fischer, il quale insegnò ai due italiani «e la teoria e la pratica dello scrivere» e soprattutto fornì loro una traduzione di quella sezione del *Methodenbuch* che non era disponibile nelle scuole sud tirolesi (Vuoli, 1789, pp. XXXVI-XXXVII).

L'opera dei frati celestini, tuttavia, non si limitava a questi aggiustamenti di dettaglio. Il loro obiettivo era più ambizioso: collocare il metodo nel quadro della cultura napoletana del tempo. Si trattava, innanzitutto, di fare i conti con l'eredità di Gaetano Filangieri, scomparso da poco, che all'educazione aveva dedicato un intero libro della sua monumentale *Scienza della legislazione*. Di fronte al disegno «eroico» di Filangieri, dell'educazione come progetto «totalitario» che mirava a separare nettamente il bambino dall'ambiente sociale di provenienza, allontanandolo dalle «domestiche mura» e dalla «immediata vigilanza de' padri», con lo scopo di formare il futuro cittadino sulla base di presupposti morali del tutto nuovi all'interno di collegi fondati e diretti dallo Stato, la scuola normale assumeva fatalmente misure ben più modeste. Si trattava di avviare il lento e prudente trasferimento delle classi popolari sul terreno della cultura alfabetica. Senza coltivare, certo, l'illusione «spartana» di Filangieri, di una comunità di individui tutti dediti alla patria, ma senza per questo dover nemmeno rinunciare all'idea di una riforma educativa della società che avrebbe visto nel tempo avvicinarsi figli istruiti a genitori analfabeti, che sarebbero diventati a loro volta padri di fanciulli scolarizzati, spezzando così (era questa la speranza del frate celestino) una volta per tutte il vincolo contraddittorio tra scuola e famiglia, per cui la scuola «edifica[va] debolmente con una mano» quello che l'esempio di genitori non istruiti distruggeva «violentemente (...) coll'altra» (*ivi*, p. XXV).

Aveva ragione Filangieri, evidentemente. Nella società settecentesca (ma solo allora?), la famiglia costituiva un fattore antagonista dell'educazione. In attesa però che il grande disegno di Filangieri si compisse, la monarchia non poteva esimersi dal dare l'istruzione al popolo. Quindi, argomentava Ludovico Vuoli, «comechè i fanciulli, e le fanciulle sieno in balia de' propri genitori, e l'educazione che loro si dà nelle Scuole Normali, soffra l'indicata eccezione; non per questo però dallo Stato si dovrà trascurare di educar la Nazione nella miglior maniera, che sia possibile» (*ivi*, p. XXVI).

Dentro questa serie di tensioni, e in mezzo alle numerose ipoteche che queste portavano con sé, assumeva un rilievo tutto particolare la cura che il maestro doveva mettere nell'educazione linguistica del proprio allievo, e in modo speciale nella correzione della sua pronuncia. Questo aspetto, già enfatizzato nel modello felbigeriano, veniva ulteriormente accentuato nella versione approntata da Ludovico Vuoli. Pur nulla concedendo alla carica utopica dell'Illuminismo, il metodo normale nella versione che ne forniva la cultura napoletana del tempo portava tuttavia con sé una forte tensione antagonista, una spinta polemico-conflittuale, che tendeva a mettere la scuola del popolo in esplicito contrasto con la resistenza esercitata dall'ambiente sociale dello scolaro. Il compito dell'istruzione, come abbiamo detto, era sradicare le classi popolari dal terreno del loro insediamento tradizionale. Perché le classi popolari potessero rifiorire su basi morali completamente rinnovate, perché insieme nascesse una nuova mentalità, era necessario opporsi alle forme di vita consuetudinarie.

Questa carica polemica emerge in particolare sul terreno dell'insegnamento linguistico. Alla base di questa sensibilità agiva la violenta polemica antigesuitica che aveva animato il dibattito di tutta la seconda metà del secolo a proposito della elaborazione di un adeguato «piano degli studi». A cominciare da La Chalotais e dall'intensa discussione in seno al Parlamento di Parigi. Contro il vecchio modello controriformistico a base di latino, la nuova scuola portava tutta l'enfasi necessaria sull'insegnamento del «sermone nazionale»⁸.

Di ritorno dalla loro missione a Rovereto, i due celestini erano andati ad «inchinare» il cardinale Giuseppe Garampi che era stato per ben dodici anni nunzio apostolico a Vienna. Garampi aveva raccontato loro che prima dell'istituzione delle scuole normali, nelle provincie dell'impero asburgico «parlavasi un pessimo dialetto della lingua Alemanna; e che poi in seguito del suddetto stabilimento, si è talmente emendata la pronunzia, di maniera che sensibilissima ne fu la mutazione, eziandio in rapporto alla pronunzia del basso Popolo». (Vuoli, 1789, p. 110).

Alla fine del Settecento, il rifiuto anche in ambiente cattolico del modello gesuitico, spostando il peso dell'educazione linguistica tutto dal lato della lingua nazionale, finiva per collocare la scuola all'interno di un sistema di opposizioni culturali e sociali completamente nuovo. La polemica contro il latino, nutrita di spiriti illuministici e di una forte carica giurisdizionalista ben presto sfociata, prima, nell'espulsione dei gesuiti da gran parte degli Stati europei e dai loro possedimenti d'oltremare e, poi, nella soppressione della

⁸ Cfr. *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, par Messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, Procureur-Général du Roi au Parlement de Bretagne, 1763.

Compagnia nel 1773, apriva spazio ad una scuola che non dovesse più servire esclusivamente gli interessi culturali dei ceti aristocratici. Il nesso che da allora si venne stabilendo tra elevazione intellettuale delle classi popolari e italiano determinava una vasta e generalizzata retrocessione del dialetto dal lato di una condizione di vita lentamente spogliata di ogni legittimità. Il dialetto era in contrasto con la generalizzazione dell'identità individuale connessa al processo di costruzione del soggetto della monarchia assoluta. Un individuo che, per essere trattato uniformemente da un capo all'altro dell'estensione territoriale dello Stato, doveva offrirsi all'azione dell'amministrazione spogliato di ogni tratto culturale specifico in grado di «particolarizzarlo». La «destoricizzazione» del soggetto popolare per effetto della nuova scuola trova qui una sua esemplificazione concreta. La separazione dell'individuo dall'ambiente immediato di vita passava innanzitutto attraverso l'interruzione del legame linguistico-fonetico con il villaggio. Formare il popolo in senso moderno vuol dire innanzitutto rendere manifesta attraverso un accento corretto la rottura dell'individuo rispetto al sistema delle appartenenze e delle fedeltà tradizionali. Ma il dialetto arretrava anche sul terreno della Chiesa. In un movimento cui non era estraneo il rinnovamento culturale prodotto a metà Settecento dalla polemica antibarocca in nome degli ideali di purezza linguistica propugnati dal razionalismo di marca arcadica e illuministica, il dialetto abbandonava ad esempio il pulpito in occasione delle prediche.

Era il caso di Giovanni Agostino De Cosmi⁹. Nel 1765, nominato predicatore della Cattedrale di Catania affrontò per la prima volta l'oratoria in lingua italiana, smettendo il costume abituale di rivolgersi all'assemblea dei fedeli in dialetto siciliano.

Nelle indicazioni del metodo, come abbiamo visto, la buona pronuncia era uno dei requisiti fondamentali del «buon maestro», il quale, ricordava a più riprese Vuoli, deve essere «esperto della propria lingua». Derivava da qui la motivazione principale del rifiuto delle vecchie tecniche di apprendimento per via mnemonica. Accadeva che il maestro, preoccupandosi solo che i bambini mandassero a memoria la lezione, dovesse poi durare gran fatica «per *isvellere* dalla loro mente i molti, e varii errori di pronunzia, in cui eran caduti, per aver imparate da sé soli materialmente le lezioni» (Vuoli, 1789, p. 36). Giustificato ancora in termini classicisti – l'avvertimento fatto da Quintiliano (che era lo stesso di Platone

⁹ Su Giovanni Agostino De Cosmi il primo, fondamentale, rimando è al volume dedicato agli *Illuministi italiani*, tomo VII, *Riformatori delle antiche repubbliche, dei ducati, dello Stato pontificio e delle isole*, a cura di Giuseppe Giarrizzo, Gianfranco Torcellan e Franco Venturi (1965), vol. 46 de *La letteratura italiana. Storia e testi*, direttori Raffaele Mattioli, Pietro Pancrazi, Alfredo Schiaffini, Ricciardi, Milano-Napoli.

nelle *Leggi*) ai genitori perché vigilassero sulle nutrici affinché «ante omnia ne sit vitiosus sermo» – Vuoli in realtà era ben consapevole dei problemi speciali che l'origine regionale poneva ad un corretto apprendimento dell'italiano negli studenti delle provincie meridionali del regno borbonico. Per questo sottolineava come cura particolare del maestro quella di fare attenzione agli errori di pronuncia che i bambini apprendevano di fatto con il «latte» della madre. Così nelle scuole normali, il precettore doveva preoccuparsi di far intendere ai suoi allievi «la differenza, che evvi fra alcune lettere, le quali comunemente si scambiano nel pronunziar le parole, e che poscia dovendole scrivere, cadono in tali errori, che disonorano e fanno scorno a colui, che inciampa in siffatti abbagli». Queste lettere erano la *b* e la *p*, la *c* e la *g*, la *r* e la *l*, la *d* e la *t*, la *v* e la *b*. Chi non si fosse «lasciato rincrescere» un tale lavoro, avvertiva Vuoli, riprendendo alla lettera il testo del metodo tedesco, riprendendo un tale esercizio più volte al giorno, «non traveglierà certamente senza profitto», riuscendo in tre o quattro settimane, là dove i genitori per primi disperavano di poter riuscire.

È per questa via, cui non era estranea la polemica antibarocca del neoclassicismo arcadico in nome della purezza della lingua, che l'insegnamento dell'italiano di lì in avanti diventa il luogo principale di governo, per mezzo della grammatica e della pronuncia ben regolata, di quel complesso trasferimento delle classi popolari dalle basi della loro esperienza concreta di vita allo spazio della convenzione, della regola e dei significati astratti di portata universalistica. Il nucleo centrale, in altri termini, della scuola del XIX e del XX secolo. Ma proprio quest'ultima notazione ci fa comprendere quanto dovette essere lungo il percorso allora appena abbozzato e alla luce delle condizioni presenti dell'educazione degli italiani quanto questo traguardo sia costantemente soggetto a revoca.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli Q., Filosi R. (1997). I quaderni scolastici di casa Rosmini: Rovereto, 1673-1847. *Mélanges de l'École française de Rome. Histoire et historiographie de l'enfance. Tome 109*, 1: 299-316.
- Bosna V. (2012). *Ludovico Vuoli e la diffusione del «metodo normale» nel Regno di Napoli*. Bari: Cacucci.
- Broccoli A. (1968). *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*. Firenze: La Nuova Italia.
- de Caradec de La Chalotais L.-R. (1763). *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*.
- Gauchet M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris: Gallimard (tr. it., Dedalo, Bari 2009).

- Giarrizzo G., Torcellan G. e Venturi F., a cura di (1965). *Riformatori delle antiche repubbliche, dei ducati, dello Stato pontificio e delle isole. La letteratura italiana. Storia e testi. Vol. 46.* Milano-Napoli: Ricciardi.
- Grossi A. e Gianella L. (1944). *Francesco Soave. Vita e scritti scelti.* Bellinzona: Istituto editoriale ticinese.
- Lupo M. (2005). *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento.* Bologna: il Mulino.
- Maire C. (1998). *De la cause de Dieu à la cause de la Nation. Le jansénisme au XVIII^e siècle.* Paris: Gallimard.
- Marazzini C. e Fornara S., a cura di (2002). *Francesco Soave e la grammatica del Settecento.* Alessandria: Edizioni dell'Orso (Atti di convegno).
- Matteucci N. (1993). *Lo Stato moderno.* Bologna: il Mulino.
- Melton Van Horn J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria.* Cambridge-New York: Cambridge University Press, (riedito nel 2002).
- Micheli G. (2018). ad vocem. In Aa. Vv., *Dizionario biografico degli Italiani. Vol. 93.* Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani.
- Oestreich G. (1989). *Filosofia e costituzione dello Stato moderno,* a cura di Pierangelo Schiera. Napoli: Bibliopolis.
- Orelli G. (1989). La Svizzera italiana. In: Asor Rosa A., a cura di, *Letteratura italiana. Storia e geografia. L'età contemporanea. Vol. 3,* Torino: Einaudi.
- Piseri M. (2009). Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia. In: Becchi E. e Ferrari M., a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori.* Milano: FrancoAngeli.
- Polenghi S. (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918).* Torino: S.E.I.
- Ritter G. (1979). *Federico il grande.* Bologna: il Mulino.
- Roggero M. (1999). *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento.* Bologna: il Mulino.
- Rossi Ichino C. (1977). Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800. In: Brotto P., a cura di, *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento, I, L'istruzione elementare,* Milano: SugarCo.
- Soave F. (2006). *Epistolario,* a cura di Stefano Barelli. Locarno: Edizioni dello Stato del Cantone Ticino.
- Terzi L. (2001). *Le scuole normali a Napoli tra Sette e Ottocento. Documenti e ricerche sulla «pubblica uniforme educazione» in antico regime.* Napoli: L'Orientale Editrice.
- Venturi F. (1976). *Settecento riformatore, La Chiesa e la repubblica dentro i loro limiti. 1758-1774. Vol. 2.* Torino: Einaudi.
- Vuoli L. (1789). *Il sistema normale ad uso delle scuole de' domini di sua maestà siciliana spiegato in tutta la sua estensione rapporto alla pubblica educazione,* Donato Campo Impressore Reale nella Stamperia delle Regie Scuole Normali.

La mano che pensa. Suggerimenti per una pedagogia del segno calligrafico

*Antonio Cioffi**

Riassunto

L'articolo propone una rilettura della calligrafia non come variante decorativa della scrittura, ma come sua forma originaria e più compiuta, quella in cui pensiero e corpo non si sono ancora separati. Muovendo dall'idea, di ascendenza focilloniana, che la mano non esegua soltanto ma pensi, l'autore intreccia un'archeologia simbolica del segno (Verbo cristiano, parola coranica, lettera cabalistica), le grandi tradizioni calligrafiche orientali assunte come specchi teoretici e la "grande cesura" della stampa a caratteri mobili, di cui la scrittura algoritmica è oggi l'esito estremo. In questo quadro la calligrafia, e in particolare il corsivo italiano con la sua disciplina del *ductus*, si offre come monito epistemologico e come pratica formativa che conserva la traccia corporea e identitaria di chi scrive. L'ultima parte traduce la riflessione in una proposta didattica per il primo ciclo, in dialogo con le recenti Indicazioni Nazionali.

Parole chiave: corsivo italiano; *ductus*; pedagogia del segno; didattica della scrittura nel primo ciclo.

The Thinking Hand. Insights into a Pedagogy of the Calligraphic Sign

Abstract

This article reframes calligraphy not as a decorative variant of writing but as its original and most complete form, the one in which thought and body have not yet been separated. Starting from the Focillonian idea that the hand does not merely execute but thinks, the author interweaves a symbolic archaeology of the sign (the Christian Word, the Quranic word, the Kabbalistic letter), the great Eastern calligraphic traditions taken as theoretical mirrors and the "great caesura" of movable-type printing, of which algorithmic writing is now the extreme outcome. Within this framework calligraphy, and Italian cursive in particular with its discipline of the *ductus*, emerges as an epistemological reminder and a formative

* Docente AFAM di prima fascia - Pedagogia e didattica dell'arte - Accademia di Belle Arti BRERA di Milano.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22953

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

practice that preserves the bodily, identity-bearing trace of the writer. The closing section turns the reflection into a didactic proposal for primary education, in dialogue with Italy's recent national curriculum guidelines.

Keywords: Italian cursive; *ductus*; pedagogy of the sign; teaching handwriting.

Articolo sottomesso: 28/05/2026, accettato 19/06/2026

«(...) nel linguaggio di un uomo,
c'è un *fluire* di proposizioni;
in quello di un dio, ogni parola enuncerebbe
quell'infinita concatenazione di fatti,
e non in maniera implicita,
ma esplicita, e non progressivamente,
ma immediata»
Jorge Luis Borges, *La scrittura del dio*

1. Il segno come *di-segno*

Scrivere non è trascrivere; questa affermazione, apparentemente ovvia, cela una verità che la storia della scrittura ha lungamente oscurato, consegnando alla calligrafia uno statuto ambiguo, tra arte e tecnica, tra ornamento e necessità, che ne ha progressivamente eroso il valore *formativo*. Eppure, ogni volta che la mano traccia un segno su una superficie, accade qualcosa che forse precede ma certamente accompagna il pensiero, piuttosto che limitarsi a registrarlo: in quest'ottica, il gesto grafico non è la traduzione di un'idea già formata, ma verosimilmente l'atto stesso attraverso il quale l'idea si manifesta.

Henri Focillon, con grande tensione poetica, ha dato a questa intuizione la sua forma più radicale: la mano non esegue ciò che la mente decide, ma è essa stessa strumento del pensare, attraverso il contatto con la superficie, la resistenza della materia, il ritmo del tracciare. È per mezzo della mano, scrive Focillon, che l'uomo «*prend contact avec la dureté de la pensée*», entra in contatto con la durezza del pensiero (Focillon, 1934; 1939).

È in questa luce che la parola italiana *disegno*¹ rivela la sua profondità: il segno che si dispiega, la forma che emerge dall'atto stesso del tracciare: *di-segno*, se si vuole, come segno che si diparte dalla mano e prende corpo sulla superficie. Il segno calligrafico diventa così il caso limite e paradigmatico di ogni scrittura: non può essere separato dal gesto che lo produce senza cessare

¹ Dal latino *designare*, composto di *de-* e *signum*, “segnare, tracciare”.

di essere ciò che è. Una lettera stampata esiste indipendentemente dalla mano – e dalla mente – che l’ha composta; una lettera calligrafica porta impressa, nel suo stesso spessore, inclinazione, configurazione formale, la traccia *corporea* di chi l’ha tracciata. È, al tempo stesso, segno e gesto, forma e movimento cristallizzato. In questo senso, la calligrafia non è una variante decorativa della scrittura: ne è la forma originaria e più compiuta, quella in cui il pensiero e il corpo – intenzione e fenomeno – non si sono ancora separati.

2. Il verbo che crea: archeologia simbolica del segno

Per comprendere fino in fondo la posta in gioco, occorre risalire ai fondamenti antropologici che hanno orientato l’immaginario mediterraneo intorno alla parola e al segno. L’etimologia, in questa prospettiva, è sempre un riferimento prezioso: individuare l’origine, pragmatica o simbolica, di una parola o di una pratica, offre una chiave per interpretare ciò che è venuto dopo. E nel caso della scrittura, le radici simboliche sono di una profondità tale che il pensiero contemporaneo, *incantato* dall’urgenza tecnologica, tende a trascurarle.

Nelle tradizioni del ciclo semitico, Dio crea il mondo attraverso il Verbo. Il *Fiat lux* della Genesi non è un episodio cosmogonico tra altri, ma la cifra di un’intera visione del mondo, in cui la parola non descrive il reale ma lo produce. Questa centralità della parola creatrice prende forme diverse nelle tre grandi tradizioni che da quel ceppo derivano, e ciascuna di esse illumina, per riflesso, il significato profondo dell’atto dello scrivere.

Nel cristianesimo, la parola si fa carne. Cristo è il Verbo incarnato, l’origine che assume corpo umano: «tutto è stato fatto per mezzo di lui» (Gv 1,3). Questa scelta archetipica orienta lo slancio rappresentativo dell’Occidente verso il corpo umano, il volto, la mimesi naturalistica del reale come luogo privilegiato della *rivelazione*. La storia dell’arte occidentale, dal Trecento in poi, è in larga misura il graduale dispiegamento di questo sentimento: la prospettiva, lo studio anatomico, la luce che modella il volume, il ritratto come celebrazione dell’unicità individuale. L’antropomorfismo del sacro produce, in Occidente, l’antropomorfismo dell’arte (cfr. Panofsky, 1927; Auerbach, 1946; Belting, 1990).

Nell’Islam la parola creatrice prende un’altra forma. *Il Corano – Al-Qur’ān*, “La Recitazione” – riveste una funzione cosmogonica e salvifica strutturalmente analoga a quella che nel cristianesimo è propria del Cristo: ciò che lì è personificato nel corpo del Dio-uomo, nell’Islam è la parola stessa, nella sua forma materiale, testuale e sonora. Frithjof Schuon ha proposto un parallelo di grande suggestione: come Maria è vergine, non toccata

da uomo perché destinata a ospitare il Verbo, così Maometto è “il profeta illetterato”, non toccato dalla parola umana perché destinato a ricevere e trasmettere la Parola divina². Cristo sta al Corano come la Vergine sta al Profeta dell’Islam: l’immacolatezza del corpo e quella del pensiero sono due forme della stessa condizione di accoglienza del sacro, del *vacare Deo*.

Se in Occidente il corpo del Verbo richiede di essere rappresentato, generando la lunga tradizione naturalistica, nell’Islam il “corpo” del verbo divino è la scrittura stessa, e produce la tradizione calligrafica. La cura che l’amanuense musulmano dedica al tracciato canonico delle lettere coraniche, l’attenzione con cui gli stucchi dell’Alhambra modellano i versetti sulle pareti, l’astrattismo geometrico intessuto di scrittura delle moschee, sono il rigoroso equivalente della cura che l’artista occidentale ha riservato alla rappresentazione del mondo naturale. Non universi incomunicabili, ma due “prospettive” diverse sullo stesso archetipo: tracciando le lettere, il calligrafo arabo dà corpo alla Parola divina, esattamente come il pittore rinascimentale dipingendo dà corpo al Cristo.

Anche nella tradizione ebraica, infine, è il Libro stesso ad essere centro assoluto. La Torah è oggetto di una venerazione dagli aspetti rituali precisi: lo *sefer Torah* è scritto a mano dal *sofer*, lo scriba, secondo regole minuziose che riguardano materiali, gesti, “anatomia” dei tratti; una sola lettera mal tracciata invalida l’intero rotolo. La Cabala ha poi sviluppato da questo fondamento una vera e propria scienza delle lettere, in cui l’alfabeto ebraico non è codice convenzionale ma struttura del reale: ogni lettera è in qualche modo un nome di Dio, ogni combinazione una via di accesso al mistero. Le preghiere vergate sui foglietti infilati nelle fessure del Muro del Pianto, o, secondo la leggenda, il Nome di Dio posto nella bocca del Golem per dargli vita, testimoniano la potenza attribuita alla parola scritta, fino al suo limite demiurgico: tracciare una lettera è, letteralmente, un atto creativo (cfr. Idel, 1990; Scholem, 1960).

Queste tre tradizioni, pur nelle loro divergenze, condividono un nucleo profondo: la parola è il signore del mondo, e la parola scritta è il luogo in cui il sacro si manifesta in modo privilegiato. La *religio*, nel suo senso etimologico più suggestivo di “ciò che lega”, unisce l’uomo al divino attraverso la parola, e segnatamente attraverso il fenomeno che la fissa. Scrivere, in questo orizzonte, non è mai un atto neutro: partecipa, sia pure in modo derivato e mondano, della stessa potenza creatrice di ciò che è concepito come Parola originaria.

L’Occidente moderno ha secolarizzato questa eredità, ma non l’ha cancellata. La rilevanza che la nostra cultura attribuisce alla scrittura, all’auto-rialità, al testo come spazio di costruzione del sé, è la versione laicizzata di

² Cfr. Schuon (1961). Il parallelo tra l’illetteratezza del Profeta e la verginità di Maria va inteso in senso simbolico e interpretativo, non come riduzione comparatistica.

un'antica certezza: che il segno tracciato dalla mano umana porti con sé qualcosa che eccede la pura comunicazione. Quando un bambino impara a tracciare la prima lettera del proprio nome, non sta solo acquisendo una competenza tecnica: sta entrando in una storia antichissima, è partecipe, senza saperlo, di un gesto che ha le sue radici demiurgiche nel *Fiat lux*.

3. Oriente: il segno come presenza

Se si vuole comprendere cosa significhi la calligrafia come forma artistica, occorre guardare a Oriente. Non per esotismo né per nostalgia di un altrove idealizzato (*ex oriente lux*), ma per ragioni teoriche ed estetiche: le tradizioni calligrafiche orientali hanno elaborato, con una profondità senza equivalenti in Occidente, la consapevolezza di ciò che il gesto grafico è e può essere. Guardare a Oriente non significa proporre alla scuola italiana modelli estranei: significa usare quelle tradizioni come specchi teoretici, per riconoscere ciò che la nostra cultura ha praticato e che, pur avendolo smarrito in linea di principio, continua di fatto a praticare. Si pensi alla forma e alla funzione del *logo* pubblicitario, autentica calligrafia secolarizzata del nostro tempo. D'altronde il corsivo umanistico del Quattrocento, di cui parleremo, non è meno raffinato della calligrafia cinese: è semplicemente meno riflettuto teoricamente, e dato per acquisito.

Roland Barthes, nel suo *L'Empire des signes*, coglie nella calligrafia giapponese qualcosa che esorbita dalla logica occidentale del segno come rimando: il tratto non rappresenta, non allude, non rinvia a un significato nascosto. Esso è: presenza pura, superficie che non cela alcuna profondità (Barthes, 1970). L'osservazione non è solo estetica ma epistemologica: esiste un modo di fare segni che non obbedisce alla logica della rappresentazione, ma a quella della presenza, quasi della *natura* anziché della cultura.

Anne-Marie Christin ha radicalizzato l'intuizione sul piano storico, con una tesi controcorrente di grande portata: la scrittura non nasce, come si tende a credere, dalla trascrizione del suono, ma dall'osservazione della superficie (Christin, 1995; 2002). Prima ancora di fissare una parola pronunciata, l'uomo ha imparato a leggere le tracce lasciate sulla pietra, sull'argilla, sulla sabbia: le venature del legno, le crepe nei gusci di tartaruga dei divinatori cinesi, le impronte degli animali nella terra umida. La scrittura, nella sua origine, è lettura di una superficie prima ancora che codifica di un suono. Questa genealogia rovesciata restituisce alla calligrafia la sua profondità antropologica: il calligrafo non scrive su una superficie, ma – esattamente come l'artista – *dialoga* con essa.

Tim Ingold ha aggiunto una distinzione preziosa: tra le linee che sono traccia di un cammino, ciò che chiama *wayfaring*, e quelle ridotte a puro connettore tra due punti (Ingold, 2007). Le prime sono registro di un percorso corporeo, memoria di un movimento nello spazio; le seconde, il tratto che la modernità ha raddrizzato fino a farlo coincidere con il collegamento più breve, e che nell'unire i punti smarrisce il cammino. La linea calligrafica appartiene senza esitazione alle prime: è il gesto del pennello o della penna che si muove nello spazio, e la lettera che ne risulta è la memoria di quel movimento, non la sua descrizione; e proprio per questa linearità, è consustanziale al pensiero. Scrivere in modo calligrafico significa camminare sulla superficie: ogni tratto è un passo, ogni legatura un raccordo del cammino. È, in questo senso, gesto autenticamente *situato*.

La tradizione araba, già incontrata, offre un altro paradigma: l'interdizione teologica di rappresentare il divino in forma umana orienta l'energia creativa verso il segno grafico inteso come forma suprema della bellezza, in cui il significato si svela senza diventare immagine, dunque, diremmo, si rivela. Gli stili *thuluth*, *naskh*, *nasta'liq* sono grammatiche formali di straordinaria complessità, in cui ogni proporzione è codificata, ogni curva calcolata; eppure il risultato non è fredda codifica, ma una sorta di "geometria danzante" (cfr. Burckhardt, 1958; Massoudy, 1981).

La calligrafia cinese, infine, è considerata nella tradizione la più alta delle arti, superiore alla pittura stessa, perché in essa il gesto e il significato si fondono in un unico atto. Il calligrafo cinese non rappresenta un carattere, ma lo *abita*: il pennello, attraverso anni di disciplina quasi marziale, diventa estensione del braccio, del respiro, dell'intenzione. La lentezza dell'esecuzione e la concentrazione che richiede fanno della calligrafia una pratica meditativa quanto – e forse *in quanto* – artistica (cfr. Billeter, 1989).

Queste tre tradizioni non si presentano come modelli da imitare, ma come specchi in cui l'Occidente può riconoscere ciò che spesso ha dimenticato: che il segno grafico può essere – insieme – *téchne* e *poiesis*, regola e gesto. La calligrafia che praticheremo nelle scuole italiane sarà italiana; ma sapremo, scoprendone la profondità, che non siamo i soli al mondo a praticarla.

4. La grande cesura: dal gesto al carattere mobile

L'Occidente ha conosciuto la calligrafia e l'ha praticata con straordinaria raffinatezza, ma poi pare averla smarrita. Capire quando e perché questo è accaduto, significa comprendere il senso culturale della re-attualizzazione della sua pratica.

Marshall McLuhan ha indicato con precisione il punto di svolta: l'invenzione della stampa a caratteri mobili da parte di Gutenberg nel quindicesimo secolo (McLuhan, 1962). Prima di quel momento, ogni manoscritto era un oggetto unico, portatore della traccia corporea di chi lo aveva vergato: il monaco amanuense dello *scriptorium* non era l'ingranaggio di un meccanismo di riproduzione, era un artigiano del segno, e la sua mano lasciava nell'opera una firma invisibile ma concreta. Il corsivo umanistico della cancelleresca, elaborato negli ambienti fiorentini del primo Quattrocento e codificato un secolo dopo da Ludovico degli Arrighi, era già una forma d'arte consapevole: una scrittura pensata per essere *bella* oltre che comprensibile, e per esprimere nell'eleganza del tratto la dignità del testo che ospitava³.

Ma con la stampa, tutto cambia. I caratteri mobili sono, come ha scritto McLuhan, la prima «catena di montaggio» della storia: ogni elemento identico, intercambiabile, riproducibile all'infinito. La lettera perde la sua singolarità, e il gesto del compositore tipografico non traccia ma assembla: la lettera non nasce dal corpo, viene selezionata da un repertorio. Non si tratta di un giudizio di valore ma della descrizione di una trasformazione epocale: la scrittura smette di essere atto corporeo e diventa atto meccanico; e il pensiero, che nella calligrafia si incarnava nel gesto, comincia a separarsi dal corpo e ad affidarsi alla macchina.

A queste intuizioni mcluhaniane, Derrick de Kerckhove ha aggiunto, nel volume curato con Charles Lumsden *The Alphabet and the Brain* e nel successivo *Brainframes*, una base neuroculturale che vale la pena richiamare con cautela (de Kerckhove e Lumsden, 1988; de Kerckhove, 1991). La struttura della scrittura, a partire dalla sua direzione, sarebbe indicativa di un nesso forte con il pensiero: la scrittura consonantica delle lingue semitiche, da destra a sinistra, sollecita una lettura contestuale e analogica; quella alfabetica e vocalizzata, da sinistra a destra, una lettura lineare e sequenziale. Non a caso, ricorda de Kerckhove, il greco arcaico si scriveva da destra a sinistra come le lingue semitiche, e solo con la vocalizzazione, e con il passaggio alla direzione destrorsa, tra l'ottavo e il sesto secolo a.C., si colloca il sorgere del pensiero filosofico e dell'astrazione logica dell'Occidente. La tesi, nella sua versione neurologica forte, è oggi discussa, ma l'intuizione di fondo, il legame tra la forma della scrittura e l'organizzazione del pensiero, resta feconda e convergente con le tesi di Eric Havelock sull'alfabetizzazione greca⁴.

³ Cfr. Casamassima (1966) e Petrucci (1992). La paternità della cancelleresca umanistica resta discussa; acclarato è il ruolo collettivo degli ambienti fiorentini del primo Quattrocento.

⁴ Cfr. Havelock (1963; 1986). Sulla cautela odierna riguardo alla lateralizzazione emisferica rigida cfr. Dehaene (2007).

Se questa ricostruzione è anche solo parzialmente esatta, allora l'invenzione della stampa a caratteri mobili non è una rottura improvvisa, ma il compimento di un lungo processo: la grande cesura non comincia con Gutenberg, vi diventa soltanto visibile e irreversibile. La scomposizione del linguaggio in unità minime, analiticamente separabili e infinitamente ricombinabili, trova nella lettera mobile il suo punto di arrivo, termine di una traiettoria millenaria di razionalizzazione e standardizzazione del segno, e con esso del pensiero. Il corsivo, la traccia continua e fluente, viene progressivamente abbandonato perché incompatibile con la logica meccanicistica della separazione e della riproducibilità. Da Gutenberg in poi, lo stampatello vince sul corsivo, e questo non è solo un fatto tipografico: è un fatto cognitivo e antropologico di enorme portata, anche educativa.

Vilém Flusser ha mostrato come questa separazione non sia solo tecnica, ma culturale: la scrittura lineare ha strutturato il pensiero occidentale in modo sequenziale e storico, esattamente come la prospettiva centrale ne ha strutturato i sistemi di rappresentazione (Flusser, 1987). La linearità della riga stampata, uguale per tutti e ripetibile all'infinito, ha prodotto la scienza moderna, il romanzo, il diritto codificato, la democrazia rappresentativa: ha prodotto, in una parola, la modernità. Ma ha prodotto anche l'oblio del gesto, la perdita della traccia corporea, la standardizzazione del segno. Flusser annunciava già negli anni Ottanta la fine imminente di questa civiltà della scrittura lineare, sostituita da una civiltà di immagini tecniche e di codici. Trent'anni dopo, possiamo dire che la sua previsione si è in larga misura avverata.

La calligrafia si colloca, in questa storia, in un momento di equilibrio che sappiamo essere stato breve: ha già lasciato la cultura orale, con la sua immediatezza del suono e del gesto, ma non ha ancora abbandonato la mano. È una soglia, forse l'ultima, tra corpo e meccanismo. E il corsivo, in particolare, porta ancora nel suo nome la traccia di quell'equilibrio perduto: *cursivus*, che corre, che scorre, che non si ferma. Una scrittura che imita nel segno la continuità del pensiero, la sua natura caratteristica di flusso ininterrotto.

5. Il ritorno paradossale dell'oralità e il monito calligrafico

Ancora McLuhan aveva previsto, già negli anni Sessanta del secolo scorso, che i media elettrici avrebbero prodotto una "retribalizzazione" della cultura: il ritorno di uno spazio acustico, della simultaneità, della partecipazione collettiva che la stampa aveva dissolto nell'individualismo silenzioso della lettura (McLuhan, 1964). La profezia si è avverata, e oggi possiamo

misurarne la portata: *podcast*, messaggi vocali, assistenti digitali, intelligenza artificiale conversazionale. Si torna a parlare, si torna ad ascoltare; la voce riprende il primato che la pagina stampata le aveva sottratto.

Ma questa oralità di ritorno è profondamente diversa dall'oralità originaria. È un'oralità senza corpo, mediata da dispositivi che non hanno mano, né gesto, né carne. Quando chiediamo a un assistente vocale di scrivere qualcosa per noi, il testo che ne risulta non porta la traccia di nessun corpo: è connettivo, nel senso che de Kerckhove attribuisce all'intelligenza digitale, estende la rete del pensiero nello spazio della comunicazione, ma lo fa in modo asomatico, senza radicarsi in un'esperienza corporea (de Kerckhove, 1990; 2025). Ha una sua perfezione formale, ma è la perfezione impersonale della macchina, dell'algoritmo, non la traccia riconoscibile di un corpo umano⁵.

Il punto di arrivo di questa traiettoria è la scrittura algoritmica. Quando un modello linguistico produce testo, non lo traccia ma lo compone, selezionando da un repertorio di unità minime secondo regole statistiche: potremmo parlare di brani mobili anziché di caratteri. Non c'è gesto, non c'è corpo, non c'è continuità: c'è combinatoria pura, riproducibilità senza resto, separazione definitiva tra pensiero e materia.⁶ In questo senso, la macchina algoritmica può essere letta come una versione secolarizzata del Golem della tradizione cabalistica: una parola che produce parola senza passare per il corpo umano. Una scrittura dialogante senza scrittore.⁷

È in questo contesto che la calligrafia acquista un significato che va ben oltre la nostalgia o la curiosità antiquaria. Essa è, oggi, un autentico monito epistemologico: ricorda che il pensiero ha bisogno di incarnarsi, che il gesto è una forma di cognizione, che la mano non *esegue*, ma – in qualche modo – *pensa*. Le neuroscienze contemporanee hanno fornito a questa intuizione una base empirica piuttosto solida: Vittorio Gallese, con la sua teoria della simulazione incarnata, ha mostrato come la comprensione delle azioni altrui, e per estensione del *gesto* artistico – scrittura compresa –, sia mediata da un

⁵ Il riferimento è a Benjamin (1936): la perdita dell'*hic et nunc* nell'epoca della riproduzione meccanica, che il testo algoritmico porta a compimento.

⁶ Le ricerche neuroscientifiche più recenti rafforzano questa diagnosi: studi EEG ad alta densità mostrano che la scrittura a mano genera pattern di connettività cerebrale, nelle bande *theta* e *alpha*, sensibilmente più ampi e distribuiti rispetto alla digitazione su tastiera (Van der Weel e Van der Meer, 2024; con i limiti metodologici discussi in Pinet e Longcamp, 2025), mentre la composizione testuale assistita da *Large Language Model* produce, nello stesso parametro, una connettività significativamente più debole, con effetti persistenti che gli autori definiscono “debito cognitivo” (Kosmyna *et al.*, 2025).

⁷ Sul parallelo tra Golem e intelligenza artificiale come “creature di parola” cfr. Idel (1990); per una riflessione contemporanea, Floridi (2022).

meccanismo neurofisiologico di *simulazione motoria interna* (Gallese e Morrelli, 2024; Freedberg e Gallese, 2007). Vedere qualcuno scrivere in modo calligrafico non è un'esperienza passiva: è un'esperienza di risonanza corporea, in cui il sistema motorio di chi osserva risuona con il gesto di chi traccia. La calligrafia non è solo bella a vedersi: è corporalmente comunicativa, nel senso più profondo del termine.

In un'epoca in cui la produzione di testo si sta rapidamente trasferendo dalla mano all'algoritmo, recuperare la consapevolezza di questo legame non è un esercizio reazionario. Al contrario, è una scelta critica e deliberata: significa affermare che il pensiero incarnato non è sostituibile dal pensiero computato, e che la traccia del corpo nel segno non è un arcaismo da superare, quanto piuttosto una dimensione imprescindibile dell'esperienza umana.

6. Bellezza e decorazione: il riscatto di una parola sospetta

La parola *calligrafia*, nella sua etimologia greca, dichiara apertamente il proprio mandato: *kallós*, bello, e *graphía*, scrittura. Scrittura bella, scrittura che si riferisce esplicitamente alla bellezza. Questa dichiarazione, oggi, ha bisogno di essere difesa, perché tanto la calligrafia quanto la bellezza che essa rivendica appartengono a un campo semantico divenuto, nella cultura contemporanea, quantomeno sospetto. E con la bellezza è divenuta sospetta, ancor più radicalmente, la *decorazione*, pratica artistica che dalla bellezza prende le mosse e ad essa tradizionalmente riconduce.

Eppure, fino a non molto tempo addietro, nelle scuole d'arte la decorazione era considerata una disciplina nobile quanto la pittura: non un'attività ancillare, ma una forma autonoma e maggiore dell'esperienza estetica. Decorare significava conferire alla superficie delle cose una dimensione di senso che non era né rappresentativa né funzionale, ma armonica: il ritmo, la simmetria, la modulazione, la danza geometrica della linea sul piano. La decorazione restituiva al mondo costruito ciò che la natura possiede di per sé: una struttura formale leggibile e coerente, una *bellezza* intesa – potremmo dire – come forma sensibile dell'intelligenza.

Le grandi tradizioni decorative non sono mai state ornamentali nel senso deteriore del termine: erano espressioni rigorose di una visione del mondo, sistemi di proporzioni e ritmi che cercavano, nella geometria della superficie, il nesso con quel cosmo ordinatore del caos che chiamiamo appunto bellezza. È proprio questa ricerca a essersi depositata in ciò che chiamavamo, e ancora chiamiamo ma depotenziandolo a moda, lo stile: quella coerenza del segno

per cui ogni civiltà premoderna è insieme bella, ordinata e inconfondibilmente sé stessa. La stessa logica ha attraversato l'arte occidentale per secoli, fino a sfiorare la modernità: dai mosaici bizantini alle grottesche rinascimentali, dai grafismi liberty alle ricerche di Klimt e dei Wiener Werkstätte.

La rottura con questa tradizione si consuma all'inizio del Novecento, e il suo manifesto più celebre è il saggio di Adolf Loos *Ornament und Verbrechen* (1908): l'ornamento vi è dichiarato espressione di arretratezza culturale, retaggio di stadi primitivi dell'umanità, da cui la civiltà moderna doveva liberarsi per ascendere ad un'austerità insieme estetica ed etica⁸. Il titolo, volutamente iperbolico, fa dell'ornamento quasi un delitto. Quella formulazione, in un ambiente saturo di canoni stantii e di citazioni storicistiche svuotate di significato *attuale*, ebbe verosimilmente una funzione salutare all'epoca, e aprì lo spazio a una nuova radicalità del fare artistico e progettuale. Ma, come accade spesso ai gesti iconoclasti, il prezzo di quella liberazione fu più alto di quanto i suoi promotori potessero prevedere.

Oggi, dopo le stagioni del minimalismo e del funzionalismo meccanicistico, ci troviamo immersi in un'estetica d'insieme quasi esclusivamente industriale e algoritmica, costruita per ottimizzazione e non per intelligenza armonica: un'estetica che non lascia spazio alla narrazione del sé, del noi, del mondo, se si escludono gli stereotipi mediatici a loro volta frutto di un progetto fondamentalmente commerciale e di consenso. Un'estetica senza *mythos*. E proprio perché senza *mythos*, è un'estetica che la filosofia, da sola, non basta a riscattare: solo le pratiche artistiche, con la loro ostinata fedeltà al gesto e alla forma, possono custodire ciò che la riflessione concettuale non riesce più a generare.

In questo quadro la calligrafia svolge una funzione che va ben oltre l'insegnamento di una tecnica. Essa riporta esplicitamente la bellezza al centro del fare grafico, e con essa il principio decorativo nella sua accezione più alta: non l'aggiunta di un superfluo gradevole, ma la rivelazione di un ordine intrinseco alla forma stessa. Il bello calligrafico non è un *di più* rispetto alla funzione: è una dimensione costitutiva del segno, ciò che lo rende, oltre che leggibile, *abitabile*, umano. Non si tratta di tornare alle grottesche rinascimentali o ai liberty floreali; si tratta di educare all'idea che la mano umana, tracciando, possa produrre *intelligenza visiva*.

A sostegno di questa riabilitazione, vale la pena guardare ai taccuini calligrafici e grafici degli artisti tra Ottocento e primo Novecento, da Delacroix a Klimt, da Van Gogh a Klee. Spesso considerati materiali preparatori o sottoprodotti dell'opera maggiore, appaiono invece documenti di prima importanza, vere mappe concettuali del pensiero: la pagina del taccuino è un luogo

⁸ Cfr. Loos (1908); la datazione del saggio è discussa.

in cui parola scritta, segno calligrafico, schizzo, schema, annotazione si compongono in un'unica trama. È lì che si vede, con straordinaria evidenza, come la calligrafia non sia mai stata, per l'artista vero, una pratica separata dalle altre: è sempre stata una *modalità del pensare* (cfr. Lambert, 1981). Recuperarla nella scuola significa, in fondo, riconsegnare ai bambini e ai ragazzi la possibilità di tracciare le pagine del loro *pensiero visibile*.

7. Il corsivo italiano: memoria culturale e impronta del corpo

Tra le tradizioni calligrafiche occidentali, quella italiana occupa un posto di particolare rilievo, sia per la raffinatezza formale sia per la rilevanza storica. Il corsivo italiano nasce nell'ambiente degli *scriptoria* umanistici del primo Quattrocento, quando un gruppo di intellettuali fiorentini, mossi dalla passione per i manoscritti classici, elaborò una scrittura nuova che fondeva la chiarezza della minuscola carolina con la rapidità necessaria a copiare testi in grande quantità. Niccolò Niccoli, amico di Poggio Bracciolini e Coluccio Salutati, è tradizionalmente associato a questo processo; la storia precisa della cancelleresca umanistica resta materia di studio, ma è certo che da quegli ambienti emerse, nel corso del Quattrocento, una scrittura inclinata, fluente, elegante, nettamente distinta dalla gotica angolosa e compressa dei manoscritti medievali tardivi.

Questa origine non è solo un dato antiquario, ma culturale: il corsivo umanistico nasce da un progetto consapevole di recupero della chiarezza classica, dalla convinzione che la forma della scrittura esprima e incarni i valori di chi scrive. Per un umanista del Quattrocento scrivere in corsivo non era semplicemente comunicare: era affermare un'appartenenza culturale, una visione del mondo, un ideale di civiltà. Ludovico degli Arrighi, nella sua *Operina* del 1522, primo manuale a stampa dedicato al corsivo cancelleresco, codificò questa tradizione in regole precise; da Arrighi a Giovanni Battista Palatino, da Giovanni Francesco Cresci a Vespasiano Amphiareo, una vera e propria scuola italiana del corsivo si diffuse in tutta Europa, divenendo lo standard della scrittura colta per oltre due secoli (cfr. Casamassima, 1966; Morison, 1972).

Il concetto centrale di questa tradizione è il *ductus*: la sequenza corretta dei tratti con cui ogni lettera deve essere costruita. Non una regola arbitraria imposta dall'esterno, ma la forma che il gesto deve percorrere per produrre una lettera *armoniosa e fluente*. Rispettarlo significa sintonizzare la propria mano su una sapienza accumulata nel corso di secoli, lasciare che il corpo apprenda una forma di intelligenza non riducibile alla comprensione intellet-

tuale. In questo senso il *ductus* è la *via* della calligrafia. Non in senso metaforico e vago ma letterale e preciso; chi percorre quella via impara qualcosa che nessun manuale, da solo, può trasmettere: a governare il gesto, a disciplinare il corpo, a sincronizzare ritmo e forma. In fondo, a guidare il pensiero.

Nella sua struttura, il corsivo porta inscritto in sé il suo significato più profondo: le lettere si legano l'una all'altra, il tratto non si interrompe, il pensiero non si spezza. La legatura tra le lettere è la legatura tra le idee, manifestazione formale della continuità del pensiero, della sua natura di flusso. Lo stampatello è, all'opposto, scrittura della separazione: ogni lettera è isolata, un'unità a sé, di fatto un omaggio manuale al carattere tipografico, una scrittura che imita la stampa anziché esprimere la mano. Da qui una conseguenza che merita di essere sottolineata: il corsivo conserva ciò che lo stampatello, per sua natura, non può conservare, vale a dire la traccia identitaria di chi scrive. Due bambini che scrivono in stampatello producono lettere quasi indistinguibili; due bambini che scrivono in corsivo producono, dalla prima lettera, segni inconfondibilmente diversi e riconoscibilmente *loro*. La scrittura corsiva è, in questo senso, paragonabile ad un dato biometrico, un'impronta che porta iscritta l'unicità irriducibile della persona. Quando la scuola vi rinuncia, appiattisce la singolarità degli alunni in una grafia anonima e replicabile.

L'Associazione Calligrafica Italiana, attiva dal 1991, ha svolto in questi decenni un lavoro fondamentale di salvaguardia e di trasmissione di questo patrimonio, mantenendo viva, attraverso corsi, pubblicazioni e laboratori didattici, una competenza che il sistema scolastico aveva progressivamente abbandonato. La sua proposta pedagogica muove da alcuni nuclei essenziali: l'attenzione alla postura e all'impugnatura dello strumento, gli esercizi preparatori di motricità fine, l'apprendimento sistematico del *ductus* e delle legature.⁹ Nel dibattito italiano, Piero Crispiani, presidente del COMIS (*Cognitive Motor International Society*), ha più volte sostenuto come la rinuncia al corsivo comporti una perdita non solo grafica ma cognitiva, che incide sulla fluidità del gesto, sul coordinamento spazio-temporale e sulla stessa rapidità del pensiero (cfr. Crispiani, 2011). Osservazioni che si allineano a tutto un filone di ricerca sulla relazione tra scrittura a mano e attivazione cognitiva (cfr. Longcamp, Zerbato-Poudou e Velay, 2005; James e Engelhardt, 2012): la mano che impara a tracciare non esegue soltanto un compito grafico, ma pare sollecitare una rete sensomotoria implicata nel riconoscimento delle lettere e nell'acquisizione della lettura.

⁹ Per le attività e la proposta pedagogica dell'Associazione Calligrafica Italiana cfr. il sito ufficiale (www.calligrafia.org) e i quaderni monografici dell'Associazione; per un inquadramento, Associazione Calligrafica Italiana (2020).

A questo si lega un punto pedagogico che va detto con chiarezza, anche se controcorrente rispetto a tendenze diffuse nella scuola italiana attuale. Oggi, per ragioni che hanno radici inclusive legittime, in molte aule il corsivo viene progressivamente abbandonato a favore dello stampatello: leggibilità immediata, facilità di apprendimento per bambini con difficoltà specifiche, compatibilità con i caratteri digitali. Sono ragioni serie. Ma con altrettanta serietà occorre dire *che cosa* si perde, quando si rinuncia, come civiltà, al corsivo. La questione, allora, non è solo tecnica o didattica: riguarda i saperi estetici, non la sola linguistica o la grammatica, e tocca quel *mythos* del pensiero che vive di simboli e di tracce, e che il *logos* da solo non basta ad alimentare.

Recuperare il corsivo non significa irrigidire la scuola in un unico modello, né tantomeno arretrare sul terreno dell'inclusione: significa restituire agli alunni, con le opportune modulazioni per chi presenta difficoltà specifiche, l'accesso a una competenza formativa da considerarsi di base. Anzi, è proprio il taglio artistico, e non linguistico, a sciogliere l'obiezione inclusiva. Trattato come pratica espressiva e non come esercizio ortografico, il segno non impone un modello unico da riprodurre, ma apre a una molteplicità di soluzioni formali: ogni mano trova la propria, e ciò che nella logica della norma sarebbe un errore, in quella dell'arte diventa una variante. E a sostenere il gesto, non a sostituirlo, possono oggi concorrere anche le tecnologie, dagli strumenti digitali agli ausili adattivi, che, se ben usate, moltiplicano le vie d'accesso senza per questo cancellare la traccia dei corpi.

8. In classe: la calligrafia come pratica integrata

Le pagine che precedono hanno disegnato una cornice teorica fatta di nodi precisi, ognuno dei quali chiede ora di essere tradotto in una scelta didattica. Vale la pena ripercorrerli, perché ciò che segue ne è la proiezione operativa: nessuna delle indicazioni d'aula è arbitraria, ciascuna risponde a un nodo del telaio.

Se alle origini del gesto umano il tracciare è innanzitutto lasciare *presenza* ed *intenzione*, e se in tre grandi tradizioni mediterranee il segno è atto creatore, prima di essere veicolo di senso, allora in aula non si valuta un manufatto ma un modo di vivere il segno e le sue stesse regole: la lettera imperfetta ma presente vale infatti molto più di quella corretta ma automatica. La stessa radice antropologica fonda, poi, l'apertura interculturale del laboratorio, che non è digressione esotica, ma riconoscimento dell'universalità di un'idea di rapporto condiviso – e tramandato – tra mano e mondo.

Se il segno è di-segno, cioè pensiero in atto e non trascrizione di un contenuto già dato, occorre muovere dal corpo, e non dalla lettera: dal gesto, dalla postura, dalla cinetica della mano che precede la forma. Se la grande cesura ha staccato il segno dalla mano, fino al suo attuale esito algoritmico, riportare la mano al centro della genesi del segno diventa, in classe, un atto di rivendicazione culturale e continuità storica, più che un esercizio decorativo: per questo si suggerisce di valutare il processo più del prodotto finale. Se il corsivo italiano è memoria culturale oggettivata, dove il *ductus* tiene insieme regola e ritmo, la sua pratica diventa il luogo in cui l'allievo sintonizza il proprio corpo su una sapienza condivisa, che non si svuota nell'automatismo. E se la bellezza non è un "di più" ornamentale ma valore, armonia, equilibrio, specchio ideale dell'identità, allora la calligrafia entra in classe come educazione al riconoscimento e al rispetto della forma, e cioè di qualcosa di più della semplice comunicazione: la mano che traccia *non esegue, pensa*, e nel pensare si fa misura.

Le considerazioni fin qui svolte non restano teoriche se si traduce in pratica didattica la loro implicazione fondamentale: che la calligrafia non è un'attività separata, un laboratorio aggiuntivo da organizzare nei ritagli di tempo, ma una *modalità del fare* che sappia attraversare – *cum grano salis* – l'intero insegnamento artistico, proprio perché è il discorso fondativo del governo del segno. Le recenti *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo hanno recepito questa prospettiva, inserendo la calligrafia come pratica suggerita fin dai primi anni, e prevedendo sia l'inclusione sia il confronto con le tradizioni calligrafiche di altre culture, come strumento di educazione interculturale.¹⁰

La progressione didattica che si suggerisce parte dal corpo, non dalla lettera, e si riferisce alla scrittura intesa come prima richiesta di governo del segno (potremmo forse già parlare di "governo della tecnica") proposta agli allievi. Nei primissimi anni, prima ancora di avvicinarsi all'alfabeto corsivo, i bambini hanno bisogno di educare la mano attraverso gesti preparatori: tracciare linee, curve, spirali; disegnare lettere grandi con materiali tattili come sabbia, argilla; esplorare la superficie con la punta delle dita prima che con la penna. Questa sequenza non è un preludio alla vera calligrafia: è già calligrafia, nel senso più profondo. È il corpo che impara a leggere la superficie, a dialogare con la resistenza della materia, a trasformare il gesto in segno: la radice antropologica del tracciare, la matrice di ogni scrittura.

¹⁰ Cfr. le nuove *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2025), in particolare la sezione dedicata ad Arte e immagine.

I laboratori promossi dall'Associazione Calligrafica Italiana e da realtà didattiche affini in diverse città italiane offrono un repertorio di esercizi ricchissimo e consolidato dall'esperienza: dalla pratica delle aste e degli ovali con il pennino all'esercizio delle proporzioni tra altezza e larghezza delle lettere, fino all'introduzione graduale al chiaroscuro del tratto, ottenuto modulando la pressione della mano sulla penna. Esercizi semplici nella struttura ma esigenti nell'esecuzione, e proprio per questo formativi: richiedono attenzione, pazienza, ripetizione consapevole, qualità che la scuola spesso fatica a coltivare ma che la calligrafia impone per statuto.

Quando si introduce il corsivo in modo sistematico, il *ductus* diventa l'elemento centrale. Ogni lettera prevede una sequenza precisa di tratti: impararla non è semplicemente memorizzare una regola, ma incorporare un ritmo. L'insegnante che guida il bambino nel tracciare correttamente una lettera corsiva, non sta trasmettendo un'informazione, sta trasmettendo un gesto, un movimento, e lo aiuta a sintonizzare la propria mano su una sapienza condivisa. Questo richiede lentezza, e quella *presenza* che il *ductus* impone, valore educativo esso stesso di primaria importanza: non lo si può eseguire di corsa né automatizzare senza svuotarlo. Ogni lettera, nel momento in cui viene tracciata, chiede di essere per così dire *abitata*.

Più avanti, la calligrafia può aprirsi alla dimensione espressiva e progettuale: testi brevi in corsivo con accenti estetici, elementi decorativi ispirati al patrimonio artistico, confronto con calligrafie di altre culture. Non per esotici esercizi di stile, ma per comprendere che il problema di dare forma visiva al pensiero attraverso il gesto è stato risolto in modo diverso da culture diverse, e che ogni soluzione porta in sé una visione del mondo: l'araba mostra come il segno possa essere ornamento e significato insieme, la cinese come il pennello possa essere contemporaneamente mezzo di espressione emotiva e di precisione formale. Questi confronti non diluiscono l'identità culturale del corsivo italiano: la definiscono per contrasto, come abbiamo già osservato altrove a proposito del rapporto tra *testo* e *contesto* (Cioffi, 2025).

Più tardi, la calligrafia può giungere a progetti di più ampia portata, come il *libro d'artista*, sintesi di scrittura, immagine, narrazione e identità personale. Realizzarlo significa integrare tutte le competenze acquisite, dalla padronanza del gesto alla coscienza compositiva, dalla scelta dei materiali alla costruzione di una connotazione grafica coerente. È un progetto che richiede tempo e che si sviluppa per iterazioni successive, che lascia spazio all'errore e alla correzione, un modello dunque per ogni apprendimento complesso; non il risultato di un'*esecuzione corretta* ma il frutto di un processo consapevole.

Altre possibili attività laboratoriali, anch'esse nelle proposte dell'Associazione Calligrafica, vanno dai calligrammi alla poesia visiva e alla trascrizione decorata di brani scelti dagli alunni, fino alla piccola esposizione di fine anno in cui ogni alunno presenta la propria pagina: occasioni di crescita estetica che restituiscono al lavoro scolastico una preziosa dimensione di condivisione celebrativa.

La valutazione, in questo percorso, deve essere concentrata sul processo piuttosto che sul prodotto finale. La lettera calligrafica non è bella o brutta in senso assoluto: è il gesto di una mano che sta imparando, e ciò che si valuta è la qualità di quell'apprendimento, la consapevolezza del tracciare, la cura per il segno. Un bambino che traccia lettere imperfette con passione e presenza sta facendo qualcosa di più significativo, sul piano educativo, di chi produce lettere tecnicamente corrette in modo meccanico e svogliato.

9. Conclusione

C'è, a chiusura di queste considerazioni, una memoria archetipica che vale la pena richiamare. Tra le più antiche tracce intenzionali lasciate dalla mano umana sulla materia, prima ancora della pittura figurativa e di qualsiasi forma di scrittura propriamente detta, vi sono le impronte di mani sulle pareti delle grotte preistoriche: impronte positive, ottenute per contatto, e negative, ottenute soffiando pigmento attorno alla mano appoggiata alla roccia. Quel gesto, ripetuto in luoghi distanti migliaia di chilometri e separati da millenni, è tra i più antichi atti linguistici, identitari e "artificati" giunti fino a noi (cfr. Leroi-Gourhan, 1982; Clottes, 2011). È la firma originaria, il primo *io sono stato qui*, la prima affermazione di una presenza che non passa attraverso il suono ma attraverso l'impronta lasciata dal corpo, dal *segno*.

La calligrafia, nella sua essenza più profonda, è la continuazione di quel gesto. Tracciare una lettera con la propria mano non è solo comunicare un significato: è lasciare una traccia di sé, è dire *io sono qui*, è affermare che esiste un corpo capace di pensare e di scrivere. In un'epoca in cui la produzione di testo si separa sempre più radicalmente dal corpo, in cui la scrittura algoritmica produce parola senza autore, recuperare la consapevolezza di questo gesto originario è un atto di lucida resistenza culturale. Non per nostalgia, ma per fedeltà a ciò che siamo.

In un noto racconto, Borges immagina la scrittura del dio impressa sulle macchie del mantello di un giaguaro: una formula segreta capace, una volta compresa, di compiere ogni cosa. Tale scrittura divina è simultanea, totale, non lineare, immediata; coincide con il corpo stesso dell'animale, non si distingue da esso. È, in tutto e per tutto, *scrittura incarnata*. Tra la scrittura del

dio che Borges immagina e la calligrafia che gli uomini praticano da sempre c'è un'analogia profonda: entrambe rivelano che il segno e il corpo non si possono separare senza perdere qualcosa di essenziale. Soltanto, ciò che per il dio di Borges è dato a priori, per l'uomo deve essere quotidianamente conquistato, tracciato, esercitato.

Dunque la mano che traccia non esegue: pensa. E questo pensare con la mano, che l'Oriente ha coltivato con più continuità dell'Occidente, e che la preistoria ha testimoniato ancora prima, è una forma di conoscenza irriducibile, che la scuola ha il compito di custodire e trasmettere. Ripetiamolo: non per conservare feticisticamente un reperto, ma per garantire che qualcosa di profondamente umano non vada definitivamente perduto, in silenzio e senza opposizione.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Calligrafica Italiana, a cura di (2020). *Manuale di calligrafia*. Milano: Lazy Dog.
- Auerbach E. (1946). *Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*. Bern: Francke (trad. it.: *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*. Torino: Einaudi, 1956).
- Barthes R. (1970). *L'empire des signes*. Genève: Skira (trad. it.: *L'impero dei segni*. Torino: Einaudi, 1984).
- Belting H. (1990). *Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*. München: C.H. Beck (trad. it.: *Il culto delle immagini*. Roma: Carocci, 2001).
- Benjamin W. (1936). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (trad. it.: *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi, 1966).
- Billeter J.F. (1989). *L'art chinois de l'écriture*. Genève: Skira.
- Burckhardt T. (1958). *Principes et méthodes de l'art sacré*. Lyon: Derain (trad. it.: *L'arte sacra in Oriente e in Occidente*. Milano: Rusconi, 1990).
- Casamassima E. (1966). *Trattati di scrittura del Cinquecento italiano*. Milano: Il Polifilo.
- Christin A.-M. (1995). *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion.
- Christin A.-M. (2002). *A History of Writing from Hieroglyph to Multimedia*. Paris: Flammarion.
- Cioffi A. (2025). *In die busillis ars est: note a margine delle Nuove Indicazioni di Arte e Immagine*. *Rivista Lasalliana*, 92(4): 479-492.
- Clottes J. (2011). *Pourquoi l'art préhistorique?*. Paris: Gallimard.
- Crispiani P. (2011). *Dislessia come disprassia sequenziale*. Bergamo: Edizioni Junior.

- de Kerckhove D. e Lumsden C.J., a cura di (1988). *The Alphabet and the Brain: The Lateralization of Writing*. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- de Kerckhove D. (1990). *La civilisation vidéo-chrétienne*. Paris: Retz (trad. it.: *La civilizzazione video-cristiana*. Milano: Feltrinelli, 1995).
- de Kerckhove D. (1991). *Brainframes: Technology, Mind and Business*. Baarn: Bosch & Keuning (trad. it.: *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville, 1993).
- de Kerckhove D. (2025). *L'uomo quantistico*. Roma: Rai Libri.
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob (trad. it.: *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina, 2009).
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flusser V. (1987). *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?*. Göttingen: Imatrix (trad. ingl.: *Does Writing Have a Future?*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011).
- Focillon H. (1934). *Vie des formes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Focillon H. (1939). *Éloge de la main*. Paris: Presses Universitaires de France (poi in appendice a *Vie des formes*; i due testi in trad. it.: *Vita delle forme seguito da Elogio della mano*. Torino: Einaudi, 2002).
- Freedberg D., Gallese V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(5): 197-203. DOI: 10.1016/j.tics.2007.02.003.
- Gallese V. e Morelli U. (2024). *Cosa significa essere umani?* Milano: Raffaello Cortina.
- Havelock E.A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Havelock E.A. (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven-London: Yale University Press (trad. it.: *La Musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo dall'antichità al giorno d'oggi*. Roma-Bari: Laterza, 1987).
- Idel M. (1990). *Golem: Jewish Magical and Mystical Traditions on the Artificial Anthropoid*. Albany: SUNY Press (trad. it.: *Il Golem. L'antropoide artificiale nelle tradizioni magiche e mistiche dell'ebraismo*. Torino: Einaudi, 2006).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Ingold T. (2007). *Lines: A Brief History*. London: Routledge (trad. it.: *Linee. Una breve storia*. Torino: Einaudi, 2013).
- James K.H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1): 32-42. DOI: 10.1016/j.tine.2012.08.001.
- Kosmyna N., Hauptmann E., Yuan Y.T., Situ J., Liao X.-H., Beresnitzky A.V., Braunstein I., Maes P. (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *arXiv*, 2506.08872. DOI: 10.48550/arXiv.2506.08872.
- Lambert S. (1981). *Drawing: Technique and Purpose*. London: Victoria & Albert Museum.

- Leroi-Gourhan A. (1982). *Les racines du monde*. Paris: Belfond (trad. it.: *Le radici del mondo. Dialoghi con Claude-Henri Rocquet*. Milano: Jaca Book, 1986).
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M.-T., Velay J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1): 67-79. DOI: 10.1016/j.actpsy.2004.10.019.
- Loos A. (1908). *Ornament und Verbrechen* (trad. it. in: *Parole nel vuoto*. Milano: Adelphi, 1972).
- Massoudy H. (1981). *Calligraphie arabe vivante*. Paris: Flammarion.
- McLuhan M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press (trad. it.: *La galassia Gutenberg*. Roma: Armando, 1976).
- McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill (trad. it.: *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore, 1967).
- Morison S. (1972). *Politics and Script*. Oxford: Clarendon Press.
- Panofsky E. (1927). *Die Perspektive als symbolische Form*. Leipzig-Berlin: Teubner (trad. it.: *La prospettiva come «forma simbolica»*. Milano: Feltrinelli, 1961).
- Petrucci A. (1992). *Breve storia della scrittura latina*. Roma: Bagatto Libri.
- Pinet S., Longcamp M. (2025). Commentary: Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 15, 1517235. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1517235.
- Scholem G. (1960). *Zur Kabbala und ihrer Symbolik*. Zürich: Rhein-Verlag (trad. it.: *La Cabala e il suo simbolismo*. Torino: Einaudi, 1980).
- Schuon F. (1961). *Comprendre l'Islam*. Paris: Seuil (trad. it.: *Comprendere l'Islam*. Milano: SE, 1998).
- Van der Weel F.R., Van der Meer A.L.H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, 1219945. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1219945.

Apprendimento musicale e scrittura manuale: facce della stessa medaglia nell'Era dell'Intelligenza Artificiale

*Mariangela Lippolis**

Riassunto

Il contributo analizza il ruolo dell'apprendimento musicale e della scrittura manuale come pratiche *embodied* capaci di sostenere lo sviluppo cognitivo nell'era dell'Intelligenza Artificiale. Attraverso una revisione della letteratura sono esaminati gli effetti di tali attività su attenzione, memoria, funzioni esecutive, apprendimento e plasticità cerebrale. Musica e scrittura manuale sono considerate pratiche capaci di sostenere la costruzione di competenze attraverso l'integrazione di processi sensorimotori e di controllo cognitivo. L'analisi ne evidenzia inoltre la rilevanza educativa nell'attuale contesto di crescente diffusione delle tecnologie intelligenti.

Parole chiave: Apprendimento embodied; Plasticità cerebrale; Pensiero critico; Intelligenza Artificiale generativa

Music Education and Handwriting: Two Sides of the Same Coin in the Age of Artificial Intelligence

Abstract

This paper analyses the role of music learning and handwriting as embodied practices capable of supporting cognitive development in the age of Artificial Intelligence. Through a review of the literature, it examines the effects of these activities on attention, memory, executive functions, learning and brain plasticity. Music and handwriting are considered practices capable of supporting the development of skills through the integration of sensorimotor processes and cognitive control. The analysis also highlights their educational relevance in the current context of the growing prevalence of smart technologies.

Keywords: Embodied learning; Brain plasticity; Critical thinking, Generative artificial intelligence

Articolo sottomesso: 04/06/2026, accettato: 19/06/2026

* Dottoranda presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa23010

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Introduzione

L'ingresso dell'Intelligenza Artificiale (AI) generativa nella vita quotidiana, soprattutto nei contesti educativi, mantiene viva una questione antica seppur sempre attuale: che cosa significa apprendere quando molte operazioni di scrittura, ricerca, memoria, traduzione, sintesi e produzione creativa possono essere delegati a strumenti esterni? Oltre l'efficienza, la domanda riguarda il tipo di mente che la scuola, l'università e il mondo della cultura intendono coltivare. In tale scenario, due pratiche apparentemente tradizionali, come l'apprendimento musicale e la scrittura a mano, assumono un valore teorico e pedagogico particolarmente attuale. Entrambe le attività richiedono tempo, attenzione, coordinazione senso-motoria, ascolto, memoria, controllo esecutivo e progressiva automatizzazione. Entrambe impegnano il corpo come parte costitutiva del processo di apprendimento. Entrambe mostrano che l'apprendimento non è semplice acquisizione di contenuti, ma trasformazioni graduali dell'organizzazione percettiva, motoria, attentiva ed emotiva dell'individuo.

Nell'era dell'AI, musica e scrittura non vanno difese per nostalgia del passato, ma comprese come attività nelle quali il pensiero si costruisce attraverso il gesto, il ritmo, la percezione, l'errore, la ripetizione e la regolazione dell'azione. La loro importanza non consiste nel fatto che siano più veloci o più produttive delle tecnologie digitali. Al contrario, il loro valore risiede proprio nella lentezza formativa: imparare uno strumento musicale o a scrivere a mano significa attraversare una sequenza di micro-adattamenti percettivi e motori che stabilizzano i circuiti dell'attenzione, memoria, pianificazione e riconoscimento. Se l'AI tende a ridurre il costo cognitivo della produzione, musica e scrittura al contrario aumentano la densità cognitiva del processo. Per questo, rappresentano ancora un contrappeso educativo essenziale, anche e soprattutto nell'era dell'AI.

Le ricerche sulla scrittura a mano indicano che il gesto grafico non è un semplice mezzo per trascrivere parole già pensate. La scrittura manuale coinvolge integrazione visuo-motoria, controllo motorio fine, analisi percettiva delle forme, memoria ortografica e processi attentivi. Analogamente, le ricerche sull'apprendimento musicale mostrano associazioni e, in alcuni casi, effetti sul medio e lungo periodo di training con strumenti musicali su funzioni legate alla memoria di lavoro, attenzione, linguaggio, funzioni esecutive, percezione uditiva e abilità scolastiche, sebbene la letteratura inviti anche ad interpretare tali effetti con cautela e a considerare l'impatto fondamentale delle variabili socio-culturali. Per essere equilibrati, è opportuno dunque evitare due estremi: da un lato, l'idea ingenua secondo cui "la musica renda più intelligenti" o "scrivere a mano è sempre meglio"; dall'altro, l'idea

riduttiva secondo cui, poiché una tecnologia è più che sufficiente, le pratiche corporee possano essere eliminate senza conseguenze.

Apprendimento musicale: una palestra complessa per attenzione, memoria e controllo cognitivo

L'apprendimento musicale è una delle attività umane più ricche dal punto di vista cognitivo. Imparare a suonare uno strumento non significa soltanto acquisire una competenza artistica. Significa coordinare percezione uditiva, azione motoria, lettura simbolica, memoria, anticipazione temporale, regolazione e feedback continuo. Il musicista deve ascoltare ciò che produce, confrontarlo con un modello interno, correggere l'errore, mantenere il ritmo, coordinare entrambe le mani o la voce, leggere segni grafici, prevedere ciò che verrà dopo e modulare l'espressività. Questa complessità spiega perché la musica sia spesso considerata un paradigma privilegiato per studiare plasticità cerebrale, expertise e trasferimento cognitivo.

Herholz e Zatorre (2012) hanno proposto l'apprendimento musicale come modello per comprendere la plasticità cerebrale, proprio perché la pratica musicale combina componenti sensoriali, motorie, cognitive ed emotive in modo ripetuto e intensivo. Anche Miendlarzewska e Trost (2014) sottolineano che gli effetti della formazione musicale sullo sviluppo cognitivo dipendono da molte variabili: età di inizio, intensità della pratica, motivazione, ricompensa, contesto sociale e qualità dell'insegnamento. Questo punto è fondamentale: non esiste "la musica" come intervento astratto, ma esistono pratiche musicali concrete, più o meno intense, più o meno regolari, più o meno motivanti, più o meno integrate nel percorso di sviluppo.

Le revisioni disponibili suggeriscono che i benefici più plausibili riguardano anzitutto il cosiddetto *near transfer*, cioè abilità vicine alla competenza musicale: discriminazione uditiva, elaborazione temporale, memoria uditiva, coordinazione senso-motoria e sensibilità ritmica. Più controverso è il *far transfer*, cioè il trasferimento a domini lontani come intelligenza generale, matematica o funzioni esecutive ampie. Benz *et al.* (2016) osservano che la formazione musicale è associata a effetti positivi su diverse funzioni cognitive, ma che tali effetti possono essere limitati a domini uditivi o dipendere dalla qualità metodologica degli studi. Wang (2022) arriva a una conclusione simile: l'attitudine musicale, l'intensità della pratica e le caratteristiche individuali devono essere considerate per comprendere quando e come il training musicale produca trasferimenti cognitivi.

Le meta-analisi più recenti invitano a una posizione equilibrata. Cooper (2020), analizzando gli effetti del training musicale su misure cognitive in

bambini in età scolare, trova effetti complessivamente piccoli o moderati e sottolinea la necessità di disegni sperimentali più rigorosi. Román-Caballero *et al.* (2021; 2022), focalizzandosi sull'apprendimento strumentale in bambini e adolescenti, riportano un beneficio piccolo ma significativo sulle abilità cognitive e accademiche, ma evidenziano anche un vantaggio iniziale nei bambini che scelgono autonomamente la musica. Questo significa che parte delle differenze tra musicisti e non musicisti può dipendere da fattori preesistenti: motivazione familiare, livello socio-culturale, abilità iniziali, supporto educativo. La musica può contribuire allo sviluppo cognitivo, ma non va trasformata in una formula deterministica.

Una posizione particolarmente cauta è stata espressa da Glenn Schellenberg, secondo cui molte associazioni tra formazione musicale e abilità cognitive generali potrebbero riflettere non solo effetti del training, ma anche differenze preesistenti tra bambini che intraprendono lezioni musicali e bambini che non lo fanno. In questa prospettiva, il cosiddetto *far transfer* dalla musica ad abilità cognitive generali, come intelligenza, rendimento scolastico o funzioni esecutive, rimane difficile da dimostrare in modo causale, soprattutto quando si controllano variabili quali motivazione, contesto familiare, livello socioeconomico e caratteristiche individuali (Schellenberg, 2005; Schellenberg e Lima, 2024). Tali cautele non negano il valore educativo della musica, ma invitano a distinguere tra associazioni, benefici vicini alla pratica musicale e veri effetti di trasferimento lontano.

Nonostante queste cautele, la rilevanza educativa dell'apprendimento musicale rimane consistente. Gordon, Fehd e McCandliss (2015), nella loro meta-analisi sul rapporto tra training musicale e le capacità di letto-scrittura, mostrano un piccolo effetto positivo sulla consapevolezza fonologica, mentre non emerge un effetto aggregato robusto sulla fluency di lettura. Questo risultato è particolarmente interessante: la musica sembra agire in modo più convincente su processi di base collegati all'analisi dei suoni linguistici che non su competenze scolastiche complesse e multideterminate. In altre parole, la musica può rafforzare alcune infrastrutture cognitive del linguaggio, come ritmo, segmentazione e discriminazione temporale, senza sostituire l'insegnamento specifico della lettura e scrittura.

Un altro ambito rilevante riguarda le funzioni esecutive. Moreno e Farzan (2015) propongono un modello multidimensionale del rapporto tra training musicale e controllo inibitorio, suggerendo che la pratica musicale possa rafforzare processi di attenzione selettiva, monitoraggio e regolazione della risposta. Okada e Slevc (2016) discutono il contributo della formazione musicale alle funzioni esecutive, mentre Colombo, Habibi e Alain (2020) collegano training musicale, plasticità neurale e controllo cognitivo. Anche in questo caso il punto non è che la musica “crei” genericamente intelligenza, ma che essa eserciti in modo

ripetuto alcune operazioni cognitive: mantenere una rappresentazione in memoria, inibire risposte automatiche, correggere l'errore, sincronizzarsi con un tempo esterno, prevedere la struttura successiva.

Gli studi longitudinali contribuiscono a chiarire meglio la questione. Roden e colleghi (2014) riportano effetti della formazione musicale su attenzione, velocità di elaborazione e abilità musicali. Habibi e collaboratori (2018), discutendo risultati da uno studio longitudinale sullo sviluppo infantile, evidenziano che la musica può essere associata a cambiamenti nello sviluppo delle abilità uditive, linguistiche e socio-emotive. Rickard e colleghi (2010) riportano benefici di un programma strumentale in classe sulla memoria verbale in bambini della scuola primaria. Carpentier, Moreno e McIntosh (2016) mostrano che un training musicale a breve termine può modificare la comunicazione neurale distribuita durante compiti musicali e linguistici. Questi due studi suggeriscono che la musica agisca come ambiente arricchito, non solo come contenuto disciplinare.

Nell'età adulta e nell'invecchiamento, l'interesse si sposta verso la riserva cognitiva e la protezione dal declino. Gooding e colleghi (2014) collegano la formazione musicale alla cognizione in età avanzata; Schneider, Hunter e Bardach (2019) offrono una *scoping review* sui potenziali benefici cognitivi del suonare musica in adulti anziani cognitivamente sani; Roman-Caballero *et al.* (2018) discutono la pratica musicale come possibile potenziatore della funzione cognitiva nell'invecchiamento sano. Särkämö (2018) amplia il quadro con gli effetti benefici del fare attivamente musica nella riabilitazione neurologica, attraverso il canto corale e interventi multimodali.

La musica è particolarmente interessante nell'invecchiamento perché raramente è un'attività puramente cognitiva. Cantare in un coro, suonare in gruppo o partecipare a laboratori musicali implica socialità, memoria, emozione, ritmo, movimento, attenzione condivisa e senso di appartenenza. Alcuni studi interventistici aiutano a precisare meglio questa prospettiva. Biasutti e Mangiacotti (2018), in un trial randomizzato, hanno valutato un training cognitivo-musicale per anziani basato su esercizi ritmico-musicali e improvvisazione, riportando miglioramenti in funzioni cognitive rilevanti per l'invecchiamento. Diaz Abrahan, Shifres e Justel (2019) hanno mostrato che una breve attività musicale centrata sull'improvvisazione può favorire soprattutto la memoria, distinguendo tra compiti di memoria visiva neutra ed emotiva. MacAulay *et al.* (2019), invece, propongono il training musicale di gruppo come intervento multimodale adattato agli anziani, in cui apprendimento musicale, attenzione condivisa, coordinazione, interazione sociale e motivazione agiscono congiuntamente. Böttcher *et al.* (2022) mostrano infine che l'attività musicale praticata nel corso della vita è associata, in età avanzata, a differenze nella struttura cerebrale, in particolare nel volume di

materia grigia somatosensoriale e nelle relazioni tra regioni fronto-temporali e prestazione cognitiva. In questa prospettiva si collocano anche studi che utilizzano la musica all'interno di interventi multidimensionali per prevenire il declino cognitivo nell'invecchiamento sano (come Lippolis *et al.*, 2026).

Scrittura a mano: gesto, percezione, memoria, apprendimento

Se la musica mostra come il pensiero possa organizzarsi attraverso il ritmo e il suono, la scrittura a mano mostra come il pensiero possa organizzarsi attraverso il gesto grafico. Nella cultura digitale, la scrittura manuale viene spesso valutata in termini di efficienza: è più lenta della tastiera, meno facilmente modificabile, meno condivisibile, meno adatta alla produzione rapida di grandi quantità di testo. Tuttavia, questa valutazione rischia di confondere la produttività del risultato con la qualità del processo di apprendimento. La scrittura a mano è un'attività senso-motoria complessa, nella quale il bambino costruisce una relazione stabile tra forma visiva, gesto motorio, spazio, suono e significato.

Dinehart (2015) sottolinea che la scrittura a mano nella prima infanzia è collegata a competenze di alfabetizzazione e sviluppo scolastico, ma richiede ancora ricerca per chiarire direzioni causali e implicazioni educative. King (2015), in un contributo divulgativo per l'*International Dyslexia Association*, ha il merito di sintetizzare in forma accessibile quattro argomenti ricorrenti nella letteratura sulla scrittura manuale: la formazione delle lettere coinvolge reti visuo-motorie più ampie rispetto alla digitazione; l'apprendimento del gesto grafico facilita il riconoscimento delle lettere; la scrittura a mano può sostenere la generazione di idee nei bambini; e il prendere appunti manualmente favorisce una codifica più profonda dell'informazione rispetto alla trascrizione veloce al computer. Karavanidou (2017) pone una domanda ancora attuale: la scrittura a mano è rilevante nell'era digitale? La risposta che emerge dalla letteratura non ne è una difesa indiscriminata, ma il riconoscimento che la scrittura manuale attiva processi che la digitazione non replica interamente.

Uno dei punti più robusti riguarda il legame tra scrittura a mano e riconoscimento visivo delle lettere o grafemi. Araújo, Domingues e Fernandes (2022), in una meta-analisi sul beneficio del training di scrittura manuale nel riconoscimento visivo dei grafi, mostrano che l'allenamento a scrivere a mano può migliorare il riconoscimento di simboli visivi rispetto ad altre modalità di apprendimento. Fernandes e Araújo (2021) discutono i possibili meccanismi cognitivi alla base di questo effetto. Un aspetto particolarmente importante della loro analisi è che il vantaggio della scrittura a mano non

deve essere spiegato in modo semplicistico. Gli autori distinguono diverse ipotesi: rappresentazioni motorie, analisi visiva dettagliata, apprendimento percettivo, integrazione tra sistemi. La loro proposta attribuisce un ruolo centrale all'analisi percettiva promossa dal gesto grafico: scrivere a mano obbliga a osservare forme, segmentarle, riprodurle, confrontare il risultato con il modello, correggere deviazioni.

Questa interpretazione è molto utile per l'educazione nell'era dell'AI. Se la scrittura a mano migliora il riconoscimento non per una sorta di magica superiorità, ma perché rende più profonda l'analisi percettiva e simbolica, allora il suo valore non è romantico ma cognitivo. La mano costringe l'occhio a guardare meglio. Il gesto rende il segno più significativo. La lentezza produce discriminazione. La lettera non viene soltanto vista: viene costruita e attraversata.

Le evidenze neuroscientifiche rafforzano questa prospettiva. Ose Askvik, Van der Weel e Van der Meer (2020), in uno studio EEG ad alta densità su bambini di 12 anni e giovani adulti, confrontano scrittura corsiva, digitazione e disegno. Gli autori sostengono che la scrittura a mano e il disegno generano pattern di attività cerebrale più ricchi rispetto alla digitazione, in particolare in frequenze e regioni associate a processi di apprendimento e memoria. Uno studio successivo di Van der Weel e Van der Meer (2024) mostra che la scrittura manuale, rispetto alla digitazione, è associata a pattern più diffusi di connettività cerebrale theta/alpha in studenti universitari. Questi risultati non dimostrano che ogni compito debba essere svolto a mano, ma suggeriscono che il gesto manuale produce un diverso tipo di coinvolgimento neurale, legato alla combinazione di informazione visiva, tattile, propriocettiva e motoria.

Anche gli interventi educativi confermano che la scrittura a mano è una competenza addestrabile, non una capacità che emerge automaticamente. Taverna e colleghi (2020) valutano un programma di dieci settimane sulle abilità fondazionali della scrittura rivolto a bambini della scuola dell'infanzia e della prima primaria. Lo studio si concentra su integrazione visuo-motoria e abilità motorie fini, mostrando che interventi strutturati possono essere utili, soprattutto per bambini con competenze iniziali più fragili. Fancher, Priestley-Hopkins e Jeffries (2018) offrono una revisione sistematica sull'acquisizione e l'intervento nella scrittura manuale, mentre Engel *et al.* (2018) discutono le implicazioni della scrittura manuale per lo sviluppo cognitivo e accademico degli studenti.

Un punto importante è che la scrittura a mano non è rilevante solo nella prima alfabetizzazione. Essa può avere valore in molte fasi della vita e contesti clinici. Vorasoot *et al.* (2020), ad esempio, studiano gli effetti di esercizi di scrittura manuale su esiti funzionali nella malattia di Parkinson. Marano e

collegli (2025) discutono come l'analisi della scrittura mediante l'AI possa diventare un biomarcatore precoce per diagnosi e monitoraggio del Parkinson. Questo dato è particolarmente significativo, poiché ci dice che l'AI non elimina la scrittura a mano; al contrario, può renderla misurabile in modo nuovo e far sì che la traccia grafica, con le sue variazioni di pressione, velocità, tremore, micro-irregolarità e coordinazione, diventi un indicatore fine del funzionamento motorio e neurologico.

Bonneton-Botté *et al.* (2023) affrontano il tema dell'insegnamento e della riabilitazione della scrittura nell'era digitale, sottolineando sia le difficoltà sia le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. Murnani, Hashitsume e Igasaki (2025) rivedono gli avanzamenti recenti nell'identificazione e nell'intervento sulle difficoltà di scrittura, mostrando come strumenti digitali e modelli computazionali possano supportare diagnosi, monitoraggio e personalizzazione. Yin (2026), nel contesto dell'insegnamento dei caratteri cinesi online, propone di integrare scrittura tradizionale e pratica digitale. Questi lavori, nel complesso, suggeriscono che il futuro non sarà semplicemente "penna contro tastiera", ma un'integrazione intelligente tra gesto manuale, supporti digitali e feedback educativo.

Così come per il training musicale, vi sono pareri controversi anche per gli effetti della scrittura manuale. Il celebre studio di Mueller e Oppenheimer (2014) aveva suggerito un vantaggio degli appunti presi a mano rispetto a quelli digitati, attribuendolo a una maggiore elaborazione concettuale e a una minore tendenza alla trascrizione letterale. Tuttavia, Morehead, Dunlosky e Rawson (2019), in una replica diretta ed estensione di quello studio, hanno messo in discussione la robustezza di tale vantaggio, mostrando che la superiorità della scrittura manuale non emerge necessariamente in modo stabile in tutti i contesti di apprendimento. Anche in questo caso, dunque, il punto non è sostenere che la scrittura a mano sia sempre superiore alla digitazione, ma riconoscere che i suoi benefici dipendono dal tipo di compito, dall'età degli studenti, dalle strategie di codifica e dagli obiettivi educativi.

Pratiche *embodied* e Intelligenza Artificiale: apprendimento, creatività e delega cognitiva

Musica e scrittura a mano possono sembrare domini diversi: una riguarda il suono, l'altra il segno; una si sviluppa nel tempo, l'altra nello spazio; una è spesso associata all'arte, l'altra all'alfabetizzazione. Tuttavia, entrambe condividono una struttura cognitiva profonda. Sono pratiche *embodied*, multimodali, sequenziali e correttive. In entrambe, il soggetto apprende attraverso cicli di percezione-azione-feedback: produce un gesto, riceve

un'informazione sensoriale, confronta il risultato con un modello, corregge, ripete, stabilizza.

Nel musicista, il gesto produce suono; nella scrittura, il gesto produce segno. In entrambi i casi, l'apprendimento avviene perché il corpo diventa capace di generare forme controllate nel tempo. Il bambino che impara una lettera e l'allievo che impara una scala musicale attraversano problemi simili: coordinare movimento e percezione, ridurre l'errore, automatizzare sequenze, liberare risorse attentive per livelli più alti di significato. Quando il gesto diventa fluente, il soggetto può pensare meno al movimento e più all'espressione, alla frase, al contenuto, al senso.

Questa analogia permette di formulare una tesi più ampia: alcune competenze cognitive superiori richiedono una base corporea automatizzata. La lettura e la scrittura creativa non emergono soltanto dalla conoscenza delle parole, ma da una familiarità percettiva e motoria con i segni. L'esecuzione musicale espressiva non emerge soltanto dalla conoscenza delle note, ma da un corpo che ha interiorizzato pattern ritmici, motori e uditivi. In entrambi i casi, l'automatizzazione non riduce il pensiero; lo rende possibile. Automatizzare il gesto significa liberare l'attenzione per l'interpretazione, la pianificazione, la creatività.

Nell'era dell'AI questa idea diventa cruciale. Le tecnologie generative possono produrre testo, musica, immagini e soluzioni in modo rapido. Ma la produzione automatica non coincide con l'interiorizzazione della competenza. Uno studente che usa l'AI può ottenere un prodotto formalmente corretto senza aver attraversato il processo di ricerca, di selezione, organizzazione e revisione. Allo stesso modo, un sistema può generare una melodia senza che l'utente abbia sviluppato ascolto, coordinazione o memoria musicale. Il rischio non è l'uso dell'AI in sé, ma la sostituzione sistematica del processo formativo con il prodotto finale. Musica e scrittura a mano rappresentano allora due forme di resistenza cognitiva positiva. Non resistono alla tecnologia perché sono antiche, ma perché mantengono attivo il legame tra azione, percezione e pensiero. In un ambiente che tende a esternalizzare memoria e produzione, esse ricordano che l'apprendimento umano richiede atrito, tempo e incarnazione.

Le ricerche recenti sull'AI e la creatività mostrano un quadro ambivalente. Da un lato, l'AI può ampliare le possibilità creative: generare alternative, fornire esempi, accelerare revisioni, supportare studenti con difficoltà, personalizzare feedback e rendere più accessibili alcune attività. Dall'altro, l'uso eccessivo o passivo può favorire dipendenza, riduzione del pensiero critico, omogeneizzazione delle idee e indebolimento della memoria attiva.

Grilli e Pedota (2024), adottando una prospettiva multilivello, discutono come l'AI possa trasformare la creatività a livello individuale, di gruppo e

organizzativo. L'AI può potenziare la generazione di idee, ma può anche modificare le dinamiche di attribuzione, valutazione e originalità. Al-Zahrani (2024) parla di equilibrio tra giudizio umano e AI in *problem solving*, creatività e *decision making*, sottolineando il rischio di eccessiva dipendenza. Shanmugasundaram e Tamilarasu (2023), in una review su tecnologia digitale, social media e AI, offrono un quadro utile perché non riducono il problema alla sola “distrazione digitale”. Gli autori mostrano che queste tecnologie possono sostenere accesso all'informazione, apprendimento personalizzato e supporto decisionale, ma possono anche alterare attenzione, memoria, *novelty-seeking*, percezione, decision-making e pensiero critico, soprattutto quando favoriscono multitasking, gratificazione immediata, dipendenza dagli stimoli e delega di processi cognitivi complessi. Mikeda (2026) introduce una formula particolarmente suggestiva: “individual gain, collective loss”. L'AI può aumentare la performance individuale immediata, ma se tutti dipendono dagli stessi strumenti e dagli stessi suggerimenti può ridurre la diversità cognitiva collettiva.

Questa tensione è centrale per l'educazione. L'AI può aiutare uno studente a scrivere meglio, ma può anche impedirgli di sviluppare la fatica generativa della scrittura. Può suggerire idee creative, ma può anche sostituire il momento di incertezza da cui nasce l'idea personale. Può rendere più efficiente il *problem solving*, ma può ridurre l'abitudine a tollerare il problema prima della soluzione. Pereira e colleghi (2024), analizzando le percezioni di ricercatori in formazione su AI generativa e scrittura accademica, mostrano che il tema non riguarda solo il plagio o la correttezza formale, ma il modo in cui gli studiosi costruiscono voce, autonomia e responsabilità epistemica.

In questo quadro, musica e scrittura a mano possono essere interpretate come pratiche di “non-delega”. Esse obbligano il soggetto a restare dentro il compito. Non si può imparare uno strumento delegando la pratica quotidiana. Non si può interiorizzare il gesto grafico senza produrlo. Non si può sviluppare orecchio musicale senza ascoltare, sbagliare, correggere, ripetere. Non si può costruire una calligrafia leggibile senza regolarne pressione, direzione, continuità e spazio. Queste pratiche insegnano una forma di agency cognitiva: il soggetto non riceve soltanto un output, ma costruisce una competenza attraverso l'azione.

Ciò non significa che l'AI debba essere esclusa. Al contrario, l'obiettivo dovrebbe essere progettare ambienti educativi in cui l'AI amplifichi, e non sostituisca, i processi *embodied*. Nel caso della scrittura a mano, strumenti digitali possono fornire feedback su pressione, direzione dei tratti, proporzione, leggibilità. Nel caso della musica, app e sistemi intelligenti possono supportare *ear training*, correzione dell'intonazione, monitoraggio della pratica, personalizzazione degli esercizi. Ma il principio pedagogico dovrebbe

essere chiaro: la tecnologia deve rendere più visibile il processo, non cancellarlo.

Un curriculum adeguato all'era dell'AI non dovrebbe scegliere tra penna e tastiera, tra musica e STEM, tra creatività umana e tecnologia. Dovrebbe invece chiedersi quale funzione svolge ciascuna pratica. La tastiera è utile per velocità, revisione, accessibilità e produzione estesa. La scrittura a mano è utile per consolidamento percettivo, memoria, pianificazione lenta, alfabetizzazione iniziale e riflessione. L'AI è utile per supporto, feedback, personalizzazione e ampliamento delle possibilità. La musica è utile per allenare ascolto, temporalità, attenzione, memoria, coordinazione, emozione e socialità.

Mackenzie e Spokes (2024) pongono la questione in termini equilibrati: «handwriting, keyboarding or both?». La risposta più sensata è “entrambi”, ma non in modo casuale. Nelle prime fasi dell'alfabetizzazione, la scrittura a mano dovrebbe mantenere un ruolo strutturale, perché sostiene la familiarizzazione con lettere, forme e relazioni visuo-motorie. Nelle fasi successive, la tastiera può diventare uno strumento essenziale per produrre testi lunghi, revisionare, collaborare e accedere a risorse digitali. L'AI può essere introdotta progressivamente come strumento metacognitivo: non per scrivere al posto dello studente, ma per confrontare versioni, chiedere spiegazioni, analizzare argomentazioni, individuare punti deboli.

Lo stesso principio vale per la musica. L'educazione musicale non dovrebbe essere giustificata solo perché “migliora matematica o linguaggio”. Questa difesa, pur strategicamente comprensibile, rischia di subordinare la musica a benefici esterni. La musica ha valore educativo intrinseco: sviluppa sensibilità, ascolto, espressione, disciplina, collaborazione e immaginazione. I possibili benefici cognitivi aggiuntivi rafforzano l'argomento, ma non devono essere l'unica ragione per mantenerla nei curricula. Posner e Patoine (2009) suggeriscono che l'allenamento artistico può migliorare attenzione e cognizione proprio perché coinvolge motivazione, pratica e reti attentive. La musica educa la mente anche perché educa il desiderio di restare con un compito complesso.

Un curriculum cognitivamente sostenibile dovrebbe quindi includere almeno quattro principi. Primo, preservare pratiche corporee di base: scrittura manuale, musica, disegno, movimento, manipolazione. Secondo, insegnare esplicitamente quando usare la tecnologia e quando non usarla. Terzo, valutare il processo oltre al prodotto: bozze, errori, revisioni, prove, strategie. Quarto, usare l'AI come strumento di riflessione, non come scorciatoia permanente.

Nel caso della scrittura, questo potrebbe tradursi in attività miste: appunti a mano per concetti complessi, mappe manuali, copiatura ragionata di frasi importanti, esercizi di grafia nelle prime classi, uso della tastiera per testi lunghi, confronto tra bozza manuale e revisione digitale, uso dell'AI per ricevere

feedback sulla chiarezza ma non per sostituire la prima generazione del pensiero. Nel caso della musica, potrebbe significare pratica regolare, attività ritmiche, composizione assistita da tecnologia, ascolto guidato, improvvisazione, riflessione sul rapporto tra produzione umana e generazione algoritmica.

Conclusioni

L'era dell'AI non rende obsolete musica e scrittura a mano; ne rende più evidente la funzione. Quando testi, immagini, suoni e soluzioni diventano automatizzabili, cresce il valore delle pratiche che formano capacità interne. La musica educa ascolto, ritmo, memoria e attenzione; la scrittura a mano educa il rapporto tra occhio, mano, segno e linguaggio. Entrambe mostrano che il pensiero nasce anche da un corpo che agisce, percepisce, corregge e ricorda.

Il futuro educativo non dovrebbe opporre umano e artificiale, penna e algoritmo, ma chiedersi quali pratiche rendano gli esseri umani autonomi, creativi, attenti e capaci di giudizio. L'AI può essere un alleato, se coltiva e non sostituisce competenze *embodied*. Senza musica, scrittura a mano, disegno e pratica lenta, il rischio è formare studenti capaci di *output*, ma meno capaci di pensiero. La questione, dunque, non è tornare al passato, ma impedire che il futuro cancelli le condizioni per apprendere, ricordare e creare.

Musica e scrittura a mano non sono alternative alla tecnologia, ma pratiche che sviluppano attenzione, memoria, coordinazione e apprendimento attraverso l'esperienza. Nell'era dell'AI il loro valore non risiede nell'efficienza, bensì nel mantenere attivo il legame tra corpo, percezione e pensiero. Integrate con gli strumenti digitali, possono contribuire a una formazione più equilibrata, autonoma e consapevole degli studenti, promuovendo anche capacità critiche, riflessive e creative durature. Una sfida educativa cruciale.

Riferimenti bibliografici

- Al-Zahrani A.M. (2024). Balancing act: Exploring the interplay between human judgment and artificial intelligence in problem-solving, creativity, and decision-making. *IgMin research*, 2(3): 145-158.
- Araújo S. Domingues M., Fernandes T. (2022). From hand to eye: A meta-analysis of the benefit from handwriting training in visual graph recognition. *Educational Psychology Review*, 34(3): 1577-1612.
- Askvik E.O., Van der Weel F.R., van der Meer A.L. (2020). The importance of cursive handwriting over typewriting for learning in the classroom: A high-density EEG study of 12-year-old children and young adults. *Frontiers in Psychology*, 11.

- Benz S., Sellaro R., Hommel B., Colzato, L.S. (2016). Music makes the world go round: The impact of musical training on non-musical cognitive functions. A review. *Frontiers in Psychology*, 6, 2023.
- Biasutti M., Mangiacotti A. (2018). Assessing a cognitive music training for older participants: a randomised controlled trial. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 33(2): 271-278.
- Bonneton-Botté N., Miramand L., Bailly R., Pons C. (2023). Teaching and rehabilitation of handwriting for children in the digital age: Issues and challenges. *Children*, 10(7), 1096.
- Böttcher A., Zarucha A., Köbe T., Gaubert M., Höppner A., Altenstein S., Wirth M. (2022). Musical activity during life is associated with multi-domain cognitive and brain benefits in older adults. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Carpentier S.M., Moreno S., McIntosh A.R. (2016). Short-term music training enhances complex, distributed neural communication during music and linguistic tasks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28(10): 1603-1612.
- Colombo P.J., Habibi A., Alain C. (2020). Music training, neural plasticity, and executive function. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 14.
- Cooper P. K. (2020). It's all in your head: A meta-analysis on the effects of music training on cognitive measures in schoolchildren. *International Journal of Music Education*, 38(3): 321-336.
- Diaz Abrahan V., Shifres F., Justel N. (2019). Cognitive benefits from a musical activity in older adults. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Dinehart L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1): 97-118.
- Engel C., Lillie K., Zurawski S., Travers B.G. (2018). Curriculum-based handwriting programs: A systematic review with effect sizes. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(3).
- Fancher L. A., Priestley-Hopkins D.A., Jeffries L.M. (2018). Handwriting acquisition and intervention: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(4): 454-473.
- Fernandes T., Araújo S. (2021). From hand to eye with the devil in-between: Which cognitive mechanisms underpin the benefit from handwriting training when learning visual graphs?. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Gooding L.F., Abner E.L., Jicha G.A., Kryscio R.J., Schmitt F.A. (2014). Musical training and late-life cognition. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 29(4): 333-343.
- Gordon R.L., Fehd H.M., McCandliss B.D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Grilli L., Pedota M. (2024). Creativity and artificial intelligence: A multilevel perspective. *Creativity and Innovation Management*, 33(2): 234-247.
- Habibi A., Damasio A., Ilari B., Elliott Sachs M., Damasio H. (2018). Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1): 73-81.
- Herholz S.C., Zatorre R.J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3): 486-502.

- Karavanidou E. (2017). Is handwriting relevant in the digital era?. *Antistasis*, 7(1).
- Lippolis M., Pantaleo A., Mazzon L., Diomede R., Delussi M., Seminero E., Brattico E. (2026). Promoting Healthy Ageing through Choral Training: A 9-Month Multidomain Intervention (MultiMusic) Enhances Neural Processing Speed in Community-Dwelling Older Adults. *BioRxiv*.
- MacAulay R.K., Edelman P., Boeve A., Sprangers N., Halpin A. (2019). Group music training as a multimodal cognitive intervention for older adults. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 29(4), 180.
- Mackenzie N.M. and Spokes R. (2024). Handwriting, keyboarding, or both?. In: Mackenzie N.M. and Scull J., a cura di, *Understanding and supporting young writers from birth to 8*. London: Routledge.
- Marano G., Rossi S., Marzo E.M., Ronsisvalle A., Artuso L., Traversi, G., Mazza M. (2025). Writing the Future: Artificial Intelligence, Handwriting, and Early Biomarkers for Parkinson's Disease Diagnosis and Monitoring. *Biomedicines*, 13(7), 1764.
- Miendlarzewska E.A., Trost W.J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in neuroscience*, 7, 279.
- Mikeda A. (2026). Individual Gain, Collective Loss: Metacognitive Adaptation in AI-Assisted Creativity. *Proceedings of the AAAI Symposium Series*, 8(1): 700-705.
- Morehead K., Dunlosky J., Rawson K.A. (2019). How much mightier is the pen than the keyboard for note-taking? A replication and extension of Mueller and Oppenheimer (2014). *Educational Psychology Review*, 31(3): 753-780.
- Moreno S., Farzan F. (2015). Music training and inhibitory control: a multidimensional model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1): 147-152.
- Mueller P.A., Oppenheimer, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6): 1159-1168.
- Murnani S., Hashitsume K., Igasaki T. (2025). Handwriting Difficulties: A Review of Recent Advances in the Identification and Intervention. *IEEE Access*.
- Okada B.M., Slevc L.R. (2016). Musical training: Contributions to executive function. In: Bunting M., Novick J., Dougherty M., Engle R.W., editors, *An Integrative Approach to Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pereira R., Reis I.W., Ulbricht V., Santos N.D. (2024). Generative artificial intelligence and academic writing: an analysis of the perceptions of researchers in training. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 22(4): 429-450.
- Posner M.I., Patoine B. (2009). How arts training improves attention and cognition. *Cerebrum*, 12: 2-4.
- Rickard N.S., Vasquez J.T., Murphy F., Gill A., Toukhsati S.R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, 1: 36-47.

- Roden I., Könen T., Bongard S., Frankenberg E., Friedrich E.K., Kreutz G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities-findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4): 545-557.
- Roman-Caballero R., Arnedo M., Trivino M., Lupianez J. (2018). Musical practice as an enhancer of cognitive function in healthy aging-A systematic review and meta-analysis. *PLoS one*, 13(11), e0207957.
- Román-Caballero R., Vadillo M.A., Trainor L., Lupiáñez J. (2021). Please don't stop the music: A meta-analysis of the benefits of learning to play an instrument on cognitive and academic skills. *Educational Research Review*, 35: 1-22.
- Särkämö T. (2018). Cognitive, emotional, and neural benefits of musical leisure activities in aging and neurological rehabilitation: A critical review. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 61(6): 414-418.
- Schellenberg E.G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6): 317-320.
- Schellenberg E.G., Lima C.F. (2024). Music training and nonmusical abilities. *Annual Review of Psychology*, 75: 87-128.
- Schneider C.E., Hunter E.G., Bardach S.H. (2019). Potential cognitive benefits from playing music among cognitively intact older adults: A scoping review. *Journal of Applied Gerontology*, 38(12): 1763-1783.
- Shanmugasundaram M., Tamilarasu A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: A review. *Frontiers in Cognition*, 2, 1203077.
- Taverna L., Tremolada M., Dozza L., Zanin Scaratti R., Ulrike D., Lallo C., Tosetto B. (2020). Who benefits from an intervention program on foundational skills for handwriting addressed to kindergarten children and first graders?. *International journal of environmental research and public health*, 17(6).
- Van der Weel F.R., Van der Meer A.L.H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: A high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Vorasoot N., Termsarasab P., Thadanipon K., Pulkes T. (2020). Effects of handwriting exercise on functional outcome in Parkinson disease: a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Neuroscience*, 72: 298-303.
- Wang L. (2022). Music aptitude, training, and cognitive transfer: A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 13, 903920.
- Yin W. (2026). Bridging tradition and technology: A theoretical framework for integrating handwriting and AI-enhanced digital stroke practice in online Chinese character instruction. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-20. DOI: 10.1080/17501229.2026.2654186.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Esperienze e progetti

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

L'alba della scrittura nella scuola primaria

*Angela Padula**

Riassunto

Questo contributo si propone di affermare il valore della scrittura e della sua acquisizione nella pratica d'insegnamento. Se il bambino è lettore ancor prima della scolarizzazione perché i suoni della sua lingua madre sono appresi naturalmente già nella vita intrauterina, e poi confermati nei primi anni, attraverso le voci ascoltate e ripetute; i grafemi richiedono, invece, un insegnamento specifico, un apprendimento strutturato, una ortografizzazione del linguaggio orale: una complessa operazione di transcodifica dalla lingua orale a quella scritta. La scelta del metodo e del carattere di scrittura, nella prima fase dell'apprendimento, rispondono a principi di inclusione e accessibilità. Al corsivo si procede con la gradualità e la sistematicità di un esercizio lento, un passo di danza con la mano. Infine l'articolo riporta una breve indagine non rappresentativa né generalizzabile di alunne ed ex alunni che usano ancora il corsivo o lo hanno sostituito con lo stampatello minuscolo, motivandone la scelta.

Parole chiave: scuola primaria, apprendimento strumentale, metodo analitico o globale; metodo sintetico o fonetico

The Emergence of Writing in Primary Education

Abstract

This paper argues for the importance of writing and its acquisition in educational practice. Children are already readers before they start school: the sounds of their mother tongue are naturally absorbed as early as the prenatal stage, and further reinforced in the early years through the voices they hear and imitate. Graphemes, however, require explicit instruction, structured learning, and the orthographic encoding of spoken language: a complex process of transcoding from oral to written form. The choice of method and writing style in the initial stages of literacy acquisition is guided by principles of inclusion and accessibility. Cursive writing is introduced gradually and systematically, through slow, deliberate practice – like a

* Insegnante di scuola primaria e Tutor Coordinatore presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22852

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

dance step performed by the hand. The article concludes with a small-scale, non-representative survey of current and former pupils, exploring whether they still use cursive or have shifted to block letters (print), and their reasons for doing so.

Keywords: Primary education, Analytic or whole language approach; Synthetic or phonics method

Articolo sottomesso: 22/05/2026, accettato: 19/06/2026

1. Fatti di parole

*Per scrittura s'intende l'insieme
convenzionale di segni che
consente di fissare il nostro e
l'altrui pensiero, che permette
cioè di trascrivere la parola
Santelli Beccegato, 1988*

Il presente contributo ai *Quaderni di Didattica della Scrittura* propone una riflessione intorno al valore di tale abilità, con la consapevolezza e l'umiltà di non poter aggiungere nulla alla già nutrita trattazione pedagogica sul tema, di cui la Rivista rappresenta un'alta espressione, voluta e curata dal Prof. Laneve che ho avuto la fortuna di incontrare da studentessa del Corso di laurea in Pedagogia. Nel suo testo *Lingua e persona*, (1987) sempre profondamente attuale, ricorda che *siamo fatti di lingua, portatori di parola*, mediante la quale ogni persona umana ha la possibilità di affermarsi, perché *la parola la porta dentro ed è capace di esprimerla, di costruirla, di idearla (...) parlare, nel senso esteso, non disgiunto dal legger, scrivere e ascoltare* (p. 9).

Di queste ultime, sento di poter consegnare ai lettori la voce dell'esperienza di una maestra di scuola primaria, quale sono diventata, lungamente impegnata nel processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, mia passione e sfida professionale.

I repertori di azione consolidati, ma mai ingabbiati in consuetudini ripetitive e anoressiche, mi consentono di assistere, con la cadenza ritmica del quinquennio, al miracolo della lettura e della scrittura, che si manifesta ai miei occhi ogni volta in forme e modi sempre nuovi, come diversi sono gli alunni e le alunne che vi partecipano.

Non vi è nessuno che non ne subisca il fascino: tutti arrivano in classe con una fretta d'imparare, desiderio già alimentato nel corso della scuola dell'infanzia, dove i giochi fonologici, topologici, psicomotori, percettivi e

prassici, rappresentano l'incipit dell'apprendimento futuro. La lettura e la scrittura si sedimentano proprio lì, in sezione, tra figure e scarabocchi che narrarono storie, le loro. Il bambino *legge*, mentre volta le pagine guardando le figure e borbottando parole. «(...) la didattica della scrittura assume un ruolo cruciale sin dalla scuola del primo ciclo. Anzi, molto prima, quando ancora piccolissimi i bambini sono stimolati dai messaggi intorno a loro, sentono gli adulti leggere testi, ascoltano narrare storie, sfogliano colorati albi illustrati. E rimangono incantati. Incanto e passione per la lettura e la scrittura nascono lì: dai primi incontri con la parola, col libro e con persone che sanno narrare» (Nuove Indicazioni nazionali, 2025, p. 13).

Egli, dunque, è lettore e scrittore ancor prima della scuola perché i suoni della sua lingua madre, sono appresi naturalmente già nella vita intrauterina, e poi confermati nei primi anni attraverso le voci ascoltate e ripetute, mediante le prime parole di senso compiuto, bagaglio, che forma gradualmente il suo lessico.

Padroneggiando la lingua orale, il bambino fa ipotesi su come essa possa essere trasformato in forme grafiche, costruisce una sua teoria del linguaggio: in quel *ho leggiuto*, mostra di avere la regola del participio passato, oppure in *mia fratella*, applica le regole della desinenza del nome per determinarne il genere.

Se, dunque, il bambino comincia il suo percorso di lettore *leggendo con le orecchie*, i grafemi richiedono, invece, un insegnamento specifico, un apprendimento strutturato, una ortografizzazione del linguaggio orale; una complessa operazione di transcodifica dalla lingua orale a quella scritta.

La conquista della letto-scrittura è descritta, attraverso stadi evolutivi, da voci autorevoli diverse di seguito riportate.

Uta Frith riferisce che i bambini passano da una totale ignoranza dei rapporti tra linguaggio orale e linguaggio scritto, all'automatizzazione dei processi di letto-scrittura. La neuroscienziata ne descrive gli stadi: da quello logografico, in cui il bambino riproduce parole come fossero disegni e il suo nome come semplice configurazione visiva; a quello alfabetico, nel quale discrimina lettere ed è in grado di operare la conversione fonema-grafema; segue lo stadio ortografico, dove impara le regolarità della lingua; infine quello lessicale, in cui la parola viene trattata come un'unità dotata di significato; l'automatismo è raggiunto.

Ferreiro e Teberosky, studiando i bambini cinquenni della scuola dell'infanzia, ne tracciano, similmente, i livelli attraverso diverse fasi. La prima è quella *degli scarabocchi*, durante la quale il bambino scrive in modo non convenzionale, non legato alle lettere, segnando ghirigori che simulano la scrittura corsiva senza avere legami né col suono né con la parola: crede così di scrivere!

La fase successiva chiamata *preconvenzionale* vede il bambino usare lettere dell'alfabeto combinate a caso. In genere sono lettere uguali, alternate, in numero superiore o uguale a tre (perché, una parola con meno lettere non è considerata leggibile) o, se le conosce, lettere del proprio nome ricombinate. In questa fase, se il bambino vuole scrivere il nome di un oggetto grande usa più lettere, mentre per un oggetto piccolo ne scrive poche, non dando valore alla lunghezza della parola ma al significato. La fase seguente è quella *sillabica preconvenzionale*, nella quale a ogni sillaba corrisponde una lettera che però non ha corrispondenza reale con il suono della parola: egli ipotizza che ad ogni suono corrisponda una lettera.

Altra fase è quella *sillabica convenzionale* che vede usata per ogni sillaba una lettera che ha a che fare con la sillaba reale: CMN o AIN o CIN per CAMINO.

La fase che è raggiunta subito dopo è quella *sillabica alfabetica*, durante la quale c'è un numero di lettere maggiore di una per sillaba, per cui per CAMINO si può trovare scritto CAMN o CMINO sempre comunque in numero uguale o maggiore di tre.

L'ultima fase è quella *alfabetica convenzionale*, nella quale ad esempio la parola CAMINO viene scritta CAMINO per intero. A questo punto si può considerare raggiunta la scrittura e si può affermare che il bambino sa segmentare la parola in fonemi e scrive tutte le lettere.

Le operazioni di transcodifica costituiscono il vero «cuore» del processo di scrittura poiché racchiudono il codice alfabetico e le regole per la sua applicazione, che consentono la «cifatura» del linguaggio orale in un codice grafico.

Il patrimonio lessicale del bambino gioca un ruolo importante: la prestazione di scrittura dipende dall'età di acquisizione delle parole; il primo lessico permette loro di non sbagliare: ad esempio la parola LIBRO (oggetto a lui noto, lessico familiare, parola ad alta frequenza) sarà sicuramente scritta correttamente piuttosto che FIBRA.

La familiarità iniziale del bambino con la lingua scritta, e l'efficienza di alcune abilità fonologiche di base, sono variabili significative che possono influenzare l'apprendimento della letto-scrittura. È evidente che lo sviluppo più o meno rapido dell'abilità dipende anche dalla consistenza ortografica della lingua, dalla sua trasparenza.

Esiste, dunque, un programma genetico che fissa stadi e fasi dello sviluppo. In diversa epoca dalle precedenti studiosi, Maria Montessori individua dei periodi sensitivi o finestre temporali durante le quali il bambino manifesta una straordinaria predisposizione naturale ad apprendere.

Tali periodi «sono sensibilità interiori e dirigenti che rendono il bambino sensibile verso taluni stimoli dell'ambiente, lasciandolo indifferente ad altri,

per cui il bambino nel suo sviluppo ubbidisce ai suoi stimoli interni» (Regni e Fogassi, 2024, pp. 62-63).

Nella sua *quadrigea trionfante* (disegno, scrittura, lettura, aritmetica), Montessori indica il sentiero del loro apprendimento che fa derivare dall'educazione dei sensi. Esso si basa sull'attività motoria, il cui organo motore è la mano: «La scrittura nasce da un più complesso insieme di esercizi tattili conducenti la mano leggera a muoversi in particolari direzioni, l'occhio ad analizzare contorni e forme astratte, l'udito a percepire i suoni della voce che parla modellando le parole in tutti i loro suoni componenti la lettura che nasce dalla scrittura, allargano la conquista individuale nella raccolta del linguaggio rivelato dallo scritto altrui» (Montessori, 1950).

Nell'intuizione della '*mente assorbente*' formata dall'interazione continua del bambino con l'ambiente, in cui il movimento gioca un ruolo preminente, Montessori si pone in linea di continuità con le attuali scoperte delle neuroscienze, tra cui la più affascinante: la plasticità intrinseca del cervello. Quest'ultimo, secondo la trattazione di Leonardo Fogassi (2024) è molto creativo, pronto ad adattarsi a molteplici situazioni imprevedute. L'apprendimento è una modificazione del comportamento che sarebbe inutile se non venisse mantenuta attraverso la memoria. L'individuo *apprende agendo*, quindi, attraverso il comportamento esplorativo, spinto dalla curiosità, da una motivazione interna, esplora l'ambiente e ne trae il massimo arricchimento. Il comportamento appreso e praticato innumerevoli volte diventa automatico. Il bambino, esplorando l'ambiente, usando oggetti, mettendoli insieme, tentando delle costruzioni, utilizza la grande risorsa della plasticità sinaptica: egli forma le sue *mappe sensoriali e motorie*.

L'agire nella realtà, attraverso l'esperienza motoria e tattile, attiva i circuiti cerebrali, trasformando l'azione fisica in un vero e proprio strumento di intelligenza. Il potere assorbente della mente viene gradualmente esaurendosi fra i tre e i sei anni, via via che l'attività motoria e in particolare quella della mano, permette al bambino di riordinare il materiale immagazzinato, fissandolo per sempre non nella sua memoria, ma nel suo organismo.

Alla plasticità del cervello, si affianca la straordinaria scoperta dei Neuroni Specchio, gruppo di cellule cerebrali che si attivano sia quando si esegue un'azione, sia quando la stessa è semplicemente osservata. «(...) Dagli atti più elementari e naturali, come afferrare del cibo con la mano, (...) a quelli più sofisticati, che richiedono particolari abilità, come l'eseguire un passo di danza (...), i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato: Senza un meccanismo del genere potremmo disporre di una rappresentazione sensoriale, di una raffigurazione pittorica del comportamento altrui, ma questa non ci permetterebbe mai di sapere cosa gli altri stanno davvero facendo»

(Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, pp. 3-4). Questo accade anche per le espressioni emotive, ritenute alla base dell'empatia e dell'acquisizione del linguaggio stesso.

L'apprendimento passa dunque attraverso la simulazione corporea, il comportamento, le competenze fondate sui processi di imitazione, grazie ai circuiti specchio. La corporeità è assunta a mediatore primario delle attività cognitive, emotive, sociali: il corpo è soggetto di cognizione, punto nodale di ogni acquisizione cognitiva dell'essere umano (Paloma Gomez e Damiani, 2021). Tale assunto richiama il campo di ricerca interdisciplinare dell'*Embodied Cognition* (*ibidem*), o cognizione incarnata, una teoria dell'intelligenza e del comportamento umano. Essa sostiene che il nostro modo di pensare, comprendere, interagire con il mondo, sia strettamente legato alla nostra esperienza corporea, all'interazione con l'ambiente fisico che ci circonda, incluso il corpo. Secondo questa teoria il cervello non opera in modo isolato (mente estesa), ma è strettamente integrato con il corpo e con l'ambiente esterno (corpo esteso). In tale prospettiva i processi di insegnamento apprendimento sono considerati nella loro complessità in cui mente, corpo e contesto degli attori coinvolti sono interconnessi e mai disgiunti. Alla base vi è la relazione basata sulla comprensione profonda.

La scrittura non si limita a essere un'abilità meccanica, ma diventa un atto che intreccia l'intenzione, la percezione, il movimento e il contesto, in un continuo divenire che coinvolge la totalità dell'essere (Borsini, Del Bianco, Giaconi e Caldarelli, 2025); si configura, cioè, come *un'esperienza incarnata* che inizia a modellare la percezione del corpo nel contesto fin dall'infanzia, protraendosi lungo l'intero arco di vita.

2. Dalla lingua orale a quella scritta

L'insegnamento della letto-scrittura può essere espresso dall'ossimoro *Festina lente, Affrettarsi lentamente*, una scritta che accompagna gli affreschi del Vasari raffiguranti delle tartarughe con una grande vela gonfiata dal vento sul loro carapace, dove la vela spinge all'azione e il guscio garantisce riflessione, opera voluta da Cosimo I de' Medici (1512-1574), a voler significare «*pensa e rifletti prima di agire nelle tue azioni di governo*» (Maffei, 2014, p. 12). Fuor di metafora, il delicato e complesso apprendimento strumentale, richiede che il passo sia rallentato come in un attento svezzamento, nel rispetto del *pensiero lento*, basato sul linguaggio e sulla scrittura, su quel *fare della mano come esercizio lento* (Cosimo Laneve, 2014); al fine di evitare errori dovuti alla fretta, sono necessari ritmo, sistematicità ed efficienza per evitare la noia e tenere desta la curiosità.

I primi giorni, coacervo di emozioni, sono il momento più delicato per instaurare la fiducia, ascoltare le voci dei piccoli, i loro nomi, conoscere le narrazioni spontanee che li accompagnano, osservare la loro modalità di impugnare lo strumento grafico, la coordinazione oculo-manuale, la percezione dello spazio-foglio, ma soprattutto verificarne la consapevolezza fonologica. Quest'ultima è una *cerniera* tra il linguaggio verbale, che il bambino, come abbiamo detto, apprende naturalmente, e il linguaggio scritto.

Tuttavia, non occorre rinviare l'incontro con il codice: sarebbe come tradire le aspettative del bambino, fattosi alunno e desideroso di scrivere e leggere. Così, parte il *bastimento carico di...* sogni e suoni, si salpa nel mondo dell'alfabeto.

Per affrontare questo viaggio, ogni insegnante si trova a dover vagliare il metodo da usare per condurre la ciurma nel mare alto dell'apprendimento.

La preferenza per l'uno o l'altro metodo matura mediante il confronto con le pratiche osservate nella prassi di molti colleghi. Principalmente due metodologie si contendono la promessa di agevolare il processo di acquisizione della scrittura: il metodo analitico o globale e quello sintetico o fonetico. Diversi testi adozionali propongono l'uno o l'altro sulla base delle convinzioni professionali degli insegnanti. Pur non volendo procedere a una loro disamina, tuttavia, ne rintraccio le principali differenze. Il primo muove dalla presentazione di un testo o frase, quale pensiero di senso compiuto scaturito dalla vita pratica, dall'esperienza. Il metodo fa leva sull'idea di permettere al bambino di provare a scrivere negli stessi modi con cui egli fa esperimenti di vita, secondo il motto *non separare la scuola dalla vita* (Travaglini, 2008). Si rintraccia la sua paternità in Freinet e il suo metodo naturale e conseguente tecnica globale scrittura-lettura. Promotore è Alfio Zoi che nel 1985 elabora i Programmi della scuola elementare. Presuppone il carattere sincretico della percezione del bambino e poggia sulla memorizzazione visiva. Il metodo globale parte dalla premessa che apprendere a parlare e apprendere a leggere siano due casi interamente comparabili di sviluppo linguistico. Da ciò deriva che apprendere a leggere possa e debba essere così semplice da effettuare come apprendere a parlare. Esso richiede molto sforzo di memoria visiva e potrebbe ostacolare l'accesso a parole non note, tale metodo ha tuttavia il merito di condurre al riconoscimento visivo immediato.

Il secondo metodo assume, invece, il singolo elemento sonoro: la lettera, da lì, gradualmente si procede con la formazione delle sillabe, le parole e frasi. Parte dalla presentazione delle vocali, quindi le consonanti, per poi fonderle in sillabe. Inizialmente il processo risulta meccanico e poco motivante, ciononostante è raccomandato dalla comunità scientifica soprattutto nel curriculum inclusivo.

Vi è poi il metodo Montessoriano (per il quale è richiesta una specifica formazione) che presenta attraverso la vita pratica, la parola affiancata all'immagine. Ogni apprendimento avviene nei periodi sensoriali, attraverso la mano e i suoi movimenti circolari, spontanei, del cerchio, della linea infinita. Infatti, prima toccando, attraverso i sensi, le lettere smerigliate, parte integrante del materiale specifico, si propone il corsivo come unico stile di scrittura senza attraversare lo stampato maiuscolo. Il polso è leggero, fluido, l'impugnatura è corretta: tale periodo sensoriale non può essere diversamente recuperato. Solo dopo le diversificate attività pratiche si arriva alla scrittura, quindi alla lettura.

Il metodo che sperimento da molto e qui propongo, ritenendolo efficace nella mia pratica per l'acquisizione della strumentalità di base è quello che Giovanni Germano chiama *Fonematico* (1996).

La scelta si fonda sulla prospettiva di integrare ciò che di positivo presentano i due metodi suddetti: garantire l'aderenza alla realtà esperita attraverso la parola-chiave scaturita sempre da una storia e la possibilità di lavorare alle singole lettere.

Esso si basa sulla sintesi e analisi dei *fonemi*, singole unità sonore, costitutivi della parola, sul piano puramente fonico, senza ricorrere sin dall'inizio ai segni grafici. A partire da oggetti concreti, carichi di significato, successivamente figure e in ultimo, nomi, si procede con la richiesta della sintesi, ritenuta più semplice: schermando la bocca, pronuncio i fonemi di un nome familiare, concreto, tratto dal patrimonio linguistico del bambino, ogni suono in modo un po' prolungato e staccato dal successivo, esempio P A N E → PANE. Per l'analisi fonemica, inizialmente utilizzo la parola appena sintetizzata, perché già nota.

E in questo processo del sintetizzare e analizzare si procede via via a una ricca serie di sintesi foniche, fino alla scioltezza dell'operazione, con gradualità e sistematicità, dalle parole bisillabe alle trisillabe dirette. Seguono copie di parole dai fonemi identici, meno uno, cioè trasformazioni fonetiche come per esempio VISO – VASO o VASO – NASO, indi parole bisillabe inverse e quelle con sillaba lunga (la lettera ponte).

Del metodo su esposto si trovano riferimenti anche nelle *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA* (MIUR, 2011), nelle quali si sottolinea il ruolo della consapevolezza fonologica: «Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati» (ivi, p. 11).

Il riconoscimento dei fonemi nella parola target consente la scrittura dei singoli grafemi, le lettere alfabetiche, quindi le sillabe e ancora le parole,

partendo da quelle semplici, regolari, ad alta frequenza, ad altre, con le stesse caratteristiche, ma a bassa frequenza: dunque, dal posseduto al nuovo, rafforzando così la competenza lessicale. L'utilizzo, poi, di otto parole-chiave permette, per la loro natura semantica, di motivare e tenere desta la scoperta del codice; inoltre esse agevolano la conoscenza di tutte le consonanti a corrispondenza 1 a 1 (grafema-fonema) e le vocali, favorendo, in breve tempo, la composizione di sillabe e parole.

Con pochi grafemi noti, infatti, nascono le sillabe, quando, cioè, consonanti prive di voce cercano le vocali, e si animano e danzano. Una filastrocca aiuta la danza e può applicarsi a tutte le sillabe nascenti:

Dire P che fatica!

Rotola rotola la O

Chiamo in aiuto una vocale amica.

Ed ora vai con PO

Viene la A, poi la E

La U sempre all'insù

C'è chi dice PA e chi PE

Si dà delle arie e dice PU

Lenta lenta arriva la I

PA PE PI PO PU

Ecco adesso puoi dire PI

Usa la mano e dille anche tu!

E grazie all'arte combinatoria delle lettere e all'alfabetiere tascabile, cucito con arte, dalle mani delle nonne, delle mamme (anche dei papà, mi ricorda Alessandra, mentre mostra ai compagni lo strumento), nasce APE, che ha senso solo se si rispetta la successione dei fonemi richiamando l'insetto, e non certo IPE, EPE, UPE, OPE; e poi PEPE PIPA, PAPÀ e ancora ALA, PALA, LUPO, PALO, PELO, PILA... Ogni parola scaturisce da una storia (le storie di Alfabetolandia) che la contestualizza e la carica di significato, lasciando una traccia più stabile e duratura nella memoria. La trasposizione grafica di ogni storia diventa l'alfabetiere murale costruito insieme ai piccoli su grandi fogli da pacco, usando le parole-chiave. Uno scrigno, infine, custodisce le parole, tesoro conquistato per sempre durante il viaggio, fino all'approdo a riva del bastimento, cioè dell'automatismo della letto-scrittura. Le sillabe complesse e i fonemi opachi C / G del nostro alfabeto meritano una attenzione particolare, durante il primo apprendimento, al fine di evitare confusione ed errori ortografici che facilmente si sedimentano. Quest'ultimi, infatti, per la loro bivalenza fonemica, rappresentano ora il fonema velare C di CANE, ora quello palatale C di CENA, richiedendo una interpretazione del segno scritto. Utile ed efficace, a tale interpretazione è l'associazione ai segni vicini: C + (A O U) / C+ (E I). Tale intuizione e consapevolezza viene

esercitata (serie di parole CASA-CONO-CURA-CENA-CINEMA...) fino al riconoscimento automatico. La pratica del dettato muto, e in seguito dell'autodettato, di parole, brevi frasi, piccoli testi, (mutuati dal metodo globale) consolida l'abilità di scrittura. Si rievoca un contenuto, oggetto di esperienza collettiva, si ripete per verificarne la comprensione e poi si scrive il testo alla lavagna (ardesia o LIM) si attende che tutte le alunne e tutti gli alunni lo leggano. Quindi sparisce, come un gioco di prestigio, per riapparire sulla superficie del loro foglio bianco, spazio che suggella il messaggio nel tempo: "IO A SCUOLA" e una infinità di altri pensieri.

Intenzionalità e progettualità consentono di affrontare il viaggio senza perdere la rotta.

3. Inclusione e scrittura

Alla matita, *una combinazione di albero, zinco, rame, grafite*, primo strumento grafico, si affidano i grafemi appresi, le parole della storia, i pensieri nati nella conversazione guidata. La scelta non è un artificio per scongiurare gli errori, semmai la matita è utilizzata per un approccio sereno ad essi e per la fluidità che garantisce al gesto (meno la penna cancellabile o la biro). È una pratica consolidata e ricorrente insieme all'utilizzo dello stampato maiuscolo, il quale si impone a carattere di scrittura privilegiato nella prima fase dell'apprendimento. Esso è più facile da riprodurre, presuppone la conoscenza dei rapporti topologici (alto/basso; sopra/sotto; destra/sinistra...) e la capacità di rappresentarli sul piano orizzontale, la conoscenza delle forme, la seriazione in senso crescente e decrescente, attività esperite prima col corpo nello spazio tridimensionale, ampiamente sviluppate nell'esperienza pregressa. Camminare intorno ad un cerchio disegnato sul pavimento, disporsi in circolo con i compagni, sdraiarsi a terra in modo da formare quadrati, triangoli, archi e cerchi, consentono quell'appropriarsi del *corpo* e della *mente*. Lavorando sul corpo, sul movimento, sulle funzioni coordinative e neuro percettive, meglio si consente l'accesso alle abilità della letto-scrittura, soprattutto se in presenza di alunni con bisogni educativi speciali.

La scelta dello stampato maiuscolo risponde alla postura inclusiva che l'insegnante è chiamato ad assumere per rispondere a tali bisogni: «(...) qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore (...)» (MIUR, 2011, p. 15).

Ogni lettera, che costituisce la parola, *abita* in un quadrato di un quaderno a quadretti grandi: esso, infatti, è uno spazio organizzato e facilitante fino a quando l'alunno non è in grado di organizzare la scrittura nello spazio foglio in modo autonomo; i grafemi che costruiscono la parola sono chiaramente separati dagli altri, composti da tratti semplici, linee rette e curve che non richiedono legami complessi. «I segni da tracciare sono rettilinei e in direzioni ben definite (verticale, orizzontale, obliqua con grado intermedio di inclinazione), oppure con la sola eccezione della S, sono curvilinei in modo regolare» (Petter, 1996, p. 237). Presentano una direzione che procede da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso, possiedono un'altezza uniforme, occupando lo stesso spazio. Il carattere stampato è semplice da riconoscere: basta guardarne solo la parte destra. Inoltre il carattere grafico del primo apprendimento si presta meglio ad una analisi di scomposizione della parola in singole lettere corrispondenti ai singoli suoni, permettendo di cogliere con maggior facilità i rapporti topologici che vi intercorrono. Con un condizionale che dà di imperativo le *Linee guida* suggeriscono che «si dovrebbe evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera» (MIUR, 2011 p. 11).

Gli efficaci suggerimenti delle succitate *Linee* sui DSA (L. 170/2010), confortano e legittimano le mie convinzioni e il mio operato consolidati lungo gli anni d'insegnamento: un unico carattere, lo stampato maiuscolo, aiuta a non sovraccaricare la memoria di lavoro, permettendo all'alunno di concentrarsi sul contenuto anziché sulla forma. Lo stampato maiuscolo si fa ulteriormente necessario per etichettare l'aula nella classe plurale: la presenza di Zeng, alunno cinese di seconda generazione, di Amiri, alunno afgano, e della piccola Oriana, peruviana, adottata, mi induce a creare situazioni di vera immersione nei diversi codici per favorire l'educazione interculturale e un *meticciamiento* spontaneo delle lingue. Il maiuscolo è nelle insegne dei negozi, per la strada, nei volantini pubblicitari, nell'ambiente vicinore la scuola che si fa prima aula decentrata dell'apprendimento. L'accoglienza delle diversità e la sensibilità e la cura di ogni fragilità sono le priorità e il credo professionale di ogni insegnante.

Solo dopo aver affrontato tutti i suoni vocali, consonanti allungabili (M N S F L R V) esplosivi (P T B D), digrammi, con gradualità e sistematicità, attraverso una molteplicità e varietà di esercizi, e aver verificato il sapere appreso (quando cioè la lettura è fluida e la grafia è stabile), introduco lo stampato minuscolo, spiegando che è il carattere del libro, utile per allenare l'occhio e scoprire i tesori nascosti nei testi. Esso si manifesta come un altro

vestito delle letterine che vivono nei libri per raccontare storie; un carattere che non sta bene nel quadretto grande e richiede il quaderno a righe. «(...) lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la *a* o la *c*, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la *l* o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* (...)» (MIUR, 2011 p. 15).

Il minuscolo è un passaggio necessario perché l'alunno si avvicini a letture più esperte; talvolta si evita di insegnarlo a scrivere perché alcune lettere simili ma diversamente orientate (*q/p d/b*) possono provocare confusione; tuttavia esso allena la discriminazione visiva e funge da ponte per l'acquisizione del corsivo. Ed eccoci all'ultimo approdo verso la scrittura dei grandi, il quale nasce da un'esigenza: voler scrivere più in fretta senza staccare la mano dal foglio dopo ogni lettera e di collegarle fra loro con un trattino, cercando di dare ai movimenti un andamento il più possibile continuo. Un piacevole gioco dentro la cultura cifrata in un clima di fiducia e in un tempo dilatato e lento in cui ogni tratto parla di noi, ci contraddistingue e ci consegna la nostra personale biografia.

4. Le lettere si prendono per mano

«Nelle scuole del primo ciclo di istruzione la scrittura è fondamentale e va curata con particolare attenzione, a partire dall'apprendimento del corsivo e della calligrafia, perché agevola lo sviluppo della coordinazione oculo manuale, allontana i bambini dagli schermi e permette di tutelare gli spazi vitali dell'esperienza concreta, ingrediente necessario, specie nella scuola primaria, per affinare pensiero e ragionamento»

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

MIM, 2025, p. 13

Apprendere l'ultimo dei vestiti dei tre caratteri di scrittura, quello della festa, quello elegante, a cui affidare la nostra firma, i segreti del cuore, la prima letterina a qualcuna/o, non è attività semplice. Non posso dimenticare, nel mio io bambina, la cura con cui mia madre si accostava al piccolo quaderno a righe con la copertina monotono, nel quale esercitavo la mano inesperta, e il suo richiamare l'ordine nel dialetto immediato del suo dire: *“appunto al rigo!”* – ossia *stai nel rigo, rispettalo!* *“Il corsivo è delle mamme”*, ricordava una collega esperta, quando nei primi anni del mio insegnamento, mi sconfortavano quei primi segni maldestri sui quaderni a righe bianche

profumati di carta e continuamente lacerati dallo sfregamento della gomma in fogli di più leggera grammatura. Invero è una attività complessa che richiede cura e attenzione, lentezza, pazienza, perseveranza; tuttavia gli alunni sono ben disposti alla fatica per il tempo atteso, per il desiderio acceso e procrastinato nel tempo. Tale carattere di scrittura lega ciò che sembrava slegato: la parola. Con esso si avverte il continuum fonico del pensiero che può correre nella riga senza interrompere il tratto. Tuttavia richiede un controllo motorio raffinato, impugnatura e postura corretta, ritmo, gestione dello spazio e fluidità del tratto. L'utilizzo del corsivo rinforza la percezione del corretto orientamento di quelle forme speculari che in stampato minuscolo suscitano confusione (b e d), come sopraccitato.

E intanto preparo con le alunne e gli alunni la casa, la riga che vedrà, con fare graduale e cauto, prima i movimenti propedeutici delle onde del mare, o dei riccioli di fumo, poi le famiglie di lettere: quelle che corrono nella riga (a c e i m n o r s u v z), altre che salgono (b d h l t), altre ancora che scendono (g p q), e una sola e unica, che sale e scende (f) dentro quegli spazi colorati di cielo e prato che orientano l'ultima conquista.

Naturalmente il vero snodo non è la riproduzione delle lettere isolate, ma i punti di giunzione che richiedono una vera arte, che interrogano su dove staccare o su dove riprendere il tratto. Somigliano ad un ricamo la cui tela mostra l'ordito e la trama e chiedono all'occhio e alla mano di procedere con precisione. Utili risultano i fogli di lavoro con le lettere tratteggiate che orientano il gesto e diversi software, (spesso in dotazione col libro di testo adottato) in cui si proietta sulla LIM un breve video dei movimenti e degli esercizi guidati. Ma la mia propensione è la cura individuale di ogni alunno, l'affiancare il tratto e offrire la prima riga, modello per la riproduzione. La conquista del corsivo si manifesta senza grande dolore soprattutto se si propone sempre in un clima sereno e motivante. Scrivere in corsivo si fa danza per la mano. E quando tutte e tutti procedono sicuri e, fieri mostrano il loro capolavoro, è a quel punto che *la matita cede il passo alla penna* per parafrasare il celebre verso dantesco e il pensiero si fa veloce nelle fitte righe nere.

Eppure da più parti si è decretata la morte del corsivo, quale danza delle dita, e dei suoi svolazzi calligrafici che paiono essere oggetti vintage nell'era della scrittura digitale. Il dibattito tra quest'ultima e la scrittura manuale rievoca l'antico conflitto tra le posizioni degli apocalittici e integrati circa la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. Il passaggio dall'era analogica, tempo in cui gli uomini hanno comunicato principalmente con la parola (anche scritta), all'era digitale, ha trasformato la comunicazione che si è fatta rapida, prevedibile: *il sistema T9 degli sms talvolta suggerisce, meglio indovina, la parola ancora da scrivere*. Anche il pensiero subisce modificazioni specie nei giovanissimi, infatti, dove la plasticità del cervello è alta, si può

notare una strutturazione del linguaggio fonetico e della scrittura più sintetici e rapidi come se si volesse accorciare spazio e tempo. Certo tali cambiamenti non hanno caratteristiche di ereditabilità, tuttavia, avverte Lamberto Maffei, nell'opera già citata «*se gli stimoli tecnologici persistono, e se, come è probabile, si rafforzeranno, non si può escludere che diventino permanenti ed ereditabili*» (2014, p. 72). Oltre al linguaggio si possono notare anche alterazioni del sistema motorio: l'uso del dito indice che segna, traccia, invia, nel futuro potrebbe ingigantirsi e le altre dita atrofizzarsi.

«*Oggi per afferrare la realtà non si ha bisogno di prenderla in mano, basta sfiorarla con un dito*», così Cosimo Laneve, commenta nell'Editoriale *Le due ali della scrittura* della Rivista (2014, p. 88), l'avvento dell'era post PC, del tablet, dell'hi-touch, dell'era dei nanosecondi. La scrittura, qui, si fa manipolabile, adattabile, modificabile all'infinito e soprattutto collettiva per la possibilità di essere accessibile, circolare, diffusa, innescando nella mente umana sogni di dominio. Eppure, per la sua iperfacilitazione, si presenta sempre più semplificata e sgrammaticale, perdendo quel rigore e precisione che la scrittura a mano, figlia del pensiero lento, sa produrre.

Ciononostante, è urgente assumere la posizione degli integrati, nell'era dei nativi digitali, dovendo insegnare ai piccoli la *Cittadinanza digitale*, con la postura suggerita dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIM, 2024) intesa come la capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici, anche in riferimento all'intelligenza artificiale, che può essere un utile strumento per favorire la personalizzazione della didattica e degli apprendimenti.

Avvicinandomi alla conclusione del presente contributo, e avendo tenuto un monologo sulla pratica d'insegnamento della scrittura, ho pensato di dar voce, in un dialogo informale, alle alunne e agli alunni che con me hanno appreso a leggere e a scrivere, ponendo loro la seguente domanda: “*Hai conservato, nella tua attuale esperienza, la scrittura a mano in corsivo o l'hai sostituita con il carattere stampato, o ancora con la scrittura digitale? Motiva la scelta*”.

Seguono le voci di alcune/i ex studentesse e studenti che riporto integralmente:



CHIARA (mia ex alunna, frequenta la seconda classe del liceo): *Durante la frequentazione della scuola primaria ho apprezzato l'utilizzo del corsivo, infatti ho sempre mantenuto questa forma di scrittura dato che la trovo ordinata e soprattutto pratica perché mi permette di scrivere più velocemente, anche se col tempo ha subito qualche variazione.*

VITO (mio ex alunno, frequenta la seconda classe del liceo): *Cara maestra, Pur avendo usato ed amato il corsivo durante tutti gli anni delle elementari, ammetto di scrivere, dall'inizio delle medie fino ad oggi, con lo stampato minuscolo. Non è una questione di estetica, ma di comodità e di ordine. Quando uso lo stampato minuscolo, trovo la mia scrittura più ordinata e facile da leggere, e mi risulta anche più comodo e veloce scrivere. Lo uso, infatti, principalmente per i testi e gli appunti, dove ho tanto da scrivere in poco tempo. Quando, quelle poche volte, voglio scrivere una frase, una citazione o un titolo solitamente uso il corsivo, ma in maniera molto lenta. Quindi la mia risposta è sì, io ad oggi preferisco sostituire il corsivo con lo stampato minuscolo.*

FRANCESCA (mia ex alunna, specializzanda corso di laurea in Medicina): *Ciao maestra ❤️, Io uso sempre il corsivo. Magari qualche letterina la scrivo in stampato minuscolo (come ad esempio la S o alle volte la L). Però trovo che il corsivo sia molto più veloce rispetto allo stampatello minuscolo (lo uso a tirocinio in ospedale per compilare le cartelle cliniche e lì bisogna fare tutto di fretta ahahah). Alcune lettere le ho un po' modificate Ad esempio la n o la m sembrano tanto piccolo u in fila; Però i miei colleghi mi dicono comunque che la mia grafia è molto leggibile; quindi, continuo così.*

GIUSEPPE (mio ex alunno, Laureato in materie scientifiche): *Certo uso ancora il corsivo che mi ha insegnato lei alle elementari, è rimasto una parte importante della mia scrittura. Lo utilizzo ancora quando scrivo a mano, perché lo trovo naturale e scorrevole. Talvolta per esigenze pratiche, preferisco la scrittura digitale, ma il corsivo resta sempre il mio riferimento quando prendo carta e penna.*

FRANCESCA (mia ex alunna, insegnante di italiano e greco): *Buongiorno maestra Purtroppo, per esigenze di tempo ho sostituito il corsivo con lo stampato minuscolo.*

Questa (inviandomi un suo scritto) è la scrittura "veloce", poi riesco a scrivere molto meglio se scrivo con calma

GAIA (alunna di terza media del mio Istituto Comprensivo) *Io ho imparato il corsivo alla scuola primaria, prima che scoppiasse il COVID. All'inizio questa scrittura mi sembrava molto difficile incomprensibile, però quando l'ho appresa, ho visto che mi veniva facile. Oggi scrivo in corsivo perché mi trovo meglio per due motivi: il primo è che se scrivo in corsivo sono più veloce; il secondo è che ora che l'ho imparato non riesco a scrivere in altro modo.*

LUIGI (alunno di prima media del mio Istituto Comprensivo) *Ho imparato a scrivere in corsivo nel lontano 2020/21 durante la DAD. All'inizio, quando l'ho conosciuto, non siamo andati molto d'accordo. Mi rifiutavo. Era difficile; poi in DAD non c'era la presenza della maestra che ci aiutava passo passo: ho odiato il corsivo, non volevo saperne. Scrivevo male e mi arresi Ma piano piano ho*

iniziato a scriverlo, però scrivo male e per questo preferisco sempre il carattere minuscolo.

ROSSANA (ex alunna, secondo liceo classico) *Io uso ancora il corsivo e sono quasi obbligata dalle mie professoressa di latino e greco. Lo uso quando devo fare i temi di italiano perché non riesco a vederli scritti in stampato minuscolo. Però se devo prendere appunti preferisco lo stampato maiuscolo perché non devo pensare o ragionare sulla lettera grande e quindi è molto più scorrevole per me.*



Dalle brevi interviste fin qui riportate, emergono alcuni dati, minimi ma significativi che consentono una riflessione intorno ad alcuni parametri della prestazione grafica: la correttezza, la velocità, e la leggibilità.

Ricorrente è la scelta di utilizzare il carattere corsivo principalmente per la possibilità di velocizzare l'azione dello scrivere, aggettivandolo come «*naturale e scorrevole, ordinato e pratico*» (4/8 degli intervistati).

Al contempo anche per lo stampatello minuscolo si registra la medesima motivazione (3/8), alla quale si aggiunge la leggibilità, secondo cui la scrittura si fa più chiara e comprensibile agli altri, *facile da leggere*; inoltre si registra l'uso dello stampato maiuscolo per scopi pratici della scrittura (prendere appunti) perché svincolato dalle regole d'interpunzione.

L'esperienza di 'Luigi' fornisce un ulteriore dato sulla strumentalità di base vissuta in DAD, durante la recente pandemia da Covid 19: l'alunno descrive la sua difficoltà nell'apprendimento del corsivo, riferendo di quella mancanza dell'essere seguito '*passo passo*' dalla sua maestra.

Infine è richiamata la scrittura digitale per esigenze pratiche nei contesti di lavoro.

Il genere degli intervistati non costituisce una variabile significativa, tuttavia la scelta del corsivo è più rappresentativa nelle narrazioni delle studentesse.

L'età e la formazione acquisita (scientifico/umanistica) nei risultati a distanza dal primo apprendimento, non influiscono in modo determinante sulla scelta del loro stile grafico.

Resta una evidenza: ogni forma grafica utilizzata, finalizzata a diversificati bisogni comunicativi, si è progressivamente personalizzata, ricombinando i costrutti grafemici in un nuovo ordine stilistico, il proprio che sempre li differenzierà da qualsivoglia artificio digitale, lontano dal pensiero lento proprio della scrittura.

Riprendendo il bandolo della matassa fin qui dispiegata e ripercorrendo la tela tessuta e intrisa dall'esperienza sul campo, vorrei richiamare le parole dell'alunno 'Giuseppe' (quarto intervistato): *Certo, uso ancora il corsivo che*

mi ha insegnato lei alle elementari, è rimasto una parte importante della mia scrittura.

Le argomentazioni fin qui sostenute, non presentano caratteristiche di validità oggettiva né generalizzabile, così come anticipato; tuttavia, potrebbero aprire vie ulteriori di ricerca su un campione più vasto.

Non può esserci miglior epilogo: «(...) la didattica non può più sottrarsi al compito di mantenere e rivalorizzare un forte nesso fra pensiero e manualità...scrivere a mano porta alla riscoperta della funzione espressiva, al piacere del puro gesto... consente al pensiero di arrivare fluido sul foglio, senza particolari cesure, fratture (...). Urge pertanto tutelare la scrittura chirografica» (Laneve, 2014, p. 94).

Riferimenti bibliografici

- Borsini L., Del Bianco N., Giaconi C., Caldarelli A. (2025). Scrittura embodied: un nuovo approccio all'analisi della disgrafia. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Cattanei G., a cura di (1988). *Gli effetti permanenti dell'educazione*. Genova: ECIG Edizioni Culturali Internazionali.
- Germano G. (1996). *L'apprendimento della lettura e della scrittura secondo un metodo fonemico*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Gomez Paloma F. (2025). *Embodiment e comunità educante. Letteratura, Sviluppo e Prospettive*, EUR edizioni Universitarie Romane.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2021). *Manuale delle scuole ECS. The Neuroeducational Approach*. Brescia: Scholé.
- Laneve C. (1987). *Lingua e Persona. Per una pedagogia del parlare*, Brescia: Editrice la Scuola.
- Laneve C. (2014). Editoriale. Le due ali della scrittura. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21(41-42).
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 2010.
- Maffei L. (2014). *Elogio della Lentezza*, Bologna: il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2011), *Linee Guida Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Decreto Ministeriale n. 5669. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2014), *Linee guida per L'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Montessori M. (1950). *La scoperta del Bambino*. Milano: Garzanti.

- Morganti A. e Bocci F., a cura di (2017). *Didattica Inclusiva nella Scuola Primaria*. Firenze: Giunti Edu.
- Petter G. (1992). *Dall'Infanzia alla Preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*. Firenze: Giunti Editore.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Editori Laterza.
- Regni R. e Fogassi L. (2024). *Maria Montessori e le Neuroscienze. Cervello, Mente, Educazione*. Roma: Fefè Editore.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Santelli Beccegato L. (1988). Scrittura e Immagine nell'educazione dell'uomo contemporaneo. In: Cattanei G. (a cura di), *Gli effetti permanenti dell'educazione*, Genova: Edizioni Culturali Internazionali ECIG.
- Stella G. e Grandi L., a cura di (2012). *Come leggere la Dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.
- Travaglini R., a cura di (2008). *L'apprendimento della scrittura. Risvolti interdisciplinari e metodologici*. Mesagne: Sulla Rotta del Sole.

Scritture professionali al tempo del registro elettronico

*Franca Cicirelli**

Riassunto

A distanza di anni dall'introduzione del registro elettronico è parso opportuno condurre un'indagine esplorativa concentrata su tre aree: a) l'impatto sulle pratiche di scrittura manuale di docenti e alunni; b) l'impatto sulla formulazione di note disciplinari e valutazione, tenendo conto della eventuale percezione di controllo esterno e autocensura; c) le modificazioni delle relazioni tra scuola e famiglia a seguito dei mutati tempi e modalità della comunicazione. Sono stati dunque somministrati due questionari a campioni distinti di docenti e genitori delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado, con l'obiettivo di rilevare percezioni, abitudini e criticità legate all'adozione del registro elettronico. Dopo aver dato conto dei risultati dell'indagine, si formulano alcune proposte tese ad incentivare la scrittura manuale e a incidere sulle relazioni tra scuola e famiglia con l'intento di migliorarle.

Parole chiave: registro elettronico, scrittura professionale docenti, alleanza scuola-famiglia, comunicazione digitale.

Professional Writing in the Era of the Electronic School Register

Abstract

Several years after the introduction of the electronic register, it seemed appropriate to conduct an exploratory survey focusing on three areas: a) the impact on the handwriting practices of teachers and pupils; b) the impact on the drafting of disciplinary notes and assessments, taking into account any perceived external control and self-censorship; c) changes in the relationship between school and family as a result of shifts in communication patterns. Two questionnaires were therefore administered to separate samples of teachers and parents from primary, lower secondary and upper secondary schools, with the aim of identifying perceptions, habits and critical issues related to the adoption of the electronic register. After presenting the survey results, a number of proposals are put forward aimed at encouraging handwriting and influencing relations between school and family with a view to improving them.

* Dottoranda presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22839

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Keywords: electronic gradebook, teachers' professional writing, parental engagement, digital communication.

Articolo sottomesso: 21/05/2026, accettato: 19/06/2026

Introduzione

A partire dall'anno scolastico 2012/13 è stato reso obbligatorio (con decreto-legge n. 95/2012, convertito in legge n. 135/2012) l'uso del registro elettronico nelle scuole statali¹. In tal modo il nostro Paese recepiva tempestivamente una innovazione che nell'ultimo decennio si è diffusa a livello globale. In realtà, a causa di mancata previsione di spese, di cattivo funzionamento delle piattaforme usate per il registro, ecc., tale uso è diventato effettivo soltanto alcuni anni dopo. È stata l'emergenza pandemica ad accelerare l'adozione e a rendere pressoché generale l'uso degli strumenti elettronici per le comunicazioni tra scuole e famiglie. Annotazione di assenze, ritardi, giustifiche, attività svolte e compiti da svolgere, valutazioni e note disciplinari sono compiti che il docente oggi assolve con la digitazione; controllo dell'andamento scolastico, prenotazione colloqui, lettura di circolari sono alcune delle operazioni che, dopo aver inserito una password, il genitore può fare, scrollando uno schermo.

Trascorsi alcuni anni dall'introduzione della digitalizzazione nelle scuole, è parso giunto il momento di interrogarsi sui processi innescati da tale innovazione. Si è puntata l'attenzione su tre aspetti: 1) impatto sulle pratiche di scrittura manuale tanto da parte dei docenti, quanto da parte degli alunni; in particolare, per questi ultimi si è preso in considerazione l'uso del diario scolastico, che per tante generazioni ha rappresentato lo strumento principale di organizzazione personale; 2) impatto sulla formulazione di note disciplinari, tenendo conto della eventuale percezione di controllo esterno e autocensura; 3) se e come la comunicazione digitale, in considerazione dei suoi tempi accelerati, ha contribuito a modificare le relazioni tra scuola e famiglia.

È opportuno premettere che con l'indagine non si intende mettere in discussione la digitalizzazione e l'introduzione del registro elettronico, ma piuttosto osservare e valutare i cambiamenti che hanno comportato tali innovazioni sulle questioni prese in considerazione, sottolineando gli aspetti critici emersi dall'indagine.

¹ A partire dall'anno scolastico 2025/26 è stata introdotta anche per le scuole paritarie l'adozione del registro elettronico, nonché della pagella elettronica e del protocollo informatico (con legge 79/2025).

Stato dell'arte

La ricerca neuroscientifica e pedagogica si è occupata ampiamente del valore didattico e cognitivo della scrittura manuale in relazione agli alunni; meno studiate sono invece le implicazioni che comporta il tendenziale abbandono della scrittura manuale e professionale da parte dei docenti (Perla, 2012), come conseguenza dell'introduzione del registro elettronico.

Grazie a una ricerca condotta in due scuole del Lazio su alcune classi di terza, quarta e quinta della primaria, Benedetto Vertecchi (Vertecchi, 2016) ha potuto mettere in rilievo alcuni fenomeni di notevole interesse. Innanzi tutto, grazie a un sistematico, per quanto non massiccio, esercizio di scrittura manuale, si è osservato un progressivo ritorno da parte degli alunni all'uso del corsivo, con abbandono dello stampatello. Si è constatato, inoltre, un miglioramento della qualità dei testi prodotti dagli alunni stessi, tanto sul piano del lessico, che si arricchisce, diversifica e diventa più preciso, quanto sul piano della formulazione del pensiero e dell'accuratezza dell'esposizione.

Uno studio comportamentale, condotto su studenti universitari (Mueller e Oppenheimer, 2014), ha permesso di stabilire un rapporto fra scrittura manuale e attivazione della memoria. Dai risultati si evince che rispondono con maggiore esattezza a domande concettuali quegli studenti che hanno l'abitudine di prendere appunti a mano rispetto a quelli che utilizzano un computer portatile.

Un ulteriore studio (Umejima *et al.*, 2021), condotto su di un campione di studenti di età compresa fra i 18 e i 29 anni, permette di appurare l'incidenza della scrittura manuale sul recupero dei dati trascritti. In questo caso emerge dai risultati che, di fronte a domande tese a verificare quanto e come vengano ricordate annotazioni prese in precedenza, chi prende appunti a mano ricorda meglio e con maggiore esattezza rispetto a chi si serve di un tablet o di un cellulare. In fase di recupero della memoria, le attivazioni cerebrali di chi scrive a mano risultano dunque significativamente più elevate.

Più di recente, grazie a un esperimento condotto su studenti universitari, con tecnica EEG ad alta densità, si è stabilito che durante l'operazione di scrittura manuale i *pattern* di connettività cerebrale sono più elaborati rispetto all'operazione di scrittura su tastiera (Van der Weel e Van der Meer, 2024).

Sull'intelligenza delle mani, sul valore della penna contro lo scroll attirano l'attenzione alcuni articoli apparsi sul *New York Times* (2011) e più recentemente su *StartupItalia* (2026). Essi rivelano un interessante paradosso: il gotha della tecnologia della Silicon Valley (Google, Apple, Yahoo, ecc.), che ha un ruolo quasi monopolistico nell'ambito dell'economia digitale e che invade le nostre vite con prodotti tecnologici, sceglie per i propri figli scuole

ispirate ai metodi steineriani. In tali scuole non sono ammessi computer, lavagne interattive e altri dispositivi tecnologici (la scuola ne vieterebbe l'uso anche a casa), ma si usano carta e penna, ferri per lavorare a maglia, ago e filo, argilla per modellare, gesso per la scrittura sulle lavagne di ardesia. Le scuole si richiamano a una concezione educativa basata sulla manualità, sull'attività fisica e sull'apprendimento attraverso compiti creativi e pratici. A tali principi è sottesa l'idea che i computer inibiscano nelle menti degli alunni il pensiero creativo, il movimento, l'interazione umana e la capacità di attenzione. L'articolo a firma di Giampaolo Coletti su *StartupItalia* torna a ribadire che l'attuale ritorno alla carta e alla penna non rappresenta un rifugio nostalgico e passatista, ma risponde piuttosto all'esigenza di ritrovare un equilibrio compromesso da scroll compulsivi, velocità indotta dall'uso dell'intelligenza artificiale, sapere rinchiuso in microcontenuti, progressivo e pervasivo detrainning di attenzione, attesa e intenzione.

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo Scuola dell'Infanzia e Scuole del Primo ciclo di Istruzione* (2025), recependo gli studi interdisciplinari sul beneficio della scrittura manuale, puntano sull'apprendimento del corsivo e della calligrafia quali viatici per affinare pensiero e ragionamento, poiché, si precisa, con la scrittura manuale gli alunni possono dotarsi di una struttura di pensiero che offre orizzonte di senso, riflessione, introspezione e cura di sé.

Ma cosa si perde smettendo la scrittura a mano, che è, va ricordato, scrittura in corsivo? Il corsivo, pratica plurisecolare e palestra della mente, è il carattere che rivela la personalità di chi scrive, è un racconto grafico che palesa identità e indole²; esso registra la presenza fisica, le tensioni emotive che sfociano ora nella fermezza, ora nell'incertezza del tratto.

Alcuni degli studi sopra menzionati dimostrano dunque l'incidenza della scrittura manuale sull'attivazione del network cerebrale, con il coinvolgimento di diverse aree e con importanti, benefiche ripercussioni sulla memoria, sulla comprensione dei testi, ecc. Qui si avanza l'ipotesi che la scrittura manuale, per sua natura lenta, comporti anche riflessività, ripensamenti, correzioni: elementi peculiari, questi, permessi, se non addirittura favoriti, dall'uso del registro cartaceo da parte dei docenti.

Con il registro elettronico si acquista in tracciabilità, trasparenza e velocità, ma si perde in unicità, riflessività, maturazione dei processi.

² L'Istituto Grafologico Internazionale "G. Moretti" di Urbino e l'Osservatorio sulla mediazione linguistica (OSSMED) hanno promosso la candidatura della scrittura manuale corsiva a Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità UNESCO.

Metodologia

Nel mese di marzo 2026, è stata condotta un'indagine di carattere esplorativo, utilizzando il tipo di campionamento non probabilistico a valanga, su di un campione costituito da docenti e genitori. Il campione è stato invitato a rispondere a un questionario, somministrato mediante Google Forms, consegnato in due differenti versioni, uno per i docenti, l'altro per i genitori. In particolare, i due questionari sono articolati rispettivamente in trentasei e in trentadue quesiti, attinenti a diverse aree tematiche. Alcuni quesiti sono strutturati su scala Likert (1-5), altri su risposta aperta o multipla. Hanno fatto pervenire i questionari interamente compilati 232 docenti e 308 genitori di scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado.

Quanto ai docenti, se si considera l'ordine scolastico, 143 (pari al 61,6%) insegnano nella scuola secondaria di secondo grado, 76 (pari al 32,8%) nella secondaria di primo grado e 13 (pari al 5,6%) nella scuola primaria. Tenendo conto della distribuzione per anzianità, 122 docenti hanno più di vent'anni di servizio e costituiscono il 52,6% del totale, mentre in 68, pari al 29,3%, si collocano in una fascia compresa fra gli undici e i venti anni di servizio e 25, pari al 10,8%, in una fascia fra i cinque e i dieci anni; i docenti con meno di cinque anni di servizio sono soltanto 17 (pari al 7,3%). Che i docenti con più anni di servizio siano un'alta percentuale del campione costituisce un dato rilevante: essi hanno usato a lungo il registro cartaceo, sperimentato la transizione a quello digitale e dunque valutano sulla base di un confronto.

Dei 308 genitori che hanno compilato il questionario, 164, pari al 53,2%, hanno figli che frequentano la scuola secondaria di secondo grado; 55, pari al 17,9%, hanno figli che frequentano la scuola secondaria di primo grado; 9, pari al 2,9%, hanno figli che frequentano la scuola primaria; 80, pari al 26%, hanno figli in più ordini scolastici³.

L'idea dell'indagine nasce da domande circa: a) il drastico ridursi della pratica della scrittura manuale, b) le implicazioni del passaggio alla scrittura digitale, oggi dominante. Ci si è posti dunque l'interrogativo se tale passaggio abbia o non abbia avuto ripercussioni su diversi elementi che vanno dall'uso del diario scolastico da parte degli alunni, alla formulazione delle note e delle comunicazioni sul registro da parte dei docenti. Si è posta infine la questione delle eventuali, possibili conseguenze sul rapporto tra scuola e famiglia.

³ Per l'analisi dei dati raccolti e l'elaborazione di grafici si è fatto ricorso a *Anthropic Claude 3.5 Sonnet 4.6 (Modalità Adaptive Reasoning)* il 25.4.2026. Allo scopo di permettere la leggibilità anche a persone affette da anomalie nella visione dei colori e dei contrasti, i grafici sono stati realizzati con la palette cromatica Okabe-Ito (Okabe e Ito, 2002).

Risultati

Utilizzo del registro elettronico: abitudini, percezioni, rapidità dell'interazione

Una larghissima maggioranza dei docenti, 70,2%, considera il registro elettronico più pratico di quello cartaceo, il 66,8% ritiene che permetta un notevole risparmio di tempo (assenze, voti, note disciplinari, verbali, operazioni di scrutinio).

Inoltre, il 60% circa dichiara pure che il registro elettronico ha portato significative modifiche nel modo stesso di operare.

Va segnalato tuttavia che su 190 docenti con più di dieci anni di servizio, il 51,1% non esprime un giudizio positivo sul passaggio al registro elettronico, con il 21,1% che parla addirittura di un peggioramento della relazione educativa.

Il 36% del campione dice di sentirsi maggiormente controllato, dal momento che con il registro elettronico ciò che si scrive è immediatamente visibile al dirigente, ai colleghi, ai genitori, insomma a chiunque possenga le password di accesso.

Alcune delle risposte aperte permettono di ascoltare, nella loro variegatura, la “voce” dei docenti:

Il problema maggiore del registro elettronico è il controllo da parte del dirigente che può accedere e bloccare le attività in ogni momento senza nessun preavviso.
(Docente scuola secondaria di secondo grado)

La relazione con le famiglie e con gli alunni è fondamentale e si coltiva, sin dal primo giorno di scuola, nell'incontro e attraverso il dialogo, a prescindere dal tipo di registro che si utilizza.

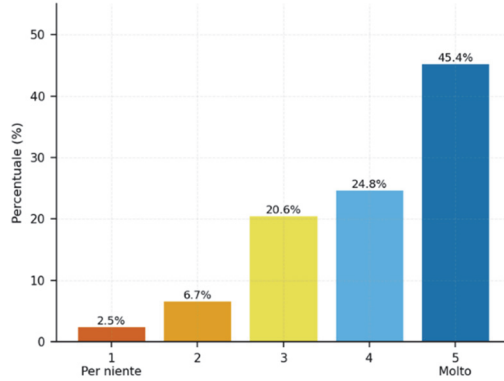
(Docente scuola primaria)

Il registro elettronico favorisce un'eccessiva partecipazione da parte dei genitori verso l'operato dei professori e la vita scolastica degli alunni. Se da un lato velocizza la conoscenza da parte dei genitori di assenze, ritardi e voti, pone ancora di più l'attenzione verso questi ultimi, piuttosto che alla didattica vera e propria. Più che la qualità dell'insegnamento diventa centrale il voto, 'una pagella tutta verde'.
(Docente secondaria di primo grado)

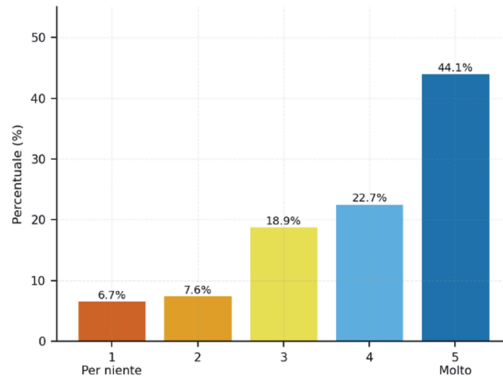
È uno strumento al passo con i tempi, efficace e diretto.

(Docente secondaria di primo grado)

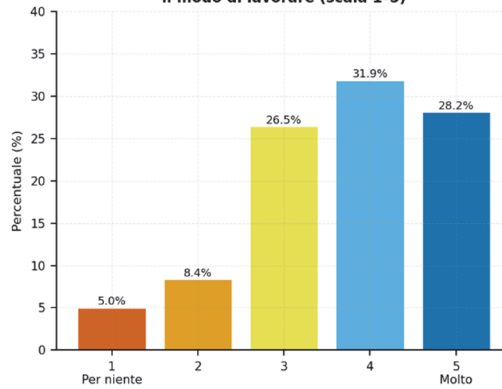
D. RE più pratico del cartaceo (scala 1-5)

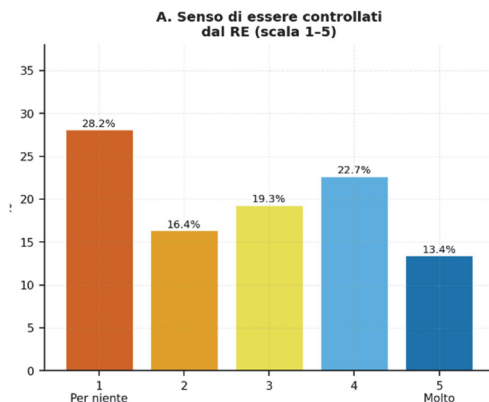


E. RE riduce il tempo per operazioni amministrative (scala 1-5)



F. RE ha cambiato significativamente il modo di lavorare (scala 1-5)





L'eccesso di trasparenza ha legittimato l'insolenza.

(Docente secondaria di secondo grado)

La trasparenza dell'azione amministrativa è, indubbiamente, un valore ma, spesso, a causa dell'invasione di alcuni genitori, diventa causa di reazioni scomposte da parte di questi ultimi per una probabile non altrettanto chiara linea di confine tra ruoli e conseguenti competenze/poteri/facoltà di ciascun componente della comunità educante e delle diverse agenzie educative.

(Docente secondaria di secondo grado)

Trasparenza, organizzazione, accesso ovunque, comunicazione diretta, archivio digitale, risparmio di tempo.

(Docente secondaria di secondo grado)

Il problema è che è cambiata molto la famiglia e il rapporto di questa con la scuola. Il registro elettronico ha fatto sì che la scuola sia sotto perenne attacco da parte delle famiglie che non hanno un rapporto collaborativo con l'istituzione.

(Docente secondaria di secondo grado)

Lo strumento del registro elettronico non è, di per sé, né negativo, né positivo, ma diventa un elemento di criticità nel momento in cui, a causa di cattiva connessione o funzionamento, provoca un rallentamento del lavoro in classe, considerato che nella scuola di oggi il tempo-scuola risulta spesso contingentato a causa delle numerose attività programmate.

(Docente secondaria di secondo grado)

Accesso alle informazioni e percezione generale da parte dei genitori

Le domande poste ai genitori a riguardo dell'introduzione del registro elettronico mirano a verificarne il gradimento e principalmente lo stato dei

loro rapporti con la scuola. Di conseguenza l'atteggiamento dei genitori va valutato tenendo conto di diversi elementi. Per lo più essi utilizzano l'accesso al registro per controllare le eventuali assenze, i ritardi, i voti riportati, l'assegnazione di compiti per casa, le comunicazioni da parte della scuola. E se si considerasse unicamente la frequenza con cui accedono al registro, se ne dedurrebbe un deciso favore nei confronti di tale strumento. Ben l'84% dichiara infatti di accedere al registro ogni giorno o addirittura più volte al giorno, mentre l'85% dice di aver attivato le notifiche sullo smartphone. L'86,7% dei genitori attribuisce al registro elettronico un miglioramento delle informazioni e l'83% dichiara di sentirsi più partecipe della vita scolastica. Tuttavia soltanto il 49,4% avverte un miglioramento del rapporto di fiducia con i docenti, mentre il 19,2% parla addirittura di un peggioramento della fiducia. Dalle risposte di diversi genitori a domande aperte risulta che per loro la massa di informazioni ricevute non comporta necessariamente un miglioramento del clima, né maggiore fiducia nei confronti della scuola. Di seguito alcune risposte di genitori.

Io credo che la praticità del registro elettronico riduca i tempi ma impoverisca i rapporti.

(Genitore scuola secondaria di secondo grado)

Il registro elettronico, pur essendo veloce ed immediato, impedisce la comunicazione tra docenti e genitori.

(Genitore scuola secondaria di primo grado)

Se ora si considerano le esigenze che emergono da alcune delle risposte date dai genitori a domande aperte, emerge l'esigenza di un miglioramento e di una diversa articolazione dei rapporti tra scuola e famiglia, che evidentemente il registro elettronico, nella sua attuale configurazione, pare non sia stato in grado di favorire:

Le comunicazioni dovrebbero essere bilaterali.

(Genitore con figli in più ordini)

(...) non poter replicare subito perché non esiste dialogo diretto con il Registro Elettronico.

(Genitore secondaria di primo grado)

Il colloquio di persona permette uno scambio di opinioni e di vedute più democratico e trasparente.

(Genitore secondaria di secondo grado)

Manca una sezione affinché un genitore possa inviare informazioni verso scuola o docenti (anche in formato anonimo).

(Genitore secondaria di secondo grado)

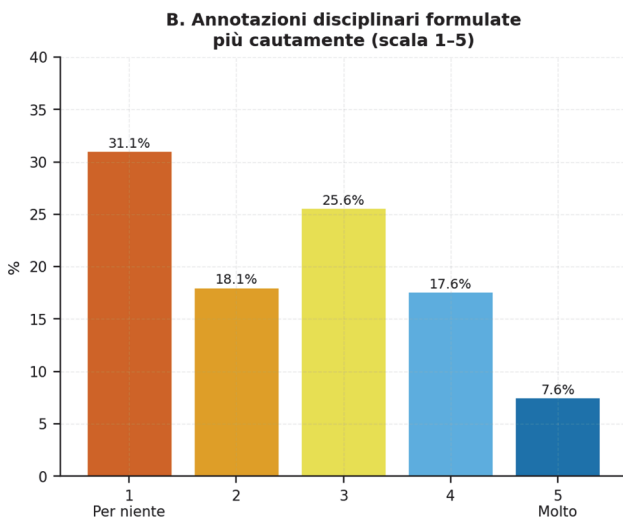
Comunicare direttamente con il prof attraverso il registro elettronico.
(Genitore secondaria di secondo grado)

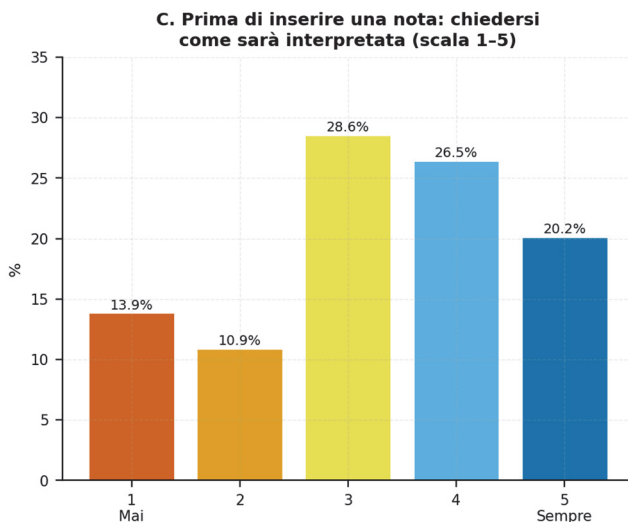
Annotazioni disciplinari, valutazione e trasparenza

Ai docenti è stato chiesto di riflettere su contenuti e tono della propria scrittura professionale, particolarmente in relazione alla formulazione delle note disciplinari. Queste evidentemente incidono sul rapporto tra scuola e famiglia, anche in considerazione della possibilità di venire lette immediatamente dai genitori.

Le risposte hanno in parte confermato, in parte smentito l'ipotesi di partenza: il 49,2% dei docenti dichiara di non censurarsi in alcun modo nella stesura delle note, né per quanto riguarda il contenuto, né per quanto riguarda lessico e tono. Il restante 50,8% dichiara di usare cautela nella formulazione, oppure di riflettere, presumibilmente moderando termini e struttura della frase, sulla possibile interpretazione da parte dei genitori, quando non di rinunciare addirittura alla stessa nota.

Interessanti differenze si osservano, considerando età e anni di servizio dei docenti: chi ha meno di cinque anni di servizio dichiara di sentirsi meno sottoposto al condizionamento da parte dei genitori, mentre i 'veterani', con più di venti anni di servizio, si mostrano più sensibili alle possibili reazioni delle famiglie.





Ulteriori differenze si rilevano in relazione ai diversi ordini scolastici. I docenti della scuola primaria sono quelli che in misura maggiore evitano di scrivere note sul registro, ma ciò dipende anche dalla possibilità di più frequenti contatti con i genitori degli alunni. A tal proposito, un docente scrive:

Mancando il confronto diretto docente-genitore, l'annotazione appare un atto autoritario.

(Docente di scuola primaria)

A essere sottoposti a una maggiore tensione sono invece i docenti delle scuole secondarie di primo grado; le ragioni sono forse da individuare nella concorrenza di tre elementi: relazioni ancora abbastanza frequenti fra scuola e famiglie; contestuale ingresso degli alunni nell'età preadolescenziale, con le relative conseguenze sul piano del comportamento; controllo in tempo reale del registro da parte dei genitori.

Da parte loro i genitori riflettono sia sulla scrittura delle note da parte dei docenti, sia sulla mancanza del dialogo con il/la figlio/a.

Le note a volte sono utilizzate in maniera impropria da parte dei docenti, a mio parere, allarmando i genitori e creando ansia e stress nel figlio.

(Genitore di figli in più ordini di scuola)

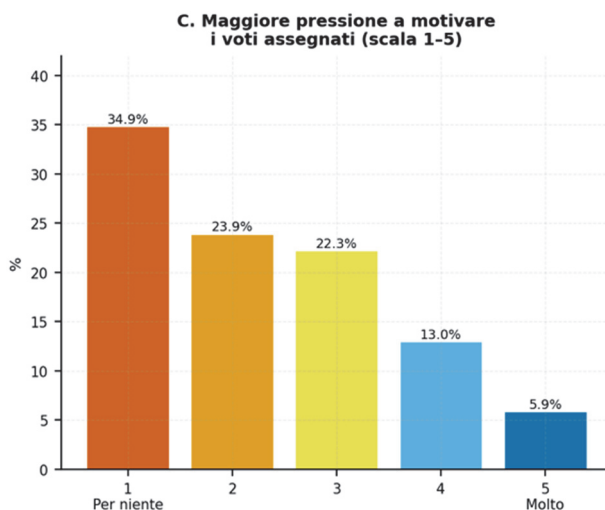
Nota disciplinare percepita con ansia istantanea che non era adeguata all'intensità dei fatti realmente accaduti.

(Genitore con figli in più ordini di scuola)

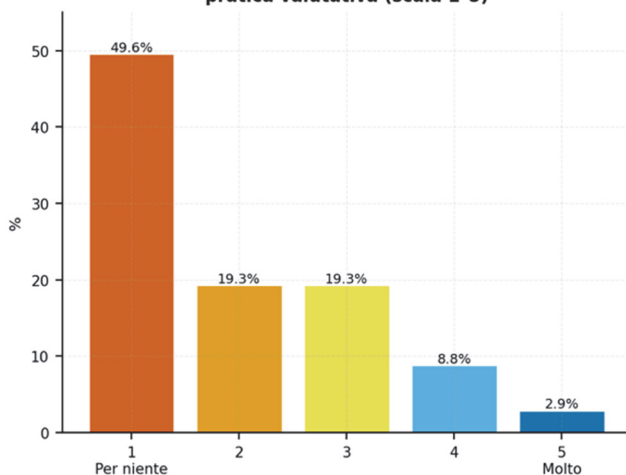
Le note disciplinari siano dirette a chi le merita, invece che attribuite in maniera generica a tutta la classe.

(Genitore di scuola secondaria di primo grado)

Per quanto non incida sul piano della scrittura, come invece è per le note, l'assegnazione dei voti ricade nella questione del rapporto fra scuola e famiglia, in considerazione della possibilità da parte dei genitori di averne notizia immediatamente. È stato chiesto pertanto ai docenti se con il registro elettronico essi avvertano una maggiore pressione al momento dell'assegnazione dei voti. Poco meno di un quinto, per la precisione il 18,9%, ammette di sentire una maggiore pressione nel motivare ed eventualmente giustificare i voti assegnati; l'11,7% ammette di modificare la propria pratica valutativa proprio in conseguenza della possibilità per i genitori di avere immediato accesso al registro elettronico.



**D. Rapidità accesso genitori: modifica
pratica valutativa (scala 1-5)**



Si riportano di seguito le risposte date da docenti e da genitori a riguardo dell'assegnazione dei voti:

I genitori spesso guardano eccessivamente e in modo spasmodico il registro e questo non permette un adeguato tempo di riflessione, ad esempio, nel porre i voti.

(Docente di scuola secondaria di secondo grado)

Con i genitori che monitorano i voti in tempo reale, a volte sento il bisogno di giustificare preventivamente ogni valutazione. La pratica valutativa si è arricchita (o appesantita) di descrittori e note specifiche per prevenire contestazioni immediate. Ciò richiede una capacità comunicativa molto più alta.

(Docente di scuola secondaria di primo grado)

Rimango oggettiva nella valutazione, facendo strettamente riferimento a griglie valutative adottate in dipartimento e in collegio docenti, inserite nel PTOF.

(Docente di scuola secondaria di secondo grado)

La mia pratica valutativa è già basata su criteri chiari, trasparenti e condivisi, indipendenti da rapidità di accesso dei genitori alle informazioni.

(Docente di scuola primaria)

Genitori e alunni controllano costantemente voti e medie, ma la valutazione, oltre che sommativa, è formativa. Questo tipo di valutazione, possibile attraverso il registro cartaceo, che davvero fotografava il momento, accettava e valorizzava il possibile errore e poi l'impegno a rimediarsi, ma anche il percorso tutto dell'alunno, lasciava libero il docente di fare il suo mestiere di insegnante ed

educatore, fino in fondo. I voti sul registro elettronico determinano continui e insani confronti tra alunni e tra genitori. La valutazione dei docenti è influenzata anche da questo.

(Docente di scuola secondaria di primo grado)

Quando mio figlio prende un voto negativo o una nota mi predispone già male nell'accoglierlo a casa e questo influisce sulla comunicazione serena soprattutto durante l'ora di pranzo, momento in cui essendo tutti presenti affrontiamo i problemi. Insomma, l'episodio se è positivo predispone bene altrimenti va in malora tutta la giornata.

(Genitore di scuola secondaria di secondo grado)

Non ho dato tempo a mia figlia di raccontarmi che aveva preso un brutto voto. Io lo sapevo già e l'ho redarguita appena ritornata da scuola. Avrei dovuto aspettare e darle almeno il tempo di farle raccontare.

(Genitore di scuola secondaria di primo grado)

Credo che così si sia tolta la possibilità di far recuperare il ragazzo più velocemente per non far vedere al genitore l'impreparazione presa.

(Genitore con figli in più ordini di scuola)

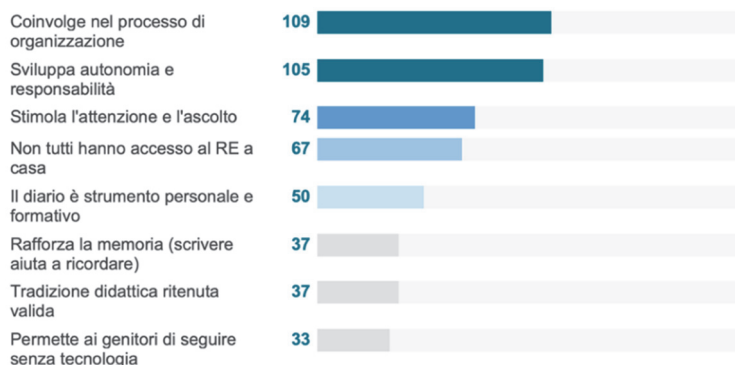
In considerazione della verosimile pressione indotta dall'immediatezza della comunicazione del voto, è stato chiesto ai docenti la loro opinione in merito all'opportunità di oscurare temporaneamente una o più parti del registro elettronico. Era prevedibile, e se ne è avuta conferma dalle risposte, che sulla questione delle assenze e dei ritardi si registrasse una generale volontà di garantire immediato accesso al registro. Una sia pur esigua percentuale di docenti non vedrebbe male, invece, un temporaneo oscuramento delle note: preferirebbe comunicare con i genitori, prima che questi apprendano direttamente dal registro elettronico che al proprio figlio è stata inflitta una nota disciplinare. Il solo elemento su cui pare che una parte consistente dei docenti (il 31%) auspicherebbe la chiusura temporanea del registro è l'assegnazione dei voti per le verifiche. In tal caso essi indicano in una settimana il tempo opportuno per tenere oscurato il dato. Il 61% dei docenti si dichiara contrario alla chiusura, sia pure temporanea, di una qualsivoglia parte del registro. Verosimilmente essi si attengono alla logica della trasparenza, sostenuta dalla deontologia professionale.

Pratica didattica, modalità di assegnazione dei compiti

Che cosa accade sul versante della scrittura da parte degli alunni? Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado si ha una situazione molto simile: detta i compiti per casa rispettivamente il 76,9 % e il 76,8 %

dei docenti. La situazione si rovescia nella scuola secondaria di secondo grado, dove detta i compiti con frequenza regolare solo il 25,9% dei docenti⁴.

Alla domanda sull'utilità della dettatura dei compiti, complessivamente il 60% dei docenti dice di attribuire "grande valore" all'esercizio della dettatura. La domanda sulle ragioni che portano ad attribuire importanza alla dettatura prevede la possibilità di risposte multiple. Nel grafico che segue si può leggere come i docenti motivino la loro posizione:



Il parere dei genitori in merito all'uso del diario scolastico, e dunque della scrittura manuale su supporto cartaceo, è alquanto articolato. Secondo alcuni, il mancato uso del diario, sostituito dalle comunicazioni mediante registro elettronico, ha deresponsabilizzato gli alunni con conseguenze negative sull'organizzazione e gestione dei compiti per casa. Altri ritengono invece che la possibilità data agli alunni di consultare il registro elettronico renda l'alunno maggiormente responsabile. L'evidente divaricazione dei pareri da parte dei genitori è dovuta verosimilmente al fatto che al momento di rispondere ognuno ha in mente il/la proprio/a o i/le propri/e figli/e, contraddistinti da un diverso grado di autodisciplina e di maturità. Non è da escludersi però, in qualche caso, anche una tendenza della famiglia ad abdicare alle proprie responsabilità.

I compiti andrebbero scritti dai ragazzi sul diario per responsabilizzarli. I genitori non dovrebbero vedere i compiti da fare.

(Genitore con figli in più ordini di scuola)

I compiti sarebbero più gestibili con il vecchio metodo.

(Genitore di scuola secondaria di primo grado)

⁴ Con Nota Ministeriale n. 2443 del 28.4.2025 il Ministro dell'Istruzione e del Merito si è raccomandato che, accanto al registro elettronico, venga ripristinato l'uso del diario scolastico per l'annotazione dei compiti per casa, allo scopo di favorire autonomia e responsabilità degli alunni.

Discussione

Sotto il profilo degli ordini di scuola, risulta evidente una sproporzione nel numero di docenti e di genitori raggiunti: la scuola secondaria di secondo grado, tanto per numero dei docenti quanto dei genitori, è di gran lunga più rappresentata rispetto alla secondaria di primo grado e soprattutto rispetto alla scuola primaria. Ciò si può spiegare forse con le reti sociali dei partecipanti iniziali, che hanno prodotto tale squilibrio. Sebbene il dato costituisca un limite oggettivo dell'indagine, i risultati sono stati ritenuti degni tuttavia di venire presentati, data la spiccata omogeneità delle risposte di docenti e di genitori esponenti dei diversi gradi di scuola; al tempo stesso è doveroso sottolineare che l'indagine ha un carattere empirico.

La praticità e la semplificazione delle incombenze burocratiche sono gli elementi che i docenti ritengono essere gli aspetti più univocamente positivi del registro elettronico, visto dunque soprattutto come strumento per risparmiare tempo. È inevitabile però chiedersi quanti siano consapevoli che tale risparmio viene con ogni probabilità bilanciato e anzi forse surclassato da una moltiplicazione delle incombenze.

Se si passa a considerare il punto di vista dei genitori, gli aspetti da prendere in considerazione sono molteplici. Si potrebbe partire, considerandoli come un implicito giudizio positivo, dalla frequenza con cui i genitori accedono al registro elettronico e dal numero altissimo di coloro che hanno abilitato sullo smartphone le notifiche. Se si mettono a confronto quei dati con la percezione della qualità dei rapporti fra scuola e famiglia non si può però non rilevare una evidente discrasia. Discrasia confermata dal parere negativo dei docenti a proposito di un miglioramento delle relazioni educative indotte dall'introduzione del registro elettronico.

Si potrebbe dare per scontato che la frequenza con cui un genitore accede al registro si accompagni alla convinzione di contribuire, così facendo, a spronare il proprio o i propri figli, migliorandone le prestazioni scolastiche. È fondata tale convinzione? Nel questionario non erano presenti domande relative a tale aspetto della questione, ma in compenso non mancano indagini i cui risultati permettono di dare una prima risposta all'interrogativo. In particolare, uno studio condotto in scuole primarie di un distretto nel sud est degli USA mirava a verificare se un controllo assiduo del registro elettronico da parte dei genitori avesse come effetto un miglioramento delle prestazioni scolastiche degli alunni (McKnight, 2020). Ebbene, i risultati dell'indagine mostrano che non vi è alcun rapporto tra frequenza degli accessi al registro da parte dei genitori e miglioramento del rendimento scolastico dell'alunno. A conclusioni più fortemente negative giungono studiosi cinesi (Huang *et al.*, 2025) che si sono posti interrogativi analoghi. In questo caso, però, non

è stato considerato l'accesso al registro, bensì la ricerca di contatti con i docenti (che, come attestano numerose risposte di genitori al questionario, in Italia sono spesso effetto di controlli del registro). Ebbene, in primo luogo è dimostrato che una eccessiva 'presenza' dei genitori sottrae tempo ed energie alla didattica. Ne consegue che a esserne maggiormente danneggiati sono gli alunni più svantaggiati, vale a dire coloro che non hanno genitori in grado, per censo, istruzione, posizione sociale, di compensare l'impovertimento della regolare didattica con iniziative personali al di fuori dell'orario scolastico. La ricerca frequente di contatti compromette inoltre l'imparzialità del docente, portato a favorire gli alunni i cui genitori sono più "presenti" e determina infine una pressione psicologica all'interno della classe di cui gli stessi alunni pagano le spese.

Un secondo aspetto della questione è quella che tanti genitori percepiscono una maggiore partecipazione alla vita scolastica attraverso il registro elettronico. In numerosi casi essa viene connessa alla possibilità di solleciti interventi tesi a correggere la condotta dei figli, tanto sul piano dell'assiduità della frequenza e della correttezza del comportamento, quanto sul piano del profitto. Tuttavia, non può non affiorare in diversi casi il sospetto che, parlando di partecipazione, essi intendano informazione immediata e esaustiva e che la connettano al controllo sull'operato di figli e docenti. Ora, proprio tale immediatezza rappresenta invece, non soltanto per molti docenti, ma anche per diversi genitori, l'aspetto critico della questione: essa rende difficile, se non proprio impossibile, una sana metabolizzazione delle informazioni, sicché la reazione di fronte a voti deludenti e a note disciplinari è dettata più da emotività che da ponderata riflessione e valutazione.

Non manca poi, in docenti e genitori, la consapevolezza o almeno il sospetto del carattere ambivalente del registro elettronico, visto non soltanto come mezzo di una tempestiva informazione, ma anche e soprattutto come dispositivo in senso foucaultiano: un vero e proprio "digital Panopticon" (Zaki *et al.*, 2026, p. 39):

Il registro diventa un dispositivo di controllo e gli alunni si trovano a non dover neanche comunicare i voti ai genitori.

(Docente secondaria di secondo grado)

Vi siete mai posti nei panni di chi viene bombardato da notifiche a cui stare dietro e la cui tempestività non dà modo di elaborare, per cui le reazioni sono poco calibrate? (...) i ragazzi di oggi sono iper-controllati, alle volte la pressione genera ansia.

(Genitore con figli in più ordini di scuola)

Controllo ossessivo del registro da parte di alcuni genitori.

(Docente secondaria di primo grado)

Il problema non è il registro, è il controllo dei genitori sull'operato degli insegnanti.

(Docente secondaria di secondo grado)

Un genitore dichiara quasi lapidariamente:

(...) educare non vuol dire controllare, ma favorire processi di apprendimento.

(Genitore secondaria di secondo grado)

È frequentemente sottolineata la natura unidirezionale del registro elettronico, che permette di ricevere ma non di trasmettere informazioni, commenti, ecc. alla scuola. Il problema di una comunicazione asimmetrica non è soltanto rilevato dai genitori che hanno risposto al questionario, ma ricompare con evidenza nella letteratura internazionale. Per esempio, in un lavoro che si riferisce alla situazione nel Regno Unito, gli autori (Selwyn *et al.*, 2011) sostengono che, a dispetto delle potenzialità interattive, molte scuole si servono delle piattaforme elettroniche per diffondere contenuti unidirezionalmente, secondo il modello top-down. In tal modo si consoliderebbero vecchie consuetudini scolastiche fondate su controllo e regolamentazione, invece di favorire la creazione di nuove forme di partenariato democratico tra scuola e famiglia.

Sì, ritengo che l'uso del registro elettronico debba evolversi significativamente. Al momento, lo strumento viene utilizzato in modo parziale e spesso solo per adempimenti burocratici, mentre potrebbe diventare un vero canale di comunicazione bidirezionale e trasparente.

(Genitore secondaria di primo grado)

L'impossibilità di trasmettere messaggi da parte dei genitori si rivela grave nei casi in cui si verifica un uso irrituale del registro elettronico. A proposito dell'assegnazione dei compiti, diversi genitori lamentano per esempio che l'introduzione del registro elettronico ha favorito il malvezzo di assegnare o di integrare compiti ben oltre la fine dell'orario scolastico, talvolta con comunicazioni date nel tardo pomeriggio o perfino in serata, se non addirittura in giornate festive.

Riflettere sulla possibilità attuale data agli insegnanti di assegnare compiti ai ragazzi in qualsiasi momento. Accade anche di vedere assegnazioni di compiti a metà pomeriggio per il giorno dopo. Questo si riflette negativamente sui ragazzi che pianificano certosamente gli impegni scolastici rispetto alle attività extra pomeridiane.

(Genitore di scuola secondaria di secondo grado)

Trovo assolutamente negativo l’inserimento di informazioni o compiti nei giorni festivi e in orario serale.

(Genitore di figli in più ordini di scuola)

Il meccanismo previsto dal registro elettronico fa sì che ogni azione dell’alunno venga comunicata ai genitori, ma il controllo esercitato compromette o almeno mette a rischio quegli stimoli di cui egli ha necessità per costruirsi un’identità (Barron, 2006). Sono infatti le conoscenze e le capacità acquisite autonomamente a far sì che egli si veda non come ricettore passivo, ma come agente attivo di sapere e abilità. Se ogni azione è mediata da un sistema di notifiche che arriva sul display del genitore, all’adolescente vengono a mancare (o nei casi migliori si riducono drasticamente) le occasioni per mettersi in gioco, sperimentando tanto i successi quanto quegli errori che non costituiscono irreparabili fallimenti, bensì il presupposto di futuri successi. Il sistematico controllo lungo l’asse docente-genitore porta l’alunno a vedere nella sorveglianza la condizione normale della vita. Il ruolo del genitore dovrebbe invece configurarsi come “learning broker”, mediatore di apprendimento, anziché anticipatore di percorsi e soffocatore di spinte d’autonomia.

Ai genitori che si connettono ossessivamente al registro elettronico fanno da contraltare quelli che hanno difficoltà ad accedervi: un aspetto che i docenti sottolineano e che i genitori tacciono, per pudore, per imbarazzo o perché si considerano inadeguati. La questione del digital divide è presente ed ha ricadute sul piano della comunicazione scuola famiglia e sul rallentamento delle procedure quotidiane del docente. Un docente scrive a proposito:

Troppo spesso (*sc.* il registro elettronico) rende difficoltose le comunicazioni nei confronti di chi non è abituato all’utilizzo di questi mezzi (ritardo nelle giustificiche, mancata presa visione di circolari).

(Docente secondaria di primo grado)

Che si tratti di mancanza di dispositivi, di connessione assente o malfunzionante, o di analfabetismo digitale, l’essere cioè in possesso di smartphone ma privi di competenze digitali per utilizzare le interfacce del registro, la ricaduta non può che configurarsi come barriera. A ciò si aggiungano, per i genitori stranieri, le difficoltà linguistiche.

Se si passa a considerare gli effetti dell’introduzione del registro elettronico sulla pratica della scrittura a mano va preliminarmente liberato il campo dalla convinzione che saper scrivere implichi di per sé non soltanto la capacità di saper insegnare ad altri a scrivere, ma anche la consapevolezza della importanza e degli effetti dell’esercizio della scrittura manuale. Di quanto sia necessario scrivere a mano si ha conferma grazie a una ricerca condotta tra insegnanti di scuole primarie (Angelini, 2023a). Se ne evince una carenza

formativa degli intervistati, tanto nel considerare le componenti neurobiologiche della scrittura a mano, quanto nel valutare le conseguenze sul piano dell'apprendimento. L'autrice ne trae motivo per prospettare uno sviluppo della ricerca mirante a esplorare la formazione iniziale degli studenti di scienze della formazione primaria. L'obiettivo sarebbe quello di individuare la presenza di insegnamenti o laboratori sulle metodologie didattiche della scrittura manuale, rivolte in special modo a chi insegnerà nelle scuole primarie e dell'infanzia.

Come si è visto, da qualche tempo la discussione sui temi legati alla scrittura manuale è stata riaccesa grazie a vari studi interdisciplinari che hanno dimostrato in maniera inoppugnabile la salutare attività cerebrale e gli effetti sulla memoria favoriti dall'esercizio della scrittura a mano e ancora di più dall'uso del corsivo. Si tratta di conoscenze e riflessioni a lungo ignorate o trascurate. Non si spiegherebbe, altrimenti, come mai nelle famiglie e nella scuola si sia assistito con una certa leggerezza, se non proprio con entusiasmo, alla tendenziale sostituzione della scrittura in corsivo con la scrittura a stampatello da parte di bambine e bambini e si assiste ora alla pressoché generale conversione alla digitazione su tastiere di cellulari, tablet e pc.

È dunque necessario attirare l'attenzione sulle evidenze scientifiche in relazione ai benefici della scrittura a mano, anche sulla scorta dei risultati di questa indagine condotta sugli effetti della introduzione del registro elettronico.

Sembra opportuno partire da un dato: la sproporzione registrata fra la percentuale di docenti che si dice convinta del grande valore da riconoscere alla scrittura manuale e quella di chi effettivamente ne promuove l'esercizio, per esempio tenendo vivo l'uso del diario scolastico. Se nella scuola primaria e nella secondaria di secondo grado la percentuale di chi detta i compiti o comunque fa usare il diario scolastico è poco meno del 77%, percentuale certamente rilevante, per non dire alta, ma non altissima, nella secondaria di secondo grado non si arriva al 26%. E questo dato rappresenta un singolare paradosso: proprio quando si dovrebbe curare in maniera particolare la responsabilizzazione degli alunni, li si deresponsabilizza, disabituandoli all'uso del diario.

Il diario scolastico costituisce infatti un importante strumento di organizzazione del lavoro e annotarvi i compiti implica una serie di presupposti, di qualità e di abilità: presenza fisica, attenzione, capacità di sintetizzare, di discernere fra essenziale, secondario e superfluo, ecc., elementi che non vengono sollecitati, se si rimpiazza il diario scolastico con il registro elettronico, come canale di informazione per i compiti per casa.

È dunque sorprendente l'equivoco in cui, senza evidentemente esserne consapevoli, cadono non soltanto alcuni genitori, ma anche alcuni docenti a

proposito di una presunta responsabilizzazione indotta dall'introduzione del registro elettronico. Un docente di una secondaria di secondo grado sostiene:

Il registro elettronico ha messo in luce ciò che prima lo studente poteva omettere: compiti, note o voti negativi. Questo ha costretto i ragazzi a una maggiore assunzione di responsabilità e ha tolto i genitori dall'imbarazzo di scoprire i problemi quando è ormai troppo tardi per rimediare. Sapere in anticipo quando ci sono verifiche o interrogazioni permette alla famiglia di organizzare meglio i tempi dello studio e del riposo, riducendo lo stress domestico dell'ultimo minuto. Il rischio è che il "dato numerico" sul registro diventi l'unico ponte tra scuola e famiglia, oscurando l'aspetto umano, emotivo e relazionale che solo l'incontro fisico o la telefonata possono trasmettere.

(Docente secondaria di secondo grado)

In questo caso, come in altri analoghi, purtroppo si tratta evidentemente dell'effetto di una confusione sul significato e sulla inconciliabilità di parole e concetti quali responsabilità e costrizione. Ed è opportuno allora anche segnalare invece la chiarezza con cui alcuni genitori e docenti considerano l'uso del diario. Il genitore di un alunno di una scuola secondaria di secondo grado dice:

Credo che in ogni caso la funzione del registro elettronico relativa all'assegnazione dei compiti abbia sottratto agli alunni la possibilità di essere più "autonomi", cioè responsabili.

A proposito dell'abitudine di assegnare compiti servendosi esclusivamente del registro elettronico, il docente di una scuola secondaria di primo grado, scrive:

(...) deresponsabilizza gli alunni, poiché i compiti e le attività diventano premura del professore e non più del discente, che doveva utilizzare un diario per organizzarsi.

È bene sottolineare che non è stata di per sé l'introduzione del registro elettronico a impedire l'uso del diario da parte degli studenti, ma certo essa ha favorito un ridimensionamento della sua importanza, forse anche grazie a una sottovalutazione di tutto ciò che implica il suo utilizzo.

Un effetto non di impedimento, ma di abolizione di una delle funzioni del diario ha comportato l'introduzione del registro elettronico: fare da tramite di contatto fra la scuola e le famiglie. Non di rado i docenti si servivano del diario per segnalare alla famiglia qualche problema, più o meno grave, di un determinato alunno. Si trattava di una comunicazione che non aveva il crisma dell'ufficialità, ma un che di cordiale, di confidenziale, non era una sanzione,

ma un suggerimento, un invito a fare o non fare qualche cosa, un'avvertenza: il docente si rivolgeva alla famiglia in termini non formali, come appunto prevedeva quel canale di contatto e di comunicazione.

Ben diversi sono tanto le annotazioni sul registro elettronico quanto il rapporto che essi instaurano tra scuola e famiglia. Il primo dato da considerare è che, diversamente da ciò che consentiva il registro personale cartaceo, il docente ha l'obbligo di inserire voti e note disciplinari istantaneamente, così come pure istantaneamente possono prenderne visione dirigente, colleghi e genitori dell'alunno cui si riferiscono voti e note.

Innanzitutto, va considerata la questione delle note disciplinari. Si è visto come quasi la metà dei docenti (il 49,2%) dichiarò di non subire o di subire minimi condizionamenti o freni quando si tratti di infliggere una nota. A tale dichiarazione fa da contraltare l'ammissione da parte di oltre un quarto dei docenti di usare una certa cautela o addirittura di rinunciare a scrivere una nota (26%), mentre ben il 46,7% dichiara di interrogarsi, prima di scrivere, sull'interpretazione che potranno darne i genitori.

Che cosa indicano questi dati, se li si esamina mettendoli a confronto? Non si riesce a eliminare il sospetto che al di là delle dichiarazioni di autonomia e di mancanza di condizionamenti, agisca in un numero considerevole di docenti, e soprattutto senza che essi ne siano consapevoli, un censore interno. Se si considerano le dichiarazioni di alcuni genitori si ha una conferma indiretta del sospetto avanzato. Diversi genitori lamentano genericità nella formulazione delle note, riluttanza a individuare in un alunno preciso il responsabile di comportamenti biasimevoli. Il genitore di un alunno della scuola secondaria di secondo grado rileva:

Il digitale ha reso la scrittura più formale, asettica e, in certi casi, meno descrittiva delle sfumature pedagogiche.

Sebbene nel questionario non siano presenti quesiti tesi a verificare la persistenza dell'uso di un registro personale, quale quello in dotazione a ogni docente prima dell'introduzione del registro elettronico, tuttavia non sembra inutile far presente che alcune piattaforme di shopping on line continuano ad offrire e che in tanti organizzano comunque un proprio registro, usando un quaderno. Allora è bene ricordare la funzione che aveva tale strumento, quando era ufficialmente in dotazione a ogni docente: esso era sostanzialmente atto pubblico (come stabilito dalla Corte di Cassazione con sentenze quali la n. 12724/2000 e la n. 714/2010), ma si tendeva spesso a considerarlo atto privato. Oltre a voti, assenze, ritardi, argomenti trattati nell'ora di lezione, ecc., il docente vi annotava spesso a margine osservazioni personali riguardanti la classe o singoli alunni, senza che esse avessero, né intendessero avere, effetti pratici

immediati. Ora, paradossalmente, l'introduzione di un canale di comunicazione pensato per creare trasparenza può aver portato a favorire l'adozione di uno stile burocratico, generico e dunque meno efficace.

A favorire questa mutazione sono state probabilmente da un lato l'introduzione di un canale di comunicazione con le famiglie che non prevede mediazioni, e che anzi ha spazzato via quelle esistenti, e dall'altra l'impreparazione dei docenti ad attrezzarsi all'uso del nuovo canale sul piano linguistico e retorico. Questo canale ha, se non creato, alimentato un inedito meccanismo. Quale genere di meccanismo? È possibile comprenderlo considerando ciò che docenti e famiglie rispondono alla domanda sulla reattività dei genitori. Ebbene il 66% dei docenti dichiara che i genitori cercano di contattarli subito dopo aver avuto notizia di un voto o di una nota; da parte dei genitori il 71% aspetta soltanto qualche giorno per contattare il o i docenti, mentre ben l'11% lo fa subito. E non si va lontano dalla realtà se si suppone che il contatto si cerchi soltanto, o preferibilmente, nel caso di voti negativi (oltre che di note disciplinari) e che lo si faccia con atteggiamento conflittuale.

Il genitore dell'alunno di una scuola secondaria di secondo grado dice:

Un caso di voto rosso, sapendo che aveva studiato, mi ha portato a richiedere quanto prima un colloquio con il docente per avere chiarimenti.

Due genitori che hanno figli in più ordini di scuola constatano:

Ci si rapporta da un lato in preda a rabbia e dall'altro con ansia e mortificazione. Non si ha il tempo fisiologico di metabolizzare e affrontare la questione in maniera riflessiva.

Con il registro cartaceo, noi genitori avevamo conoscenza dei risultati scolastici dei nostri figli in modo cadenzato e mai immediato. Questo ci dava la possibilità di intervenire più serenamente ma in modo più incisivo sui ragazzi.

Le parole di quest'ultimo genitore attirano l'attenzione sul valore della metabolizzazione delle questioni. Il registro cartaceo avrà avuto i suoi difetti e i suoi limiti, come del resto tutto ciò che è prodotto dall'intelligenza umana, ma comportava un elemento di grande rilevanza: dati i tempi dilazionati della comunicazione, i genitori venivano a conoscenza non di un dato isolato, bensì del bilancio, sia pure provvisorio, di un processo di apprendimento in corso. E forse anche questo contribuiva in tanti casi a rendere meno conflittuali i rapporti tra famiglia e scuola. Alla domanda concernente le ripercussioni dell'introduzione del registro elettronico sui rapporti tra scuola e famiglia un genitore con figlio nella scuola secondaria di secondo grado traccia un bilancio che merita considerazione:

Il registro elettronico ha senso solo nel momento in cui facilita il lavoro del docente nella gestione dei voti, delle medie finali, delle assenze, della compilazione dei verbali, in pratica per facilitare la burocrazia nella compilazione dei documenti ufficiali. Utile anche per le autorizzazioni da parte delle famiglie per uscite didattiche o per giustificare le assenze. Sicuramente non come strumento di comunicazione con alunni e famiglie. La comunicazione va fatta di persona con i colloqui periodici o con colloqui che il docente può richiedere in caso di motivi particolari.

A conclusione di queste riflessioni, si rileva che è forse singolare che soltanto per l'assegnazione dei compiti sia consentita una certa elasticità nei tempi, talvolta con conseguenze tutt'altro che positive. Un numero consistente di genitori lamenta la comunicazione irrituale di compiti in orari extrascolastici, se non addirittura in giornate festive:

Una maggiore attenzione nelle consegne dei compiti nell'orario scolastico per permettere lo svolgimento entro una certa ora del pomeriggio ed evitare l'invio di consegne e compiti nei week end.

(Genitore secondaria di secondo grado)

Notifiche solo nelle ore scolastiche e non in ogni ora del giorno e della notte.

(Genitore secondaria di secondo grado)

Propongo di rispettare il diritto alla disconnessione, non si possono ricevere notifiche tutti i giorni e a tutte le ore.

(Genitore secondaria di secondo grado)

Conclusioni

Resta infine da chiedersi: quanta di quella didattica dell'implicito (Perla, 2010), di saperi taciti che sorreggono le pratiche quotidiane si stanno smarrendo con l'introduzione del registro elettronico? Il registro cartaceo, documento burocratico e insieme personale, aveva una doppia valenza: da un lato raccoglieva osservazioni, pensieri, pratiche di successo, adattamenti in itinere, piccoli aggiustamenti, routine, dubbi, cambiamenti; dall'altro costituiva un archivio dell'implicito che la digitalizzazione ha trasformato in dato in cui vince precipitosa l'immediatezza. Del resto, i formati predefiniti di cui si compone il registro elettronico, ma, si potrebbe aggiungere, anche i moduli standardizzati utilizzati per relazioni, programmazioni, verbali, etc., se da un

lato hanno velocizzato le pratiche, dall'altro le hanno impoverite di narrazione, svuotate degli spazi di personalità, di singolarità.

Future indagini potrebbero indagare da un lato le possibili correzioni da apportare, affinché il registro si apra a un dialogo costruttivo, superando le criticità emerse, e dall'altro approfondire se e quali spazi siano rimasti per la narrazione professionale dei docenti e se questi sentano l'esigenza di dotarsi di spazi di scrittura analogica.

Riferimenti bibliografici

- Angelini V. (2023a). Formare i docenti alla scrittura manuale: nostalgia o necessità?. *Annali della Didattica e della Formazione Docente*, 25 (supplemento): 156-170. DOI: 10.15160/2038-1034/2636.
- Angelini V. (2023b). Educare il gesto grafico: la riscoperta di una didattica funzionale all'apprendimento della scrittura manuale. *Graphos. Rivista Internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 2: 43-52. DOI: 10.4454/graphos.18.
- Barron B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4): 193-224. DOI: 10.1159/000094368.
- De Feo A. (2024). Educare alla scrittura: è solo una questione di dispositivi?. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 5: 47-57. DOI: 10.4454/graphos.96.
- Huang K., Liao Y., Luo R. (2024). Does Parent-Teacher Communication Truly Boost Students' School Performance?. *MPRA Paper*. University Library of Munich, Germany, 123072, https://mpra.ub.uni-muenchen.de/123072/1/MPRA_paper_123072.pdf.
- Marano G., Kotzalidis G. D., Lisci F.M., Anesini M.N., Rossi S., Barbonetti S., Ronisvalle A., Artuso L., Falsini C., Caso R., Mandracchia G., Brisi C., Traversi G., Mazza O., Pola R., Sani G., Gaetani E., Mazza M. (2025) *La neuroscienza dietro la scrittura: la scrittura a mano vs. la digitazione – chi vince la battaglia?* <https://www.fondazioneLuigiEinaudi.it/wp-content/uploads/2025/04/paper-la-neuroscienza-dietro-la-scrittura-giugno-2025.pdf> (consultato il 30.4.2026).
- McKnight S.J. (2020). *Parent-Teacher Online Communication and Third- Through Fifth-Grade Student Academic Achievement*. Walden University Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=11246&context=dissertations>.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014), The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking, *Psychological Science*, 6: 1159-1168. DOI: 10.1177/0956797614524581.
- Perla L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La scuola.
- Perla L. (Eds) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.

- Selwyn N., Banaji S., Hadjithoma-Garstka C., Clark W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27: 314-323. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x.
- Travaglini R. (2017). Un bene comune da non perdere: la scrittura. Il piacere naturale di scrivere a mano. Raccontandosi. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni. Il primato pedagogico dei "beni comuni"*, 7(2): 225-240 <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/24/66>.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione?. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1: 35-46. DOI: 10.4454/graphos.8.
- Umejima K., Ibaraki T., Yamazaki T., Sakai K.L. (2021). Paper Notebooks vs. Mobile Devices: Brain Activation Differences During Memory Retrieval. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15: 1-11. DOI: 10.3389/fnbeh.2021.634158.
- Van der Weel F.R.R., Van der Meer A.L.H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, 1219945. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1219945.
- Vertecchi B. (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento* Nulla dies sine linea. Coordinamento di Gabriella Agrusti e Cinzia Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Zaky H. et al. (2026). The Digital Panopticon: How Learning Management Systems Transform Educational Surveillance and Student Agency. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 20: 27-45. DOI: 10.56557/jogress/2026/v20i110132.

Sitografia

- <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html> (ultima consultazione 24 aprile 2026).
- <https://startupitalia.eu/lifestyle/scroll-ai-era-penna-colletti/> (ultima consultazione 16/05/2026).
- <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/ce-bce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultima consultazione 10/04/2026).
- https://www.ossmed.info/progetti_ossmed/candidatura-unesco-della-scrittura-manuale/ (ultima consultazione 15/05/2026).

Scrittura a mano all'Università

*Arianna Beri**

Riassunto

Questo studio presenta una *systematic review* sul ruolo della scrittura a mano nei processi di apprendimento degli studenti universitari, con particolare attenzione al confronto tra scrittura manuale e strumenti digitali per la presa di appunti. La revisione è stata condotta secondo le linee guida PRISMA, includendo studi pubblicati in lingua inglese tra il 2021 e l'aprile 2026 nei database SCOPUS, Web of Science ed ERIC. A partire da 592 record iniziali, 16 studi hanno soddisfatto i criteri di inclusione. Nel complesso, i risultati mostrano un quadro eterogeneo ma indicano che la scrittura a mano mantiene una funzione rilevante nei processi cognitivi legati all'apprendimento universitario. La review sottolinea infine la necessità di ulteriori ricerche con campioni più ampi e metodologie standardizzate, al fine di approfondire le condizioni in cui scrittura manuale e digitale risultano maggiormente efficaci.

Parole chiave: scrittura a mano, presa di appunti digitale, Istruzione superiore, *systematic review*.

Handwriting at University

Abstract

This study presents a systematic review on the role of handwriting in university students' learning processes, with particular attention to the comparison between handwriting and digital tools for note-taking. The review was conducted according to the PRISMA guidelines and included studies published in English between 2021 and 2026 from the Scopus, Web of Science, and ERIC databases. Out of an initial 592 records, 16 studies met the inclusion criteria. Overall, the findings reveal a heterogeneous picture but suggest that handwriting continues to play a relevant role in the cognitive processes involved in university learning. Finally, the review highlights the need for further research based on larger samples and more standardized methodologies in order to better understand the conditions under which handwriting and digital writing may be more effective.

* Dottoranda presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa22840

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Keywords: handwriting, Digital note-taking, university, systematic review.

Articolo sottomesso: 21/05/2026, accettato: 19/06/2026

1. Introduzione: la scrittura a mano

La scrittura a mano rappresenta una delle conquiste più importanti e significative nello sviluppo della civiltà umana. In particolare, l'introduzione della scrittura ha trasformato lo stile cognitivo e la coscienza degli esseri umani, producendo nuovi modelli di pensiero che hanno reso possibile un ampio sviluppo della cultura (Ong, 1986; Guan *et al.*, 2021; Ghaleb, 2025).

Oltre a costituire un'importante tecnologia di comunicazione (Ong, 2014; Jaashan *et al.*, 2023; Parigi e Camizzi, 2023), la scrittura manuale svolge un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento e sviluppo delle competenze linguistiche (van Reybroeck e Michiels, 2018; Guan *et al.*, 2019; Cornoldi *et al.*, 2018). In particolare, consente di collegare le routine uditive e motorie con l'elaborazione visiva delle parole, favorendo una lettura più efficace (Dehaene e Cohen, 2011).

Numerosi studi hanno evidenziato come, da un lato, la progressiva riduzione della pratica della scrittura a mano e, dall'altro, il ridimensionamento del suo insegnamento nei contesti scolastici possano influenzare negativamente lo sviluppo della lettura, della scrittura e delle competenze linguistiche generali nelle nuove generazioni (James, 2010; Guan *et al.*, 2011; van Reybroeck e Michiels, 2018). Ciò avviene poiché la scrittura manuale attiva processi sensomotori e cognitivi complessi che favoriscono l'integrazione tra percezione visiva, coordinazione motoria, memoria e linguaggio, sostenendo così l'apprendimento e il consolidamento delle competenze linguistiche (Tan *et al.*, 2013; Daly *et al.*, 2003).

Dal punto di vista cognitivo e neuroscientifico, la scrittura a mano coinvolge processi complessi che integrano abilità motorie fini, percezione visiva, memoria e attenzione (Longcamp *et al.*, 2008; James e Engelhardt, 2012). Questa attività attiva ampie reti neurali responsabili dell'elaborazione motoria, sensoriale e linguistica, favorendo la formazione della memoria e la codifica delle informazioni (James, 2017; James e Berninger, 2019). L'integrazione sensomotoria, implicata nella scrittura manuale, facilita infatti l'apprendimento e il consolidamento delle informazioni nella memoria a lungo termine (James, 2017). Inoltre, recenti studi di neuroimaging hanno dimostrato che la scrittura a mano produce schemi di connettività cerebrale più ampi e complessi rispetto alla digitazione, con effetti positivi

sull'apprendimento, sulla comprensione e sull'organizzazione del pensiero (Van der Weel e Van der Meer, 2024).

La letteratura evidenzia anche il valore pedagogico della scrittura a mano, intesa non solo come abilità tecnica, ma come pratica che sostiene i processi di apprendimento, riflessione ed espressione personale.

Infatti, una scrittura efficiente, ossia sufficientemente automatizzata da non sovraccaricare le risorse attentive e cognitive dello studente, è considerata un prerequisito importante per il successo scolastico futuro, poiché contribuisce allo sviluppo della lettura, dell'ortografia e delle capacità espressive (Graham *et al.*, 1997; Connelly *et al.*, 2012; Guan *et al.*, 2015; Cisotto e Rossi, 2019). Allo stesso tempo, la padronanza della scrittura manuale favorisce la partecipazione attiva degli studenti alle attività didattiche e incrementa motivazione e autostima, poiché consente una comunicazione più sicura ed efficace delle proprie idee e riduce il senso di frustrazione associato alle difficoltà grafo-motorie (Engel-Yeger *et al.*, 2009; Volman *et al.*, 2006).

In prospettiva pedagogica, la scrittura non rappresenta soltanto uno strumento tecnico di comunicazione, ma anche un dispositivo riflessivo e formativo attraverso cui il soggetto rielabora l'esperienza e costruisce consapevolezza professionale (Perla, 2012a). In questa direzione, Perla (2012b) evidenzia la consustanzialità della competenza di scrittura con lo sviluppo dell'identità professionale educativa, sottolineando il valore della documentazione scritta nei processi di tirocinio e formazione. Analogamente, Laneve mette in luce come le scritture professionali e autobiografiche degli insegnanti (dalle relazioni formali agli appunti personali) costituiscano strumenti privilegiati per interpretare e comprendere l'esperienza didattica e riflettere criticamente sulla pratica educativa (Laneve, 2009).

Nonostante la crescente diffusione delle tecnologie digitali, la scrittura manuale continua quindi a rappresentare una competenza essenziale non solo in ambito educativo, ma anche professionale e comunicativo, poiché consente di esprimere idee e conoscenze in modo chiaro, coerente ed efficace (Brunswick *et al.*, 2010; Ghaleb, 2025).

2. Scrittura a mano e università

In ambito universitario, la scrittura svolge un ruolo centrale in molteplici attività accademiche, dal prendere appunti durante le lezioni alla composizione di testi argomentativi, relazioni, elaborati e prove di valutazione. Essa rappresenta non solo uno strumento di registrazione delle informazioni, ma anche un mezzo attraverso cui gli studenti organizzano il pensiero,

rielaborano i contenuti disciplinari e costruiscono conoscenza (Bouriga e Olive, 2021).

Tra le diverse pratiche di scrittura accademica, il prendere appunti costituisce una delle attività più diffuse. Si stima infatti che ben oltre il 96% degli studenti prenda appunti durante le lezioni (Morehead *et al.*, 2019b; Peverly e Wolf, 2019). Inoltre, sebbene la maggior parte degli studenti universitari non riceva quasi mai una formazione formale (Morehead *et al.*, 2019a), molti utilizzano gli appunti delle lezioni come principale strategia di preparazione agli esami (Blasiman *et al.*, 2017; Witherby e Tauber, 2019).

Questa diffusione non sorprende, considerando che numerosi studi hanno evidenziato una correlazione positiva tra il prendere appunti e i risultati di test ed esami (Gür *et al.*, 2013; Bui *et al.*, 2012; Flanigan e Titsworth, 2020), un fatto di cui gli studenti stessi sembrano essere ben consapevoli (Bohay *et al.*, 2011). Infatti lo studio Morehead *et al.* (2019b) ha riportato che l'88% degli studenti intervistati considerava il prendere appunti «necessary for effective learning» (p. 5). Inoltre, è stato suggerito che prendere appunti favorisca sia la comprensione sia la memorizzazione e il richiamo delle informazioni presentate durante le lezioni (Bonner e Holliday, 2006; Gür *et al.*, 2013).

La letteratura descrive il prendere appunti come un processo articolato in diverse fasi cognitive e operative (Monereo *et al.*, 2020; Kiewra *et al.*, 2018). In primo luogo, la fase di *recording* riguarda la ricezione e la registrazione delle informazioni durante la lezione; segue la fase di *processing*, che implica l'elaborazione e la comprensione dei contenuti annotati. Successivamente, la fase di *reviewing* consiste nella rilettura, organizzazione e integrazione degli appunti, mentre la fase di *reflecting* comprende attività di riflessione critica e collegamento delle nuove informazioni con le conoscenze pregresse (Lee, 2021). Considerato il ruolo di tali processi nell'apprendimento, il prendere appunti viene generalmente interpretato non come una semplice attività meccanica di trascrizione, ma come una pratica cognitiva complessa.

Negli ultimi anni, tuttavia, la scrittura ha subito una profonda trasformazione a seguito dell'introduzione delle tecnologie digitali nel contesto educativo (Brandt, 2015), in particolare in ambito universitario, dove gli studenti tendono sempre più frequentemente a comporre testi e prendere appunti tramite computer piuttosto che con carta e penna (Wiechmann *et al.*, 2022).

Diverse indagini sulle abitudini del prendere appunti degli studenti universitari (Aguilar-Roca *et al.*, 2012; Witherby e Tauber, 2019) mostrano infatti che una percentuale compresa tra il 22% e il 64% degli studenti utilizza computer portatili durante le lezioni.

La maggior parte degli studenti che utilizza strumenti digitali ritiene che la digitazione renda più semplice prendere appunti, soprattutto grazie alla

maggiore velocità di scrittura offerta dalla tastiera, che riduce il rischio di produrre appunti incompleti durante le lezioni (Flanigan e Titsworth, 2020; Morehead *et al.*, 2019a).

Inoltre, molti studenti preferiscono prendere appunti in modo digitale per la possibilità di archiviare, cercare e condividere facilmente i propri materiali (Jeong e Park, 2015; Kay e Lauricella, 2011), oltre che per il supporto offerto allo sviluppo della scrittura accademica e delle strategie di apprendimento (Gao *et al.*, 2025). Alla luce di questi cambiamenti, risulta fondamentale approfondire il modo in cui la scrittura a mano si sia evoluta nel contesto universitario in seguito alla diffusione delle tecnologie digitali e comprendere in che misura tali strumenti possano influenzare la produzione scritta e la presa di appunti degli studenti (Mangen e Balsvik, 2016; Patterson e Patterson, 2017).

3. Metodo

3.1. Obiettivi

Questo studio presenta una revisione sistematica della letteratura sul ruolo della scrittura a mano nel contesto universitario e sul suo impatto sui processi di apprendimento degli studenti. La revisione, condotta secondo l'approccio metodologico delineato da Uman (2011), ha l'obiettivo di analizzare le caratteristiche degli studi disponibili, con particolare attenzione agli esiti positivi, alle criticità emerse e alle raccomandazioni formulate.

La domanda di ricerca che guida la revisione, sviluppata in conformità con le linee guida PRISMA (Page *et al.*, 2021), è la seguente:

Quale ruolo svolge la scrittura a mano nei processi di apprendimento degli studenti universitari?

3.2. Criteri di ammissibilità

Per selezionare gli studi pertinenti per questa revisione sistematica sono stati adottati i seguenti criteri di ammissibilità (Cooper *et al.*, 2019):

1. Progettazione dello studio: studi quantitativi, qualitativi, misti o multi-metodo.
2. Partecipanti: studi che esaminano la scrittura a mano tra gli studenti universitari.
3. Contesto: studi condotti in contesto universitario.
4. Risultati: studi che indagano la scrittura a mano tra gli studenti universitari.

5. Fonti di informazione: database scientifici generali.
6. Periodo di pubblicazione: periodo compreso tra il 2021 e il 2026 (fino ad aprile).
7. Lingua: la lingua utilizzata deve essere l'inglese.

3.3. Fonte di informazioni e strategia di ricerca

La ricerca ha incluso tre database scientifici generali (SCOPUS, Web of Science e ERIC).

La stringa di ricerca è stata elaborata combinando, mediante operatori booleani, termini relativi:

- a. all'oggetto di studio (“handwriting”, “longhand”, “hand writing”);
- b. al contesto universitario (“university”, “college”, “higher education”);
- c. alla popolazione di riferimento (“student”, “undergraduate”).

La stringa finale utilizzata è stata: (“handwriting” OR “longhand” OR “hand writing”) AND (“university” OR “college” OR “higher education”) AND (“student” OR “undergraduate”).

3.4. Processo di selezione dello studio

Gli studi sono stati esportati dai database verso Rayyan¹ per rimuovere i duplicati e creare un elenco completo degli studi da esaminare nelle due fasi successive. La prima fase di *screening* ha previsto la lettura dei titoli e degli abstract di ciascun articolo, eliminando quelli che: non affrontavano il tema della scrittura a mano, includevano studenti non universitari ed erano stati pubblicati prima del 2021.

Nella seconda fase, sono stati letti i testi completi degli articoli inclusi, effettuando una selezione basata sui criteri di inclusione ed esclusione precedentemente definiti. Gli articoli rimanenti sono stati inclusi nella revisione sistematica.

3.5. Processo di raccolta dati e elementi dati

Successivamente è stato sviluppato un modulo di estrazione dei dati, che prevedeva la registrazione delle seguenti informazioni: paese di riferimento, campione, anno, scopo dello studio, risultati negativi e positivi, limitazioni dello studio. L'analisi qualitativa degli studi è stata condotta tramite un approccio induttivo, permettendo l'emergere dal basso delle categorie di esito

¹ <https://www.rayyan.ai/>.

a partire dal contenuto stesso degli studi. In una prima fase sono stati identificati e annotati tutti gli esiti relativi agli effetti della scrittura a mano. In una seconda fase gli esiti concettualmente affini sono stati raggruppati in categorie più ampie (es. richiamo delle informazioni, qualità degli appunti, prestazioni ai test, aspetti neurologici). Infine, le categorie sono state revisionate e accorpate fino a ottenere un sistema finale di classificazione condiviso.

3.6. Limiti metodologici

Questa revisione presenta alcuni limiti che è opportuno considerare prima dell'interpretazione dei risultati. In primo luogo, il processo di selezione ha incluso esclusivamente studi pubblicati in lingua inglese e nel periodo 2021-2026, con il rischio di trascurare contributi rilevanti apparsi in altre lingue o al di fuori dell'arco temporale definito. Questa scelta metodologica è stata effettuata per garantire una maggiore coerenza con gli obiettivi dello studio e con l'attuale stato della letteratura sul tema. Considerata la rapida evoluzione delle pratiche di scrittura e degli strumenti digitali impiegati nel contesto universitario, l'analisi è stata focalizzata sulle evidenze empiriche più recenti, prodotte in una fase storica in cui la scrittura accademica universitaria risulta fortemente influenzata dall'integrazione delle tecnologie digitali e dalla crescente diffusione della presa di appunti elettronica.

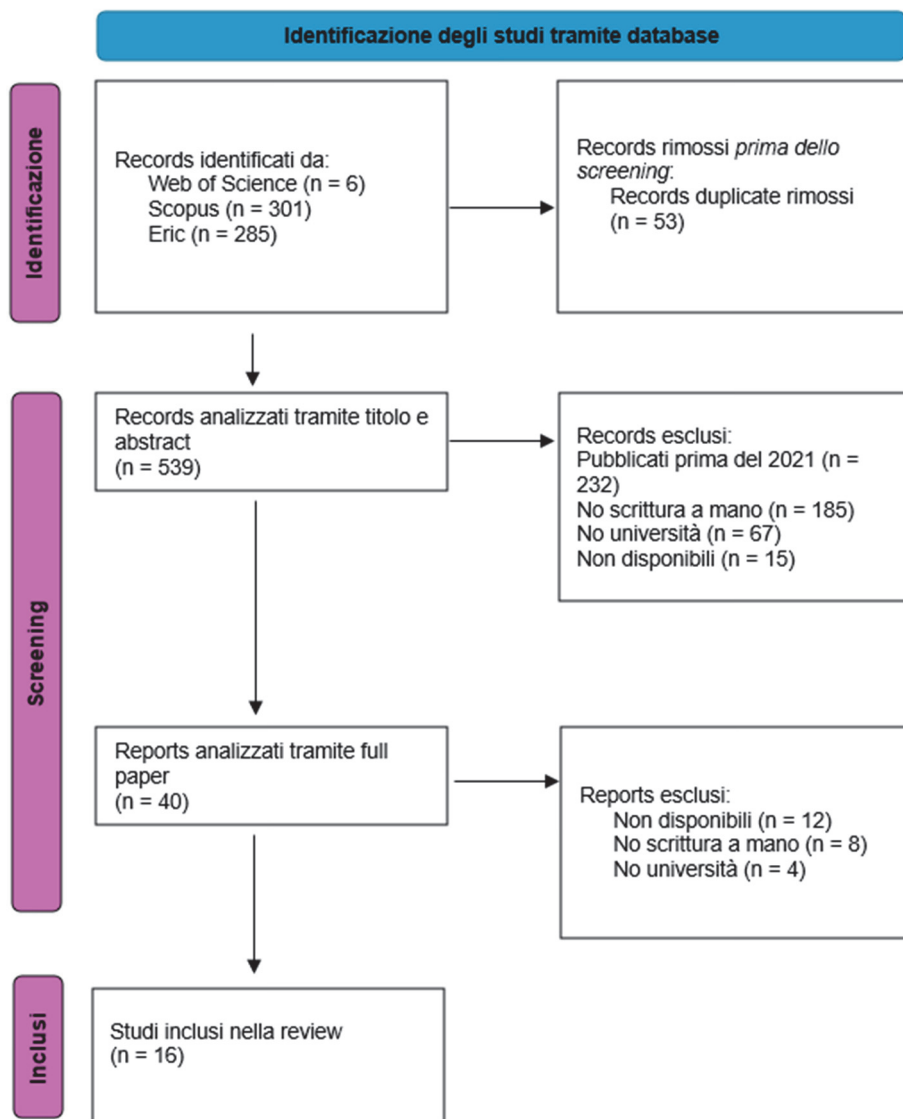
4. Risultati

4.1. Selezione degli studi

Sono stati individuati complessivamente 592 record attraverso la ricerca in database elettronici. Dopo la rimozione dei duplicati (n. 53), 539 record sono stati sottoposti a una prima valutazione basata su titolo e abstract. Di questi, 499 sono stati esclusi poiché: pubblicati prima del 2021 (n. 232), non affrontavano il tema della scrittura a mano (n. 185), erano stati svolti in contesti non universitari (n. 67) o non erano disponibili (n. 15).

Dopo un'analisi completa dei 40 articoli selezionati, sono stati inclusi nella revisione sistematica 16 studi che soddisfacevano pienamente i criteri di ammissibilità (Fig. 1).

Fig. 1 - Processo di selezione degli studi (Adatt. Page et al., 2021)

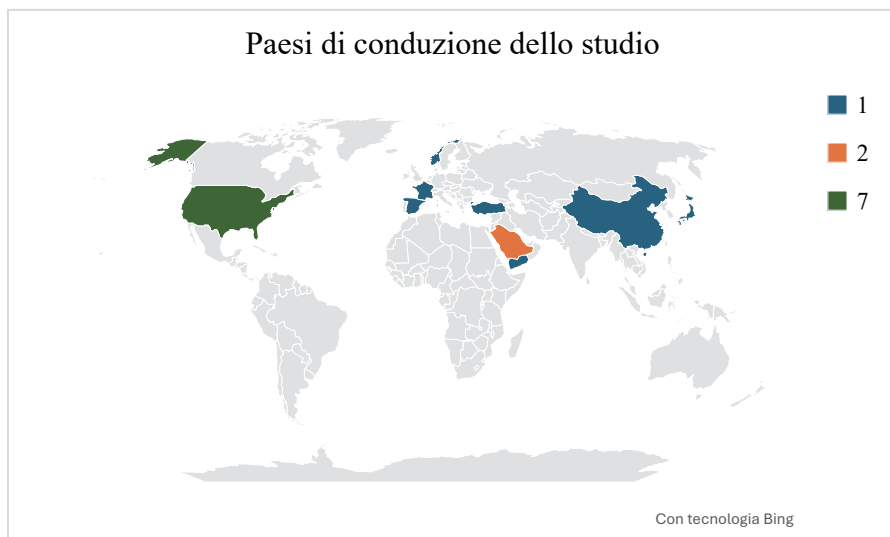


4.2. Caratteristiche degli studi

Le principali caratteristiche degli studi selezionati sono sintetizzate e supportate da grafici riassuntivi di seguito, comprendono: anno e paese di pubblicazione, campione e scopo dello studio.

La maggior parte dei Paesi è rappresentata da un singolo studio, come nel caso della Spagna, Francia, Norvegia, Turchia, Yemen, Cina e Giappone. L'Arabia Saudita conta due studi mentre gli Stati Uniti d'America presentano il numero più elevato, pari a sette studi (Grafico 1).

Grafico 1 – Paese di conduzione dello studio



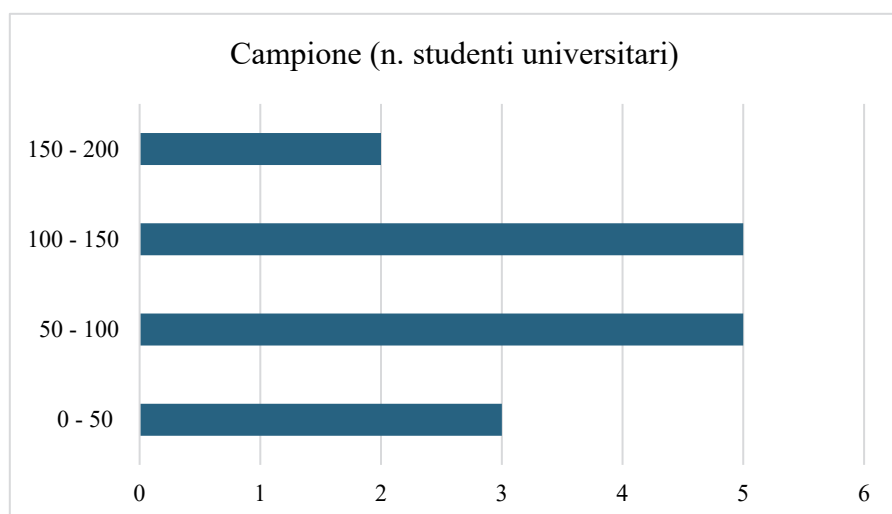
La distribuzione degli studi per anno mostra una maggiore concentrazione nel 2021 e nel 2025, entrambi con cinque studi ciascuno. Gli anni 2022 e 2023 presentano invece due studi per anno, mentre il 2024 e il 2026 risultano rappresentati da un solo studio ciascuno (Grafico 2).

Grafico 2 – Anno di conduzione dello studio



La distribuzione degli studi in base alla numerosità del campione mostra una maggiore concentrazione nelle fasce comprese tra 50–100 e 100–150 studenti universitari, entrambe rappresentate da cinque studi. La fascia 0–50 studenti conta invece tre studi, mentre quella tra 150–200 studenti risulta meno rappresentata, con due studi. Uno studio non presentava l’indicazione del numero di studenti coinvolti (Grafico 3).

Grafico 3 – Numerosità del campione



La maggior parte degli studi analizzati si concentra sul confronto tra scrittura a mano e digitale nella presa di appunti (indagando cambiamenti neurologici, cognitivi, emozioni), ambito rappresentato da dodici studi. Le altre due categorie risultano invece meno investigate: sia le difficoltà di scrittura a mano per studenti non madrelingua sia le differenze nella valutazione del compito in base al mezzo utilizzato contano due studi ciascuna (Tab. 1).

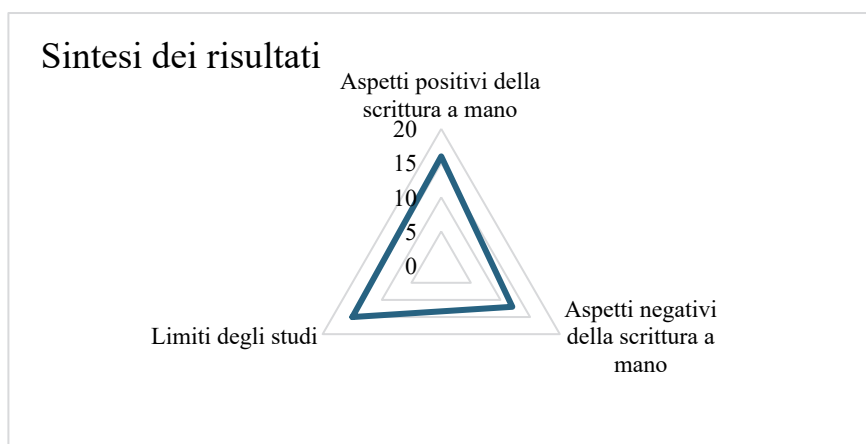
Tabella 1 – Scopo dello studio

Scopo dello studio	Numerosità (n. 16)
Confronto tra mezzi (scrittura a mano o digitale) per la presa di appunti	12
Difficoltà di scrittura a mano per non madrelingua	2
Differenza di valutazione del compito a seconda del mezzo utilizzato (scrittura o digitale)	2

4.3. Sintesi dei risultati

Dalla lettura degli studi inseriti nella revisione è stato possibile individuare alcuni principali aspetti emersi in relazione alla scrittura a mano, classificabili nelle seguenti categorie: aspetti positivi della scrittura a mano, aspetti negativi della scrittura a mano e limiti degli studi (Grafico 4).

Grafico 4 – Sintesi dei risultati



4.3.1. Aspetti positivi della scrittura a mano²

Tra gli aspetti positivi della scrittura a mano maggiormente riportati (Tab. 2) emerge un migliore richiamo delle informazioni e la produzione di note più complete e parafrasate, entrambe le categorie rappresentate da tre studi (18,75%). Seguono i risultati migliori nei test, i miglioramenti nell'apprendimento³ e una maggiore velocità di elaborazione delle informazioni rispetto al digitale, ciascuno presente in due studi (12,5%). Gli altri aspetti positivi risultano invece meno frequenti, con un solo studio per categoria (6,25%), e includono una maggiore velocità rispetto allo smartphone, una memoria di lavoro e visuo-spaziale superiore, minori distrazioni, il miglioramento della creatività e dell'espressione emotiva, l'aumento della connettività cerebrale e un minore sforzo cognitivo nella copiatura a mano.

² Uno stesso studio poteva contribuire a più categorie qualora riportasse differenti esiti pertinenti. Pertanto, la somma delle frequenze può superare il numero totale degli studi inclusi.

³ Le categorie sono state mantenute separate quando gli studi facevano riferimento a costrutti differenti. Ad esempio, il richiamo delle informazioni è stato distinto dai risultati ai test poiché il primo riguarda specifici processi mnestici, mentre il secondo rappresenta un indicatore di performance accademica.

Tabella 2 – Aspetti positivi della scrittura a mano

Aspetti positivi della scrittura a mano	n.	n. %
Velocità maggiore (rispetto allo smartphone)	1	6.25
Richiamo maggiore delle informazioni	3	18.75
Velocità di elaborazione delle informazioni maggiore del digitale	2	12.5
Memoria di lavoro e visuo-spaziale maggiore del digitale	1	6.25
Meno distrazioni	1	6.25
Note più complete e parafrasate (maggiore approfondimento)	3	18.75
Miglioramento della creatività e dell'espressione emotiva	1	6.25
Aumento della connettività cerebrale	1	6.25
Risultati migliori nei test	2	12.5
Miglioramenti nell'apprendimento	2	12.5
Sforzo cognitivo minore nella copiatura a mano	1	6.25

4.3.2. Aspetti negativi della scrittura a mano

Tra gli aspetti negativi della scrittura a mano (Tab. 3) emerge prevalentemente il numero maggiore di parole raccolte tramite il digitale, evidenziato in tre studi (23%). Seguono gli studi che non rilevano differenze tra scrittura a mano e presa di appunti digitali, rappresentati da due studi (16,67%). Tutti gli altri aspetti negativi risultano presenti in un solo studio ciascuno (8,33%) e includono una maggiore lentezza e difficoltà per i non madrelingua, una velocità inferiore della scrittura a mano, punteggi più elevati nei test con la dattilografia, emozioni più positive associate agli esami digitali, la possibilità di creare appunti multimediali attraverso il digitale, una maggiore strutturazione ed elaborazione focalizzata nella scrittura digitale e un maggiore controllo cognitivo inibitorio garantito dallo stilo rispetto alla scrittura manuale.

Tabella 3 – Aspetti negativi della scrittura a mano

Aspetti negativi della scrittura a mano	n.	n. %
Per non madrelingua, lentezza maggiore e difficoltà	1	8.33
La scrittura con stilo è associata a migliori prestazioni nei compiti di controllo inibitorio	1	8.33
Punteggi maggiori nei test con la dattilografia rispetto alla scrittura a mano	1	8.33
Nessuna differenza con il prendere appunti in modo digitale	2	16.67
L'uso del digitale permette di creare appunti multimediali	1	8.33
La scrittura digitale favorisce un'elaborazione più strutturata e focalizzata	1	8.33
Numero maggiore di parole raccolte nel digitale	3	23
Emozioni più positive negli esami digitali rispetto alla scrittura a mano	1	8.33
Velocità minore della scrittura a mano	1	8.33

4.3.3. Limitazioni degli studi

Tra le principali limitazioni degli studi emerge soprattutto la necessità di campioni più ampi, riportata in sei studi (40%). In particolare, le numerosità campionarie risultano eterogenee e, in alcuni casi, piuttosto contenute: nello studio di Hernández Fernández e De Barros Camargo (2026) il campione è composto da 10 studenti universitari; in AlSufayan ed El-Dakhs (2023) da 144; in Shimko e James (2025) da 152; in Wiechmann *et al.* (2022) da 51; in Shell *et al.* (2021) da 97; e in Ye e Shi (2025) da 103 studenti universitari.

Seguono le possibili influenze dovute all'esperienza pregressa o al metodo di studio preferito dei partecipanti, evidenziate in quattro studi (26,67%). In tre studi (20%) viene inoltre sottolineato che gli studenti non erano abituati all'utilizzo dello strumento digitale impiegato nella ricerca. Le restanti limitazioni, presenti in un solo studio ciascuna (6,67%), riguardano l'utilizzo degli stessi test per valutare competenze differenti e la necessità di una formazione specifica all'uso degli strumenti.

Tabella 4 – Limitazioni degli studi

Limitazioni degli studi	n.	n. %
Gli studenti non sono abituati all'uso dello strumento digitale utilizzato	3	20
L'esperienza pregressa/metodo preferito potrebbe influenzare	4	26.67
Uso degli stessi test per competenze differenti	1	6.67
Necessità di campioni più grandi	6	40
Necessità di formazione	1	6.67

5. Discussione

Il presente studio ha esaminato la letteratura esistente al fine di indagare il ruolo della scrittura a mano nell'apprendimento degli studenti universitari. A partire da 592 studi inizialmente identificati, 16 sono stati inclusi nella revisione sistematica finale.

La maggior parte degli articoli selezionati aveva come obiettivo il confronto tra la scrittura a mano e gli strumenti digitali per l'atto di prendere appunti, come stilo, smartphone, tablet e laptop, confermando il crescente interesse della letteratura per l'impatto delle tecnologie digitali sui processi di apprendimento (Wiechmann *et al.*, 2022).

Inoltre, la prevalenza di studi provenienti dagli Stati Uniti e la concentrazione delle pubblicazioni negli anni più recenti, in particolare nel 2021 e nel 2025, evidenziano come il tema stia assumendo una crescente rilevanza

scientifico, soprattutto in relazione alla progressiva digitalizzazione dei contesti universitari.

Nel complesso, gli studi inclusi nella review hanno evidenziato diversi vantaggi associati alla scrittura a mano nel prendere appunti, sia per le caratteristiche intrinseche di tale modalità sia per la sua superiorità rispetto alla digitazione in specifici domini cognitivi. In particolare, Al-Sharman *et al.* (2025) hanno rilevato che i partecipanti coinvolti nelle indagini che prendevano appunti a mano mostravano capacità cognitive globali superiori rispetto a coloro che utilizzavano strumenti digitali. Gli autori hanno inoltre osservato prestazioni migliori in ambiti cognitivi chiave, quali la velocità di elaborazione delle informazioni, la memoria di lavoro e la memoria visuo-spaziale. Secondo gli autori, il prendere appunti in modo manuale favorirebbe un'elaborazione più profonda delle informazioni, migliorando la ritenzione e il richiamo mnemonico.

Questi risultati appaiono coerenti con quanto emerso dall'analisi quantitativa della review, nella quale gli aspetti positivi maggiormente riportati riguardavano proprio un migliore richiamo delle informazioni e la produzione di note più complete e parafrasate. Questi elementi suggeriscono che la scrittura a mano favorisca una rielaborazione attiva dei contenuti, piuttosto che una semplice trascrizione meccanica delle informazioni. Analogamente, Hernández Fernández e De Barros Camargo (2026) hanno evidenziato come la scrittura a mano susciti un'attività neurale più olistica e maggiormente coinvolgente sul piano emotivo, promuovendo creatività, espressione emotiva ed elaborazione cognitiva integrata. In generale, la presa di appunti generativa a mano è risultata la tecnica più efficace sia in termini di successo sia di persistenza dell'apprendimento (Gür, 2021).

Rispetto agli strumenti digitali, gli studi inclusi hanno riportato per la scrittura a mano una maggiore capacità di richiamo delle informazioni (Al-Sharman *et al.*, 2025), una più ampia connettività neurale (Van der Weel e Van der Meer, 2024), risultati migliori nei test svolti manualmente (Crumb *et al.*, 2022), un'elaborazione più profonda delle informazioni (Flanigan *et al.*, 2023) e livelli superiori di completezza e rendimento (Shell *et al.*, 2021).

Al contrario, la digitazione è risultata associata principalmente a una maggiore velocità di trascrizione (Lee, 2021) e a un numero più elevato di parole raccolte negli appunti, aspetto emerso come uno dei principali vantaggi del digitale nei risultati della review.

D'altra parte, alcuni studi hanno evidenziato specifici vantaggi associati agli strumenti digitali. Ad esempio, Al-Sharman *et al.* (2025) hanno riscontrato un maggiore controllo cognitivo inibitorio nei partecipanti che utilizzavano lo stilo digitale. Hernández Fernández e De Barros Camargo (2026) hanno inoltre osservato che la scrittura digitale favorirebbe un'elaborazione

più strutturata e focalizzata, richiedendo un maggiore coinvolgimento della memoria di lavoro e promuovendo efficienza, concentrazione e precisione sintattica. In alcuni compiti specifici, i partecipanti hanno anche ottenuto punteggi più elevati nella produzione dattiloscritta rispetto a quella manoscritta. Infine, i risultati dello studio di AlSufayan e El-Dakhs (2023) hanno mostrato che gli studenti sperimentavano generalmente emozioni più positive (come piacere, speranza e orgoglio) e minori emozioni negative (quali rabbia, ansia e disperazione) durante esami computerizzati rispetto a quelli cartacei.

In definitiva, i risultati emersi dalla letteratura appaiono nel complesso eterogenei e talvolta contrastanti. Studi come quelli di Wiechmann *et al.* (2022) e Shimko e James (2025), ad esempio, non hanno rilevato differenze significative tra la presa di appunti a mano e quella digitale. Allo stesso modo, mentre Lee (2021) ha individuato una maggiore velocità di trascrizione nella scrittura a mano rispetto allo smartphone, Bouriga e Olive (2021) hanno osservato tempi di copiatura inferiori nella digitazione rispetto alla scrittura manuale. Queste discrepanze suggeriscono che l'efficacia della modalità di scrittura possa dipendere non solo dallo strumento utilizzato, ma anche dal tipo di compito richiesto, dal contesto di apprendimento e dalle caratteristiche individuali degli studenti.

Anche le limitazioni metodologiche evidenziate dagli studi suggeriscono la necessità di interpretare i risultati con cautela. In primo luogo, la maggior parte delle ricerche analizzate si basa su campioni relativamente ridotti, generalmente compresi tra 50 e 150 studenti universitari, limitando così la generalizzabilità dei risultati.

Va anche richiamato il fatto che diversi studi hanno sottolineato come l'esperienza pregressa e la familiarità con il metodo di scrittura utilizzato possano influenzare significativamente le prestazioni osservate. In alcuni casi, gli studenti non erano sufficientemente abituati all'utilizzo dello strumento digitale impiegato nello studio, elemento che potrebbe aver penalizzato i risultati associati alla digitazione. Di conseguenza, le differenze osservate tra i gruppi che prendevano appunti a mano e quelli che utilizzavano strumenti digitali potrebbero non essere attribuibili esclusivamente ai metodi di scrittura, ma anche a fattori sottostanti quali le abilità cognitive individuali, le preferenze di studio, il livello di competenza tecnologica e il rendimento accademico generale (Al-Sharman *et al.*, 2025).

Nel complesso, i risultati della presente revisione sembrano suggerire che la scrittura a mano continui a rappresentare uno strumento particolarmente rilevante per l'apprendimento universitario, soprattutto nei processi che richiedono elaborazione profonda, comprensione e memorizzazione delle informazioni. Tuttavia, gli strumenti digitali mostrano specifici vantaggi in

termini di rapidità, organizzazione e flessibilità della presa di appunti. Alla luce di tali evidenze, future ricerche dovrebbero approfondire in modo più sistematico le condizioni nelle quali ciascuna modalità risulti maggiormente efficace, utilizzando campioni più ampi e metodologie maggiormente standardizzate.

6. Conclusioni

Nonostante i vantaggi della scrittura a mano per l'apprendimento universitario risultino ampiamente documentati in letteratura (van Reybroeck e Michiels, 2018; Guan *et al.*, 2019), come confermato anche dai risultati della presente revisione sistematica, appare riduttivo considerare la scrittura manuale e quella digitale come modalità necessariamente contrapposte.

La scrittura a mano sembra infatti favorire maggiormente processi di comprensione, rielaborazione e memorizzazione delle informazioni, mentre gli strumenti digitali offrono vantaggi in termini di velocità, organizzazione e gestione dei contenuti.

Alla luce di tali evidenze, emerge la necessità di utilizzare le diverse modalità di scrittura in modo flessibile e consapevole, scegliendo lo strumento più adeguato in base al compito e agli obiettivi di apprendimento (Van der Weel e Van der Meer, 2024). Le tecnologie digitali possono infatti permettere agli studenti di elaborare le informazioni in modi innovativi e più articolati.

Tuttavia, le limitazioni metodologiche degli studi inclusi evidenziano la necessità di ulteriori ricerche, con campioni più ampi e metodologie maggiormente standardizzate, al fine di comprendere meglio l'impatto delle diverse modalità di scrittura sull'apprendimento universitario.

Riferimenti bibliografici

- Aguilar-Roca N.M., Williams A.E., O'Dowd D.K. (2012). The impact of laptop-free zones on student performance and attitudes in large lectures. *Computers & Education*, 59(4): 1300-1308. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.05.002.
- Al-Sharman A., Shalash R.J., Omran T.A.M., Elsayed R.M., Warfa I.A., Adawi W.S.E.A., Aljaberi A.O., Alabdooli A.A., Arumugam A., Ramakrishnan S., Saad N., Ahbouch A., Bani Iss W., Hijazi H., Kim M., Hegazy F., Nashwan A. (2025). Exploring the impact of note taking methods on cognitive function among university students. *BMC Medical Education*, 25(1), 1218. DOI: 10.1186/s12909-025-07593-x.

- AlSufayan R., El-Dakhs D.A. (2023). Achievement emotions in paper-based exams vs. computer-based exams: the case of a private Saudi university. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 13(1): 1-21. DOI: 10.4018/IJOPCD.322084.
- Blasiman R.N., Dunlosky J., Rawson K.A. (2017). The what, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behaviour. *Memory*, 25(6): 784-792. DOI: 10.1080/09658211.2016.1221974.
- Bohay M., Blakely D.P., Tamplin A.K., Radvansky G.A. (2011). Note taking, review, memory, and comprehension. *The American Journal of Psychology*, 124(1): 63-73. DOI: 10.5406/amerjpsyc.124.1.0063.
- Bonner J.M., Holliday W.G. (2006). How college science students engage in notetaking strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(8): 786-818. DOI: 10.1002/tea.20115.
- Bouriga S., Olive T. (2021). Is typewriting more resources-demanding than handwriting in undergraduate students?. *Reading and Writing*, 34: 2227-2255. DOI: 10.1007/s11145-021-10137-6.
- Brandt D. (2015). *The rise of writing. Redefining mass literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781316106372.
- Brunswick N., McDougall S., and Davies P.M., a cura di (2010). *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. London: Psychological Press. DOI: 10.4324/9780203858462.
- Bui D.C., Myerson J., Hale S. (2013). Note-taking with computers: Exploring alternative strategies for improved recall. *Journal of Educational Psychology*, 105(2): 299-309.
- Cisotto L. e Rossi F. (2019). L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In: Castoldi M. e Chicco M., a cura di, *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento, vol. 1, Rapporto di ricerca*. IPRASE.
- Colliot T., Kiewra A.K., Luo L., Flanigan A.E., Lu J., Kennedy C., Black, S. (2022). The effects of graphic organizer completeness and note-taking medium on computer-based learning. *Education and Information Technology*, 27: 2435-2456. DOI: 10.1007/s10639-021-10693-y.
- Connelly V., Dockrell J.E., Walter K., Critten S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without specific language impairment. *Written Communication*, 29(3): 278-302. DOI: 10.1177/0741088312451109.
- Cooper H., Larry V.H. and Jeffrey C.V. (2019). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A. e Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Coss M.D. (2025). Are we testing what we think we are? A multi-site investigation of typed and handwritten L2 Chinese writing assessments. *Language Learning & Technology*, 29(2): 190-221. DOI: 10.64152/10125/73616.
- Crumb R.M., Hildebrandt R., Sutton T.M. (2022). The value of handwritten notes: A failure to find state-dependent effects when using a laptop to take notes and

- complete a quiz. *Teaching of Psychology*, 49(1): 7-13. DOI: 10.1177/0098628320979895.
- Daly C.J., Kelley G.T., Krauss A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: a modified replication study. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 459-462. DOI: 10.5014/ajot.57.4.459.
- Dehaene S., Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6): 254-262. DOI: 10.1016/j.tics.2011.04.003.
- Engel-Yeger B., Nagauker-Yanuv L., Rosenblum S. (2009). Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 29(1): 21-30. DOI: 10.5014/ajot.63.2.182.
- Flanigan A.E., Kiewra K.A., Lu J., Dzhuraev D. (2023). Computer versus longhand note taking: Influence of revision. *Instructional Science*, 51: 251-284. DOI: 10.1007/s11251-022-09605-5.
- Flanigan A.E., Titsworth S. (2020). The impact of digital distraction on lecture note taking and student learning. *Instructional Science*. DOI: 10.1007/s11251-020-09517-2.
- Gao Y., Gan L., Wang K. (2025). The impact of collaborative versus individual electronic note-taking on academic writing skills among graduate students: A call-based study. *Education and Information Technology*, 30(5): 67-98. DOI: 10.1007/s10639-024-13064-5.
- Ghaleb A.-M.O.E. (2025). Script struggles: a psycholinguistic study of handwriting difficulties among EFL learners. *World Journal of English Language*, 15(1). DOI: 10.5430/wjel.v15n1p464.
- Graham S., Berninger V.W., Abbott R.D., Abbott S.P., Whitaker D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1): 170-182. DOI: 10.1037/0022-0663.89.1.170.
- Guan C.Q., Liu Y., Chan D.H.L., Ye F., Perfetti C.A. (2011). Writing strengthens orthography and alphabetic-coding strengthens phonology in learning to read Chinese. *Journal of Educational Psychology*, 103(3): 509-522. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023730>.
- Guan C.Q., Perfetti C. A., Meng W. (2015). Writing quality predicts Chinese learning. *Reading and Writing*, 28(6): 763-795. DOI: 10.1007/s11145-015-9549-0.
- Guan C.Q., Smolen E.R., Meng W., Booth J.R. (2021). Effect of handwriting on visual word recognition in chinese bilingual children and adults. *Frontiers in Psychology*, 12, 628160. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.628160.
- Guan Q.C., Zhao J., Kowk R., Wang Y. (2019). How does morphosyntactic skill contribute to different genres of Chinese writing from grades 3 to 6?. *Journal of Research in Reading*, 42: 239-267. DOI: 10.1111/1467-9817.12239.
- Gür T. (2021). The effect of verbatim and generative notes taken by hand and keyboard at university level on success and persistence. *Education Quarterly Reviews*, 4(3). <https://ssrn.com/abstract=3893011>.

- Gür T., Dilci T., Coskun I. H., Delican B. (2013). The impact of note-taking while listening on listening comprehension in a higher education context. *International Journal of Approximate Reasoning*, 5: 93-97.
- Hernández Fernández A., De Barros Camargo C. (2026). Comparative analysis of neural activation patterns during manual and digital writing: An electroencephalography study in university students. *IJLTR*, 14(1): 181-204. DOI: 10.30466/ijltr.2026.55859.2917.
- Jaashan H.M.S., Halim T., Halim S., Alward M.A.H. (2023). Poor handwriting and its knock-on effects on EFL learners' academic performance. *Journal of Jilin University. Engineering and Technology Edition*, 42: 192-210.
- James K. H., Engelhardt L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1): 32-42. DOI: 10.1016/j.tine.2012.08.001.
- James K.H. (2010). Sensori-motor experience leads to changes in visual processing in the developing brain. *Developmental Science*, 13(2): 279-288. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2009.00883.x.
- James K.H., Berninger V. (2019). *Brain research shows why handwriting should be taught in the computer age*. Retrieved online
- Jeong S., Shin W.S. and Park I. (2015). Students' Use of Notebook Computers in the College Classroom: Benefits and Pitfalls. *Educational Technology International*, 16(1): 31-57.
- Kay R. H., Lauricella S. (2011). Exploring the benefits and challenges of using laptop computers in higher education classrooms: A formative analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(1). DOI: 10.21432/T2S598.
- Kiewra K.A., Colliot T., Lu J. (2018). Note this: How to improve student note taking. *Idea Papers*, 73: 1-18.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Lee B.J. (2021). Comparing factual recall of tapped vs. handwritten text. *Acta Psychologica*, 212. DOI: 10.1016/j.actpsy.2020.103221.
- Longcamp M., Boucard C., Gilhodes J.C., Anton J. L., Roth M., Nazarian B., Velay J.L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5): 802-815. DOI: 10.1162/jocn.2008.20504.
- Mangen A., Balsvik L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3): 99-106. DOI: 10.1016/j.tine.2016.06.003.
- Monereo C., Barberà E., Castelló M. and Pérez Cabaní M.L. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: A. Machado Libros.
- Morehead K., Dunlosky J., Rawson K. A. (2019a). How much mightier is the pen than the keyboard for note-taking? A replication and extension of Mueller and Oppenheimer (2014). *Educational Psychology Review*, 31: 753-780. DOI: 10.1007/s10648-019-09468-2.
- Morehead K., Dunlosky J., Rawson K.A., Blasiman R., Hollis R.B. (2019b). Notetaking habits of 21st century college students: Implications for student

- learning, memory, and achievement. *Memory*, 27(6): 1-13. DOI: 10.1080/09658211.2019.1569694.
- Ong W.J. (1986). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London-New York: Routledge. (trad. it., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino, 2014).
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews, *BMJ*, 372, 71.
- Parigi L., Camizzi L. (2023). La scrittura tra strumentalità e abilità complesse nella prima alfabetizzazione: credenze, percezioni e pratiche degli insegnanti di scuola primaria. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, II(1): 37-58.
- Patterson R.W., Patterson R.M. (2017). Computers and productivity: evidence from laptop use in the college classroom. *Economics of Education Reviews*, 57: 66-79. DOI: 10.1016/j.econedurev.2017.02.004.
- Perla L. (2012a). La scrittura professionale. In: Perla L., a cura di, *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2012b). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Peverly S.T., Wolf A.D. (2019). Note-taking. In: Dunlosky J. and Rawson K.A., a cura di, *The Cambridge handbook of cognition and education* (1st ed., pp. 320-355). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781108235631.014.
- Shell M.D., Strouth M., Reynolds A.M. (2021). Make a note of it: Comparison in longhand, keyboard, and stylus note-taking techniques. *Learning Assistance Review*, 26(2).
- Shimko G.A., James K.H. (2025). The effects of notetaking modality and symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on learning. *Educational Psychology*, 45(5). DOI: 10.1080/01443410.2025.2493257.
- Tan L.H., Xu M., Chang C.Q., Siok W.T. (2013). China's language input system in the digital age affects children's reading development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(3): 1119-1123. DOI: 10.1073/pnas.1213586110.
- Uman L.S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses, *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1): 57-59.
- Van der Weel F.R., Van der Meer A.L.H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, 1219945. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1273586.
- van Reybroeck M., Michiels N. (2018). Finger-writing intervention impacts the spelling and handwriting skills of children with developmental language disorder: a multiple single-case study. *Reading and Writing*, 31: 1319-1341. DOI: 10.1007/s11145-018-9845-6.
- Volman M.J.M., van Schendel B.M., Jongmans M.J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The*

- American Journal of Occupational Therapy*, 60(4): 451-460. DOI: 10.5014/ajot.60.4.451.
- Wiechmann W., Edwards R., Low C., Wray A., Boysen-Osborn M., Toohey S. (2022). No difference in factual or conceptual recall comprehension for tablet, laptop, and handwritten note-taking by medical students in the United States: a survey-based observational study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 19(8). DOI: 10.3352/jeehp.2022.19.8.
- Witherby A.E., Tauber, S.K. (2019). The current status of students' note-taking: Why and how do students take notes?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(2): 139-153. DOI: 10.1016/j.jarmac.2019.04.002.
- Ye S.X., Shi J. (2025). Comparing the impact of word writing and typing via mobile devices on L2 vocabulary learning. *Educational Studies*, 51(2): 246-251. DOI: 10.1080/03055698.2022.2132815.

Appendice

Articolo	Autore e anno	Caratteristiche
Comparing factual recall of tapped vs. handwritten text	Lee (2021)	Confronto tra la presa di appunti a mano o con smartphone
Script Struggles: A Psycholinguistic Study of Handwriting Difficulties among EFL Learners	Ghaleb (2025)	Difficoltà di scrittura a mano degli studenti non madrelingua inglese
Exploring the impact of note taking methods on cognitive function among university students	Al-Sharman <i>et al.</i> (2025)	Confronto tra la presa di appunti a mano e quella con stilo
Are we testing what we think we are? A multi-site investigation of typed and handwritten L2 Chinese writing assessments	Coss (2025)	Confronto tra la valutazione della competenza di scrittura della lingua cinese a mano e dattiloscritta
No difference in factual or conceptual recall comprehension for tablet, laptop, and handwritten note-taking by medical students in the United States: a survey-based observational study	Wiechmann <i>et al.</i> (2022)	Confronto tra scrittura a mano, laptop e tablet
The effects of graphic organizer completeness and note-taking medium on computer-based learning	Colliot <i>et al.</i> (2022)	Confronto tra presa di appunti a mano e a computer
Comparative Analysis of Neural Activation Patterns during Manual and Digital Writing: An Electroencephalography Study in University Students	Hernández Fernández e De Barros Camargo (2026)	Confronto neurologico tra presa di appunti a mano e digitale
Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom	Van der Weel e Van der Meer (2024).	Confronto neurologico tra presa di appunti a mano e digitale
The value of handwritten notes: A failure to find state-dependent effects when using a laptop to take notes and complete a quiz	Crumb <i>et al.</i> (2022)	Efficacia della scrittura a mano e a computer per la risposta a quiz
Achievement Emotions in Paper-Based Exams vs. Computer-Based Exams: The Case of a Private Saudi University.	AlSufayan e El-Dakhs (2023)	Sentimenti degli studenti tra test scritti a mano e a computer
Computer versus longhand note taking: Influence of revision	Flanigan <i>et al.</i> (2023)	Confronto tra presa di appunti a mano e a computer
The Effects of Notetaking Modality and Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Learning	Shimko e James (2025)	Presa di appunti a mano e digitale in studenti con ADHD

Make a Note of It: Comparison in Longhand, Keyboard, and Stylus Note-Taking Techniques	Shell <i>et al.</i> (2021)	Confronto tra scrittura a mano, laptop e stilo
Comparing the Impact of Word Writing and Typing via Mobile Devices on L2 Vocabulary Learning	Ye e Shi (2025)	Apprendimento L2 tramite scrittura a mano e digitale
The Effect of Verbatim and Generative Notes Taken by Hand and Keyboard at University Level on Success and Persistence	Gür (2021)	Presa di appunti a mano e tramite tastiera
Is typewriting more resources-demanding than handwriting in undergraduate students?	Bouriga e Olive (2021)	Sforzo cognitivo richiesto dalla presa di appunti a mano e digitale

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Voci e contrappunti

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

È il taccuino che rende immortali

*Ernesto Galli della Loggia**

Articolo sottomesso: 04/06/2026, accettato: 20/06/2026

Quanti siamo ormai, a quanti siamo ridotti? A non molti, credo, dal momento che saranno ormai anni che non mi capita di incontrare qualcuno che a un certo punto ne tiri un esemplare dalle proprie tasche aprendolo per scrivervi qualcosa. Parlo, l'avrete capito, di quella cosa che si chiama taccuino (da non confondere con *bloc notes*, per carità di Dio!, che è tutta un'altra cosa, una roba da sottosegretario al commercio estero o da reporter di film americano).

Il taccuino – comunque sia ma di colore rigorosamente nero, formato tascabile e di non più di un centinaio di paginette per non sformare troppo le tasche – è l'ultima trincea nella quale si combatte la battaglia (naturalmente perduta in partenza come tutte le battaglie che le persone per bene hanno il dovere di combattere) della civiltà della scrittura. Con la quale non è da intendere genericamente la civiltà che conosce un alfabeto, le pergamene, i codici, la stampa, i libri, i giornali e via dicendo. No, non è questo: o per meglio dire non si riduce a questo.

La vera civiltà della scrittura è quella di Robinson Crusoe che, gettato dalla tempesta su un'isola alle foci dell'Orinoco, tra le prime cose che fa costruire una croce e vi scrive sopra la data del suo naufragio.

La vera civiltà della scrittura è quella di un giovane poeta, Gaio Valerio Catullo, che da Verona arriva nella Roma delle guerre civili, s'immerge nelle notti di lussuria della “jeunesse dorée” della capitale e rientrando a casa all'alba, prima di cadere nel sonno, verga in brevi cenni sulla tavoletta di cera che gli serve come un taccuino il ricordo dei baci e delle carezze che nella

* Professore emerito di Storia contemporanea presso l'Istituto Italiano di Scienze Umane (Scuola Normale Superiore di Pisa); già Professore di Storia dei partiti e dei movimenti politici presso l'Università degli Studi di Perugia e di Storia contemporanea presso l'Università di Napoli Federico II; già Preside della Facoltà di Filosofia dell'Università Vita-Salute San Raffaele di Milano.

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa23011

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

notte ha scambiato con Lesbia e che poi diventeranno i *Carmina*, il primo libro di poesia d'amore della letteratura latina.

La vera civiltà della scrittura, infine, è, ad esempio, le centinaia e centinaia di taccuini, oggi conservati negli archivi, spesso macchiati dal sangue delle loro morte, raccolti nelle tasche della giubba dei soldati nostri che nella Grande Guerra, a decine di migliaia, per giorni interi, andarono a morire sulle petraie del Carso o tra le rocce delle Dolomiti per ridare all'Italia Trento e Trieste. O semplicemente perché quelli erano gli ordini.

E in quelle pagine molti di loro, quasi giovinetti, consegnarono i loro primi palpiti d'amore, l'ultimo ricordo del proprio focolare, il testo di una poesia imparata a scuola.

Insomma, il taccuino è la vera essenza della civiltà della scrittura, il suo vero monumento. È nelle sue pagine infatti, attraverso il miracoloso tramite dell'alfabeto, che vive, – grazie per l'appunto alla scrittura – il rapporto più intimo, più segretamente personale, di noi con noi stessi. Quanto ci capita di pensare in un momento della giornata, un volto o una parola colta al volo in una strada, una frase che leggendo ci cade sotto gli occhi. E come si capisce nel taccuino ogni cosa non può che prendere la forma scritta del corsivo, di quella che per antonomasia è la scrittura dell'intimità. In corsivo, utilizzando una biro rotta, un mozzicone di matita, qualsiasi cosa, purché ne resti traccia. Dal momento che alla fine è della nostra traccia nel mondo che si tratta. È il taccuino, non il libro, passato per cento mani e riscritto dieci volte, la nostra vera strada all'immortalità.

Carta e penna

*Claudio Giunta**

Articolo sottomesso: 22/05/2026, accettato: 19/06/2026

Bambino sveglio ma non sveglissimo, ricordo come se fosse ieri il pomeriggio di cinquant'anni fa (quasi esatti, direi) in cui mia nonna materna, paziente come Giobbe, si sedette accanto a me per insegnarmi a scrivere in corsivo il mio nome e il mio cognome. Stavo per entrare in prima elementare e bisognava arrivarci preparati, anche per «far vedere che ero più bravo degli altri»: non sapevo che da quell'imprinting piccolo-borghese non mi sarei più liberato. Ora, il nome Claudio non presentava difficoltà particolari, salvo la ci maiuscola iniziale, che non andava tracciata nello stampatello che usiamo adesso ma, chissà perché, doveva essere guarnita con un complicatissimo fregio di riccioli e girari; invece il cognome Giunta allineava una quantità impressionante di gambette tutte uguali, e a distanza di mezzo secolo ricordo ancora la disperazione, le lacrime ricacciate in gola di fronte a quell'ostacolo ovviamente insuperabile: non avrei mai e poi mai imparato a scrivere il mio cognome, non sarei mai e poi mai uscito vivo dalla prima elementare.

E invece eccomi qua: *addottorato* alla Scuola Normale di Pisa.

Ci sono sicuramente ricerche a iosa – di pedagogisti, di psicologi dell'età evolutiva, di esperti svedesi, finnici – che illustrano i vantaggi e gli svantaggi dello scrivere a mano, negli anni della formazione, e i vantaggi e gli svantaggi dello scrivere su tastiera, ma io non le ho lette. Del resto, sospetto che le «ricerche» possono provare qualsiasi cosa, quando riguardano una questione così sfuggente come l'apprendimento, a seconda di quali siano le idee dell'interrogante, idee che le «ricerche» verranno immancabilmente a confortare. Dunque non ho dati, non ho fatto sondaggi, e non cerco né gli uni né gli altri su ChatGPT.

Ma posso partire da una constatazione che mi viene dall'esperienza. All'esame di Letteratura italiana del primo anno di università si presentano

* Professore Ordinario di Letteratura italiana presso l'Università degli Studi di Torino.

studenti che il *Purgatorio* di Dante lo hanno, cito, «letto sull'ebook», o peggio su un pdf. Non solo lo hanno fatto, ma *me lo dicono*, in questo modo dimostrando di non rendersi conto che «leggere sull'ebook» o su un pdf è una cosa da non fare e soprattutto da non dire: semplicemente, in diciannove anni di vita nessuno gliel'ha mai fatto presente. L'esame va male, sempre: un po' perché sono già maldisposto nei loro confronti prima ancora di cominciare, e un po' (soprattutto) perché basta chiedergli la parafrasi di una terzina anche elementare per concludere che la "lettura su schermo" non può sostituire quella lenta, meticolosa pratica del *leggere con la matita* – annotando sulla carta del libro le informazioni che ancora non si posseggono – alla quale molti giovani non sono mai stati iniziati: per la loro inerzia, per l'insipienza degli insegnanti e perché così sembra volere la palude digitale nella quale siamo tutti immersi.

Ora, l'esperimento sociale del quale questi giovani sono oggetto e vittime non riguarda naturalmente soltanto gli atti del leggere e dello scrivere. In un libro recente sulla mercificazione delle ragazze (*Girls®: Gen Z and the Commodification of Everything*, London, Swift Press 2026), Freya India ha osservato: «Siamo stati la prima generazione a imparare a flirtare su Instagram, a cercare di trovare l'amore adolescenziale scrollando i profili sui social network. Siamo stati i primi ad avere i nostri visi e i nostri corpi classificati e giudicati sui social network prima ancora di aver raggiunto la pubertà, i primi a documentare la nostra adolescenza per un pubblico online».

Tra questi molti non invidiabili primati, nessuno dei quali scelto ma tutti indotti dal nuovo ambiente comunicativo creato dalla rete, c'è dunque anche questo: abbiamo tra noi, sui banchi dell'università, non la prima ormai ma la seconda generazione che è stata invitata e a volte costretta ad abbandonare la carta e la penna a vantaggio della lettura e della scrittura su supporto digitale.

Quanto al leggere, come ho detto, verifico a ogni appello d'esame i disastri che questa bella innovazione (i libri che si accendono e si spengono, alla fine si tratta di questo) ha generato nella preparazione degli studenti e prima ancora nelle loro menti: leggono troppo velocemente, non capiscono il significato delle singole parole ma lo indovinano approssimativamente (cioè spesso malamente) dal contesto, non hanno una visione complessiva del testo che hanno di fronte, dimenticano istantaneamente ciò che hanno letto.

Quanto allo scrivere, ho l'impressione che la scrittura su schermo, la scrittura che non passa prima dalla carta, sia una licenza da concedere soltanto alle persone mature, in primo luogo perché lo schermo di solito è connesso a internet, e internet è l'ipotiposi della Distrazione. Il più geniale degli stand-up comedian contemporanei, Louis CK, ha risposto così a una domanda della rivista *Rolling Stone* (aprile 2013) circa il modo in cui scrive i suoi testi:

«Uso un computer che non è connesso a internet. Perché la possibilità di muovere un dito di meno di un millimetro e guardare un video porno o la nuova Porsche, o un intero film – c'è *Il buio oltre la siepe*: mettamoci seduti e guardiamocelo tutto! – è troppo. Perciò, per avere qualche *chance*, devi mettere qualche ostacolo tra te e questa possibilità. Quando, mentre scrivo, sono costretto a fermarmi, ho un momento di agitazione, ed ecco, quella specie di prurito porta a qualcosa di nuovo, a una nuova ispirazione. Ma se invece ti dai per vinto e ti metti a comprare qualcosa online, stai derubando te stesso (...). La cosa peggiore che sta succedendo ai ragazzi è il fatto che li stanno privando dei loro momenti di disagio».

Li stanno privando dei loro momenti di disagio. Vale per molti casi della vita, ma vale soprattutto per la scrittura. Scrivere vuol dire incontrare delle difficoltà, dei problemi da risolvere, problemi che richiedono riflessione, fatica anche fisica. Se anziché *stare nel disagio* e cercare di uscirne trovando l'idea giusta, la frase giusta (che significa anche *capire che cosa si pensa* di un determinato argomento trovando le parole appropriate per esprimere il proprio pensiero), uno va su YouTube a vedere i video dei cani (io lo faccio in continuazione, ormai potrei scrivere un piccolo trattato sull'etologia del corgi), non sarà possibile finire il proprio lavoro, o lo si finirà affrettatamente. Dunque è bene lasciar stare internet per un po', mettere lo smartphone in un'altra stanza, silenziare le notifiche su Instagram, concentrarsi su ciò che si sta facendo.

D'accordo: sconnettersi per concentrarsi. Ma bisogna proprio usare carta e penna? Direi di sì.

Petrarca scriveva con una penna d'oca debitamente tagliata e sagomata, con una piccola fenditura sulla punta che veniva intinta nell'inchiostro. D'Annunzio scriveva con una penna stilografica, cioè con un bastoncino di metallo provvisto di un serbatoio all'interno del quale era contenuto l'inchiostro. All'inizio del Novecento le cose hanno cominciato a cambiare, perché la macchina da scrivere ha permesso a tutti di scrivere in maniera più rapida, pulita, leggibile. Da circa un quarto di secolo è diventato normale scrivere al computer, ma è difficile che chi scrive bene scriva tutto o anche solo la maggior parte del proprio testo direttamente al computer. C'è infatti un *lavoro della scrittura* che è come il lavoro del pensiero: richiede fatica ma ripaga con risultati meno approssimativi di quelli che si sarebbero ottenuti accontentandosi di un primo getto.

Per dire di un caso che conosco: me. Io scrivo il primo abbozzo di un testo su un foglio di carta, poi quando ho un mucchietto di fogli scritti e un po' di tempo copio questi fogli sul computer. Mentre copio, cambio qualcosa, faccio piccoli ritocchi, ritorno sulle frasi che non mi soddisfano, introduco qualche aggiunta. Inoltre, nei vari stadi della stesura consulto libri o articoli, apro

altri file, cerco appunti o citazioni che potrebbero migliorare il testo che sto scrivendo, e insomma studio; ma soprattutto penso e ripenso a quello che devo scrivere. Alla fine stampo una nuova versione del mio testo e la correggo a penna; poi riporto le correzioni nel file. Stampo, e quella è, più o meno, la versione definitiva (che non è mai veramente definitiva: il computer invita alla revisione continua, e non è detto che sia un male). Troppa fatica? Ma la fatica paga. Questo è un ricordo di V.S. Naipaul sul suo esordio da narratore: «... la stesura del pezzo richiese due o tre settimane di lavoro (...). Scrissi prima a penna, poi con una macchina dell'ufficio, correggendo e ricorreggendo, allungando a bella posta il tempo dedicato alla scrittura» (V.S. Naipaul, *Una via nel mondo*, Milano, Adelphi 1995, p. 39). Naipaul ha cominciato così, e nel 2001 ha vinto il Premio Nobel per la letteratura. Non sempre va così, si capisce, ma qualche volta sì.

Scrivere su carta ha un vantaggio ulteriore. Mentre per scrivere al computer bisogna, di solito, stare seduti su una sedia, con davanti un tavolo o una scrivania, scribacchiare qualcosa su un foglio di carta si può fare ovunque, anche in piedi in metropolitana, o in spiaggia sotto l'ombrellone. Anche camminando, se ci si porta dietro un quaderno. Io rientro nella categoria degli ipercinetici, cioè riesco a pensare, a concentrarmi meglio quando sono in movimento. Perciò, mentre scrivo, giro per casa; oppure, quando non riesco a scrivere, esco e faccio una passeggiata, o vado a correre, o vado in palestra a fare un corso di ginnastica di quelli che fanno sudare; in tasca o nello zaino ho spesso un foglio di carta, perché camminando o correndo o agitando le mani a tempo durante il corso di Total Body Workout mi viene in mente come scrivere un periodo, come correggere un periodo insoddisfacente (non è che smetto di fare ginnastica ed estraggo carta e penna dai pantaloncini, non sono matto: lo faccio alla fine dell'ora). Non è una tecnica che funziona per tutti, immagino; ma per me funziona.

Del resto, ognuno può trovare le sue condizioni ideali, che possono essere molto diverse dalle condizioni ideali di qualcun altro: Andrea Camilleri ha raccontato di riuscire a scrivere i suoi gialli – prima a penna e poi al computer – soltanto in mezzo al frastuono dei nipoti; David Foster Wallace ha scritto molti dei suoi racconti in una biblioteca di quartiere, in mezzo agli studenti; uno dei miei scrittori italiani preferiti, Tommaso Labranca, ha scritto il suo romanzo *Haiducii* a un tavolo del McCafé di Porta Venezia a Milano («Pagando due euro un meraviglioso menu di brioche e cappuccini, potevo stare un intero pomeriggio»: l'intervista si trova in rete); e un numero infinito di articoli, saggi, romanzi è stato scritto al tavolo di un bar. Intervistato da Annalena Benini (*Il Foglio*, 24 giugno 2017), uno dei migliori scrittori italiani di oggi, Edoardo Albinati, ha spiegato perché preferisce scrivere a penna

(una *Tratto Pen*, per l'esattezza): «Il computer crea troppe fibrillazioni e distrazioni, con il quaderno posso andare ovunque, non mi metto a sbirciare le e-mail, non verifico niente, ed è comunque il contrario dell'isolamento. Le sollecitazioni che ricevi sono fisiche, non virtuali».

È giusto: il computer distrae, e per scrivere è meglio pensare a una cosa sola: alla scrittura. Ma questo – per tornare all'alternativa silenzio/confusione – non vuol dire che sia necessario il raccoglimento. Continua Albinati: «Quando i miei figli erano piccoli, e la vita domestica una baraonda, ho imparato che posso e quindi devo scrivere ovunque, in qualsiasi momento. Allora poggiavo la macchina da scrivere sulle ginocchia. Quando lessi che Giovan Battista Vico ha scritto la *Scienza Nuova* in un tugurio con i bambini che gli si appendevano alle gambe e al tavolo, mi sono entusiasmato: ecco, si deve fare così. L'idea di quello che si isola nella baita di montagna se no non lavora, mi fa un po' ridere».

Giusto anche questo: si può scrivere in qualsiasi situazione. Ma naturalmente stiamo parlando di *fiction*, dove basta un foglio e una penna, mentre per un saggio o una tesi o un riassunto – che in genere prendono spunto dalla lettura di uno o più libri, a volte difficili da capire – ci vuole un po' più di concentrazione. E non è che la *Scienza Nuova* di Vico sia un modello di prosa cristallina...

Il silenzio e la mancanza di distrazioni erano, una volta, splendide caratteristiche delle biblioteche. Ora i computer e gli smartphone hanno cambiato le cose, e non sono più così sicuro che il consiglio che davo ai miei studenti fino a qualche anno fa, «Uscite di casa, studiate in biblioteca», sia ancora un buon consiglio. Un buon compromesso potrebbe essere: studiate in biblioteca, ma accendete il computer o lo smartphone non più di una volta ogni ora, per non più di due minuti, solo per controllare che non vi stiate perdendo qualcosa di memorabile. E non sedetevi al primo tavolo vicino all'ingresso, cercate una sala appartata, in modo che i vostri amici non passino ogni mezz'ora a chiedervi se li accompagnate a prendere un caffè. È vero: queste piccole distrazioni sono uno dei più bei piaceri della vita; ma, sommate insieme, le piccole distrazioni diventano una distrazione continua, e la giornata scivola via in caffè della macchinetta e tramezzini. Fa anche male allo stomaco. Alla fine, anche la buona scrittura, o la scrittura almeno decente, come quasi tutto, è un fatto di disciplina, persino di ascesi. Scrivere a mano mi pare resti, tra l'altro, un ottimo modo per concentrarsi in ambienti che sempre più invogliano alla distrazione e alla superficialità: mi pare sciocco rinunciarci, soprattutto negli anni della formazione.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Scrivere a mano e leggere su carta contro i danni da smartphone

*Andrea Cangini**

Articolo sottomesso: 28/05/2026, accettato: 19/06/2026

Diceva il primo presidente della Repubblica italiana eletto, Luigi Einaudi, che una società liberale sana è quella che consente a tutti i cittadini di sviluppare al massimo le proprie potenzialità. Anche quelle intellettuali.

Sta accadendo esattamente il contrario.

Da quando, nel 2007, i telefonini connessi alla Rete sono entrati nella disponibilità di bambini e adolescenti, e da quando le consolle dei videogiochi on-line sono diventate l'arredo fisso delle loro camerette, le facoltà mentali dei più giovani hanno cominciato ad erodersi sempre più velocemente. Gli studiosi individuano nel 2012 l'anno in cui il fenomeno è concretamente esploso, essendo stato solo da quell'anno e non da prima che gli smartphone si sono capillarmente diffusi.

Illustri neuroscienziati cognitivisti come il francese Michel Desmurget ci hanno fatto sapere, con vivo sconcerto e sincera preoccupazione, che la generazione iPhone è la prima a mostrare un quoziente di intelligenza più basso della generazione e l'ha preceduta. La prima in tutta la storia umana.

Fior di studiosi della mente hanno di conseguenza parlato di “demenza digitale” (Manfred Spitzer), “cretino digitale” (Michel Desmurget), “generazione ansiosa” (Jonathan Haidt), “mediocrazia” (Alain Deneault), solo per citare i titoli dei libri tradotti in italiano più noti sul tema. Libri scritti da psicologi e neurologi non sulla base dei propri pregiudizi, ma sulla base di evidenze scientifiche frutto di un lavoro sul campo.

La prima facoltà mentale ed essersi progressivamente rarefatta fino quasi ad evaporare è stata la memoria.

C'è stato un tempo in cui la memoria veniva sistematicamente esercitata a scuola e in cui le condizioni di vita obbligavano a ricordare nomi, numeri

* Direttore dell'Osservatorio *Carta, Penna & Digitale* della Fondazione Luigi Einaudi.

e dati. Oggi non più. E speriamo solo che il nostro smartphone non si rompa...

Nicholas Carr è stato tra i primi a sostenere che la dipendenza da smartphone e web riduce sensibilmente la nostra memoria profonda. La mente, abituata a delegare la memorizzazione ai dispositivi, smette di consolidare le informazioni e diventa «meno capace di trattenere ciò che incontra». Il risultato è un pensiero superficiale, dominato dall'urgenza dello stimolo successivo.

Anche lo psicologo britannico Ian Robertson, nel libro *The Winner Effect*, e poi in *The Stress Test*, ha documentato come l'iperstimolazione digitale frammenti l'attenzione e indebolisca la memoria di lavoro, cioè la componente fondamentale per ragionare e prendere decisioni. È, dunque, ufficiale, ed è anche intuitivo: se una funzione (vale per la memoria, ma, ovviamente, non solo) viene delegata, si perde progressivamente la capacità di esercitarla.

Simili conclusioni emergono anche dalle ricerche di Betsy Sparrow, docente alla Columbia University, che ha definito il fenomeno "Google Effect", cioè il fatto che quando sappiamo che un'informazione è reperibile online, tendiamo a non immagazzinarla. «Ricordiamo dove trovare le cose, non le cose stesse», sintetizza Sparrow, descrivendo un tipo di memoria esternalizzata che riduce l'esercizio cognitivo interno.

Siamo così di fronte al ribaltamento della logica dantesca. Di quel «apri la mente a quel ch'io ti paleso / e fermalvi entro; che non fa scienza, / senza lo ritenere, aver inteso», tracciato dall'Alighieri nel V Canto del Paradiso. Affermazione che, detta in breve, suona così: nessuna scienza è possibile senza memoria.

Ma quel che più preoccupa è la sistematica perdita di una facoltà funzionale più di ogni altra alla conoscenza e più di ogni altra essenziale al pensiero: la capacità di attenzione. Tenere la mente concentrata su una cosa per tutto il tempo necessario affinché quella cosa entri realmente in nostro possesso. Più è bassa la capacità di attenzione, meno si è in grado di comprendere, elaborare e trattenere le nozioni e i concetti con cui si ha a che fare. Ebbene, la capacità di attenzione dei giovani non è mai stata bassa come oggi.

I ragazzi, oggi, non riescono a vedere dall'inizio alla fine neanche un film di loro interesse senza mettere mano al telefono almeno una ventina di volte. I ragazzi, oggi, non riescono a vedere dall'inizio alla fine neanche una partita di calcio, né un qualsiasi altro evento sportivo. Tendono sempre più a guardare gli highlights, le scene clou, su Internet. E così perdono di vista sia il valore di una partita in quanto tale sia il valore dello sport in generale.

Il *Financial Times* ha dato conto di un rapporto YouGov datato 2023 secondo cui solo il 31% dei fan di età compresa tra i 18 e i 24 anni guardano

fino in fondo un match dal vivo, contro il 75% di chi ha più di 55 anni. «I nostri avversari non sono solo gli altri sport, ma soprattutto Netflix e le altre piattaforme di intrattenimento», ha commentato sulla *Stampa* Andrea Gaudenzi, presidente italiano dell'ATP, l'associazione che gestisce il circuito maschile del tennis.

Ma non per questo Netflix se la passa bene. Il tempo di attenzione su contenuti *long form* si stanno, infatti, clamorosamente abbassando anche per le piattaforme di streaming. È stato calcolato che in cinque anni si sono ridotti del 30% e che sempre più persone, prevalentemente giovani e giovanissimi, ormai saltano i finali dei film e delle serie o si accontentano di guardare le sintesi su YouTube.

Già oggi il 70% delle sceneggiature passa attraverso software e algoritmi predittivi capaci di stimare il gradimento della storia: c'è da credere che grazie all'Intelligenza artificiale nell'arco di pochi anni avremo serie e film che mutano in base all'umore e al gusto dello spettatore. Spettacoli su misura.

Netflix e Meta stanno già testando la *dinamic content personalization*, una tecnica che, per tenere desta l'attenzione, adatta e riscrive in tempo reale la trama e le colonne sonore sulla base delle reazioni biometriche degli spettatori. Magie dell'IA, eclissi della creatività.

L'attenzione è, pertanto, sempre più frammentata e la coscienza coincide ormai con quello «stato confuso, disorientato, sbadato» che secondo il capofila della scienza psicologica statunitense William James è l'esatto contrario dell'attenzione.

Uno studio realizzato nei primi mesi del 2025 da un team di psichiatri della facoltà di Medicina dell'Università dell'Ohio ha verificato che la capacità di concentrazione dei più giovani su un testo scritto si esaurisce dopo appena 8 secondi; 10 minuti è il tempo massimo di attenzione che riescono a riservare ad una lezione universitaria.

Stress, ansia, depressione e disturbi del sonno vengono indicati come le cause principali di questo allarmante e crescente deficit cognitivo. Stress, ansia, depressione e disturbi del sonno sono le principali patologie che la scienza medica attribuisce all'abuso di smartphone.

È provato che basta anche solo la presenza fisica di un telefonino sul tavolo da lavoro perché la nostra mente si distacchi da quello che stiamo facendo per concentrarsi su ciò che avviene, o si presume stia avvenendo, nel nostro smartphone. Non occorre essere distratti dalle notifiche (è stimato che ne riceviamo oltre 200 al giorno), non occorre fissare lo sguardo sullo schermo: è sufficiente sapere che il telefonino è lì vicino a noi, magari con lo schermo rivolto verso il basso, per condizionare ed orientare la nostra attenzione profonda e il nostro pensiero.

Ha scritto in *Insieme ma soli* la psicologa e sociologa statunitense Sherry Turkle che «tutti gli studi mostrano che se due persone stanno pranzando, un cellulare sul tavolo fa virare la conversazione su temi più leggeri e i due commensali si sentono meno coinvolti reciprocamente. Chi partecipa alla conversazione sa che, con un telefono in vista, si può essere interrotti in qualunque momento». «La nostra distrazione ha un prezzo», ha concluso Turkle. Un prezzo chiamato intelligenza.

Legioni di neurologi e di psicologi ci hanno ormai da tempo abbondantemente spiegato che il cervello umano funziona grossomodo come un muscolo: si sviluppa al massimo delle proprie potenzialità se viene sollecitato, non si sviluppa se non viene sollecitato. Le attività principali che i giovani svolgono attraverso i loro smartphone (scrollare nevroticamente le pagine dei social network, guardare compulsivamente video brevi, giocare ossessivamente ai videogiochi) non sollecitano il cervello. Considerando che – senza arrivare al grottesco estremo del ragazzo nigeriano che con il proprio smartphone ha giocato per 75 ore consecutive ad un gioco chiamato Dream League Soccer 2023 pur di entrare nel Guinness dei primati – secondo le statistiche più recenti gli adolescenti trascorrono mediamente sei ore al giorno con lo sguardo fisso sui propri telefonini e la mente totalmente assorbita dalle attività che vi svolgono, e dando per scontato che almeno sei ore le trascorrono dormendo (se un genitore pensa che dare la buona notte ad un'ora accettabile al figlio lasciandolo solo nella sua cameretta in compagnia del proprio smartphone significhi che dormirà di lì a poco, si illude) e che altre cinque ore le consumino a scuola, significa che la quasi totalità del loro tempo libero viene assorbita da un'attività contraria al pieno sviluppo della loro intelligenza.

Se teniamo presente che il cervello umano smette di svilupparsi all'età di 25 anni e che le fasi più importanti di crescita ed affinamento cerebrale sono quelle dell'infanzia e dell'adolescenza, possiamo facilmente comprendere la gravità del danno subito. Un danno, è bene chiarirlo subito, strutturale e irreparabile.

È stato, infatti, osservato che la generazione iPhone ha già modificato in maniera sostanziale la propria biologia e la propria neurologia. Un cambiamento senz'altro dovuto all'abuso di smartphone.

Uno studio pubblicato nel marzo 2025 dalla rivista canadese *Computers in Human Behaviour* realizzato dall'Università tedesca di Heidelberg mostra chiaramente che l'astinenza da smartphone consente al cervello umano di resettarsi. Ma a fatica: una fatica molto simile a quella del drogato che cerca di disintossicarsi.

I ricercatori di Heidelberg hanno chiesto ad un gruppo di volontari di età compresa tra i diciotto e i trent'anni di limitare l'uso dei propri telefonini alle

sole comunicazioni essenziali. Niente social media, niente YouTube, niente videogiochi. Insomma, niente Internet. Le analisi svolte con la risonanza magnetica funzionale hanno mostrato “associazioni tra cambiamenti nell’attivazione cerebrale nel tempo e sistemi di neurotrasmettitori correlati alla dipendenza», hanno spiegato gli autori della ricerca. Dopo appena 72 ore lontani dagli smartphone, i ricercatori hanno osservato l’attivazione delle aree cerebrali collegate all’elaborazione della ricompensa e alle voglie: gli stessi segnali cerebrali normalmente innescati dalla dipendenza da sostanze, nicotina o alcol. «Lo smartphone è il moderno ago ipodermico, che inietta dopamina digitale 24 ore su 24, 7 giorni su 7 per una generazione perennemente connessa», ha scritto la psichiatra americana Anna Lembke nel suo *L’era della dopamina*.

Niente a che vedere con gli effetti attribuiti alla televisione quando eravamo ragazzi. La televisione era, semplicemente, un elettrodomestico: troneggiava quasi sempre in una stanza comune e veniva accesa in orari più o meno precisi. Gli smartphone no. Gli smartphone sono, ormai, percepiti come un’appendice del nostro corpo, perennemente nelle nostre mani, perennemente sotto i nostri occhi, perennemente al centro dei nostri pensieri.

Un meccanismo consapevolmente alimentato dai gestori delle piattaforme globali del web e dagli ingegneri elettronici che mettono a punto algoritmi fatti apposta per tenerci incollati agli schermi il più a lungo possibile.

Prima di dissociarsi sostenendo che «solo Dio sa i danni che i social network hanno arrecato alla mente dei nostri figli», il cofondatore e primo presidente di Facebook Sean Parker l’ha spiegata così: «Il processo cognitivo dietro alla creazione di queste applicazioni si basava su una domanda soltanto, ossia: come facciamo a prenderci tutto il tuo tempo e la tua attenzione? Dovevamo darti un po’ di dopamina di tanto in tanto, quando qualcuno metteva un *mi piace* o commentava un post, una foto o altro. Questo ti spingeva a contribuire con ulteriori contenuti, cosa che a sua volta ti regalava più *mi piace* e più commenti». Niente di diverso dalla logica del più cinico degli spacciatori. Uno spacciatore, però, che entra a testa alta e su invito nelle nostre case e si apposta senza nascondersi davanti alle scuole dei nostri figli. Spacciatori più che consapevoli, se è vero come è vero che nelle proprie comunicazioni interne TikTok ha perfettamente identificato gli effetti dannosi che il suo utilizzo produce sugli utenti più giovani: “Uso compulsivo”, “perdita di capacità analitiche, formazione della memoria, pensiero contestuale, profondità della conversazione, empatia e aumento dell’ansia”. Lo sanno, ma non se ne curano.

Ci sono diverse pratiche quotidiane che aiutano a bilanciare i danni che l’abuso di smartphone arreca all’intelligenza e alla costruzione del pensiero

dei più giovani, ma in fondo anche degli adulti. Scrivere a mano in corsivo e leggere su carta rappresentano senz'altro le pratiche più utili allo scopo.

Perciò, nel 2023 l'autore di questo saggio ha costituito, presso la Fondazione Luigi Einaudi di Roma, l'Osservatorio *Carta, Penna & Digitale*. L'obiettivo era ed è duplice: studiare l'applicazione che della tecnologia digitale viene fatta nei sistemi scolastici e, finché non emergeranno evidenze scientifiche di segno contrario alle attuali, fare opera di sensibilizzazione sull'importanza della scrittura a mano in corsivo e della lettura su carta, proprio intesa come parziale cura ai danni derivanti dall'abuso di smartphone.

Non si tratta di una sterile nostalgia del bel mondo antico e non è, naturalmente, una dichiarazione di guerra al digitale in quanto tale. Anche perché se fosse una dichiarazione di guerra quella guerra la perderemo senz'altro. È semplicemente ciò che ci suggerisce la scienza.

È bene premettere che, come sa bene chi legge questa rivista, lettura e scrittura sono comparse circa 6000 anni fa e, non essendo atti naturali, hanno reso necessario lo sviluppo di un apposito circuito cerebrale, interamente nuovo al repertorio del nostro cervello. L'atto di leggere incarna e rappresenta, secondo la letteratura scientifica, l'abilità "quasi miracolosa" che il cervello umano possiede di andare oltre le proprie capacità genetiche.

Ma per imparare a leggere, come a scrivere, sono necessari tutti e cinque i sensi. La sola vista, non basta. La vista e l'udito? Troppo poco. È stato dimostrato, infatti, che la dimensione sensoriale della lettura su carta conferisce alle informazioni una sorta di "ridondanza", come se le parole sulla carta si configurassero secondo una geometria in grado di conferire una maggiore e migliore comprensione di ciò che viene letto.

Diversamente, la lettura su dispositivi digitali non attiva questo importante processo cerebrale perché fa leva sul solo senso della vista.

L'uso dei dispositivi digitali modifica i circuiti neuronali del cervello. Le ricerche mostrano che la lettura su schermo favorisce modalità frammentarie e superficiali, caratterizzate da salti e ricerca di parole chiave. Ciò riduce la capacità di concentrazione e ostacola la comprensione. Senza contare che il lettore viene spesso distratto da notifiche che spezzano il flusso cognitivo.

La californiana Maryanne Wolf, autrice di best seller come *Lettore vieni a casa* e *Proust e il calamaro*, ha definito questo fenomeno "skim reading", lettura superficiale, sottolineando che i suoi effetti sulla società coinvolgono direttamente la qualità della democrazia.

Uno studio effettuato da *JAMA Pediatrics* nel gennaio 2019 ha analizzato i dati di 2.441 coppie madre-bambino di Calgary (Alberta, Canada) utilizzando un modello statistico longitudinale a tre rilevazioni (panel cross-lagged). Su un campione di 2500 bambini dai 2 ai 5 anni, ha stabilito una

chiara associazione tra lo sviluppo cognitivo e l'utilizzo di media che fanno uso di schermi. Mettendo a confronto il dato relativo al tempo che un bambino di due anni passa davanti allo schermo con il test del suo sviluppo cognitivo, si evince chiaramente una relazione diretta tra i due elementi. C'è sicuramente un rapporto tra il tempo trascorso davanti a uno schermo a due anni e lo sviluppo cognitivo a tre anni: il tempo che il bambino di due anni passa davanti allo schermo comporta un minore sviluppo cognitivo a tre anni; e, analogamente, il tempo che un bambino di tre anni passa davanti allo schermo pone le basi per un minore sviluppo cognitivo a cinque anni e così via.

«Scrivere a mano in corsivo attiva 12 aree cerebrali, la stessa cosa scritta attraverso la tastiera di un dispositivo digitale ne attiva due», ha osservato il neurologo Pierluigi Brustenghi in *Intelligenti si diventa*.

Dal punto di vista “pratico”, poi, i bambini che “utilizzano” i device tendono ad imparare ad usare le mani solo per passarle sullo schermo e non per sviluppare la cognizione ad alto livello.

Trovare esempi a tal riguardo è tutt'altro che difficile: basti pensare al numero crescente di bambini che presentano un decremento delle abilità pratiche come allacciarsi le scarpe o e usare un paio di forbici, oltre che il ricorso frequente alla presa palmare del cucchiaino così come delle penne o delle matite. Ma “l'influenza” dei device si manifesta in modo ancora più significativo e profondo quando vengono utilizzati per la lettura.

Leggere su un tablet e leggere su carta, infatti, non è la stessa cosa. Nel primo caso oltre ad un diverso coinvolgimento dei sensi, si registra anche un diverso interessamento delle aree cerebrali. Mentre la lettura su carta coinvolge la parte frontale e prefrontale dell'encefalo, che sono essenziali per sviluppare la capacità di elaborazione del pensiero, di pianificazione e per l'attivazione della mobilità fine, la lettura su dispositivi digitali impegna maggiormente la parte limbica, che è quella più primitiva, legata all'istinto e alle emozioni, determinando effetti che non possono essere sottovalutati.

Lo psicologo americano Howard Gardner, in un articolo del 2009 dal titolo “The best of Both Literacies”, ha utilizzato la famosa definizione, coniata dal professore del MIT di Boston Seymour Papert, di “grasshopper mind” (mente cavalletta) per descrivere l'atteggiamento di chi consulta un *device*: saltare da un'informazione all'altra in modo nevrotico e con la spiacevole conseguenza di non fissare i concetti letti.

“Skimming, skipping e browsing” (lettura superficiale, salto di parti di testo, scorrimento veloce) sono, quindi, le nuove modalità di lettura che privano il lettore di quell’“occhio tranquillo” necessario per una lettura competente che, invece, hyperlink, banner, pop up e notifiche rendono irraggiungibile. Ne risulta un'attenzione continuamente frammentata.

La lettura digitale, caratterizzata com'è dall'assenza della dimensione spaziale del libro, comporta anche la perdita della capacità logica e del corretto rapporto dei nessi di causalità. È stato dimostrato che la lettura su tablet e simili non consente di mettere bene in sequenza le informazioni, con il conseguente annebbiamento del ricordo dei dettagli, a cui si aggiunge il mancato consolidamento della memoria generale determinato dall'impossibilità di attivare la dimensione ricorsiva della lettura.

Chi legge su schermo, infatti, non guarda, o meglio, non rilegge mai indietro. Chi legge su carta, invece, si rende immediatamente conto della propria posizione nella lettura e può misurare in ogni momento quanto testo rimane da leggere e quanto è già stato letto, con importanti conseguenze cognitive sulla comprensione dell'oggetto di apprendimento.

Un'importante ricerca, condotta nel 2011 dai professori della Università di Harvard Betsy Sparrow e Daniel M. Wegner, con la professoressa dell'Università del Wisconsin Jenny Liu, ha dimostrato il raggiungimento di una minore conoscenza quando le informazioni vengono trasmesse tramite un motore di ricerca tipo Google rispetto alle stesse informazioni veicolate su libri o riviste cartacee. L'esperimento ha dimostrato che se si danno le informazioni tramite un motore di ricerca si impara di meno e si impara il minimo.

L'uomo impara in un solo modo: con il corpo vissuto in relazione all'ambiente e con l'uso della motricità collegata ai sensi. La scrittura a mano rientra a pieno titolo in questa attività motoria specializzata a cui partecipa tutto il corpo.

In una ricerca del 2006 condotta dalla professoressa Virginia Berninger dell'Università di Washington è stato dimostrato che “in termini di costruzione del pensiero e delle idee, c'è un rapporto importante tra cervello e mano”. È la mano che plasma il cervello e sarebbe un errore derubricare a mera questione di gusto la scelta di scrivere digitando le lettere su una tastiera rispetto al gesto grafico della mano sulla carta.

In uno studio del 2020 condotto dalla professoressa Audrey van der Meer della Norwegian University of Science and Technology, è stato rilevato che persino il suono generato dallo scorrere della penna sulla pagina stimola le funzioni della zona sensomotoria del cervello, dando vita ad una vera e propria connessione tra parola pensata e parola scritta, per cui l'uso di carta e penna consegna al cervello diversi “ganci” a cui appendere i ricordi.

La scrittura a mano crea una forte attività nelle parti sensomotorie del cervello: molti sensi si attivano premendo la penna sulla carta, vedendo le lettere che vengono scritte e ascoltando il suono che si produce mentre si scrive. Queste esperienze sensoriali mettono in contatto le diverse parti del

cervello e le spingono all'apprendimento. Scrivendo a mano si impara di più e si ricorda meglio.

La scrittura in corsivo, del resto, ha una specifica rilevanza nell'ambito delle abilità in quanto attiva in modo più completo le reti della lettura e della scrittura e, obbligando a non staccare la mano dal foglio, stimola il pensiero logico-lineare, che permette di associare le idee e accende massicciamente le aree del cervello coinvolte nell'attività del pensiero, del linguaggio e della memoria.

Secondo lo psicoterapeuta dell'età evolutiva Federico Bianchi di Castelbianco, "scrivere in corsivo significa praticamente tradurre il pensiero in parole, ed è il modo con cui i pensieri si legano e concretizzano nella forma scritta delle lettere".

È stato dimostrato che alla maggiore abilità nello scrivere in corsivo corrisponde una migliore capacità di concettualizzazione degli argomenti.

Si tratta di evidenze condivise anche da alcuni tra i grandi capi del Web. Nel corso di un incontro con gli studenti di Stanford, è stato lo stesso Steve Jobs a raccontare di aver seguito un corso di calligrafia ai tempi dell'Università. E di averlo seguito con interesse e profitto. Ed è stato nientemeno che Sam Altman a confidare che quando deve riflettere su qualcosa di importante ha l'abitudine di prendere gli appunti a mano, piuttosto che digitare su una tastiera. E poiché gli capita spesso di dover riflettere su qualcosa di importante, Altman finisce per consumare un intero taccuino ogni due o tre settimane. «Scrivere a mano è come programmare: serve a capire come funziona la mente», ha detto.

Naturalmente, non bastano le convinzioni personali di questo o quel capofila del Web per sperare che la scrittura a mano e la lettura su carta tornino ad essere diffuse come un tempo. Un tempo, peraltro, assai vicino. Ma sarebbe forse indice di un eccessivo catastrofismo ritenere che la loro millenaria stagione, a cui dobbiamo, come ci hanno ricordato tanto Karl Popper quanto Chul Han, la diffusione del pensiero illuminista e dei principi democratici, sia destinata fatalmente a concludersi.

Certo, la maggior parte di ciò che leggiamo in Rete, anche gli articoli scientifici, è ormai scritto dall'Intelligenza artificiale. Certo, i giovani sono ormai così disabituati a scrivere in maniera ordinata e leggibile che l'Università di Cambridge si è sentita obbligata a consentire l'uso del computer per gli esami scritti. Certo, Google Docs ha introdotto nuove funzioni di scrittura assistita che danno anche suggerimenti sul tono e sullo stile per, come scritto nella pagina ufficiale dell'azienda tecnologica, «aiutarti a creare più velocemente documenti di impatto». È tutto vero, come è vero che nel mondo si registrano anche importanti segnali di respicenza.

In Italia, il Ministro dell'Istruzione e del merito, Giuseppe Valditara, ha dedicato alla scrittura a mano e alla lettura su carta passaggi importanti delle linee guida alle scuole. In Francia, in Canada, nel Regno Unito, in Australia e in Germania si stanno ponendo seriamente il problema. Nel sistema scolastico di 25 Stati americani è stata introdotta la scrittura a mano in corsivo, cosa che per la cultura americana, che ha sempre privilegiato lo stampatello, rappresenta in effetti una rivoluzione.

E poi ci sono le retromarce conclamate. Come, ad esempio, quelle a cui abbiamo assistito in Svezia, in Danimarca e in Finlandia. In questi stati l'entusiasmo per il digitale aveva portato alla totale scomparsa di carta e penna in molti casi sin dalla scuola materna. Poi si sono accorti dell'errore, hanno liquidato la tecnologia digitale e hanno reintrodotta nelle classi quaderni, penne e matite. «I miei predecessori hanno fatto un grave errore, che ho ritenuto doveroso correggere pensando al benessere e alla crescita cognitiva dei nostri studenti», ha detto, come abbiamo già visto, nel corso di un convegno organizzato a Roma verso la fine del 2024 dall'Osservatorio Carta, Penna & Digitale, la ministra all'Istruzione svedese Lotta Edholm. Una liberale.

È accaduto anche in Danimarca, dove, però, nel 2025, dopo oltre 400 anni di onorato servizio, è stato deciso di chiudere una volta per tutte le Poste: solo dal 2000, la spedizione di lettere era crollata del 90%.

Libri e altro

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

La gioia di scrivere

Marcello Veneziani*

«C'è dunque un mondo/ di cui reggo le sorti indipendenti?/ Un tempo che lego con catene di segni?/ Un esistere a mio comando incessante?/ La gioia di scrivere./Il potere di perpetuare./ La vendetta di una mano mortale».

Così scriveva la poetessa polacca Wislawa Szymborska, premio Nobel per la letteratura, nella sua poesia che dà il titolo a una sua raccolta di versi, *La gioia di scrivere* (ed. Adelphi). Confesso di condividere quella impareggiabile, inesprimibile gioia, la gioia di scrivere. Quando mi siedo a scrivere, con la penna o con la tastiera, tra la carta e il video, e poi ancora la carta che accoglierà quella pagina conclusa, avverto quella breve felicità, la piccola eternità di una gravidanza creativa.

Vorrei raccontarvi, per quel che è possibile, quello stato di beatitudine, e il suo piccolo miracolo: una solitudine che si scopre moltitudine, grazie a chi poi leggerà. Tu sei solo, nella tua mente che viaggia, ma avverti di essere mai come in quel momento unito al mondo, ai cieli, ai mari, alla terra, al prossimo, intimamente connesso alla radice del mondo e alla storia, seppure dalla tua infima feritoia, la postazione remota di un estremo avanzale inondato dal sole, visitato dalle stelle.

Se mi chiedete la ragione di quel rito quotidiano non troverò altre scuse. Sì, la voglia di dire, di testimoniare, di farsi ascoltare, la passione di verità che non è mai verità ma solo amor del vero. Ma prima, ma sotto, ma dietro, c'è quella gioia irrinunciabile di scrivere. Si scrive per professione, per vocazione, per condividere pensieri e osservazioni sul mondo e sulla vita che passa davanti e a volte ti prende. Ma alle origini c'è quel gesto, e la sua liturgia, di aprire un quaderno o uno schermo, e lasciare che le dita rispondano alla mente, all'intelligenza del cuore, e trasformino un vuoto in una danza di simboli, “una catena di segni”, in cui ti senti per pochi momenti un piccolo

* Giornalista e scrittore, www.marcelloveneziani.com.

dio che ordina l'universo e avverte l'effimero "potere di perpetuare", seppure in un foglio, in una grafia; mediante "una mano mortale". Sì, ti "vendichi" della tua natura mortale.

La gioia di scrivere, è inutile dirlo, si unisce alla gioia di leggere, di collegarsi alla filiera di chi ti ha preceduto, i maestri, i maggiori, gli illustri sconosciuti che un giorno, fosse ieri o mille anni fa, fecero quel che tu stai facendo. Durante il giorno vivi come vivono gli altri, ma poi... Come scrive in un'indimenticabile lettera che sembra scritta a te, per te, Niccolò Machiavelli: «Venuta la sera mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio, mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui (...) e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi trasferisco in loro».

Quante volte sono contrariato dalla vanità dell'opera, sconfortato da chi non comprende il senso di quei pensieri, la profondità da cui provengono e anche i travagli; non ti riconoscono, ti evitano o fingono di farlo; a volte mi prometto di non scrivere più, di tacere. Ma poi mi assale nuovamente quella gioia assoluta, incontenibile, e allora riprendo a scrivere, nonostante tutto, e scriverei anche senza mestiere, senza tornaconto, per dialogare con gli invisibili; anzi a volte per rendere visibili gli invisibili, presenti gli assenti. Le idee prendono corpo e le vite che furono o che sono senza accorgersi di essere, prendono ad animarsi davanti a te, nella finestra di quella pagina. Quando scrivo non penso a quel che riceverò in cambio, a come accoglieranno le mie parole, e nemmeno agli impropri e ai veleni che a volte si accodano alle parole scritte.

Quanto durerà ancora questa gioia, sarà resa superflua dal nostro tempo che non legge, non pensa, si perde nella rapidità e nel video? Basterà scaricare testi e saperi dai cieli virtuali del web, saremo sostituiti dai prodotti precisi dell'intelligenza artificiale? Non lo so, non resta che accettare la sorte, amor fati, accada quel che accada. Ma nessuno potrà togliermi quell'attimo in cui ho vissuto e pasteggiato con gli dèi, quel soffio di eternità che poi si risolve in momenti rubati alla fuga del tempo.

Sì, scrivere a volte è il surrogato di vivere, quando non puoi vivere, scrivi, è il racconto delle tue impotenze; o il contrario, smetti di vivere per raccontare la vita al suo passaggio. E ti inoltri nella vita della mente, coi suoi misteri, le sue ombre e le sue luci, navighi in mondi che non sono toccati dalla banalità quotidiana, in cui tutto sembra avere senso e scopo, anche se non sono cose che puoi toccare o comprare. Ma solo accarezzare, levigare,

sprigionare. O affidi i messaggi in bottiglia per mettere in salvo la traccia di un'anima dal naufragio dei giorni. Io c'ero. *Scripta manent*, anche quando non rimane più niente. *Verba volant*, ma volano in cielo quelle parole, garriscono come aquiloni, chiamano gli dèi ignoti e le fate, cantano al loro apparire. Noi passiamo, la vita passa, ma quei segni restano in un imprecisato altrove. È rara la gioia di vivere, e quando ne prendi coscienza poi ti sfugge, perché la felicità ti prende quando non sei cosciente e sparisce appena la vuoi trattenere. Invece la gioia di scrivere accade mentre si realizza, la vivi durante. Di questo sei grato. Ti credi l'autore e invece è una grazia ricevuta.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Loredana Perla, Adriano Fabris (2026), *Insegnare con l'Intelligenza Artificiale*, Brescia: Scholé

Francesca Minerva

Nella rapida diffusione di sistemi IAG e tecnologie digitali avanzate, Perla e Fabris propongono un approccio interdisciplinare che integra analisi pedagogica ed etica mediante due ambiti complementari, la didattica e la filosofia morale. Il testo fornisce una cornice teorica ben strutturata per comprendere come l'IA stia trasformando l'intero ecosistema formativo in cui la scuola opera. Lungi dall'essere un semplice ausilio tecnico, l'IA configura nuovi modi di pensare, di apprendere e di agire, ponendo profondi interrogativi sul ruolo della scuola in un ambiente digitale in continua evoluzione. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a svolgere una funzione di mediazione critica, diventando un presidio capace di orientare le nuove generazioni verso un approccio olistico e consapevole delle tecnologie. L'insegnante è descritto come mediatore culturale, custode del significato dell'azione educativa in un contesto in cui la disponibilità di strumenti intelligenti rischia talvolta di affidare agli algoritmi funzioni decisionali che invece appartengono all'umano. La distinzione tra delega tecnica e delega morale risulta essenziale in un'epoca caratterizzata da una tecnofobia dilagante. Solo la prima è accettabile, mentre la seconda è incompatibile con la responsabilità educativa e con la natura relazionale dell'insegnamento. L'IA può supportare percorsi personalizzati solo se guidata da un'intenzionalità educativa chiara e da un docente in grado di interpretare i dati senza plasticizzare il processo.

Gli autori sostengono la necessità di una governance scolastica che orienti l'uso dell'IA secondo criteri di equità, trasparenza e centralità della persona. La riflessione sul rapporto tra tecnologia e apprendimento non può prescindere da una questione che, pur radicata nella tradizione pedagogica, ha acquisito nuova urgenza nell'era digitale: il progressivo affiancamento – e in alcuni contesti la parziale sostituzione – della scrittura manuale con quella digitale. Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, adottate con il Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 9 dicembre 2025, n. 221, ribadiscono l'importanza della scrittura a mano non soltanto come competenza strumentale, ma come

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa23012

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

processo cognitivo complesso, strettamente intrecciato con lo sviluppo del pensiero, della motricità fine e della capacità di elaborazione concettuale. Scrivere a mano non equivale semplicemente a tracciare segni grafici: costituisce un atto che mobilita simultaneamente attenzione, memoria di lavoro e organizzazione sequenziale del pensiero. Numerose ricerche in neuroscienze cognitive confermano che la scrittura manuale favorisce una più profonda codifica delle informazioni rispetto alla digitazione, poiché coinvolge aree cerebrali associate all'elaborazione sensoriale e motoria che la tastiera non attiva con la medesima intensità. Tuttavia, le stesse Indicazioni Nazionali 2025 si inscrivono in un quadro normativo che non ignora le trasformazioni in atto: esse sono state elaborate tenendo conto degli effetti dell'accelerato utilizzo delle tecnologie digitali sulle modalità di apprendimento e sulle relazioni di alunni e studenti, recependo nel contempo gli orientamenti contenuti nelle raccomandazioni e nei documenti europei in materia di competenze digitali. Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), introdotto con la Legge n. 107/2015 e progressivamente aggiornato, promuove l'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica come leva di innovazione e inclusione, riconoscendo nella scrittura digitale uno strumento capace di abbattere barriere di accesso, favorire la produzione collaborativa di testi e potenziare le competenze comunicative degli studenti nel contesto della società dell'informazione. In questa cornice, la scrittura digitale consente agli studenti di rivedere, rielaborare e condividere i propri elaborati con una fluidità che il supporto cartaceo difficilmente garantisce. La sfida educativa risiede pertanto nell'evitare che la disponibilità di strumenti digitali induca a trascurare le pratiche grafomotorie nelle prime fasi della scolarizzazione, nelle quali la scrittura corsiva e in stampatello rappresentano fondamentali tappe dello sviluppo neuromotorio e identitario del bambino. È compito della scuola – e in particolare dei docenti – presidiare questo equilibrio, riconoscendo alla scrittura a mano il suo valore irriducibile e, al contempo, accompagnando gli studenti verso un uso critico e consapevole degli strumenti di scrittura digitale. L'IA, in questo scenario, può rivelarsi un alleato prezioso: non per sostituire l'atto scrittorio manuale, ma per supportare la produzione testuale nelle fasi di revisione, di personalizzazione, di restituzione del feedback, lasciando intatta – e anzi valorizzando – la dimensione grafica e riflessiva della scrittura come pratica incarnata.

Il volume evidenzia con chiarezza il prezioso apporto che l'Intelligenza Artificiale può dare nel rinnovare queste pratiche didattiche. Perla e Fabris dimostrano come, se inserita all'interno di un progetto pedagogico attentamente strutturato, l'Intelligenza Artificiale possono diventare un valido supporto per emancipare i docenti dal carico cognitivo di un lavoro sommerso, per ottimizzare i tempi di progettazione e archiviazione del lavoro didattico,

per personalizzare la didattica nei curricoli ibridati, creare risorse interattive, supportare nella valutazione o pianificare attività extracurricolari. Piuttosto che sostituire la professionalità del docente, l'IA ne amplifica le capacità progettuali, restituendogli tempo prezioso per dedicarsi agli aspetti più relazionali, interpretativi e riflessivi della sua funzione educativa. Anche gli studenti, già ben integrati nello spazio relazionale uomo-macchina, traggono vantaggio. Questo spazio può essere utilizzato nella personalizzazione di molteplici traiettorie di attività. Una di queste è la possibilità di agevolare i percorsi di apprendimento linguistico L2. I dispositivi e applicativi che integrano l'Intelligenza Artificiale può incoraggiare la partecipazione attiva, aiutare a gestire il carico cognitivo, fornire un feedback concreto e adattato alle esigenze specifiche del discente, che rispetti e valorizzi i differenti ritmi, stili e modalità con cui ciascun soggetto si accosta al sapere.

Il volume si configura quale contributo rigoroso e accurato per comprendere l'impatto dell'IA sull'educazione contemporanea, offrendo agli insegnanti e ai decisori educativi strumenti utili per interpretare criticamente il presente e progettare consapevolmente il futuro. «L'IA non sostituirà gli umani (forse). Ma gli umani con IA sostituiranno quelli senza IA.»

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Alfonso D’Ambrosio (2026), *AIDA e il Club dell’Intelligenza: l’umanesimo tecnologico a misura di ragazzi, famiglie e insegnanti*, Edizione indipendente

Giada Totaro

Che cosa significa scrivere sull’intelligenza artificiale per chi ancora non ne padroneggia il linguaggio tecnico, ma ne abita già gli effetti quotidiani? È intorno a questa domanda che si sviluppa l’ultimo lavoro di Alfonso D’Ambrosio, Dirigente scolastico dell’Istituto Comprensivo di Lozzo Atestino, Cinto Euganeo e Vo’, nonché studioso di lunga esperienza nel campo delle tecnologie educative, delle STEAM, del *tinkering* e della robotica educativa. Dopo aver pubblicato guide operative e manuali di progettazione curricolare ricchi di esempi pratici, D’Ambrosio lancia una nuova produzione: *AIDA e il Club dell’Intelligenza*. Un racconto illustrato per ragazzi, famiglie e insegnanti, sull’intelligenza artificiale.

L’IA è ormai una realtà integrata, visibile e invisibile, nei gesti e nei pensieri del quotidiano, dentro e fuori la scuola. Il volume si propone come un racconto illustrato destinato a un pubblico volutamente composito: ragazze e ragazzi dagli 8 ai 14 anni, famiglie, insegnanti ed educatori. L’idea di fondo è che la consapevolezza critica nei confronti dell’IA non possa essere trasmessa per compartimenti stagni, ma richieda la circolarità di sguardi propria di una comunità educante. L’ambientazione narrativa è un’aula scolastica, tra banchi e una lavagna interattiva multimediale (LIM). Qui si muovono diversi personaggi: un gruppo di studenti che incarnano posture epistemiche e punti di vista differenti, una professoressa, il nonno Turing e una mascotte, AIDA. Quest’ultima funge da guida per aiutare a comprendere l’IA, ma con una precisa scelta pedagogica: non fornisce risposte preconfezionate e “non può pensare al posto” dei ragazzi, stimolando invece le domande che bambini e adulti si trovano a dover negoziare insieme.

I protagonisti formano il “Club dell’Intelligenza” e affrontano un itinerario didattico circolare e progressivo diviso in dodici tappe tematiche. Il viaggio spazia dalla storia dell’AI al gioco con gli algoritmi e il *debugging*, dalla sperimentazione dell’AI generativa (affrontando i nodi del plagio, delle immagini false e dei *deepfake*) alla protezione della privacy, fino alla costru-

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXII, n. 43/2026

Doi: 10.3280/qds2026oa23073

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

zione collettiva di un patto ispirato all'AI Act europeo. Si tratta di un percorso flessibile, pensato per essere navigato un capitolo alla volta, adattabile tanto al contesto scolastico quanto a quello familiare.

Dal punto di vista della scrittura, il testo si distingue nel panorama editoriale attuale per una scelta coraggiosa: la “narrazione in situazione”. Anziché ricorrere a un classico registro espositivo o divulgativo, D'Ambrosio – in un'opera dedicata e ispirata anche ai suoi figli – costruisce il sapere sull'IA attraverso le voci dei personaggi. Sono i dialoghi, le vignette, le esitazioni e persino i conflitti tra i protagonisti a far emergere le riflessioni e le domande che oggi caratterizzano le conversazioni tra le giovani generazioni e gli adulti.

Il testo oscilla talvolta tra l'ambizione di un racconto pienamente letterario e la struttura di un manuale operativo. A supportare il flusso narrativo intervengono diversi dispositivi didattici: box di approfondimento e piccoli glossari per chiarire i concetti chiave; il “semaforo AI” per orientarsi sull'uso corretto delle tecnologie; domande e attività pratiche *unplugged* per favorire il confronto concreto. Questi elementi non interrompono la lettura, ma la modulano, conferendo al testo una struttura ipertestuale adatta a livelli di fruizione differenziati. È una scrittura che intende farsi medium educativo prima ancora che veicolo informativo. La comprensione dell'IA passa infatti attraverso l'identificazione affettiva e la risonanza esperienziale, offrendo a genitori e docenti gli strumenti per non trovarsi impreparati e ai giovani la libertà di avanzare dubbi e desideri.

Il volume si segnala come contributo dal carattere estremamente originale nel panorama italiano sull'educazione all'IA per la fascia della preadolescenza. Sebbene i contenuti ricalchino un percorso di *AI literacy* ormai consolidato a livello internazionale, è la specifica opzione narrativa a fare la differenza. Il cuore valoriale del libro è racchiuso in una frase guida che funge da vero e proprio dispositivo ermeneutico: «L'intelligenza artificiale può aiutare a fare molte cose, ma pensare, scegliere, rispettare e imparare restano compiti umani».

L'IA viene così presentata come un'imitazione che non potrà mai sostituire l'empatia, l'autonomia del pensiero e i sentimenti umani. L'opera si inserisce in quella tradizione di umanesimo tecnologico che, da Morin a Floridi, ridefinisce i confini tra intelligenza naturale e artificiale per custodire la specificità irriducibile dell'essere umano.

In definitiva, *AIDA e il Club dell'Intelligenza* dimostrano la possibilità di coniugare rigore concettuale e accessibilità narrativa, pensiero critico e piacere della lettura. È uno strumento prezioso per affrontare il tema dell'IA non come un'emergenza tecnica da subire, ma come un'occasione educativa da abitare con curiosità, testa, responsabilità e, soprattutto, insieme.

CHANGES

CULTURAL HERITAGE ACTIVE INNOVATION FOR SUSTAINABLE SOCIETY
EUROPEAN PARTNERSHIP

La presente pubblicazione è resa possibile grazie al finanziamento prevalente del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro a discendere dal programma CHANGES “Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society” (codice progetto: n. PE00000020 - CUP: H53C22000860006).

Un contributo integrativo è offerto dall'*Associazione Graphein*, Società di pedagogia e didattica della scrittura, con sede legale in Ceglie Messapica (BR).

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

I link attivi e gli eventuali QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità su link e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Amministrazione - Distribuzione: FrancoAngeli srl, viale Monza 106, 20127 Milano. Tel. +39.02.2837141, e-mail: riviste@francoangeli.it. Autorizzazione del Tribunale di Bari n. 18/04 del 23/03/2004 - Direttore responsabile: Loredana Perla - Semestrale - Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano - Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano. *I semestre 2026 - Finito di stampare nel mese di giugno 2026*

QUADERNI DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA

VOL. XXII N.43/2026



Edizione fuori commercio

Copyright © FrancoAngeli

ISSNe 3103-5280

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>