

Introduzione

Nel 2018 l'articolo più letto sul "The Guardian" è stato *Skim reading is the new normal. The effect on society is profound*, scritto dalla neuroscienziata cognitivista Maryanne Wolf (2018), una delle voci più importanti a livello internazionale all'interno del dibattito che sta affrontando le problematiche e le implicazioni cognitive del passaggio da una lettura di tipo tradizionale, alla lettura digitale, online e su schermo. La popolarità dell'articolo, oltre a dimostrare una presa di coscienza collettiva sulla questione relativa ai nuovi modi di leggere, in un'epoca sempre più caratterizzata dallo schermo digitale, mostra la vivacità di un dibattito che da qualche anno anima il tema della lettura e che probabilmente si collega anche alla paura che l'incapacità di comprendere testi in rete possa ripercuotersi negativamente sulla possibilità di "difenderci" da false notizie, propaganda e cattivi narratori che popolano il web (e non solo)¹.

In uno scenario caratterizzato dalla crescente diffusione della lettura online e su schermo, i ricercatori sono chiamati a valutare i punti di forza e debolezza, le prerogative e i rischi della cosiddetta *digital reading*. Nonostante non vi sia ancora a disposizione un consolidato corpus di conoscenze in materia e nonostante i libri digitali abbiano trovato qualche difficoltà di accoglienza, molti Governi stanno da tempo investendo risorse consistenti nell'introduzione dei nuovi dispositivi di lettura, e capita sempre più spesso di vedere scuole all'estero, ma anche sul territorio nazionale, in procinto di fare il salto e abbandonare il testo cartaceo per l'adozione di libri di testo elettronici². L'utilizzo sempre più diffuso dei supporti

¹ Anche in Italia, a febbraio del 2017, "L'Espresso" ha dedicato al tema un intero numero di provocatorio e discutibile titolo *Scusate se il futuro è di carta. L'avevano data per morta. Invece sta rinascendo. Perché nell'era di Internet ci aiuta a uscire dal caos*.

² Alcune delle iniziative più importanti degli ultimi anni sono lo SMART (Self-directed,

digitali per lo studio, la didattica e la verifica degli apprendimenti spinge però a ricercare quanto prima evidenze che rassicurino sulle scelte prese.

La riflessione sollecitata dall'ingresso del libro digitale nella scuola è sicuramente ancora tutta in itinere ma pone, a nostro parere, al centro dell'interesse dei ricercatori la questione di come sfruttare l'eventuale potenziale didattico della digitalità, in modo da facilitare i processi di apprendimento di tutti gli studenti. Non si tratta di una disputa tra apocalittici ed integrati, tra nostalgici del cartaceo e sostenitori del digitale, ma di affrontare le dinamiche in atto, evitando visioni dogmatiche, forme più o meno evidenti di «amnesia storica» (Maton e Moore 2000) ed «edutopia digitale» (Ranieri 2007, 2010), interrogandosi sulla base dei risultati della ricerca, sull'effettivo valore del libro digitale per gli apprendimenti e i processi di formazione.

Del resto non è mai utile contrapporre il mondo analogico al mondo digitale perché così facendo «si finisce sempre o con il rifugiarsi in un mondo che esiste solo finché vive in una dimensione a parte, oppure col perdere di vista le ragioni e gli obiettivi profondi di una visione digitale della nostra realtà» (Toschi 2011, 37-8). Da questo punto di vista sembrano avere ragione Ryan James e Leon de Kock quando fanno notare che:

It should not be unreasonable, though, to suggest that rather than debate the “whether or not” or the “pros and cons”, we should now be moving into a position of thinking about how the publishing and reading establishment – including publishers, technologists, academics, librarians, scholars and authors – can use the digital space to re-engage readers, re-invent the reception of imaginative literature and constructively enhance the experience of reading. [...] What value can be delivered by an enhanced e-book, and how can that value be delivered in a way that promotes as many of the venerated cognitive qualities of traditional, paper-based reading as possible? (James e de Kock 2013, 7-9).

Dal momento che tutti noi ormai navighiamo in un mare densamente ricco di informazioni digitali, e che da questo punto di vista probabilmente non ci sarà nessun ritorno al passato, si tratta di capire in quali condizioni, e per quali scopi, un lettore può trovare maggiori benefici dall'utilizzo di un medium di lettura

Motivated, Adaptive, Resource-enriched, and Technology-embedded) Education Plan (2007-2014) in Corea, lo *Smart Classroom Project* (2002-2014) in Australia, il *FutureSchools* a Singapore (2006-2015), l'*Innovative School Concept for the Future* (2007-2010) in Finlandia, la *Manuels numériques via l'ENT* (2009-2010) in Francia, il *National Education Technology Plan* (2010-2015) in America, il *Future School Promotion Project* (2010-2020) in Giappone, il *Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology Project* (2011-2014) in Turchia (McConatha et al. 2013).

piuttosto che di un altro (Wallis 2017). Non c'è molto da guadagnare dalla falsa contrapposizione tra lettura tradizionale e lettura digitale: se la raccolta e l'analisi delle prove di efficacia del testo digitale sono importanti e possono portare a scoperte significative, concettualizzare i testi elettronici in opposizione ai testi stampati non è utile quanto invece sfidare questo tipo di dicotomie (Ross et al. 2017). Dobbiamo quindi armarci con prove empiriche per capire quando, dove e per quale tipo di lettore i maggiori vantaggi sono garantiti dalla lettura su stampa, digitale o in combinazione (Singer e Alexander 2017). La finalità di questo tipo di ricerche non è quella di indicare un vincitore nella competizione tra digitale e cartaceo ma di informare maggiormente i decisori politici, gli insegnanti, i genitori e preparare così i nostri studenti conducendoli all'acquisizione di quelle literacies fondamentali per leggere, pensare e comunicare nel nuovo contesto digitale³.

Da questo punto di vista la storia delle tecnologie dell'educazione è ricca di sfide perse, promesse disattese (Selwyn 2011a), e da sempre si alternano fasi di illusione e grandi speranze seguite da momenti di forte disillusione e recriminazioni (Cuban 1986; Rushby e Seabrook 2008). Lo storico Robert Darnton ha individuato una simile tendenza anche all'interno della riflessione maturata intorno al libro elettronico dove, a suo parere, è possibile individuare: «uno stadio iniziale di entusiasmo utopico, un periodo di disincanto e un nuovo atteggiamento più pragmatico» (Darnton 2011, 95). In effetti, come vedremo più avanti, se si guarda alla storia del libro elettronico è possibile rintracciare un primo momento euforico prodotto dalla potenzialità innovative del mezzo, in particolare per quanto riguarda l'ipertestualità e la possibilità di sovvertire le tradizionali regole del volume cartaceo; una fase di disillusione prodotta dalle criticità emerse in merito alle nuove forme di lettura, dalle difficoltà tecniche a tradurre i potenziali benefici descritti in prodotti didattici concreti, e a sistematizzare le singole esperienze e sperimentazioni producendo modelli condivisi; ed infine un periodo caratterizzato da maggior pragmatismo, e dalla ricerca più attenta di evidenze a sostegno di quanto precedentemente dichiarato.

Il dibattito sugli effetti cognitivi prodotti dalla lettura digitale, online e su schermo è alimentato dalle divergenze, apparentemente inconciliabili, tra gli studiosi come Sven Birkerts (1994) e Barry Sanders (1994) convinti che il testo

³ L'evoluzione tecnologica, del resto, come ci ricorda Postman, non procede né per sostituzioni né tantomeno per semplici addizioni: «Technological change is not additive; it is ecological. A new technology does not merely add something; it changes everything» (Postman 1995, 192). Al contrario i media subiscono continui processi di «rimediazione» (Bolter e Grusin 2002), «mediamorfosi» (Fidler 2000), «convergenza» (Jenkins 2007) e «ibridazione mediale» (Manovich 2007).

elettronico diminuisca in ultima analisi la crescita personale degli individui, e i sostenitori delle nuove modalità di lettura, come Rand Spiro, secondo i quali la navigazione di testi online potrebbe al contrario garantire maggiore flessibilità cognitiva ai lettori (Spiro et al. 2015). I primi enfatizzano gli aspetti critici e pericolosi della lettura digitale, i secondi replicano che il passaggio dalla pagina allo schermo è un processo evolutivo e inevitabile (Rose 2011).

La questione è sicuramente molto complessa perché chiama in gioco una serie eterogenea di fattori che, di volta in volta, necessitano di essere indagati da differenti prospettive di studio. Anne Mangen e Adriaan van der Weel hanno per questo proposto un modello transdisciplinare e multimetodo che tenta di integrare i contributi eterogenei alla riflessione forniti da discipline diverse come la fenomenologia, l'economica, la sociologia, le scienze cognitive, la psicologica, le neuroscienze ma anche i *media studies*, la pedagogia, gli studi letterari e storici (Mangen e van der Weel 2016).

Secondo Maryanne Wolf (2009b) la lettura online tenderebbe a premiare determinate abilità cognitive, come il multitasking, i rapidi spostamenti di attenzione, la decodifica superficiale e immediata delle informazioni, piuttosto che incoraggiare l'immersione, la riflessione profonda e l'analisi critica del testo. Si temono effetti negativi sul processo definito come *deep reading* (Wolf 2009b, 2016, 2018), ossia «la gamma di processi sofisticati che attivano la comprensione e che comprendono ragionamenti inferenziali e deduttivi, abilità analogiche, analisi critica, riflessione e intuizione» (Wolf e Barzillai 2009, 33). Anche altri autori, seppur non sempre apportando direttamente dati empirici, hanno sottolineato preoccupazioni e critiche circa il presunto deterioramento delle capacità di lettura e alfabetizzazione complessive, potenzialmente causati e/o accelerati dalla digitalizzazione: c'è chi ha descritto gli effetti negativi che la rete avrebbe sulla capacità di leggere e comprendere un testo sequenziale (Bauerlein 2008); chi sostiene come la frammentazione e l'immensa disponibilità informativa si stia ripercuotendo sulla capacità di concentrazione e minacci l'attività di interpretazione e comprensione dei testi (Carr 2008, 2010); chi pensa che la lettura online si configuri come un'inedita pratica di «ricablaggio» del cervello (Greenfield 2015); chi è convinto che occorra preservare il «formato cognitivo perfetto del libro stampato» (Casati 2013, 27); e infine chi afferma che con l'imporre della tecnologia digitale l'intelligenza di tipo sequenziale e lineare, tipica del libro, stia lasciando il posto a un'intelligenza di tipo simultaneo, caratterizzata dall'elaborazione sincrona di più stimoli, con il rischio di alimentare fenomeni di impoverimento del linguaggio, disaffezione alla lettura e indebolimento delle capacità di memorizzazione (Simone 2012).

Ben-Yehudah e Eshet-Alkalai (2021), in un recente studio pubblicato sul "British Journal of Educational Technology" volto ad analizzare le differenze nei

livelli di comprensione tra la lettura di testi stampati e testi digitali, hanno concluso che «there is a growing consensus that learning digitally is inferior to learning from print» (Ben-Yehudah e Eshet-Alkalai 2021, 428). Iniziamo infatti ad avere i primi dati provenienti da sintesi di ricerca che mostrano i benefici della lettura cartacea rispetto a quella digitale. Due recenti revisioni sistematiche della letteratura hanno riscontrato che la comprensione tende ad essere inferiore quando si legge sullo schermo rispetto a quando si leggono testi stampati (Clinton 2019; Singer e Alexander 2017), e quattro meta-analisi hanno individuato dimensioni degli effetti significative che mostrano benefici di comprensione per la lettura di testi cartacei rispetto a quella di testi digitali (Clinton 2019; Delgado et al. 2018; Furenes et al. 2021; Kong et al. 2018).

Il progetto europeo E-READ (Evolution of Reading in the Age of Digitization)⁴ ha studiato per quattro anni l'impatto della digitalizzazione sulle pratiche di lettura attraverso un meta-studio che ha coinvolto più di 170.000 partecipanti, conclusosi nel gennaio del 2019 con la firma di 100 esperti della *Dichiarazione di Stavanger sul futuro della lettura*. Il risultato principale della ricerca è che il passaggio dalla carta allo schermo non è neutrale e che quando si leggono testi informativi di una certa lunghezza e testi complessi – come ad esempio i manuali scolastici – la comprensione è migliore quando si legge sulla carta rispetto a quando si legge in digitale. Questo fenomeno è stato etichettato dai ricercatori come “effetto di inferiorità dello schermo” (E-READ 2019).

Anche le indagini nazionali e internazionali hanno iniziato a valutare gli effetti dell'introduzione dei libri elettronici, e delle relative sperimentazioni, su fattori come le performances di lettura degli studenti, le nuove abitudini di lettura, il tasso di diffusione e integrazione dei nuovi dispositivi, il livello di innovazione rispetto alle consuetudini didattiche, di insegnamento e apprendimento. Come avremo modo di vedere, sia i risultati delle più ampie indagini PISA e PIRLS alle prove di lettura in ambiente digitale sia la valutazione dei progetti nazionali di introduzione del testo digitale nella scuola non sono particolarmente confortanti.

Lo scenario si complica dal momento che i supporti digitali vengono sempre più spesso utilizzati non soltanto per l'autoapprendimento e l'attività didattica in aula, ma anche per molti test standardizzati e valutazioni con un'alta posta in gioco per gli studenti. Valutazioni nazionali e internazionali come il Programme for International Student Assessment (PISA) e il National Assessment of Educational Progress (NAEP) prevedono ormai compiti basati su scenari che valutano il livello di alfabetizzazione digitale dello studente. L'OCSE ha introdotto le prove cognitive al computer dalla rilevazione del 2012 e nel 2015

⁴ Sito web: <<http://ereadcost.eu/>>.

l'intera somministrazione è stata effettuata elettronicamente. Dal 2018 anche il NAEP negli Stati Uniti e l'INVALSI in Italia svolgono le prove al computer.

Nel nostro Paese il dibattito sugli effetti della lettura digitale diviene quanto mai urgente se pensiamo che, secondo i dati OCSE, il 28% della popolazione italiana tra i 16 e i 65 anni risulta analfabeta funzionale⁵, e quindi, nonostante sia in grado di leggere un testo, fatica a decodificarne i messaggi e a comprendere ciò che legge (OECD 2019b). Inoltre, sempre secondo i dati OCSE, uno studente italiano su quattro non possiede le competenze minime di analisi e comprensione di un testo – per esempio non riesce a identificare l'idea principale – mentre soltanto uno studente su venti sa distinguere tra fatti e opinioni (OECD 2019c). Sembra inoltre che la chiusura prolungata delle scuole durante il lockdown abbia prodotto un forte incremento della povertà educativa (Demopolis 2020).

In Italia la vigente cornice legislativa di riferimento prevede ormai da tempo per le scuole adozioni obbligatorie in formato digitale o misto e la possibilità per i docenti di elaborare in proprio i materiali didattici digitali⁶. Mancano tuttavia ancora modelli condivisi per la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei nuovi testi e sia le case editrici che le singole realtà scolastiche procedono per tentativi, mentre la ricerca su questi temi avanza. Il Ministero dell'Istruzione ha attuato il passaggio ai libri di testo digitali con l'obiettivo primario di abbattere i costi di produzione dei materiali didattici (non a caso la loro introduzione è stata inserita in un provvedimento di tipo economico). Anche se probabilmente la transizione ai libri di testo digitali non rappresenta l'azione più efficace da mettere in campo per limitare le spese a carico dell'Istituzione scolastica⁷, in questa sede l'interesse è rivolto più alle implicazioni pedagogiche e formative della lettura digitale, ai riflessi sulla didattica, in un momento in cui il dibattito sembra essere invece caratterizzato da istanze che hanno ben poco a che fare con motivazioni educative, ma dove prevalgono aspetti pratici, questioni commerciali e di diritto d'autore, di proprietà e funzionalità delle tecnologie coinvolte, di performance

⁵ Il dato è tra i più alti in Europa, eguagliato dalla Spagna e superato solo da quello della Turchia (OECD 2019b).

⁶ I docenti possono infatti procedere alla realizzazione diretta di materiale didattico digitale ed è consentito che il Collegio Docenti deliberi di non adottare i libri di testo per alcune discipline, sperimentando l'impiego di materiali autoprodotti, come sta già facendo da qualche anno l'ITI Majorana di Brindisi con il noto progetto *Book in progress*. Sito web: <<https://www.bookinprogress.org/>>.

⁷ Pensiamo, ad esempio, al dispendio in termini di acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo multimediale, ai costi necessari all'acquisto dei dispositivi di lettura, dei software di elaborazione grafica, montaggio e programmazione, a quelli connessi alla gestione e al mantenimento delle piattaforme di raccolta e condivisione dei materiali, a quelli derivanti dall'utilizzo di materiale coperto da copyright.

dei vari *device* (Calvani 2013). Manterremo quindi nettamente distinte quelle che rimangono esigenze pratiche (quali la riduzione del carico del materiale per gli alunni) e necessità economiche (sia sul versante delle famiglie che degli editori) da quelle che rimangono valutazioni più prettamente educative.

L'attuale contesto mediale ed informativo, con la sua accelerazione e con la moltiplicazione dei potenziali fattori distrattivi, sembra mandare in crisi quella che fino a poco tempo fa consideravamo la modalità privilegiata di studio e lettura. Il libro di testo rappresenta tuttavia, ancora oggi, un modello di riferimento condiviso di strutturazione del sapere, un particolare modello di rappresentazione della conoscenza che abitua la mente di chi apprende ad una modalità specifica di organizzazione delle informazioni, che troppe volte viene data per scontata, ma che condiziona profondamente i processi di apprendimento (Anichini 2013). Il libro di testo rimane lo strumento più diffuso per la spiegazione di argomenti e concetti e l'organizzazione degli stessi in un percorso narrativo e argomentativo autorevole, validato, unitario e organico. Allo stesso tempo il testo digitale possiede delle *affordance*, delle potenzialità interne, che lo rendono un'opportunità inedita per la formazione e l'apprendimento. Siamo quindi convinti che l'indagine della digitalità non possa che fondarsi sull'analisi del contesto pre-digitale: è necessario partire dal valore aggiunto del testo tradizionale, dal recupero del suo ruolo e delle sue finalità educative, per poi passare ad indagare le opportunità cognitive offerte dai nuovi strumenti di lettura.

Come ha scritto Andrew Piper, professore di lingue, letterature e culture alla McGill University:

Se le nostre relazioni con il tenere i testi e con il guardarli, saranno tra le caratteristiche che cambieranno più drasticamente, negli anni a venire, via via che la lettura si sposta dalla pagina allo schermo, anche la nostra relazione con la "pagina" come interfaccia fondamentale del testo è sull'orlo di un possibile cambiamento categoriale. Questo impone di riflettere su ciò che le pagine hanno fatto per noi e su che cosa potremmo fare noi senza di loro (Piper 2013, 64).

Come avremo modo di approfondire, uno dei maggiori fattori di criticità della lettura online è quello di costringerci ad una inedita velocità di pensiero (Kahneman 2012; Rivoltella 2020b) che può portare ad una elaborazione superficiale delle informazioni e alla formazione di nuove "abitudini cognitive" che, col tempo, potrebbero generare effetti negativi sulla comprensione. Se, infatti, fino alla comparsa e moltiplicazione dei dispositivi digitali di lettura, quest'ultima veniva svolta principalmente in luoghi "protetti" dalle distrazioni, con un certo livello di introspezione, calma e tempo, oggi il testo digitale incentiva una lettura veloce, frammentata, in mobilità, caratterizzata spesso da un'attenzione intermittente, minore profondità di coinvolgimento con il testo e

minore ritenzione. Alcuni autori hanno ipotizzato che queste abitudini di lettura si stiano diffondendo anche alla lettura di libri stampati (Kovac e van der Weel 2018; Wolf 2018): abituati ad un determinato livello di pazienza cognitiva e approccio ai testi digitali, potremmo stare riportando gradualmente le medesime modalità cognitive anche alla lettura di tipo tradizionale. Se questo venisse effettivamente dimostrato, da un lato aiuterebbe a spiegare il declino globale della motivazione alla lettura al quale stiamo assistendo negli ultimi anni (Mullis et al. 2017a; OECD 2019c), dall'altro porrebbe ulteriori elementi di "allarme".

La nostra riflessione si colloca quindi inevitabilmente all'interno di una proposta più ampia e generale di "rallentamento" dei ritmi educativi, portata avanti negli ultimi anni da diversi autori⁸. A questo proposito dal *Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia (2020-2021)*, che ha analizzato la situazione della lettura nel nostro Paese durante il primo e il secondo lockdown, emerge uno scenario dove il libro di testo nelle scuole e nelle università rimane ancora un riferimento imprescindibile per gli studenti, i docenti e i ricercatori alle prese con la sfida della didattica a distanza, e dove tuttavia si registra un calo progressivo del tempo che i lettori dedicano alla lettura continuativa sia di libri che di e-book, e dove la lettura «soprattutto nelle generazioni più giovani si fa più frammentaria e interstiziale. Si prediligono storie brevi o, se lunghe, contraddistinte da trame e personaggi forti facilmente riconoscibili anche dopo una interruzione nella lettura. Si premiano ritmi narrativi veloci e l'immagine si fa sempre più predominante sulla parola scritta» (CEPELL-AIE 2021, 15).

La pandemia di Covid-19 ha mostrato in maniera evidente il ruolo indispensabile e insostituibile delle tecnologie digitali per l'istruzione e ha reso ancora più urgente la questione di come formare i lettori del 21° secolo, per prepararli ad affrontare uno scenario mediale di disinformazione, infodemia⁹ e post-verità (OECD 2021). I lettori, nell'attuale contesto mediale, non devono

⁸ Ne hanno parlato Maurice Holt (2002) negli Stati Uniti, Carl Honoré (2004) in Inghilterra e Gianfranco Zavalloni in Italia nel volume *La pedagogia della lumaca* (2008). Nello stesso anno sono stati poi pubblicati l'*Elogio de la educación lenta* (2009) di Domènec Francesch in Spagna e *A pedagogia dos caracóis* (2009) di Rubem Alves in Brasile. Sempre in Italia è uscito *L'elogio della lentezza* (2014) di Lamberto Maffei. Parallelamente a queste riflessioni l'invito al rallentamento ha preso piede anche all'interno degli studi sulla lettura con John Miedema in *Slow Reading* (2008), Thomas Newkirk in *The Art of Slow Reading* (2011), David Mikics in *Slow Reading in a Hurried Age* (2013), Meagan Lacy in *The Slow Book Revolution* (2014). Vanno nella stessa direzione l'iniziativa *Slow Reading Manifesto* <<https://bit.ly/3yFDvWt>> e *Das Slow Media Manifest* <<https://bit.ly/37pEuxI>>.

⁹ Nel febbraio del 2020, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha lanciato l'allarme sul fenomeno della infodemia dichiarando che la pandemia di Covid-19 aveva prodotto una diffusione pericolosa di informazioni sanitarie inesatte e non verificate (Zarocostas 2020).

padroneggiare soltanto le tradizionali abilità e competenze di lettura ma apprendere nuove strategie per rilevare le informazioni distorte, i contenuti dannosi e le false notizie. Mentre per leggere testi stampati sono necessarie soprattutto capacità interpretative, i lettori digitali devono utilizzare nuovi metodi e tecniche per decodificare le informazioni che incontrano. Navigando attraverso più fonti e tipologie di testo, devono essere necessariamente più selettivi e saper filtrare la grande quantità di dati disponibili. Leggendo online non è sufficiente seguire strutture di informazione lineari, ma servono competenze più sofisticate per “costruire” i propri testi selezionando continuamente i contenuti da fonti diverse, e per valutare di volta in volta l’attendibilità, l’affidabilità e la pertinenza delle informazioni disponibili (Coiro e Dobler 2007).

Queste difficoltà vengono ulteriormente aggravate non soltanto dall’enorme mole di contenuti multimediali presenti in rete che richiedono competenze specifiche per essere decodificati, interpretati, letti (Kress 2010) ma anche dai meccanismi di funzionamento degli algoritmi che regolano l’accesso, la selezione e la diffusione delle informazioni. Quest’ultimi sono infatti progettati per catturare e disperdere velocemente l’attenzione dei lettori, costringendoli all’interno di “camere dell’eco” che confermano e rafforzano i loro pensieri ed opinioni piuttosto che sfidarli, e fungono da “casse di risonanza” che alimentano false convinzioni e pregiudizi (Sunstein 2009).

Il divario digitale aggrava queste sfide per i lettori più svantaggiati. Ancora molti studenti non hanno accesso a Internet a casa e devono fare affidamento sulla scuola per apprendere e mettere in pratica le proprie competenze digitali. Con la chiusura degli istituti scolastici il divario digitale e sociale ha probabilmente amplificato anche i divari di apprendimento. Gli studenti hanno dovuto imparare a casa da soli, ed è divenuto ancor più urgente sviluppare capacità di lettura avanzate e critiche. Il fatto che i progressi nella capacità di lettura, misurati da PISA, siano nettamente inferiori all’evoluzione della natura dell’informazione ha profonde conseguenze in un mondo in cui la quantità di informazione diffusa al più ampio numero di persone possibile, diviene più importante della qualità dell’informazione distribuita (OECD 2021). È ancora realistico aspettarsi che gli studenti si impegnino in pratiche di lettura profonda e riflessiva quando le abilità che accompagnano la lettura superficiale sono molto apprezzate in una società ed economia ossessionate dalla velocità, dalla produttività, dai dati e dalle informazioni?

Sempre meno lettori arrivano a sviluppare competenze di lettura soddisfacenti; molti si smarriscono per la mancanza di sostegno e di stimoli adeguati, per la distrazione in un universo mediale sempre più pervasivo; molti ancora, dopo il percorso scolastico, tendono a non praticare più i territori della lettura e a perdere progressivamente la capacità di percorrerli e di orientarvisi

(Raviolo 2013). Le preoccupazioni relative alle difficoltà di lettura sono reali e rischiano di compromettere i diritti di cittadinanza, laddove i lettori riscontrino difficoltà significative di comprensione (Lumbelli 2009).

Come abbiamo visto le questioni in gioco sono molte. Nel presente lavoro tenteremo di analizzare e rispondere ad alcune di queste. La struttura del testo si articola intorno a sei quesiti, ciascuno dei quali viene affrontato in un capitolo specifico. La prima parte tenta di fornire, attraverso una prospettiva improntata agli studi sui media, le coordinate per poi affrontare la seconda parte più incentrata sullo stato della ricerca e sulle evidenze provenienti da studi e ricerche condotti per indagare le possibili implicazioni cognitive del passaggio da una lettura di tipo tradizionale ad una lettura digitale, online e su schermo. Durante la trattazione ci serviremo dei punti di vista di saperi diversi che vanno dalla pedagogia, alla psicologia, alla sociologia, agli studi sui media, alle neuroscienze. Cercando di sfruttare il contributo che ognuno di questi ambiti può fornire all'analisi dei cambiamenti nell'esperienza della lettura e, allo stesso tempo, tentando di non compromettere in alcun modo il rigore del discorso.

Nel primo capitolo si cerca di rispondere alla domanda: *Che cosa possiamo imparare dalla storia?* Dopo un breve excursus storico sull'evoluzione del testo digitale e sui cambiamenti apportati dalla tecnologia all'esperienza di lettura, si approfondiscono le differenti *affordance* e l'ergonomia del supporto digitale di lettura, per poi fare il punto sullo stato attuale del libro di testo digitale.

Nel secondo capitolo si cerca di rispondere alla domanda: *Lo schermo sta cambiando il nostro modo di leggere?* Vengono indagati i cambiamenti apportati dalla digitalizzazione del testo alla lettura, mostrando in particolare le implicazioni sui processi attentivi e su come le distrazioni digitali possano oggi rischiare di coinvolgere negativamente il processo di lettura profonda. Il capitolo affronta le due posizioni in gioco: i detrattori del digitale da un parte, preoccupati dai possibili effetti negativi sulla nostra cognizione e sulla lettura normalmente intesa, e i sostenitori dall'altra, convinti che le nuove modalità di iperlettura stiano dando vita a inedite forme di intelligenza e attenzione digitale.

Il terzo capitolo cerca di rispondere alla domanda: *Leggere in digitale sta trasformando il nostro cervello?* Attraverso i dati forniti da studi che attingono dalla recente ricerca neuroscientifica (ma non solo), si cerca di capire se i cambiamenti nell'attività di lettura possano produrre modificazioni a livello cerebrale.

Il quarto capitolo cerca di rispondere alla domanda: *Meglio leggere su carta o sullo schermo?* Attraverso i dati forniti dalle sintesi scientifiche più affidabili condotte sul tema, e dai risultati di studi volti a confrontare le due modalità di lettura, vengono passati in rassegna i possibili benefici e svantaggi cognitivi della lettura digitale rispetto alla lettura tradizionale.

Il quinto capitolo cerca di rispondere alla domanda: *Saper leggere su carta è*

sufficiente per comprendere testi digitali? Viene affrontato il tema delle literacies necessarie a pratiche di lettura efficaci nel contesto digitale/online e di come fare perché gli studenti sviluppino competenze adeguate per continuare a comprendere ed assimilare ciò che leggono; vengono analizzate le abilità mediali dei presunti “nativi digitali”; viene approfondito il tema della lettura condivisa digitale e la questione importante di come educare i piccoli lettori alle nuove modalità di lettura, fino alle evidenze oggi disponibili relative ai possibili vantaggi della tecnologia per i lettori in difficoltà.

Il sesto e ultimo capitolo cerca di rispondere alla domanda: *Come insegnare la lettura digitale?* Vengono proposte e descritte una serie di strategie ritenute affidabili in letteratura per l’insegnamento delle competenze di lettura critica in ambiente digitale e fornita una serie di consigli utili a docenti, educatori, genitori, interessati a coinvolgere i giovani in esperienze di lettura digitale significative.

Come il lettore avrà notato, i titoli dei capitoli di questo saggio sono stati pensati volutamente in forma interrogativa. Non vi è qui, infatti, la presunzione di poter rispondere in maniera completa e definitiva a questioni così complesse. Siamo consapevoli delle insidie che accompagnano la riflessione sulle tecnologie educative (Ranieri 2011) e del rischio di venire, a seconda delle questioni in gioco, etichettati di volta in volta come “apocalittici” perché critici della tecnologia, come “visionari” perché più attenti ad una prospettiva evolutiva dei media, come “alfieri dell’evidenza” per l’approccio maggiormente rivolto ai dati empirici e alle procedure sperimentali, o come sostenitori di tesi pseudoscientifiche, solo perché si scelgono metodi di ricerca più descrittivi, aneddotici, riflessivi e “filosofici”. Allo stesso tempo però, non è ragionevole che mode pedagogiche e tendenze didattiche dettate spesso da speculazioni personali e, nel peggiore dei casi, mosse da interessi politici che poco hanno a che fare con ragioni educative, vengano proposte come obiettivo e guida per l’agire didattico di chi ogni giorno, specialmente in tempi così difficili per la Scuola, mette ancora una volta davanti a tutto i propri studenti. In questa sede interessa capire se la lettura su digitale, online e su schermo – che come vedremo hanno specifiche caratteristiche e differenziazioni – al di là di “appeal” del momento e fascinazioni di vario tipo, possano rappresentare un reale valore aggiunto, e quando, per i processi di apprendimento.

Obiettivo di questo lavoro è quello di cercare di rispondere agli interrogativi appena descritti con la dovuta prudenza e cautela, tentando di porsi tra le due posizioni discordanti, e spesso antitetiche, del “mito della superficialità” – elogio del multitasking, della velocità, del nativismo digitale, della reticolarità, della simultaneità – evitando quindi l’ottimismo acritico nei riguardi del presente, e del “mito della profondità” – esaltazione della linearità, dell’attenzione profonda, della cultura del libro – rifuggendo così dall’idealizzazione nostalgica di un

passato ormai perduto. Seppur consapevoli di muoverci su un terreno scivoloso e mutevole, dobbiamo tentare comunque di fornire delle risposte, consci del fatto che saranno necessariamente incomplete, “provvisorie” e che nonostante il tentativo di fare chiarezza e fornire dati dotati di evidenza permarranno inevitabilmente residui di opacità. Del resto, come ci ricordava ormai più di vent’anni fa Roger Silverstone, riferimento indimenticato dei *media studies*, in *Perché studiare i media* (1999):

studiare i media è un rischio, perché implica, inevitabilmente e necessariamente un processo di defamiliarizzazione, sfidando ciò che è dato per scontato, scavando al di sotto della superficie del significato, rifiutando ciò che ovvio e letterale. Nel nostro lavoro molto spesso il semplice diventa complesso, l’ovvio diventa oscuro: gettare luce sulle ombre le fa scomparire, il significato resta negli angoli (Silverstone 1999, 36).

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare a Gabriele d’Anna, amico e collega, che ha arricchito con i suoi preziosi consigli questo lavoro e che, con le sue parole, mi è stato vicino in un momento difficile.