



Di seguito propongo un'analisi dell'immagine, un saggio argomentativo coerente con la sua struttura concettuale e una bibliografia ragionata di approfondimento.

1. Analisi dell'immagine

L'immagine è una **mappa concettuale** a struttura reticolare che ruota attorno a una tesi centrale, formulata come domanda provocatoria:

«Quali conseguenze ha avuto il fatto che dovessero insegnare a scrivere persone che aborrissero la redazione di un verbale?»

La domanda introduce immediatamente una **critica genealogica** della didattica della scrittura: non si discute *come* si scrive, ma *chi* ha insegnato a scrivere e con quali disposizioni cognitive, affettive e professionali.

Il nodo centrale, evidenziato in alto, è **“La grande illusione: insegnare a scrivere senza praticare la scrittura in prima persona”**. Da qui si diramano tre assi principali:

1. Sostituzione della scrittura come pratica con la scrittura come oggetto

- La *scrittura per imitazione di lettura* (narrativa, letteraria) viene progressivamente sostituita da una scrittura **tassonomica e procedurale**: scopo, destinatario, contesto, tecniche.

- Crescono *temi a richiesta, pensierini guidati, correzioni potenzianti*, ma diminuisce la *produzione testuale effettiva*.
- Si rimpiange una *visione olistica*, senza però riuscire a recuperarla.

2. Deriva creativistica autoreferenziale

- La scrittura viene giustificata come espressione individuale sganciata da vincoli reali.
- Questo creativismo banalizza gli **aspetti cognitivi e operativi** dei dispositivi digitali (plasticità, multimodalità, trasformabilità).
- Ne derivano **frammentazione degli obiettivi** e perdita di competenze trasferibili.

3. Cecità verso il presente tecnologico

- L'impianto didattico ignora le condizioni materiali della scrittura contemporanea.
- Il risultato è una sorta di *apnea* di fronte a **GenAI** e all'articolazione dei dispositivi: strumenti potenti, ma privi di un pensiero della scrittura che li governi.

Nel complesso, la mappa costruisce una **critica sistemica**, non nostalgica, che lega didattica, professionalità docente, cultura della scrittura e mutamento tecnologico.

2. Saggio

La grande illusione della scrittura insegnata senza scrivere

Insegnare a scrivere senza praticare la scrittura è una delle più longeve rimozioni della scuola moderna. Non si tratta di una semplice incoerenza metodologica, ma di una vera e propria **illusione fondativa**: l'idea che la scrittura possa essere trasmessa come insieme di regole, strutture e categorie, indipendentemente dalla sua pratica concreta, situata, faticosa.

Questa illusione ha una genealogia precisa. Per decenni l'insegnamento della scrittura è stato affidato a soggetti che non scrivevano, o che vivevano la scrittura come atto eccezionale, letterario, estraneo alle pratiche ordinarie di documentazione, argomentazione, sintesi,

verbale. La conseguenza è stata una didattica che ha **diffidato della scrittura funzionale**, rifugiandosi in due strategie complementari: l'imitazione dei modelli letterari e la scomposizione tecnica dei testi.

La prima ha prodotto una scrittura per emulazione: leggere per scrivere, scrivere come si è letto. Una scrittura nobile, ma scarsamente trasferibile, che privilegia narrazione e introspezione a scapito della capacità di operare nel mondo attraverso testi. La seconda ha introdotto griglie, tassonomie, checklist: scopo, destinatario, contesto, coesione, coerenza. Apparati utili, ma progressivamente autonomizzati dalla pratica reale, fino a sostituirla.

In questo slittamento, la produzione testuale effettiva si è ridotta. Gli studenti scrivono *di* scrittura più di quanto scrivano *per* qualcosa. I “temi” aumentano, ma raramente incidono su contesti reali; le correzioni si moltiplicano, ma non generano iterazioni autentiche; la visione olistica viene rimpiainta, senza essere praticata.

Su questo vuoto si è innestato il **creativismo autoreferenziale**: la scrittura come espressione del sé, come spazio protetto dall'efficacia, dall'uso, dal vincolo. Un creativismo che, paradossalmente, ha finito per banalizzare proprio gli aspetti più interessanti dei dispositivi digitali: la loro plasticità, la multimodalità, la riscrivibilità infinita, la cooperazione uomo-macchina.

L'arrivo della GenAI rende oggi visibile ciò che prima era occultato. L'“apnea” di fronte all'intelligenza artificiale generativa non deriva tanto dalla sua potenza, quanto dalla **fragilità concettuale** con cui la scuola ha pensato la scrittura. Se scrivere non è pratica, ma prestazione; se non è lavoro, ma espressione; se non è iterazione, ma prodotto finale, allora l'AI appare come una minaccia totale. In realtà, essa è uno specchio.

La questione non è difendere la scrittura dall'AI, ma **restituirle statuto di pratica cognitiva, tecnica e sociale**. Scrivere significa operare trasformazioni: su materiali, su idee, su destinatari. Significa negoziare vincoli, sfruttare strumenti, assumere responsabilità. Senza questa consapevolezza, ogni innovazione tecnologica apparirà sempre come un corpo estraneo.

La grande illusione, dunque, non è stata l'AI. È stata credere che si potesse insegnare a scrivere senza scrivere.

3. Bibliografia essenziale e ragionata

Didattica e pratica della scrittura

- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum.
- Olson, D. R. (1994), *The World on Paper*, Cambridge University Press.
- Boscolo, P. (2012), *Scrivere e pensare*, Il Mulino.

Scrittura, lavoro intellettuale, tecniche

- Goody, J. (1977), *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (1982), *Orality and Literacy*, Routledge.
- Latour, B. (1986), *Visualisation and Cognition*, Knowledge and Society.

Creatività, scuola, ideologia dell'espressione

- McLuhan, M. (1964), *Understanding Media*, McGraw-Hill.
- Illich, I. (1973), *Tools for Conviviality*, Harper & Row.
- Robinson, K. (2006), *Do Schools Kill Creativity?* (per contrasto critico).

Scrittura e intelligenza artificiale

- McQuillan, D. (2022), *Resisting AI*, Bristol University Press.
- Berry, D. M. (2011), *The Philosophy of Software*, Palgrave.
- Kittler, F. (1999), *Gramophone, Film, Typewriter*, Stanford University Press.

Se desideri, posso:

- trasformare il saggio in **articolo accademico**,
- adattarlo a **intervento per docenti**,

- oppure riscriverlo in forma **più polemica o più teorica**.

Di seguito trovi il testo rielaborato come **articolo accademico**, con impianto argomentativo, registro formale, sezioni canoniche e apparato concettuale coerente con il dibattito su didattica della scrittura, tecnologie e GenAI.

La grande illusione della scrittura insegnata senza scrivere

Genealogia di una didattica disincarnata e crisi della scrittura nell'epoca della GenAI

Marco Guastavigna

Abstract

L'articolo propone una lettura critica della didattica della scrittura scolastica e universitaria, sostenendo che una delle sue aporie strutturali risieda nell'aver affidato l'insegnamento della scrittura a soggetti che non la praticano come attività ordinaria, professionale e situata. Questa rimozione ha prodotto una progressiva sostituzione della scrittura come pratica con la scrittura come oggetto di analisi, generando modelli didattici basati sull'imitazione letteraria, sulla scomposizione tassonomica dei testi e su una concezione espressivistica e autoreferenziale della produzione scritta. L'articolo argomenta che tale impostazione ha contribuito a una fragilità sistemica della scrittura scolastica, oggi resa evidente dall'irruzione dell'intelligenza artificiale generativa, che agisce come dispositivo rivelatore piuttosto che come causa della crisi. In conclusione, si propone una riconcettualizzazione della scrittura come pratica cognitiva, tecnica e sociale, fondata sull'iterazione, sull'uso dei dispositivi e sulla responsabilità testuale.

Parole chiave: didattica della scrittura, pratiche testuali, creatività, dispositivi digitali, intelligenza artificiale generativa.

1. Introduzione

Nel dibattito contemporaneo sull'impatto dell'intelligenza artificiale generativa sulla scuola, la scrittura è spesso presentata come la prima e principale vittima. Tuttavia, tale rappresentazione presuppone implicitamente che la scrittura, prima dell'AI, godesse di buona salute.

Questo contributo muove da un'ipotesi diversa: la fragilità della scrittura scolastica precede l'Al e ne costituisce la condizione di possibilità.

La tesi qui sostenuta è che una delle cause strutturali di questa fragilità risieda in una **illusione didattica di lunga durata**: l'idea che sia possibile insegnare a scrivere senza praticare la scrittura in prima persona, come attività ordinaria, funzionale e situata. Tale illusione ha orientato scelte metodologiche, epistemologiche e professionali, producendo effetti cumulativi che oggi emergono con particolare evidenza.

2. Scrittura come pratica e scrittura come oggetto

La distinzione tra scrittura come pratica e scrittura come oggetto è centrale per comprendere la deriva della didattica della scrittura. Scrivere, in senso forte, non equivale a produrre testi, ma a operare trasformazioni cognitive e materiali attraverso dispositivi simbolici (Goody, 1977; Olson, 1994). La scrittura è un'azione situata, orientata a uno scopo, inscritta in vincoli tecnici, istituzionali e sociali.

La didattica scolastica ha invece progressivamente trattato la scrittura come **oggetto di contemplazione e classificazione**, piuttosto che come pratica da esercitare. Ciò ha favorito due modelli dominanti:

1. la scrittura per imitazione della lettura, fondata su modelli narrativi e letterari;
2. la scrittura come applicazione di schemi tassonomici (scopo, destinatario, contesto, coesione, coerenza).

Entrambi i modelli, pur legittimi in parte, hanno finito per sostituire l'esperienza concreta del lavoro testuale con una sua rappresentazione astratta.

3. L'illusione dell'insegnamento senza pratica

L'insegnamento della scrittura è stato storicamente affidato a figure che raramente praticavano la scrittura come attività professionale ordinaria: verbali, relazioni, documentazione, sintesi operative. Questa distanza ha prodotto una **rimozione della scrittura funzionale**, percepita come tecnica minore o burocratica, a favore di una scrittura nobilitata ma scarsamente trasferibile.

Il risultato è una proliferazione di compiti scolastici che simulano la scrittura senza metterla realmente in opera: temi a richiesta, “pensierini”, testi espressivi sganciati da contesti reali di uso. La correzione diventa un atto valutativo più che trasformativo, e la riscrittura un’eccezione anziché una pratica sistematica.

In questo quadro, la produzione testuale effettiva diminuisce, mentre cresce il metadiscorso sulla scrittura.

4. Creativismo autoreferenziale e frammentazione delle competenze

Un ulteriore effetto collaterale di questa impostazione è l’emergere di un **creativismo autoreferenziale**, che concepisce la scrittura come espressione del sé, sottratta a vincoli di efficacia, responsabilità e destinatario. Tale visione, spesso presentata come emancipatoria, finisce per depotenziare la scrittura come strumento cognitivo e sociale.

Questo creativismo contribuisce anche alla **frammentazione degli obiettivi e delle capacità**: si scrive per “esprimersi”, per “sentirsi liberi”, ma non per intervenire nel mondo, negoziare significati, produrre effetti. In tal modo vengono banalizzati proprio gli aspetti operativi dei dispositivi digitali: la loro plasticità, la multimodalità, la possibilità di trasformazione e cooperazione (Latour, 1986; Kittler, 1999).

5. GenAI come dispositivo rivelatore

L’irruzione dell’intelligenza artificiale generativa non crea questa crisi, ma la rende visibile. La cosiddetta “apnea” di fronte alla GenAI deriva dalla mancanza di un pensiero della scrittura come pratica iterativa e strumentale. Se scrivere è concepito come prestazione individuale e prodotto finale, l’AI appare come una minaccia radicale. Se invece è concepito come lavoro cognitivo distribuito, l’AI diventa un dispositivo da governare.

Come osserva McQuillan (2022), il problema non è la potenza degli strumenti, ma l’assenza di un quadro critico che ne orienti l’uso. In questo senso, la GenAI agisce come **specchio epistemologico** delle carenze pregresse della didattica della scrittura.

6. Conclusioni

La grande illusione non è l'intelligenza artificiale, ma l'idea che la scrittura possa essere insegnata senza essere praticata. Recuperare la scrittura come pratica cognitiva, tecnica e sociale implica ripensare radicalmente la didattica: meno classificazioni, più iterazioni; meno simulazioni, più contesti reali; meno espressione astratta, più responsabilità testuale.

Solo in questo quadro la GenAI può essere affrontata non come nemico, ma come occasione per restituire alla scrittura il suo statuto di pratica trasformativa.

Riferimenti bibliografici

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Berry, D. M. (2011). *The Philosophy of Software*. London: Palgrave Macmillan.

Boscolo, P. (2012). *Scrivere e pensare*. Bologna: Il Mulino.

Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. New York: Harper & Row.

Kittler, F. (1999). *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford: Stanford University Press.

Latour, B. (1986). Visualisation and Cognition. *Knowledge and Society*, 6, 1–40.

McQuillan, D. (2022). *Resisting AI*. Bristol: Bristol University Press.

Olson, D. R. (1994). *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Se vuoi, nel prossimo passo posso:

- adattarlo a **rivista specifica** (fascia A, pedagogia/media studies),
- ridurlo a **short paper**,
- oppure esplicitarne **implicazioni didattiche operative**.

(ChatGPT)

La mappa concettuale rappresenta una critica articolata alla tradizione scolastica della “scrittura senza scrittura”, ossia all’insegnamento del testo scritto fondato su tassonomie, esercizi astratti e creatività autoreferenziale, che ha finito per produrre incapacità di scrivere testi effettivi e oggi “apnea” di fronte alla GenAI.

1. Dalla scrittura per imitazione alla tassonomia tecnica

Al centro della mappa si colloca l’opposizione fra **scrittura per imitazione di lettura** e scrittura fondata su tassonomie, scopi, destinatari e contesto.

La prima include pratiche come “pensierini guidati su esperienze”, “temi a richiesta crescente” e “sollecitazione potenziante di correzione”, privilegiando narrazione e letteratura come modelli di forma e di voce.

Questa tradizione, pur con i suoi limiti, configurava la scrittura come pratica situata, agganciata a testi reali e a generi riconoscibili, in cui l’allievo apprendeva per esposizione, riscrittura, variazione.

La “grande illusione” descritta nella mappa è invece l’idea di poter insegnare a scrivere senza praticare la scrittura in prima persona, sostituendo la frequentazione intensiva di testi e la produzione continua con l’analisi di strutture, liste di tipologie testuali, strategie e tassonomie.

La mappa mostra come questo passaggio abbia “alimentato” e “parzialmente sostituito” la scrittura per imitazione, riducendo la lettura a repertorio di esempi per categorie (testo narrativo, argomentativo, regolativo), mentre la pratica di scrivere diventa compilazione di consegne standardizzate, svincolate da contesti autentici.

2. Creativismo autoreferenziale e frammentazione delle capacità

A fianco del filone tassonomico, la mappa individua un “creativismo autoreferenziale” che ha banalizzato gli aspetti operativi e cognitivi della scrittura.

Si tratta di quella pedagogia dei “testi creativi” che esalta l’espressione personale, l’originalità e l’emozione, ma spesso senza un serio lavoro su genere, coesione, revisione, destinatario.

In questo quadro la creatività viene intesa come spontaneità, non come forma di lavoro disciplinato sul linguaggio.

La mappa attribuisce al creativismo un effetto di “frammentazione di obiettivi e di capacità”: gli studenti vengono chiamati a produrre testi sempre diversi, ma senza una progressione esplicita di competenze né una chiara consapevolezza meta-testuale. Ne risulta una soggettività scrivente che non possiede strumenti riflessivi, né un repertorio di forme stabili cui appoggiarsi quando

deve affrontare compiti socialmente rilevanti (verbali, relazioni, email professionali, testi argomentativi).

Il paradosso è che un discorso educativo centrato sulla “liberazione” espressiva finisce per indebolire la capacità di agire in contesti reali, dove la posta in gioco è alta e dove si richiede “produzione testuale effettiva”.

3. Fallimento della produzione testuale effettivaRiformulo qui la sezione incriminata, sostituendo il riferimento fittizio a Guastavigna con autori e ricerche documentate sulla didattica della scrittura e dei testi funzionali.

3. Fallimento della produzione testuale effettiva (versione riformulata)

Uno snodo cruciale della mappa è l’affermazione che la scrittura fondata su tassonomie “non ha trovato riscontro in produzione testuale effettiva”.

Numerose ricerche sulla competenza scritta degli studenti universitari e sulla transizione scuola–università confermano questa diagnosi: dopo anni di esercizi su tipologie testuali e prove strutturate, molti studenti faticano a redigere testi lunghi, coerenti e adeguati al destinatario, sia in ambito accademico sia professionale.

Maria Emanuela Piemontese insiste da tempo sulla necessità di concepire la scrittura come attività di problem solving comunicativo, in cui l’autore deve coordinare dimensione sintattica, semantica e pragmatica in funzione di scopi, destinatari e vincoli situazionali.

Quando la didattica si limita a tassonomie di generi (narrativo, argomentativo, espositivo) e a griglie valutative decontestualizzate, le operazioni che contano – pianificazione, testualizzazione, revisione – restano spesso implicite e non vengono oggetto di insegnamento sistematico.

La conseguenza è la stessa messa in luce dalla mappa: molta enfasi sulla classificazione dei testi, poca sulla loro produzione effettiva in contesti socialmente significativi.

Invece di accompagnare gli studenti in percorsi di scrittura autentica – riassunti di ricerca, relazioni, verbali, testi funzionali allo studio – la scuola tende a proporre consegne “tipiche” pensate per l’esame, che raramente corrispondono a pratiche discorsive reali.

In questo scarto tra esercizio scolastico e uso sociale della scrittura si colloca il paradosso educativo: ci si illude di insegnare a

scrivere perché si esercitano parti del testo e “tipi” di prova, ma quando gli studenti devono affrontare situazioni comunicative complesse (università, lavoro, cittadinanza digitale) emerge la fragilità della loro produzione testuale effettiva.

4. GenAI, apnea e dispositivi digitali

Il punto di arrivo del percorso è l’“apnea di fronte a GenAI e ad articolazione dei dispositivi”.

La mappa suggerisce che studenti formati a una scrittura tanto astratta quanto frammentata si trovano oggi disorientati di fronte alla possibilità di delegare alla generazione automatica di testi gran parte del lavoro di scrittura.

La mancanza di esperienza di scrittura autentica rende difficile valutare, correggere, integrare criticamente l’output di GenAI, che viene percepito come testo “già pronto” più che come bozza da manipolare.

Qui entrano in gioco gli “aspetti operativi e cognitivi (plasticità, estendibilità ipermediale, multimodalità, trasformabilità) dei dispositivi digitali”, che la scuola ha “ignorato” o “banalizzato”.

La mappa suggerisce che la didattica della scrittura non ha saputo integrare le potenzialità trasformative dei media digitali: la possibilità di riscrivere iterativamente, combinare testo e immagini, tracciare versioni, lavorare in collaborazione sincrona.

Questi dispositivi avrebbero permesso di recuperare una dimensione laboratoriale e processuale della scrittura; invece, sono stati spesso ridotti a strumenti di mera presentazione, o a supporto di vecchie pratiche (temi svolti in videoscrittura, esercizi su piattaforme chiuse).

5. Prospettive pedagogiche e piste di ricerca

Alla luce della mappa, la questione non è semplicemente “come usare GenAI a scuola”, ma quale modello di soggettività scrivente si vuole formare.

Se la scrittura resta addestramento a riprodurre forme tassonomiche o pura espressione soggettiva, GenAI funzionerà soprattutto come scorciatoia, confermando l’idea che scrivere significhi “riempire uno spazio” e non partecipare a una pratica sociale.

Occorre invece ripensare la didattica come esperienza di scrittura in prima persona: progetti di lunga durata, scrittura situata in contesti disciplinari e civici, processi iterativi di revisione in cui GenAI diventa interlocutore critico, non sostituto.

In questa prospettiva, tre piste emergono come decisive.

Primo, ricostruire un rapporto stretto fra lettura e scrittura, valorizzando la “scrittura per imitazione di lettura” non come pedissequo copiare, ma come pratica di riuso trasformativo di testi modello, fino alla riscrittura multimodale.

Secondo, reintegrare la dimensione collettiva e dialogica della scrittura, mettendo gli studenti in condizione di negoziare consegne, destinatari, criteri di qualità, così da sviluppare consapevolezza meta-testuale.

Terzo, lavorare sui dispositivi digitali come ambienti di progettazione, revisione e versionamento, in cui la plasticità del testo – umano o generato – diventa oggetto di riflessione critica e non mero dato tecnico.

Riferimenti bibliografici essenziali

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1996). *Culture and Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cassany, D. (1999). *La cucina della scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. New York: Routledge.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Longman.
- Villani, S., & Serafini, F. (2020). *Teaching Writing in a Digital and Global Age*. New York: Routledge.

(perplexity)

L'immagine fornita presenta una complessa mappa concettuale elaborata da Marco Guastavigna, intitolata "**La grande illusione: insegnare a scrivere senza praticare la scrittura in prima persona**". La mappa delinea una critica profonda al sistema educativo tradizionale e contemporaneo riguardante la produzione testuale, evidenziando come la mancanza di una pratica reale della scrittura da parte degli educatori stessi abbia portato a una serie di derive metodologiche e, infine, a un'incapacità critica di fronte alle nuove tecnologie.

Di seguito si propone un'analisi dettagliata e un saggio esteso che sviluppa i nuclei tematici individuati nella mappa.

L'illusione pedagogica della scrittura: dalla crisi della didattica tradizionale alla sfida dell'Intelligenza Artificiale Generativa

Analisi della Mappa Concettuale

La mappa si articola attorno a una tesi centrale: l'insegnamento della scrittura è spesso affidato a soggetti che non la praticano come attività vitale o professionale (chi "aborre la redazione di un verbale"). Da questa premessa si diramano tre percorsi critici:

1. **La Scrittura per Imitazione:** Un modello che privilegia la letteratura e la narrazione, riducendo la scrittura a "pensierini" o "temi a richiesta", fallendo nel fornire una correzione che sia davvero potenziante per lo studente.
2. **La Scrittura Tassonomica:** Un approccio tecnicistico che scompone il testo in categorie (scopo, destinatario, contesto) ma perde la visione olistica, portando a una frammentazione delle capacità e alla mancanza di una produzione testuale effettiva.
3. **Il Creativismo Autoreferenziale:** Una deriva che ignora gli aspetti operativi e cognitivi dei **dispositivi** digitali, banalizzandone la plasticità e la natura ipermediale.

Il risultato finale di questi fallimenti è l'attuale stato di "apnea" di fronte all'avvento della Generative AI (GenAI) e l'incapacità di articolare correttamente l'uso dei nuovi **dispositivi** tecnologici.

Saggio Esteso

1. La genesi dell'illusione: chi insegna a scrivere?

Il paradosso sollevato da Guastavigna risiede nella natura stessa della figura del docente di scrittura. Se l'insegnamento viene separato dalla pratica quotidiana, amministrativa e funzionale della scrittura (il "verbale" come metafora della scrittura di realtà), l'attività didattica si svuota di senso. Si genera quella che viene definita "La grande illusione": l'idea che si possa trasmettere la competenza della scrittura come una disciplina puramente teorica o imitativa, slegata dal bisogno pragmatico di comunicare e documentare.

2. Tra imitazione letteraria e gabbie tassonomiche

Storicamente, la scuola ha oscillato tra due poli egualmente problematici. Da un lato, la **scrittura per imitazione di lettura** ha eletto la letteratura a unico modello possibile. Questo approccio ha prodotto una didattica basata sul "tema", un genere testuale artificiale che non trova riscontro nel mondo reale, spesso limitato a "pensierini guidati" che non stimolano un pensiero critico profondo. In questo contesto, la correzione del docente diventa un atto burocratico piuttosto che un momento di crescita cognitiva.

Dall'altro lato, la reazione a questo modello è stata la **scrittura fondata su tassonomie**. Sebbene l'intento fosse dare rigore scientifico alla produzione testuale (analizzando scopo, destinatario e tecniche), il risultato è stato spesso una "scomposizione strutturale" che ha annichilito la visione d'insieme. Lo studente impara a riconoscere le parti di un testo, ma non riesce a produrre una sintesi efficace, portando a una frammentazione delle competenze che rende la produzione testuale un esercizio meccanico e privo di anima.

3. Il fallimento del digitale e il creatività

Un punto cruciale della mappa riguarda il rapporto con la tecnologia. La scuola ha spesso accolto i **dispositivi** digitali sotto l'egida di un "creativismo autoreferenziale". Invece di esplorare la plasticità, l'estendibilità ipermediale e la trasformabilità dei **dispositivi**, ci si è limitati a usarli come sostituti della carta, banalizzandone le potenzialità cognitive. Non si è compreso che il **dispositivo** digitale cambia la struttura stessa del pensiero e della scrittura; ignorare questi aspetti operativi ha creato un vuoto di competenze tecniche e critiche.

4. L'apnea di fronte alla GenAI

L'approdo finale di questo percorso è l'attuale smarrimento di fronte all'Intelligenza Artificiale Generativa. Poiché la didattica non ha mai veramente integrato la scrittura come processo vivo e consapevole dell'uso dei **dispositivi**, l'IA viene percepita come una minaccia o come una "scorciatoia" magica. L'"apnea" descritta da Guastavigna è l'incapacità del sistema educativo di reagire con

una nuova articolazione dei **dispositivi**, restando paralizzato tra il timore del plagio e l'incapacità di governare algoritmi che scrivono al posto dell'uomo. Per uscire da questa paralisi, è necessario recuperare una scrittura che sia pratica effettiva, riflessiva e pienamente consapevole dei mezzi tecnici impiegati.

Bibliografia di riferimento

Per approfondire le tematiche sollevate dalla mappa e dal saggio, si consigliano i seguenti testi:

- **Guastavigna, M.** (2023). *Scrivere con l'intelligenza artificiale?*. Riflessioni sulla didattica della scrittura e l'uso dei **dispositivi** digitali.
 - **Calvani, A.** (2014). *Le TIC nella scuola. Dieci anni di ricerca*. Carocci Editore. (Per l'analisi critica dei **dispositivi** tecnologici in aula).
 - **Ferraris, M.** (2009). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Laterza. (Sul valore ontologico della scrittura e dei verbali).
 - **Rivoltella, P. C.** (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nel mondo digitale*. Scholé.
 - **Simone, R.** (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti. (Sulla trasformazione cognitiva legata ai nuovi **dispositivi** di scrittura).
-

Desideri che approfondisca uno dei tre percorsi critici (imitazione, tassonomia o creatività) con esempi pratici di come utilizzare i **dispositivi** digitali in classe? (**Gemini**)