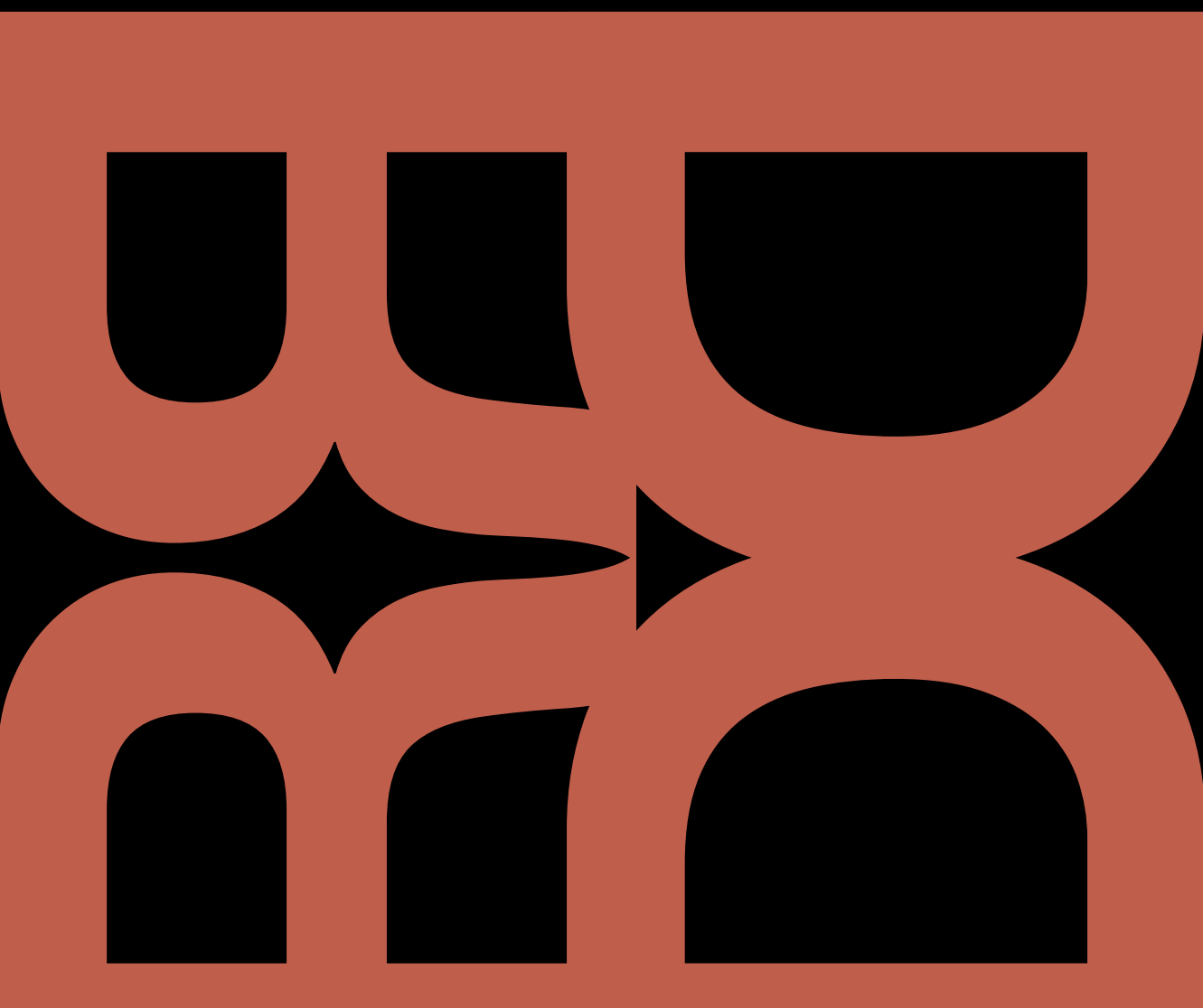


anno V 2 / 2025

10

ISSN 2785-3977

rivista
di ricerca e didattica
digitale





anno V 2 / 2025
10

**rivista di ricerca e didattica
digitale**

Rivista scientifica semestrale, digitale e open access,
soggetta a doubleblind peer review.

Direzione scientifica

Enrico Landoni, Università eCampus

Condirettori

Fabio Guidali, Università degli Studi di Milano

Paolo Raviolo, Università eCampus

Comitato Scientifico

Stefan Bielański, Università Pedagogica di Cracovia

Sabrina Bonomi, Università eCampus

Simona Caporusso, Università eCampus

Angela Di Gregorio, Università degli Studi di Milano

Simone Gamba, Università degli Studi di Bergamo

Michele Marangi, Università eCampus

Antonio Orecchia, Università degli Studi dell'Insubria

Deborah Paci, Università degli Studi di Modena

e Reggio Emilia

Kateryna Pishchikova, Università eCampus

Malwina Popiolek, Università Jagellonica di Cracovia

Maria Ranieri, Università degli Studi di Firenze

Marcello Ravveduto, Università degli Studi di Salerno

Pier Cesare Rivoltella, Università di Bologna

Roberto Russo, Università eCampus

Maria Grazia Simone, Università eCampus

Paolo Todini, Università eCampus

Massimiliano Valente, Università Europea di Roma

Redazione

Carlo Caserio

Fabio Lucchini

Elisa Tira

Fiorella Vinci (coordinatrice)

Giacomo Zanibelli

Progetto grafico

Fabrizio Manis

La rivista è pubblicata online nel sito

<https://www.ecampusuniversitypress.it/riviste/rivista-di-ricerca-e-didattica-digitale/>

Info e contatti

rrdd@studiumeditore.it

Editore

Studium Srl

Sede Legale

Via Matera 18, 00182 Roma

Sede Operativa

Via Isimbardi 10

22060 Novedrate (CO)

www.studiumeditore.it

Registrazione presso il

Tribunale di Como n. 6 2021

La "Rivista di Ricerca e Didattica Digitale" è riconosciuta come rivista scientifica dall'ANVUR per l'area 11 – SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE e 14 - SCIENZE POLITICHE E SOCIALI ed è indicizzata nella Directory of Open Access Journals (DOAJ) e in Google Scholar.



Agenzia Nazionale di Valutazione
del sistema Universitario e della Ricerca
National Agency for the Evaluation
of Universities and Research Institutes



sommario

10

5

**Pedagogia e Quinta Rivoluzione Digitale:
rinnovare la relazione educativa in prospettiva
interculturale**

Farnaz Farahi

22

**I Sistemi Informativi e l'automazione nel
Servizio Sociale:
prospettive e mappe interpretative a partire
dalla letteratura**

Paolo Guidi

41

**Risky Games? Exploring Adolescent Gaming
and Gambling in Northern Italy**

Fabio Lucchini, Eliana Gabellini, Giusi Gelmi, Luca
Negri, Corrado Celata, Gruppo Regionale HBSC
Lombardia 2022

57

**La rinascita democratica in Puglia nel
secondo dopoguerra attraverso le fonti
digitali: il caso dell'archivio "Antifascisti
pugliesi"**

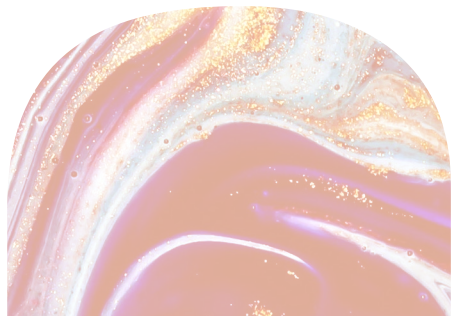
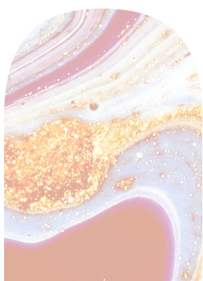
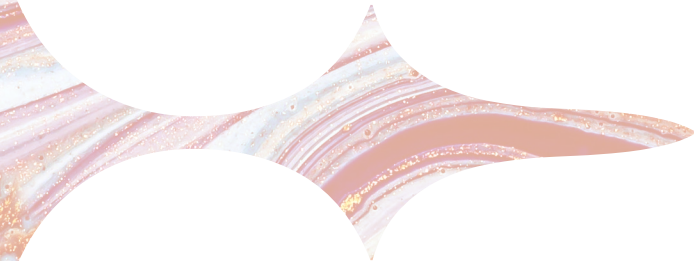
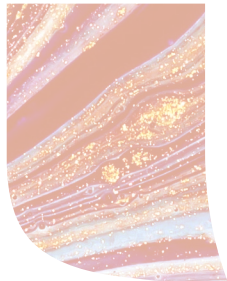
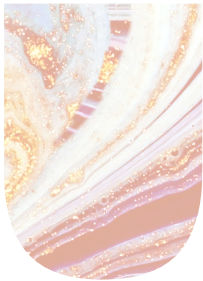
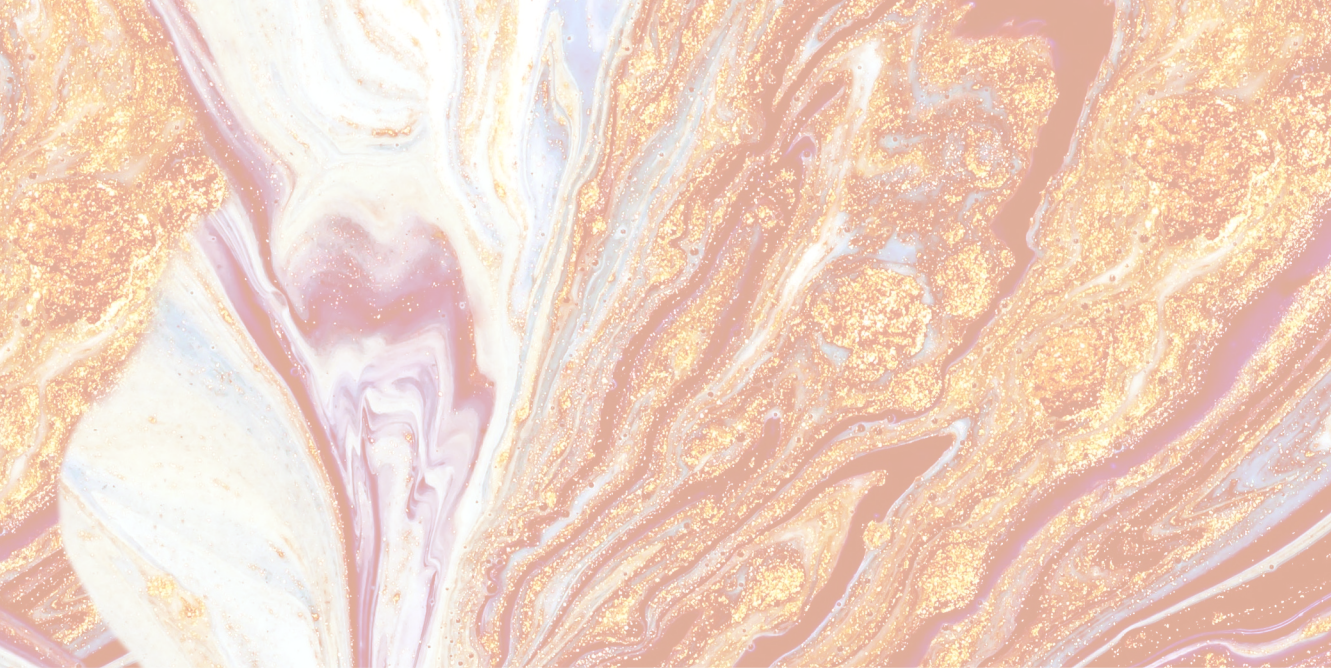
Onofrio Bellifemine



70

**Reinventare la geografia scolastica:
tra riforme italiane e buone pratiche
internazionali**

Simone Gamba



Farnaz Farahi

Pedagogia e Quinta Rivoluzione Digitale: rinnovare la relazione educativa in prospettiva interculturale

ABSTRACT

La quinta rivoluzione digitale sta trasformando le pratiche educative. Il presente contributo, mantenendo il focus sull'infanzia, si interroga sulle conseguenze che tale rivoluzione sta avendo nel presente e su quelle che, verosimilmente, produrrà in futuro. Dopo aver delineato le componenti della quinta rivoluzione, si tratterà una disamina delle sue ricadute pedagogiche, ponendo attenzione ai processi di apprendimento e al ruolo dell'educatore. Quale interlocutore per la pedagogia in poi. L'intenzione è evidenziare, anche all'interno del contesto post-mediale così definito, l'importanza della relazione educativa e dell'intercultura quali elementi fondamentali della pedagogia. Da un lato, per preservare la sua insostituibile funzione etica e umanistica; dall'altro, per orientare l'uso delle tecnologie verso finalità inclusive.

Parole chiave: Quinta rivoluzione digitale; Relazione educativa; Infanzia; Pedagogia; Intercultura

The fifth digital revolution is transforming educational practices. This paper, maintaining its focus on childhood, explores the consequences that this revolution is currently producing, as well as those it is likely to generate in the future. After outlining the main components of the fifth revolution, the discussion will examine its pedagogical implications, with particular attention to learning processes and the role of the educator. The aim is to highlight, even

within the so-called post-media context, the importance of the educational relationship and interculturality as fundamental elements of pedagogy. On the one hand, in order to preserve their unique and irreplaceable ethical and humanistic function; and on the other, to guide the use of technology towards inclusive purposes.

Keywords: Fifth digital revolution; Educational relations; Early childhood education; Pedagogical theory; Intercultural education

FARNAZ FARAHİ

Farnaz Farahi è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DiSUS) dell'Università eCampus e componente del Centro Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale (CREDDI), attivo presso il medesimo ateneo. I suoi principali interessi di ricerca spaziano tra le seguenti tematiche: intercultura, infanzia, media education, relazione educativa, comunicazione efficace e gestione del conflitto. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

farnaz.farahi@uniecampus.it

Introduzione

La quinta rivoluzione digitale – attualmente in divenire – sta influenzando non solo sotto il profilo sociale ed economico, ma anche della forma, dell’organizzazione e dei contenuti i sistemi di educazione, istruzione e formazione. Si tratta di una rivoluzione caratterizzata dall’integrazione di tecnologie avanzate nei processi tradizionali di apprendimento, tra cui intelligenza artificiale (IA), realtà aumentata, automazione e *machine learning*.

Con l’espressione “quinta rivoluzione digitale” si intende quel passaggio culturale e tecnologico successivo alla cosiddetta Industria 4.0, in cui la presenza del digitale non è più solo uno strumento o un supporto, ma una condizione integrata e strutturale dell’esperienza umana e formativa.

Nel presente contributo si intende delineare, sotto il profilo epistemologico, il concetto di quinta rivoluzione digitale e analizzarne le ripercussioni sulle pratiche pedagogiche contemporanee e prospettiche, con particolare attenzione sia alle modalità educative in atto, sia ai processi formativi rivolti ai futuri professionisti del settore. Il saggio si configura come una riflessione teorica e critica di taglio pedagogico, volta a interpretare le trasformazioni in atto con approccio ermeneutico, senza finalità empiriche. Tale impostazione permette di approfondire le implicazioni educative, relazionali e culturali del digitale, offrendo un contributo argomentativo al dibattito scientifico.

Mantenendo una prospettiva focalizzata sull’infanzia e sul periodo prescolare (senza eludere ragionamenti di più ampio respiro) ci si chiede: con quale tipo di interlocutore la pedagogia si interfacerà negli anni a venire e a quali sfide andrà incontro? A quali strumenti educativi dovrà affidarsi per mantenere inalterato il proprio ruolo formativo e valoriale? In un contesto multiculturale che promuove forme di sapere ibride – caratterizzate da una crescente integrazione tra dimensione digitale e dimensione reale – quali dispositivi pedagogici possono essere utilizzati per creare processi educativi flessibili e adattarsi alla continua evoluzione degli ambienti di apprendimento?

Si ritiene che la risposta a questi interrogativi si radichi in una nuova concezione della relazione educativa, per svilupparsi conseguentemente nell’interculturale. Elementi, questi ultimi, indispensabili per salvaguardare, anche all’interno della quinta rivoluzione digitale, l’insostituibile funzione etica e umanistica della pedagogia.

Dalla quarta alla quinta rivoluzione digitale: elementi caratterizzanti

Per comprendere l’impatto della quinta rivoluzione digitale sulla pedagogia contemporanea, nei diversi livelli formativi e nei contesti educativi, risulta utile, innanzitutto, richiamare brevemente le caratteristiche della quarta rivoluzione industriale. Con Industria 4.0 (o quarta rivoluzione digitale) si intende un paradigma tecnologico (nato

nel 2011 e tuttora, in parte, attivo) basato sulla digitalizzazione e interconnessione dei processi produttivi, attraverso i quali i sistemi cyber-fisici, di *Internet of Things*, *cloud computing*, Big Data e IA consentono la creazione di dispositivi intelligenti, capaci di auto-ottimizzare qualsiasi percorso di apprendimento.¹

Approfondiamo gli elementi di cui è composta la quarta rivoluzione digitale, poiché rappresentano la genesi della quinta.

L'*Internet of Things* fa riferimento a quell'insieme di componenti, dispositivi (sensori, microprocessori, microcomputer) e software incorporati all'interno dei vari strumenti tecnologici, per permettere a questi ultimi di comunicare tra loro.² Il *cloud computing* rimanda, invece, alla possibilità di elaborare e archiviare illimitatamente dati in rete, per consentirne l'accesso in modalità virtuale.³ Con l'espressione Big Data, si indica l'insieme dei dati digitali generati, raccolti e analizzati su scala molto ampia, caratterizzati da volume, velocità e varietà tali da non poter essere gestiti con gli strumenti tradizionali di elaborazione. Il loro impiego è funzionale a estrarre conoscenza utile per prevedere tendenze degli utenti, migliorare decisioni aziendali o personalizzare servizi.⁴ Infine, l'IA è il campo dell'informatica che studia teorie, metodi e sistemi capaci di simulare funzioni cognitive tipiche dell'essere umano, come l'apprendimento, il ragionamento, la percezione, la comprensione del linguaggio e la capacità di compiere scelte. L'IA, nel complesso, si rifà a un insieme di tecnologie e algoritmi che le permettono di elaborare informazioni, riconoscere schemi, adattarsi a nuovi dati e agire in modo autonomo e con un preciso focus, sulla base di indicazioni che le vengono fornite.⁵

La quarta rivoluzione ha introdotto in modo pervasivo il digitale in molti aspetti della vita delle persone, compresi quelli educativi e formativi. In particolare, ha offerto

lo scenario di una tecnologia che migra dentro gli oggetti di largo consumo, ci si nasconde dentro, li ibrida. Di fatto, qualsiasi oggetto, in virtù della possibilità del digitale di contaminarlo, può divenire *smart*, trasformandosi in altro da quello che era in precedenza. E si tratta di una situazione pervasiva, che coinvolge i giocattoli per l'infanzia (*Internet of the Toys*) e la robotica sociale, i gadget [...] e le colonnine dei servizi sul territorio, gli elettrodomestici e la casa nel suo complesso.⁶

1 H. Lasi, P. Fettke, G.G. Kemper, T. Feld, M. Hoffmann, *Industry 4.0*, in «Business & Information Systems Engineering», vol. 6, 2014, pp. 239-242.

2 V.M. Marcone, *Il valore della formazione duale di fronte ai nuovi scenari della quarta rivoluzione industriale*, in «Formazione & Insegnamento», vol. 17, 2019, p. 339.

3 *Cloud computing*, in *Vocabolario Treccani*, https://www.treccani.it/vocabolario/cloud-computing_res-4d54e944-8996-11e8-a7cb-00271042e8d9 (Neologismi).

4 C.L. Philip Chen, C.Y. Zhang, *Data-intensive applications, challenges, techniques and technologies: A survey on Big Data*, in «Information Sciences», vol. 275, 2014, p. 315.

5 C. Pancioli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 11 ss.

6 *Ivi*, p. 13.

L'attuale sviluppo dell'IA e delle tecnologie a essa collegate aggiunge alle componenti dell'Industria 4.0 sopra identificate ulteriori elementi: la *post-medialità*, la *piattaformizzazione*,⁷ la *datificazione*.⁸ Fattori che, assieme a quelli della fase precedente, definiscono l'Industria 5.0, o quinta rivoluzione digitale.

La *post-medialità* (o era post-digitale) raffigura una condizione (culturale e sociale) in cui il digitale non è più considerato qualcosa di straordinario o separato dal reale (come accadeva nell'Industria 4.0), ma è oramai pienamente integrato in ogni aspetto della vita quotidiana dell'individuo.⁹ Nella quinta rivoluzione digitale, la tecnologia diventa, in altre parole, una componente naturale delle pratiche sociali, comunicative e culturali.¹⁰ In ambito educativo, ciò si traduce nell'uso quotidiano di ambienti virtuali integrati (come piattaforme didattiche, realtà aumentata o ambienti di apprendimento immersivi), che modificano non solo le modalità di apprendere, ma anche le relazioni educative. La *piattaformizzazione*, invece, seguendo il ragionamento di Rivoltella e Panciroli,¹¹ si riferisce al processo attraverso cui le principali attività sociali, economiche e culturali vengono mediate e organizzate da piattaforme informatiche, ovvero infrastrutture hardware o software che forniscono «servizi e strumenti tecnologici, programmi e applicazioni, per la distribuzione, il management e la creazione di contenuti e servizi digitali gratuiti o a pagamento, anche attraverso l'integrazione di più media (*integrated digital platform*)».¹²

Con *datificazione*, infine, il riferimento va al codice, alla programmazione, ai linguaggi algoritmici, che assurgono, nella società digitale contemporanea, a un ruolo di assoluto protagonismo culturale.¹³ A riguardo, i codici algoritmici si sono ritagliati – ed è presumibile che lo faranno sempre più in futuro – uno spazio sia negli ambienti virtuali, che in quelli reali, come quelli formativi informali e formali. La *datificazione* ci sta conducendo a una società nella quale lo stesso codice si configura come un dispositivo capace di immaginare e costruire la collettività, agendo «come condizione di pensabilità a priori di artefatti e servizi».¹⁴

Le componenti della quinta rivoluzione digitale, rappresentando un'evoluzione della quarta, ci guidano oltre l'automazione, l'*Internet of Things* e la connettività. In altre parole, la collaborazione tra IA, digitale ed essere umano sta progressivamente, e in modo irrimediabile, abbattendo le barriere linguistiche e cognitive, favorendo una forma di ibridazione non più scindibile tra dimensione umana e dimensione tecnologica.¹⁵

7 F. Colombo, *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*, Roma, Carocci, 2020, pp. 27 ss.

8 C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica*, cit., p. 16.

9 *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design*, edited by N. Berry, M. Dieter, London, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 1 ss.

10 F. Cramer, *What is Post-digital?*, in *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design*, cit., pp. 12-26.

11 C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica*, cit., pp. 13 ss.

12 *Ivi*, pp. 13-14.

13 Cfr. L. Manovich, *L'analisi computazionale della cultura*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

14 C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica*, cit., p. 16.

15 J. Leng, W. Sha, B. Wang, P. Zheng, C. Zhuang, Q. Liu, T. Wuest, D. Mourtzis, L. Wang, *Industry 5.0: prospect*

Ne deriva che la pedagogia ha oramai a che fare con interlocutori (bambini, famiglie, istituzioni, professionisti) che sono rappresentazioni di questa ibridazione tra umano e post-umano, tra medialità e post-medialità. Qualsiasi percorso di apprendimento, dunque, deve tenere conto di questi aspetti, poiché ad essi dovrà inevitabilmente conformarsi, per non divenire – altrimenti – improduttivo.¹⁶ Questa trasformazione implica una ridefinizione profonda del soggetto educativo, sempre più descritto in letteratura come “ibrido” o “post-umano”, in quanto risultato dell’interazione tra corporeità, mediazione tecnologica e appartenenze culturali multiple.

Quale interlocutore per la pedagogia?

Chiarito cosa si intende con quinta rivoluzione digitale, analizziamo cosa vuol dire, nella pedagogia contemporanea, avere a che fare con un individuo post-mediale, per poi riflettere sul fondamentale ruolo che, in questa post-medialità, l’educazione (e l’istruzione in senso più ampio) può – e deve – ancora assumere. L’obiettivo è, in questa parte, offrire un quadro epistemologico chiaro che consenta di comprendere in modo approfondito sia le attività educative attualmente rivolte all’infanzia, sia quelle su cui devono formarsi – e devono essere formati – i futuri professionisti dell’educazione.

Massa e Bertolini affermavano, già nel 1998, che la pedagogia deve saper leggere i processi formativi in senso autopoietico, ossia riconoscendone le proceduralità intrinseche, peculiari e socioculturali di riferimento, piuttosto che considerarli un insieme di principi oggettivi o soggettivi.¹⁷ Posto che il mondo contemporaneo è governato dalla quinta rivoluzione digitale, i percorsi educativi, per essere indagati e compresi, necessitano allora di un preciso quadro teorico e metodologico che tenga conto della complessità delle relazioni che intercorrono tra i soggetti e le tecnologie.¹⁸

Per produrre processi di apprendimento efficaci, la pedagogia (assieme a tutti i professionisti di questo campo disciplinare, sia in formazione che già in attività) deve in primo luogo chiedersi: chi è il soggetto destinatario dell’educazione nell’era della quinta rivoluzione digitale? In secondo luogo: quali caratteristiche, competenze e sensibilità la pedagogia deve sviluppare (negli spazi educativi come in quelli formativi) per agire consapevolmente in un mondo oramai completamente mediato dalle tecnologie digitali e dall’IA? Proviamo a rispondere, innanzitutto, alla prima questione.

and retrospect, in «Journal of Manufacturing Systems», vol. 65, 2022, pp. 279-295.

16 P. Barone, C. Barbanti, *Soggettività ibride tra umano e non umano*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 12, 2022, pp. 1-18.

17 R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell’educazione*, in *Storia del pensiero scientifico e filosofico*, Milano, Garzanti, 1998, p. 352.

18 A. Ferrante, G. Cucuzza, *Relazioni (in)stabili. Il corpo diabetico come ibrido bio-tecnologico*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 12, 2022, pp. 281-282.

Ci rifacciamo a due concetti che caratterizzano il bambino protagonista della quinta rivoluzione digitale:

1. l'ibridazione (tema di cui, in parte, abbiamo già riferito);
2. il paradigma della complessità.

Per quanto concerne la caratteristica dell'ibridazione, riprendiamo un pensiero, comunque attuale, di Pinto Minerva e Gallelli che, nel 2004, rilevavano già una progressiva sfumatura della vita reale nell'artificiale:

da una parte la vita biologica si va sempre più "artificializzando" grazie a trapianti, protesizzazioni, manipolazioni genetiche, dall'altra, gli artefatti tecnologici si vanno sempre più "naturalizzando", inglobando aspetti peculiari della logica della vita. È così che la logica tecnologica e logica della vita appaiono, ora, sempre più destinate a intrecciarsi.¹⁹

Attualizzando la riflessione appena riportata, potremmo dire che oggi tale sfumatura si è evoluta in un paradigma ibridato vero e proprio.²⁰

Pensare all'educando come a un individuo inserito in un mondo che ibrida costantemente virtuale e umano, non significa però inventarsi un «mondo nuovo»²¹ cui adattare le pratiche educative, quanto un «nuovo uomo»²² verso cui doverle adattare²³. In altri termini, la pedagogia, in relazione al proprio interlocutore (inteso in senso specifico come bambino, ma in senso lato come famiglia e istituzione), deve ripensare quest'ultimo al centro di una combinazione di elementi (spazi, tempi, regole, culture) non più isolabili, bensì interagenti, i quali concorrono a dare vita sia all'esperienza che all'esperire.²⁴

La pedagogia, in un mondo in rapido cambiamento, non può più permettersi di pensare all'educando come a un soggetto statico, ma in quanto soggetto in divenire, inserito in un continuum natura-cultura, fatto sia di tecnologia, trasversalità, elementi umani e virtuali, che di multiculturalità, multiethnicità e multimedialità.²⁵

19 F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma, Carocci, 2004, p. 11.

20 M. Palma, *Tematizzazione critica del concetto di soggetto: un possibile incontro tra posthuman e pedagogia*, in *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 17-102.

21 P. Barone, C. Barbanti, *Soggettività ibride tra umano e non umano*, cit., p. 9.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*

24 *Ivi*, p. 11.

25 R. Braidotti, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma, Derive Approdi, 2014, p. 57.

Il bambino attuale – destinatario dei processi pedagogici del periodo prescolare, con le opportune differenze in base all'età – è la rappresentazione (presente e futura) di rapporti

di complementarità, di concorrenza, di antagonismo. La scienza *a un tempo* del generale e del particolare, dell'origine e del disordine, del necessario e del contingente, del ripetibile e dell'irripetibile. [...] La scienza definita come "classica" mirava a costituire una grande dicotomia attorno alla coppia *necessario/non necessario* e al considerarla come tendenzialmente isomorfa alla dicotomia costituita dalla coppia *esistente/non esistente*. [...] Oggi è la coppia *possibile/non possibile* a riformulare i problemi classici della necessità e questa dicotomia non si identifica per nulla con la coppia *esistente/non esistente*. [...] Questo significa l'importanza del riconoscimento dell'irriducibile pluralità dei punti di vista nella definizione di un sistema, il riconoscimento del fatto che ogni sistema è un vero e proprio plurisistema.²⁶

La prospettiva sopra richiamata è di chiara matrice ecologica. Presuppone, infatti, metodi educativi e/o didattici flessibili e ibridati tra digitale e reale, poiché, se così non fosse, sarebbero obsoleti, inefficaci e non rispecchierebbero la complessità del mondo contemporaneo.²⁷ Se ne deriva che, nel panorama odierno, è necessario considerare il soggetto educativo alla stregua di un essere relazionale e fondamentalmente situato.²⁸ Le modalità di apprendimento, percezione e azione si costruiscono all'interno di reti di interdipendenza tra fattori umani, materiali e digitali che, nella cornice della quinta rivoluzione digitale, devono essere considerate con un approccio sistemico: non un processo lineare, ma un insieme dinamico di relazioni che si co-determinano.

L'obiettivo è formare un individuo *magis* (dal latino *di più, più pienamente*), cioè un soggetto che si sviluppa nella sua pienezza potenziale, attivo e protagonista del proprio apprendimento, in grado di interagire in modo costruttivo con l'ambiente e le tecnologie circostanti, senza subirli passivamente,²⁹ ma co-costruendo attivamente nuovi spazi di senso ed esperienza.³⁰ Allontanando, per contro, il rischio di percorsi *minus*, ovvero percorsi educativi unidirezionali che rendano il soggetto passivo o dipendente, dominato dalle tecnologie, piuttosto che dal saperle usare come strumenti di espressione e apprendimento.³¹ In un mondo permeato dal digitale, questo implica, peraltro, educare (fin dall'infanzia) alla consapevolezza delle interazioni tra corpi, media, dati e ambienti, promuovendo un equilibrio tra dimensione umana e tecnologica, tra naturale e artificiale, nelle forme adeguate a ciascuna età di sviluppo.³²

26 M. Ceruti, *La hybris dell'omniscienza e la sfida della complessità*, in *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 25-32.

27 F. Cambi, *Osservazioni sulla Media Education: a cominciare dalla scuola dell'infanzia?*, in *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Roma, Anicia, 2018, pp. 17-22.

28 G. Bateson, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984, pp. 182-191.

29 G. Mari, *Relazione educativa*, in «*Studium Educationis*», vol. XIII, n. 2, 2012, pp. 125-130.

30 P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, Brescia, Scholé, 2020, p. 5 ss.

31 G. Mari, *Relazione educativa*, cit., pp. 125-130.

32 S. Shan, *The "boundary" of technology, culture, and digitalization*, in «*Emerging Media*», vol. 2, n. 1, 2024, pp. 34-54.

Arriviamo alla seconda caratteristica che definisce l'educando attuale: la complessità.

Per complessità intendiamo un'era caratterizzata da saperi mutevoli, pluralisti (di teorie e punti di vista), interconnessi e sempre *in fieri*; un'epoca «coinvolta in una crescita che coinvolge la ristrutturazione gestaltica, attraversata da forti tensioni antinomiche (tra olismo e localismo, tra ordine e disordine, tra continuità e discontinuità ecc.)». ³³

Il paradigma attuale della complessità è imperniato, oltre che da globalizzazione, ibridazione tecnologica e interconnessione digitale, da multiculturalismo e interculturalità. ³⁴ La pedagogia deve allora confrontarsi con un interlocutore (ripetiamo: bambino, famiglia, genitori, istituzioni) che oggi fa i conti con più sfaccettature e molteplicità del reale, assumendo i connotati di un lo-Multiplo. ³⁵ Termine, quest'ultimo, con cui in letteratura si intende un'unità individuale composta da molteplici dimensioni, ruoli e modalità di essere che coesistono e si intrecciano e verso cui ogni persona agisce come un insieme complesso di sé, adattandosi di volta in volta a differenti contesti socioculturali, educativi e tecnologici. ³⁶

Stante quanto riportato, educatori, insegnanti e famiglie (ma anche professionisti o studenti in formazione) devono orientarsi tra varie appartenenze, linguaggi e ambienti che caratterizzano il bambino e la contemporaneità, favorendo lo sviluppo del senso di sé e del pensiero critico ³⁷. Il tutto fermo restando che considerare il bambino come soggetto ibrido e, al contempo, come lo-Multiplo non significa denaturarne l'individualità (il rischio, infatti, è di far prevalere una forma di apprendimento o visione del mondo sull'altra), ma considerarla in una veste trasformativa. ³⁸

In tal senso, il soggetto deve comunque essere inteso come

unico, come centro di un processo vitale, suo e solo suo, ma anche che lo fa portatore di valori, intenzioni, progetti propri e consapevolmente voluti, in uno stretto allaccio tra pensiero e volontà, tra teorizzazione [...] e azione [...]; quello del soggetto come persona. [...] Il soggetto postmoderno è persona, poiché dell'individualità decanta l'unicità, la costruttività, la problematicità. [...] Un soggetto-individuo-persona forse inedito, ma che attiene all'attualità del "dare forma" e del "volere persona". In cui il pluralismo, la differenza, il possibile, la proiezione in avanti costituiscono i "mattoni" su cui il soggetto si viene oggi a ri-costruire. Senza enfasi. Senza metafisiche. Senza fondamenti. Secondo un'idea di soggetto in cui la ricerca e

33 F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2016, p. 127.

34 *Ivi*, pp. 127 ss.

35 F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet 2006, pp. 53 ss.

36 *L'io multiplo*, a cura di J. Elster, Milano, Feltrinelli, 1991, pp. 9-29.

37 I. Pizzirusso, *Nuovi approcci alla didattica e alla ricerca: il digitale, il gioco e il loro rapporto con la storia*, in «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», n. 9, 2025, pp. 85-104.

38 Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

l'ulteriorità sono i nuovi paradigmi statutari e formativi. Anzi: autoformativi.³⁹

Ripensare la relazione educativa nella quinta rivoluzione digitale

Considerato il bambino della quinta rivoluzione digitale quale soggetto ibridato,⁴⁰ complesso e multiplo,⁴¹ arriviamo alla seconda questione che in precedenza ci eravamo posti: attraverso quali strumenti e pratiche educative, e soprattutto con quali prospettive di lungo termine, la pedagogia può oggi attribuire significato e guidare i processi di consapevolizzazione, responsabilizzazione e sviluppo del pensiero critico?

Ovvero: come può la pedagogia contribuire a formare un soggetto *magis* e non *minus*?⁴²

La risposta è insita nell'origine etimologica dei termini *educare* e *relazione educativa*.

Partiamo dal termine *educare* che

deriva dal latino e rimanda a due significati: *ex-ducere* riferendosi al "trarre fuori", aiutare a crescere favorendo lo sviluppo delle potenzialità insite nell'educando; *edere* (alimentare), ossia "nutrire", allevare, sfamare, prendersi cura. [...] In forza di ciò, l'educazione dovrà includere i principi della "maieutica" (arte dell'ostetrica) socratica e trovare il suo *acme* nell'autonomia e nell'autoeducazione dell'educando.⁴³

Educare è, parimenti, un *atto educativo*, una pratica che estrae dall'educando tutto ciò che in lui è potenzialmente positivo, inclusa quella forma di conoscenza tratta dall'apporto esterno, permettendogli di fruire di tutto ciò che di buono l'ambiente ha prodotto, come l'esperienza, la cultura, i valori.⁴⁴ Il compito dell'adulto è creare le condizioni affinché il bambino esprima pienamente le proprie potenzialità, sviluppando autonomia e competenza, a partire dagli strumenti che la realtà gli pone davanti.⁴⁵

Detta in altri termini: l'obiettivo della pedagogia è dare senso all'esperienza attraverso la relazione educativa, definita quale «spazio di incontro, distinzione, conferma e riconoscimento che sostiene, facilita e promuove il dialogo Io-mondo e quindi la crescita personale del soggetto in educazione»⁴⁶.

39 F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., pp. 54-56.

40 P. Barone, C. Barbanti, *Soggettività ibride tra umano e non umano*, cit., pp. 9 ss.

41 F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., pp. 53 ss.

42 G. Mari, *Relazione educativa*, cit., pp. 125-130.

43 A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, in *Gli alfabeti dell'interculturale*, Pisa, ETS, 2017, p. 300.

44 *Ivi*, p. 299.

45 *Ivi*, pp. 299 ss.

46 M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, Scholé, 2018, p. 307.

Tra le componenti della relazione educativa abbiamo: l'*abilitatività*,⁴⁷ cioè la consegna di capacità, alfabeti, strumenti culturali, saggezze vitali che servono per camminare da soli; il sostegno affettivo,⁴⁸ far sentire la propria vicinanza, dando fiducia nella vita e nel mondo; la non colonizzazione,⁴⁹ intesa come liberazione del pensiero, evoluzione in forme di scambio e reciprocità con l'altro.

Nell'era della quinta rivoluzione digitale, la relazione educativa non perde di significato in favore del virtuale, ma si trasforma,⁵⁰ al pari dei protagonisti che la compongono.

Sappiamo che l'educatore non è soltanto un trasmettitore di contenuti, ma un facilitatore di esperienze ibride, in cui l'apprendimento si costruisce attraverso l'interazione tra individuo e tecnologia. La relazione educativa passa dall'essere centrata sui contenuti al focalizzarsi sui processi di apprendimento che valorizzano la creativa collaborazione tra il bambino e il digitale, sia a livello prescolare che scolastico. Nell'era della quinta rivoluzione digitale, però, la relazione educativa deve fare un ulteriore passaggio. Deve assumere finanche una funzione generativa che conduca, come dicevamo, alla formazione futura di un soggetto *magis*,⁵¹ applicando opportune pratiche fin dall'infanzia.

Ciò vuol dire che la materia pedagogia non deve limitarsi a trasmettere conoscenze già esistenti, pur con processi diversificati e personalizzabili in base all'età, ma creare le condizioni perché nasca sempre qualcosa di innovativo. Nuove idee, competenze, esperienze o modi di pensare. La costruzione di uno spazio che stimoli la riflessione, la narrazione e la cooperazione, osservando, formulando ipotesi, argomentando e condividendo significati all'interno di ambienti sempre più ibridati. Strumenti tecnologici che siano al servizio della relazione e non in sostituzione di essa. La tecnologia non deve sostituire la relazione (educativa, formativa, nei vari livelli con cui la si può intendere), ma amplificarne le potenzialità: l'IA, la realtà aumentata o la robotica diventano *mediatori* che rafforzano l'interazione e la personalizzazione dell'apprendimento, favorendo esperienze formative trasversali, di matrice empatica, adattiva e inclusiva.⁵²

Nell'ambito dell'infanzia, utili strumenti, a tal proposito, sono il *digital storytelling*, per permettere al bambino di raccontare storie, descrivere sé stesso e il mondo,

47 *Ibidem*.

48 *Ivi*, pp. 307-308.

49 C. Scurati, *Punteggiature e discorsi. Fra esperienza educativa e riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, p. 40.

50 R.G. Romano, *Il bisogno di relazione nell'era digitale*, in «*Studium Educationis*», vol. XVIII, n. 3, 2017, p. 16; cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

51 G. Mari, *Relazione educativa*, cit., pp. 125-130.

52 D. Chiusaroli, R. Leva, *The necessity to educate about Artificial Intelligence in the digital society*, in «*Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*», vol. 4, 2024, pp. 1-6; R.G. Romano, *Il bisogno di relazione nell'era digitale*, cit., pp. 16-17.

collaborare con i pari e mediare significati. Favorisce linguaggio, identità e pensiero critico, nonché diventa uno strumento per collegare, sotto il profilo relazionale, la dimensione corporea, emotiva e tecnologica, incoraggiando l'autoconoscenza.⁵³ Altri autori individuano l'*educational robotic* (robot, kit di programmazione, linguaggi visivi, giochi di coding) quale dispositivo pedagogico per favorire, all'interno della relazione educativa, lo sviluppo del pensiero computazionale e della responsabilità digitale. In questo caso, l'educatore media la relazione tra bambino e robot (tecnologia) come "partner" di apprendimento: il bambino interagisce, esplora, costruisce e riflette. Nella prospettiva dell'Io-Multiplo, questo metodo consente di integrare identità "tecnologica" e "umana" in modo consapevole.⁵⁴ Infine, in particolare per la scuola dell'infanzia e cicli superiori, vi è il metodo dell'apprendimento cooperativo, dove gruppi di bambini (anche in modalità ibrida digitale/reale) collaborano per risolvere problemi, costruire progetti, condividere responsabilità, riflettere insieme sui risultati.⁵⁵

Prospettive pedagogiche e interculturali di lungo termine: un nuovo senso di cittadinanza

Abbiamo delineato le caratteristiche dell'interlocutore della pedagogia nella quinta rivoluzione digitale e i metodi educativi da adottare per preservare e trasmettere, attraverso la relazione, uno spirito critico nei bambini, nei processi di apprendimento che li riguardano e nei professionisti in formazione chiamati a operare in tali contesti.

Proviamo adesso a trarre qualche conclusione di lungo termine.

Stante l'evoluzione attuale, verso quali scenari futuri e modalità di apprendimento può condurci, presumibilmente, questo approccio pedagogico? O, più concretamente, quali fattori positivi esso è in grado di introdurre nell'esperienza educativa, in relazione alla complessità post-mediale che ci troveremo a vivere?

Come affermavamo con Cambi,⁵⁶ la logica del post-mediale non deve essere intesa in senso soltanto individualista, poiché l'essere persona è un *essere persona in un*

53 M.D.H. Rahiem, *Storytelling in early childhood education: time to go digital*, in «International Journal of Child Care and Education Policy», vol. 15, 2021, pp. 1-20.

54 I. Trapero-González, J. Fernández-Sánchez, A. García-Holgado, *Educational Robotics and STEM Competence in Early Childhood Education: Systematic Review and Meta-Analysis of Programmes and Outcomes*, in «Knowledge Management & E-Learning», vol. 17, n. 1, 2025, pp. 1-20; S.D. Park, E.J. Kim, K. Kim, *A Meta Analysis on Robot Learning in Early Childhood Education in Korea*, in «International Journal of Computer Science and Information Technology for Education», vol. 1, n. 1, 2016, pp. 61-76.

55 D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*, in «Active Learning in Higher Education», vol. 11, n. 2, 2009, pp. 67-79; L. Gillies, *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*, in «Australian Journal of Teacher Education», vol. 41, n. 3, 2016, pp. 39-54.

56 F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., pp. 53 ss.

contesto. Un contesto, quello attuale (e, prevedibilmente, futuro), di per sé caratterizzato da emigrazione, multiculturalismo, dinamicità culturali, incertezza, co-esistenza di etnie differenti, e non solo da commistione tra virtuale e reale. Poiché la quinta rivoluzione digitale porterà con sé maggiore globalizzazione e interdipendenza planetaria degli esseri umani, nonché una crescente compresenza e convivenza di usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni, è dunque ineludibile ripensare la pedagogia di oggi e di domani nel senso interculturale del termine – valore da cui essa non potrà più essere, con ogni probabilità, scissa.⁵⁷

Più volte, parlando di relazione educativa e del senso trasformativo che essa assume nel panorama attuale e futuro, abbiamo d'altronde, e non a caso, fatto riferimento ai concetti di inclusività, multiculturalismo e integrazione. Nozioni, queste ultime, che sono esse stesse caratteristiche non solo della relazione educativa, ma del mondo digitale, in quanto linguaggio universale e condiviso che può creare nuovi spazi di incontro e dialogo, trascendendo le barriere culturali e linguistiche di origine. Se opportunamente orientata, la tecnologia della quinta rivoluzione digitale può allora promuovere un modello educativo in grado di sviluppare una *forma mentis* aperta all'altro e alla diversità,⁵⁸ fin dall'età prescolare, per arrivare ai cicli di istruzione superiori.

Ne deriva che, nel lungo termine, utilizzare le componenti tecnologiche post-mediali al servizio della relazione educativa, nei parametri individuati nel presente contributo, potrà formare le future generazioni a una società postmoderna ancorata ai principi dell'umanesimo relazionale e di una nuova idea di cittadinanza globale.⁵⁹ All'idea, ovvero, di un'educazione alle tecnologie maggiormente indirizzata ai valori della cultura democratica, del rispetto e della difesa dei diritti umani, dell'attenzione alla sostenibilità e rispettosa dell'altro.⁶⁰

Le future direzioni verso le quali il discorso pedagogico potrà tendere sono:

a) la necessità di ripensare allo strumento tecnologico, all'interno dei contesti educativi prescolari e scolari, che tenga conto sia delle componenti relazionali irrinunciabili, che dei bisogni culturali e sociali in cui di volta in volta il bambino sarà inserito;⁶¹

b) il superamento della logica dell'educazione formale, per insistere sullo sconfinamento interculturale della stessa⁶²: aprirsi a contesti non formali è fondamentale per dare una risposta ai bisogni delle future generazioni;⁶³

57 A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, cit., p. 302.

58 S. Yulika, *Transforming educational paradigm: the role of digital technology and informal education in promoting multiculturalism and social integration*, in «American Research Journal of Humanities & Social Science», vol. 7, 2024, p. 22.

59 P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, cit., pp. 86 ss.

60 M. Fabbri, A. Soriani, *Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia*, in «Pedagogia Oggi», vol. 19, n. 2, 2021, p. 60.

61 *Ibidem*.

62 P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, cit., pp. 39 ss.

63 M. Fabbri, A. Soriani, *Le sfide della scuola in una società complessa*, cit., p. 60.

c) il superamento della vocazione *infantile* dell'educazione, per intenderla come un processo di lungo termine, che coinvolga, a partire dal periodo prescolare, tutte le età, nella logica di un apprendimento lungo l'arco dell'intera esistenza;⁶⁴

d) il superamento del classico pensiero critico, senza eliminarlo, ma affiancandovi, nei contesti educativi, le componenti della responsabilità e consapevolezza etica.⁶⁵

Concludendo, come osserva Mihailidis,⁶⁶ la speranza è che la pedagogia venga ripensata come disciplina orientata ai processi di accesso, analisi, valutazione, creazione e riflessione attorno ai media e alla tecnologia digitale della quinta rivoluzione. Per aprire, a sua volta, la strada a un approccio educativo interculturale che indirizzi la propria azione verso i valori della cittadinanza, quali: avere a cuore il bene comune (*caring*); persistenza e continuità nelle azioni (*persistence*); immaginazione di scenari comunitari migliori, più inclusivi e aperti (*imagination*); emancipazione da condizioni contestuali sfavorevoli (*emancipazioni*); consapevolezza critica (*critical consciousness*).⁶⁷

In un'epoca futura, che sarà sempre più segnata da post-verità e dall'abbondanza di dati, la pedagogia ha il compito prioritario di rimanere *umana*, per formare cittadini – e non solo individui – *magis*, sì digitali e ibridati, ma consapevoli, critici ed etici.⁶⁸

Trasformare, in altre parole, l'istituzione educativa in un laboratorio culturale e pedagogico, in cui, anche con il supporto di esperti, si sperimentino pratiche condivise e strumenti interculturali utili a promuovere futura partecipazione democratica,⁶⁹ integrando autonomia personale e responsabilità collettiva. Aspetti che soltanto la relazione educativa – e nessun artificio virtuale – potrà adeguatamente promuovere e su cui, pertanto, la pedagogia dovrà sempre orientare le proprie pratiche, a partire dall'infanzia.⁷⁰ Coerentemente con il taglio teorico-critico adottato, questo contributo non intende proporre soluzioni prescrittive, ma offrire chiavi interpretative utili alla comprensione dei mutamenti in corso, invitando a una riflessione pedagogica consapevole e aperta. D'altronde, come afferma Mortari, «il progettare l'esistere come co-esistere non è il frutto di una delle tante possibili decisioni di andare oltre sé per incontrare un altro [...], ma è la risposta necessitata dalla struttura intimamente relazionale dell'esserci».⁷¹

64 P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, cit., pp. 39 ss.

65 *Ivi*, p. 192.

66 Cfr. P. Mihailidis, *Civic Media Literacies Re-Imagining Human Connection in an Age of Digital Abundance*, New York, Routledge, 2018.

67 M. Fabbri, A. Soriani, *Le sfide della scuola in una società complessa*, cit., p. 60.

68 *Ibidem*.

69 L. Fedeli, *Scholarship of engagement: didattica e ricerca nella più ampia prospettiva di partnership con la comunità*, in «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», n. 9, 2025, pp. 34-46.

70 M. Fabbri, A. Soriani, *Le sfide della scuola in una società complessa*, cit., p. 60.

71 L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015, p. 38.

Bibliografia

- M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, Scholé, 2018.
- P. Barone, C. Barbanti, *Soggettività ibride tra umano e non umano*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 12, 2022, pp. 1-18.
- G. Bateson, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
- R. Braidotti, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma, Derive Approdi, 2014.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2016, pp. 127-176.
- F. Cambi, *Osservazioni sulla Media Education: a cominciare dalla scuola dell'infanzia?* in *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Roma, Anicia, 2018, pp. 17-22.
- M. Ceruti, *La hybris dell'omniscienza e la sfida della complessità*, in *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 25-32.
- D. Chiusaroli, R. Leva, *The necessity to educate about Artificial Intelligence in the digital society*, in «Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching», vol. 4, 2024, pp. 1-6.
- Cloud computing*, in *Vocabolario Treccani*, [https://www.treccani.it/vocabolario/cloud-computing_res-4d54e944-8996-11e8-a7cb-00271042e8d9_\(Neologismi\)](https://www.treccani.it/vocabolario/cloud-computing_res-4d54e944-8996-11e8-a7cb-00271042e8d9_(Neologismi)).
- F. Colombo, *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*, Roma, Carocci, 2020.
- F. Cramer, *What is Post-digital?* in *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design*, London, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 12-26.
- M. Fabbri, A. Soriani, *Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia*, in «Pedagogia Oggi», vol. 19, n. 2, 2021, pp. 54-63.
- L. Fedeli, *Scholarship of engagement: didattica e ricerca nella più ampia prospettiva di partnership con la comunità*, in «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», n. 9, 2025, pp. 34-46.
- A. Ferrante, G. Cucuzza, *Relazioni (in)stabili. Il corpo diabetico come ibrido bio-tecnologico*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 12, 2022, pp. 280-295.
- L. Gillies, *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*, in «Australian Journal of Teacher Education», vol. 41, n. 3, 2016, pp. 39-54.
- D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*, in «Active Learning in Higher Education», vol. 11, n. 2, 2009, pp. 67-79.
- H. Lasi, P. Fettke, G.G. Kemper, T. Feld, M. Hoffmann, *Industry 4.0*, in «Business

& Information Systems Engineering», vol. 6, 2014, pp. 239-242.

J. Leng, W. Sha, B. Wang, P. Zheng, C. Zhuang, Q. Liu, T. Wuest, D. Mourtzis, L. Wang, *Industry 5.0: prospect and retrospect*, in «Journal of Manufacturing Systems», vol. 65, 2022, pp. 279-295.

J. Elster (a cura di), *L'io multiplo*, Milano, Feltrinelli, 1991.

L. Manovich, *L'analisi computazionale della cultura*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

V.M. Marcone, *Il valore della formazione duale di fronte ai nuovi scenari della quarta rivoluzione industriale*, in «Formazione & Insegnamento», vol. 17, 2019, pp. 337-346.

G. Mari, *Relazione educativa*, in «Studium Educationis», vol. XIII, n. 2, 2012, pp. 125-130.

R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in *Storia del pensiero scientifico e filosofico*, Milano, Garzanti, 1998, pp. 337-360.

J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

P. Mihailidis, *Civic Media Literacies Re-Imagining Human Connection in an Age of Digital Abundance*, New York, Routledge, 2018.

L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

M. Palma, *Tematizzazione critica del concetto di soggetto: un possibile incontro tra posthuman e pedagogia*, in *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 17-102.

C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Scholé, 2023.

S.D. Park, E.J. Kim, K. Kim, *A Meta Analysis on Robot Learning in Early Childhood Education in Korea*, in «International Journal of Computer Science and Information Technology for Education», vol. 1, n. 1, 2016, pp. 61-76.

C.L. Philip Chen, C.Y. Zhang, *Data-intensive applications, challenges, techniques and technologies: A survey on Big Data*, in «Information Sciences», vol. 275, 2014, pp. 314-347.

F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma, Carocci, 2004.

I. Pizzirusso, *Nuovi approcci alla didattica e alla ricerca: il digitale, il gioco e il loro rapporto con la storia*, in «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», n. 9, 2025, pp. 85-104.

A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, in *Gli alfabeti dell'interculturale*, Pisa, ETS, 2017, pp. 299-309.

Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design, edited by N. Berry, M. Dieter, London, Palgrave Macmillan, 2015.

M.D.H. Rahiem, *Storytelling in early childhood education: time to go digital*, in

«International Journal of Child Care and Education Policy», vol. 15, 2021, pp. 1-20.

P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia, Scholé, 2020.

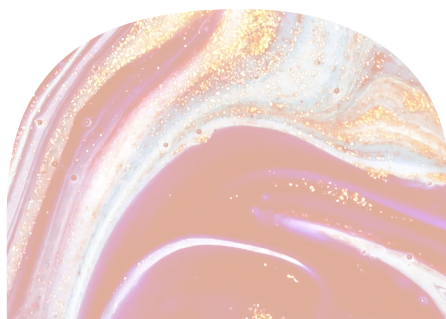
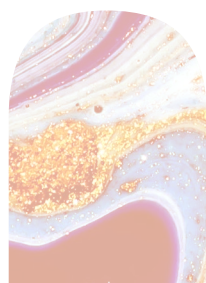
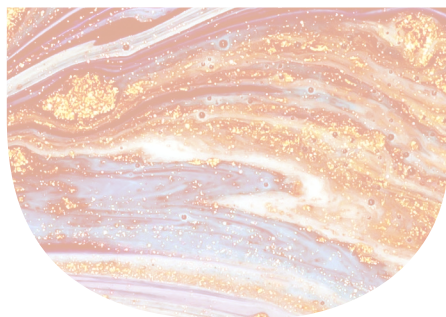
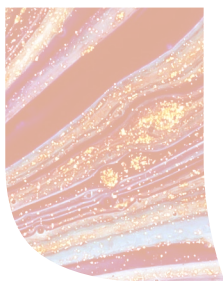
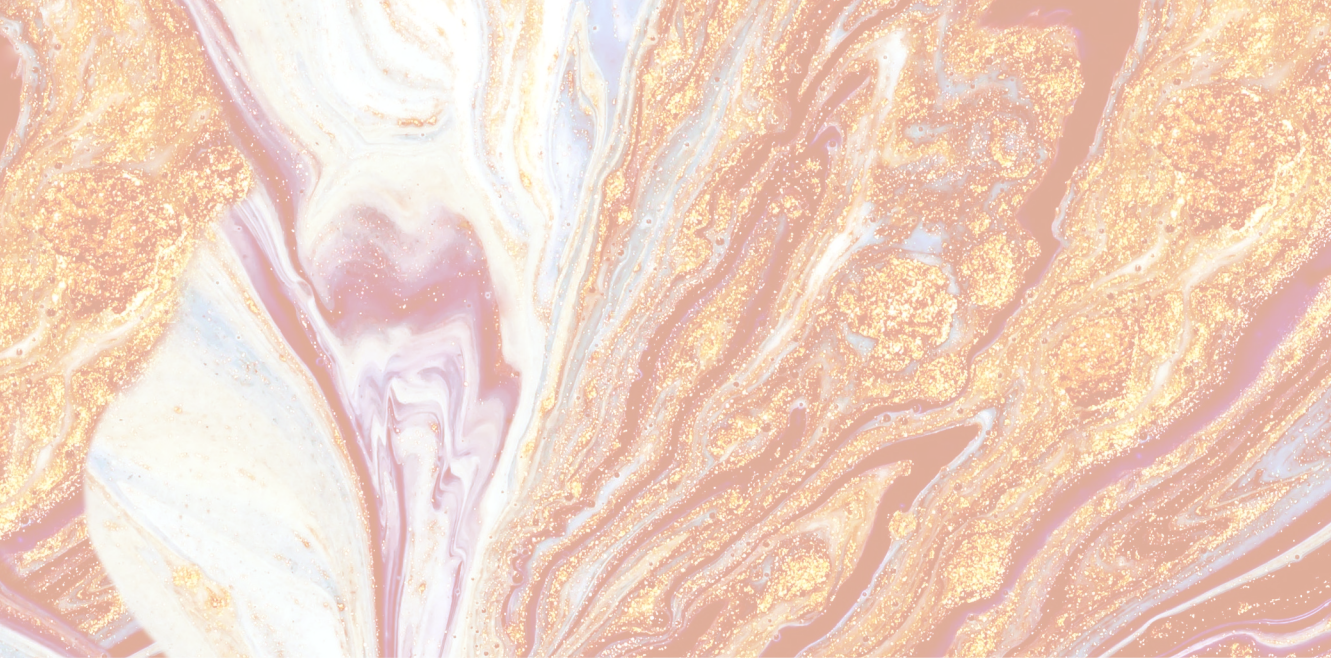
R.G. Romano, *Il bisogno di relazione nell'era digitale*, in «Studium Educationis», vol. XVIII, n. 3, 2017, pp. 7-19.

C. Scurati, *Punteggiature e discorsi. Fra esperienza educativa e riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989.

S. Shan, *The "boundary" of technology, culture, and digitalization*, in «Emerging Media», vol. 2, n. 1, 2024, pp. 34-54.

I. Trapero-González, J. Fernández-Sánchez, A. García-Holgado, *Educational Robotics and STEM Competence in Early Childhood Education: Systematic Review and Meta-Analysis of Programmes and Outcomes*, in «Knowledge Management & E-Learning», vol. 17, n. 1, 2025, pp. 1-20.

S. Yulika, *Trasforming educational paradigm: the role of digital technology and informal education in promoting multiculturalism and social integration*, in «American Research Journal of Humanities & Social Science», vol. 7, 2024, pp. 15-26.



Paolo Guidi

I Sistemi Informativi e l'automazione nel Servizio Sociale: prospettive e mappe interpretative a partire dalla letteratura

ABSTRACT

La digitalizzazione del sistema dei servizi sociali in Italia è un processo in corso, ancora poco indagato rispetto alle implicazioni per la pratica professionale e la relazione con i cittadini. Questo studio, sviluppato come *spin-off* della ricerca PRIN Dig.It.In, si propone di delineare una mappa interpretativa utile per comprendere le sfide derivanti dall'uso dei sistemi informativi e dei processi di automazione a cui il sistema dei servizi sociali italiani sarà sempre più soggetto.

Attingendo alla letteratura di servizio sociale e di sociologia delle organizzazioni e *public management* proveniente da contesti europei, nordamericani e australiani, vengono evidenziati vantaggi, limiti e implicazioni etiche in merito all'utilizzo dei sistemi informativi nei servizi sociali. Le principali criticità individuate riguardano la possibile "torsione informazionale" dell'approccio narrativo e relazionale che caratterizza la professione. La letteratura esamina il legame esistente tra l'adozione delle tecnologie digitali nei servizi pubblici, le argomentazioni sull'efficienza amministrativa e le logiche del *New Public Management*. Attenzione diffusa è dedicata al tema della discrezionalità professionale, considerata strategica nel bilanciamento tra il contributo umano e quello algoritmico nei processi di valutazione e decisione incorporati nei sistemi informativi in uso. Inoltre, diversi studi segnalano come le pratiche di datificazione possano rafforzare meccanismi di monitoraggio e sorveglianza sui cittadini, amplificati dall'interoperabilità dei sistemi informativi.

A fronte delle sfide poste, la letteratura delinea anche possibili *policy* e pratiche per immaginare futuri digitali alternativi: riflettere sull'uso dei sistemi informativi e dei processi di automazione dal punto di vista dei beneficiari dei servizi, coinvolgere cittadini, professionisti e stakeholder nella definizione dell'architettura dei sistemi informativi e sottoporre a verifica esterna l'introduzione di nuovi algoritmi che agiscono sui dati dei cittadini.

Parole chiave: servizio sociale, sistemi informativi, datificazione

The digitalization of the social services system in Italy is an ongoing process, yet little research has been done regarding its implications for professional practice and relationships with citizens. This study, developed as a spin-off of the PRIN Dig.It.In research project, aims to outline an interpretative map useful for understanding the challenges arising from the use of information systems and automation processes to which the Italian social services system will be increasingly subject. Drawing on social work, sociology of organization and public management literature from European, North American, and Australian contexts, the study highlights the advantages, limitations, and ethical implications of the use of information systems in social services. The main critical issues identified concern the potential "informational distortion" of the narrative and relational approach that characterizes the profession. The literature examines the connection between the adoption of digital technologies in public services, arguments

about administrative efficiency, and the logic of New Public Management. Widespread attention is devoted to the issue of professional discretion, considered strategic in balancing human and algorithmic input in the evaluation and decision-making processes embedded in existing information systems. Furthermore, several studies highlight how datafication practices can strengthen citizen monitoring and surveillance mechanisms, amplified by the interoperability of information systems.

In light of the challenges posed, the literature also outlines possible policies and practices for imagining alternative digital futures: reflecting on the use of information systems and automation processes from the perspective of service recipients, involving citizens, professionals, and stakeholders in defining the architecture of information systems, and scrutinizing the introduction of new algorithms that act on citizen data.

Keywords: social work, Informational Systems, datafication

PAOLO GUIDI

PhD in Social Work presso l'Università di Malmoe (Svezia), assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca – Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale e docente a contratto, Università di Genova, i suoi principali temi di ricerca sono: digitalizzazione e Servizio Sociale, sistemi di welfare e *child protection*, metodologia del servizio sociale, la didattica del colloquio professionale, il lavoro sociale con madri dipendenti e neonati, l'accoglienza in famiglia nella letteratura per l'infanzia.

paolo.guidi@unimib.it

Introduzione

La presenza delle tecnologie digitali (ICT: Information and Communication Technologies) nelle organizzazioni pubbliche e private che erogano servizi è sempre più diffusa e il mondo dei servizi sociali nelle sue molteplici articolazioni non fa eccezione (Lopez-Paleaz et al 2023; Nordesjo, Scaramuzzino e Ulmestig, 2022). L'uso delle tecnologie digitali nella pratica professionale del servizio sociale ha subito un incremento repentino a seguito della pandemia da COVID-19. In Italia, a differenza di altri paesi, ad esempio anglosassoni e scandinavi, in cui l'uso delle ICT era già presente e sviluppato, le restrizioni sociali legate alla pandemia hanno rappresentato la spinta affinché alcuni dispositivi e tecnologie potessero essere introdotti e affermarsi nella pratica quotidiana del social work (cfr.: Di Rosa e Sanfelici, 2023). In Italia, infatti, il processo di digitalizzazione dei servizi in generale, e del servizio sociale in particolare, è considerato più lento rispetto ad altre realtà europee. Fra i 28 stati europei, l'Italia occupa le ultime posizioni per quanto concerne l'offerta di servizi digitali ai cittadini (DESI, 2024). L'uso del video-colloquio e della messaggistica via e-mail o via chat hanno reso possibile la relazione fra le persone e i professionisti dei servizi, rendendoli più accessibili non solo durante la pandemia, ma anche in tempi recenti nei contesti in cui le pratiche digitali sono state mantenute e adattate a nuove esigenze.

I sistemi informativi e, più in generale, l'adozione di sistemi digitali di archiviazione delle informazioni dei cittadini beneficiari, invece, era già in uso da alcune decadi anche se in modo disomogeneo sul territorio. Solo di recente l'introduzione delle misure di contrasto alla povertà, prima reddito di cittadinanza, ora assegno di inclusione, ha legittimato a livello nazionale la diffusione di una piattaforma comune per consentire la raccolta, l'archiviazione, l'analisi delle informazioni sui cittadini per garantire l'erogazione della misura economica. In questo caso si tratta di un Sistema Informativo (GePI) progettato da agenzie della Banca Mondiale e costruito con l'intento di essere fornito ai paesi nel mondo per supportare gli operatori *front liner* nell'intero processo di erogazione della misura, oltre che di raccolta dei dati relativi allo stato di povertà della popolazione di un determinato paese.

Il sistema informativo (GePI) fa parte dell'impianto complessivo di rilevazione dei dati del SIUSS (Sistema Informativo Unitario dei Servizi Sociali) introdotto da una norma nazionale nel 2017 e sviluppato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Il SIUSS si compone, secondo la recente normativa, di due parti: la prima dedicata alla rilevazione delle prestazioni e dei bisogni sociali, mentre la seconda rappresenta l'offerta dei servizi sociali e ricomprende al suo interno anche una banca dati dei professionisti mediante la piattaforma SIOSS (Sistema informativo dell'offerta dei servizi sociali). Il SIUSS è ancora in fase di implementazione e ambisce a rappresentare in particolar modo la copertura dei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS) che stabiliscono a livello nazionale gli standard minimi di risposta dello Stato e di relativa esigibilità delle prestazioni da parte dei cittadini.

La digitalizzazione del servizio sociale nella recente declinazione generale fornita da Lopez-Pelaez (2024) è individuata fundamentalmente in tre processi che coesistono e si autoalimentano: l'interazione sociale mediata dalle tecnologie, l'intervento professionale attraverso strumenti digitali e la ri-programmazione digitalizzata dei processi di lavoro basata sull'archiviazione di dati. I processi riguardano dunque più livelli di interazione e organizzativi e impattano sulla relazione fra l'assistente sociale, la sua organizzazione di lavoro e soprattutto la persona.

La tripartizione proposta tuttavia potrebbe risultare in parte limitata poiché non valorizza in modo esplicito la ri-significazione (Garrett, 2005) a cui il servizio sociale è soggetto alla luce dell'incorporazione delle tecnologie digitali nella pratica di lavoro, considerando che le tecnologie in quanto tali evolvono velocemente e tendono a essere maggiormente pervasive, fornendo più prestazioni, modificando le *facilities* d'uso, introducendo nella relazione un'*agency* sempre maggiore (Orlikowski, 2000).

Per questa ragione assume un valore sempre più rilevante lo studio della dimensione umana / non umana dell'interazione relazionale e dello scambio di informazioni. I processi implicati nelle tecnologie si compiono in campo lavorativo, ma sono presenti e influenzano al tempo stesso le dimensioni della vita quotidiana degli esseri umani rendendo la transizione verso la digitalizzazione apparentemente più naturale e accettabile di quanto la sua rapidità e radicalità potrebbero suggerire (cfr.: Le Coze e Antonsen, 2023).

Il processo di digitalizzazione è oggi un fenomeno e una pratica che richiede una costante riflessione e concettualizzazione sia a livello professionale (Kaihlani et al, 2023; Di Rosa e Sanfelici, 2023) che organizzativo (Suchman, 2007; Orlikowski, 2000). Gli sforzi della ricerca (Bruni et al., 2020; Feldmann e Orlikowski, 2011) nel coniugare la dimensione della pratica digitale nel contesto organizzativo si ampliano e iniziano ad accompagnare il dibattito globale sull'orientamento che il mondo "digitale" sta imponendo alla vita umana e professionale.

Il mutamento attuato dalle tecnologie nel mondo del servizio sociale sta generando una rivoluzione che offre da una parte potenzialità, nuove possibilità ed efficienza, ma allo stesso tempo porta con sé sfide e criticità sul piano pratico, etico-deontologico, teorico e ontologico stesso. Senza contare i riflessi che l'informatizzazione genera nel mondo del lavoro e delle professioni in cui l'automazione di parte dei processi di lavoro potrebbe rendere possibile una significativa riduzione e sostituzione della forza lavoro umana.

Concentrando l'attenzione sui processi di informatizzazione della conoscenza e dell'automazione, l'*Automated Decision Making* (ADM) può essere definito come l'utilizzo di dati, macchine e algoritmi per prendere decisioni in una vasta gamma di contesti sia pubblici che privati (Germundson e Stranz, 2024; Ranerup e Svensson 2023). Le molteplici fonti di dati, anche vaste, da cui può attingere un sistema ADM si prestano a essere elaborate utilizzando diverse tecnologie, tra cui software, algoritmi e apprendimento automatico, elaborazione del linguaggio naturale, intelligenza artifi-

ziale, intelligenza aumentata e robotica. L'utilizzo di sistemi automatizzati di supporto al processo decisionale nel Servizio Sociale in Italia non si è ancora affermato, anche se alcune basi di dati incorporano già alcuni algoritmi o software che consentono parziali supporti all'operatore umano, ad esempio, discriminando l'accesso a step di processo dei cittadini in base a specifiche caratteristiche oppure gestendo parti di *elegibility assessment* per l'erogazione delle misure di contrasto alla povertà che la macchina è in grado di processare in modo veloce e massivo.

Tuttavia, la rapidità con la quale le tecnologie possono essere implementate in molti ambiti del lavoro e della vita richiede un'attenta valutazione delle implicazioni che sembrano emergere a partire da quanto alcuni studiosi rilevano nei paesi in cui l'uso dell'ADM è già stato implementato, come ad esempio la Svezia (Ranerup e Svensson, 2023).

Il paper intende presentare le fondamentali riflessioni e analisi in merito ai processi favoriti dall'uso dei sistemi informativi, al processo di datificazione e automazione presente nel servizio sociale, mettendone in evidenza aspetti di vantaggio e possibili criticità, tracciando un percorso interpretativo che tenga conto dell'essenza relazionale del servizio sociale.

Da un pensiero e una pratica narrativa ad un'attività informazionale

Molti studiosi e ricercatori di servizio sociale hanno dibattuto nel corso degli ultimi vent'anni sull'impatto della rivoluzione digitale nel lavoro sociale. Fra questi, Nigel Parton (2008) si è distinto per la capacità di intravedere nell'avvento delle tecnologie lo sviluppo di una tendenziale supremazia dell'informazione sulla relazione.

Alla luce dell'introduzione delle tecnologie (ICT) nei servizi sociali, Parton (2008), interessato ai cambiamenti in atto nel rapporto fra teoria e pratica del servizio sociale, descrisse uno spostamento da un pensiero e una pratica "narrativa", propri del servizio sociale "tradizionale", a un pensiero e un'attività "informazionale", basata cioè su database e sulla raccolta e aggregazione massiva delle informazioni.

Il termine datificazione (datafication) non era ancora in uso in letteratura, tuttavia, a partire da una visione costruttivista del servizio sociale, che pone l'enfasi sui processi caratterizzati dalla pluralità di punti di vista e significati e dalla qualità relazionale della conoscenza, Parton sottolineava come l'avvento della tecnologia e dell'approccio basato sull'informazione influenzasse l'essenza e la natura stessa del servizio sociale. Nella sua prospettiva, il modo stesso di definire e creare conoscenza basato sulla relazione proprio del servizio sociale era sfidato alla radice. Parton (2008) rilevava come la crescente importanza assunta dalla digitalizzazione delle pratiche stesse drammaticamente assumendo un ruolo centrale nei servizi e nelle agenzie del

welfare incrementando la raccolta, la condivisione e il monitoraggio sistematico delle informazioni relative agli individui con i quali gli assistenti sociali entravano in contatto diretto o indiretto, unitamente al fatto che venivano resi evidenti i provvedimenti e gli interventi assunti dai professionisti anche in collaborazione con altre agenzie (*data sharing*). Fatto quest'ultimo considerato strategico da alcuni studiosi nel giustificare la diffusione dell'ICT nei network dei servizi (Garrett, 2005).

Alcuni anni prima di Parton, altri autori avevano definito il processo di digitalizzazione e datificazione del Servizio Sociale come "*electronic turn*" (Garrett, 2005) o come l'emergenza di una "*technology of care*" (Webb, 2006) ove l'informazione era intesa come un elemento a sé stante che poteva essere scambiato, quantificato, accumulato, comparato e archiviato in un database, qualcosa di essenzialmente diverso da una traccia scritta manualmente da un assistente sociale all'interno di un documento contenuto nella cartella fisica dell'utente. Secondo questi autori, lo spostamento dal manuale al digitale produceva anche un impatto sulla possibilità di considerare la persona nella sua unicità e complessità, in quanto il dato "scorporato" dalla persona e dal contesto era sì utile a essere letto in forma aggregata, ma tradiva la naturale propensione a legare la persona alla sua storia e al suo ambiente, destrutturando gli assunti alla base del servizio sociale, proponendo in concreto una prospettiva spersonalizzante.

Parton e Garrett, in modi diversi, attraverso i loro scritti, ascrivibili al filone del *critical social work*, avevano colto in principio alcune tematiche che permangono cruciali nel dibattito emergente su Servizio Sociale e tecnologie digitali (ICT) e la datificazione e sull'influenza che questa unione può generare nei confronti dei cittadini e degli assistenti sociali. Tuttavia, se allora i sistemi informativi (SI) e i database erano stati introdotti da poco nei sistemi di welfare, oggi a circa vent'anni di distanza, la pervasività e diffusione di alcune pratiche digitali è più marcata e non è accompagnata, almeno in Italia, da un'adeguata riflessione etico/metodologica che sia in grado di supportare i cittadini e gli operatori verso una transizione, apparentemente non eludibile e in costante evoluzione.

Il contributo che le tecnologie possono fornire oggi a supporto degli operatori, legate a grandi fonti di dati, incorporano sempre più spesso l'Intelligenza Artificiale, algoritmi, sistemi predittivi di valutazione, sistemi di *assessment* guidato e di *eligibility* che sono il prodotto di scelte di policy dei servizi specifiche. Per questo, alcuni studiosi concentrano il loro interesse nel comprendere il legame esistente fra l'implementazione delle policy e il processo di digitalizzazione delle organizzazioni di servizio sociale.

Digitalizzazione dei servizi e New Public Management

Garrett (2005), in un articolo pubblicato su *Critical Social Policy*, concentra la sua attenzione sui servizi sociali per l'infanzia e la famiglia analizzando le forze che guidavano in Gran Bretagna l'e-agenda: il neo-managerialismo nei servizi del settore pubblico e la digitalizzazione dei processi e delle relazioni sono rappresentati come connettori di un sistema di *welfare mix* sempre più aperto alla collaborazione fra agenzie.

Garrett traccia le connessioni esistenti fra la promozione a livello governativo di policy che prevedono l'uso di sistemi informativi digitali e il ruolo che le agenzie, che creano e rendono disponibili i software alle amministrazioni, hanno nell'influenzare il processo. Egli inoltre sostiene che «l'architettura dei software e il maggiore utilizzo di modelli di *e-assessment* sviluppati a livello centrale tentano di mappare i confini delle pratiche del lavoro sociale costruendo nuovi *flussi di lavoro* per cui il social work sta diventando sempre più taylorizzato». (Garrett, 2005: 545). I «processi lavorativi» vengono riassemblati e ri-costruiti. Le valutazioni *tik-box* sono esemplificative di questo cambiamento: in questo caso, la natura del compito di valutazione (*assessment*) viene modificata per adattarsi ai parametri della tecnologia, irrigidendola e limitando la parte narrativa e relazionale.

La tecnologia stessa, pertanto, pur facilitando alcuni processi, ridisegna la pratica e la professione rendendo le categorie di conoscenza più rigide e standardizzate. Le categorie aiutano da una parte il professionista a rappresentare il campo di indagine, ma, in virtù della complessità e della specificità di ciascuna situazione, necessariamente operano una sintesi che, per contro, rischia di ridurre e ingabbiare lo sguardo valutativo del professionista o, nelle situazioni ove l'automazione è maggiore, di generare risposte rigide (decision making). Inoltre, l'uso dei sistemi informativi pone al centro del dibattito il tema della partecipazione dei cittadini ai processi, individuando anche il rischio di uno scivolamento verso pratiche che possono essere definite di sorveglianza e controllo (Sleep, 2022).

Un ulteriore sguardo sul tema del *New Digital Management* è fornito da alcuni ricercatori che nei paesi europei e in Australia e Nord America (Andersson, Hallin e Ivory, 2022; Devlieghere e Roose, 2018) studiano le applicazioni delle tecnologie, potendone verificare sul campo le conseguenze, in virtù del fatto che il processo di digitalizzazione è a uno stadio più avanzato rispetto all'Italia.

In Svezia, recentemente, il sussidio economico per il contrasto della povertà, erogato in alcune delle municipalità, è supportato da un parziale sistema automatico di decisione (*digitally automated decision-support system*) che valuta l'eleggibilità, l'idoneità del cittadino a usufruire del beneficio, riducendo al minimo, se non eliminando, in molti casi, la relazione del cittadino con l'operatore. Secondo il Consiglio nazionale per la salute e il Welfare (2021), il 22% dei 290 municipi svedesi aveva adottato sistemi di automazione per la gestione delle richieste di assistenza sociale.

Il sistema adottato nell'ambito di una politica nazionale che punta all'introduzione di ADM ha incontrato pareri favorevoli e critiche. Preoccupazioni sono state espresse a seguito di singoli casi riportati in cui il cittadino veniva escluso dall'algoritmo del sistema, quando invece riteneva di averne diritto.

Il dibattito pubblico sull'introduzione degli ADM riguarda infatti anche sino a che punto i sistemi informativi e l'automazione debbano governare il processo e quanto il professionista, interagendo con il sistema, possa integrare e modificare la valutazione della macchina "intelligente".

Gillingham (2019), con riferimento alla realtà australiana (Nuovo Galles del Sud), a questo proposito osserva che il risultato dell'automazione talvolta viene accettato acriticamente anche quando la discrezionalità umana viene incorporata nel sistema decisionale. Ad esempio, nella *child protection*, quando il sistema di ADM adottato dal proprio ente emette una valutazione, può essere molto difficile per un professionista o gruppo di professionisti metterla in discussione. Chi formula una valutazione alternativa o una decisione differente si assumerebbe la responsabilità di tracciare una traiettoria di intervento differente da quella "prevista" dal sistema. L'esposizione, le conseguenze e responsabilità, in caso di scelta errata, sarebbero totalmente a carico dei soggetti umani per essersi discostati da una "norma" stabilita dalla macchina. Questo sapendo che nel campo della protezione dei minori nei casi più gravi, seppur rari, l'errore e/o l'assenza di intervento di protezione può anche determinare la morte del bambino.

Nora Germudsson (2022), che ha studiato la costruzione dei discorsi intorno alla digitalizzazione dei servizi sociali in Svezia, sostiene che promuovendo acriticamente questa particolare forma di automazione digitale all'interno dei servizi sociali locali, in via sperimentale, il discorso politico abbia ignorato alcune caratteristiche e conseguenze dell'uso delle tecnologie digitali, amplificando gli ideali neoliberalisti che attribuiscono all'impresa privata il ruolo di principale fornitore del welfare pubblico: aspetto rilevante in un sistema di welfare universalista e per tradizione legato quasi interamente al sistema pubblico.

Sul legame esistente fra politiche di welfare, datificazione e discorsi sulla digitalizzazione nel campo della cura delle persone anziane, Cozza (2024) evidenzia come il sistema di welfare svedese per gli anziani sia stato trasformato dalle pratiche digitali di classificazione che incorporano una logica di standardizzazione, dalla pratica di assegnazione di compiti basata su una logica scandita dal tempo e da una pratica di categorizzazione basata su una logica di priorità.

Cozza, da una prospettiva teorica differente, che si rifà al filone femminista e post-umanista di analisi dei fenomeni sociali sostiene che «nei paesi nordici, ci si affidi sempre più alla tecnologia digitale come "rimedio" e "promessa" di una governance pubblica più efficace ed efficiente, operante attraverso pratiche e logiche di cura tecnopolitica» (Cozza, 2024: abstract). In questa prospettiva, la datificazione è riconosciuta e valorizzata come uno sviluppo politico piuttosto che tecnologico (cfr.: Kaun e Dencik, 2020).

Allargando lo sguardo alla storia del welfare universalista svedese, tracce originarie di una futura datificazione del welfare sono rintracciabili nella posizione di Gunnar e Alva Myrdal, che hanno notoriamente sostenuto l'ingegneria sociale basata sulle statistiche e sull'uso della tecnologia (non digitale allora) per risolvere la crisi demografica della Svezia negli anni '30 e '40. La tecnologia ha avuto un ruolo determinante nella creazione di burocrazie e forme di gestione della popolazione che sono state a lungo centrali nel definire le modalità di amministrare lo stato sociale. La creazione di database e il monitoraggio dei cittadini sono stati considerati fin dall'inizio una parte fondamentale per la valutazione dei bisogni della popolazione e per determinare l'allocazione delle risorse; un tipo di sorveglianza che, al netto dell'implementazione del sistema di welfare svedese universalmente riconosciuto come un modello, è stato oggetto di molte critiche per la creazione di categorie di *elegibility* fra cittadini "meritevoli" e "non meritevoli" (Kaun e Dencik, 2020). Oggi la tecnologia digitale e la datificazione stanno fornendo la prova del fatto che il nuovo modello di welfare nazionale svedese incorpora le tecnologie digitali fornite da Big Tech che stanno definendo e costruendo la nuova infrastruttura di welfare, non solo per il sociale, ma anche nel campo della salute e dell'educazione, rimodellando nei fatti il regime di welfare degli stati.

In senso più generale, l'influenza del NPM viene riassunta dalla preferenza che le organizzazioni ripongono nella digitalizzazione caratterizzata dall'auspicio del miglioramento della qualità del servizio mediante una semplificazione delle procedure e una maggiore efficienza. Secondo Dubois (2015), che ha studiato a fondo, attraverso un'etnografia, l'esperienza di lavoro all'interno di uno sportello di accoglienza e assistenza ai cittadini poveri in Francia, questo orientamento contrasta con un corretto funzionamento dei servizi ai cittadini, poiché maggiore efficienza e razionalità significa anche «limitare l'accoglienza fisica, volontà che è possibile osservare in molte sedi dell'istituzione. L'imperativo della diminuzione dei costi e del personale imposto dalla diffusione dei principi del New Public Management ne è una prima spiegazione e senza dubbio la principale» (Dubois, 2015:13).

Il ricorso alla digitalizzazione dei processi si inserisce in un contesto di riduzione dei servizi pubblici di contatto, mediante limiti agli orari di apertura e tentativi di razionalizzazione con la costituzione di raggruppamenti o sportelli unici di accesso: strategie improntate a evitare quanto più possibile il contatto diretto con il pubblico, in quanto considerato fonte di problemi.

Discrezionalità e automazione del processo di aiuto nel Servizio Sociale

Un tema ricorrente in letteratura può essere sintetizzato nella seguente domanda: quanto la discrezionalità degli assistenti sociali (e dei cittadini) è sfidata e messa in discussione dall'introduzione dei sistemi informativi e dall'automazione dei processi di aiuto?

Nel mondo dell'informatica, il software viene spesso definito una "soluzione" e perché sia tale è necessario che in primo luogo ci sia un problema da risolvere. Nei servizi sociali, il "problema" è spesso concepito all'interno del processo decisionale, inclusa la valutazione del rischio, ad esempio nei sistemi di *child protection*, che la ricerca ha dimostrato essere soggettivo, parziale e talvolta incoerente (Gillingham, 2022).

Nel processo di digitalizzazione dei servizi, l'uso dell'ADM viene promosso come la soluzione che affronterà questi problemi e migliorerà il processo decisionale riducendo di fatto la discrezionalità dell'operatore umano soggetta a *bias*, a favore di una valutazione strutturata e non influenzabile direttamente da elementi umani.

La discrezionalità in capo ai professionisti *front liner* non è sempre stata al centro dell'agenda da parte di coloro che definivano le *policy* all'interno delle organizzazioni. Un tempo si assumeva che le politiche, definite in modo chiaro, dovessero essere solo attuate attraverso l'operativizzazione delle regole; pertanto, gli operatori di contatto erano visti come meri esecutori. Gli studi di Lipsky (1980) hanno rivalutato la posizione dello *street level bureaucrat*, riconoscendogli un ruolo chiave nella costruzione e messa in atto delle politiche, e hanno proposto una visione *bottom-up* del sistema. Un significativo contributo nell'identificare una centralità al ruolo dei *front liner* va riconosciuto anche agli studi in campo economico-manageriale dei servizi (e pertanto anche sociali) compiuti da Richard Normann (1992) negli anni '80 del secolo scorso. Normann ha posto le basi per una riflessione organica sui sistemi di erogazione dei servizi, rivalutando la qualità di ciò che egli definiva, mutuando il termine dalla tauromachia, il «momento della verità» (1992: 19), inteso come la relazione, l'incontro, in questo caso in presenza, fra assistente sociale e cittadino. Relazione che, per la sua natura, non è pienamente "visibile" all'organizzazione, se non per tramite del suo "operatore", che costruirà nella relazione con il cliente il processo di erogazione del servizio stesso, processo che per la sua intrinseca natura, potrà esistere solo nel momento di quella relazione.

Per questo le policy e le regole, per quanto definite in modo chiaro e supportate da linee di applicazione, hanno una natura astratta e necessitano di una "traduzione" nel contesto e nella realtà di vita di ogni singola persona, mediazione che è svolta proprio dagli operatori di contatto, come gli assistenti sociali. L' introduzione dell'ICT nelle agenzie pubbliche che governano i sistemi di welfare ha mutato internamente e

alla radice la struttura delle burocrazie pubbliche (Bouvens e Zouridis, 2007). La comune rappresentazione che le persone avevano dei sistemi burocratici, idealmente rappresentati da edifici enormi, anonimi e pieni di uffici occupati da zelanti operatori in grado di accettare o rigettare la domanda del cittadino, ricompresa fra le pratiche presenti su una scrivania sommersa di fascicoli, è ormai scomparsa. Le categorie concettuali attraverso le quali è stato rappresentato e interpretato il potere e la discrezionalità esercitati dagli *street level bureaucrats* (Lipsky, 1980), gruppo cui appartengono a pieno diritto anche gli assistenti sociali, necessitano un aggiornamento.

L'interazione fra la pubblica amministrazione e il cittadino ha sempre implicato un rapporto individuale. I cittadini interagiscono per le loro richieste, la soddisfazione dei loro bisogni e il tentativo di risolvere problemi e difficoltà con *street level bureaucrats* di organizzazioni che trattano molte situazioni simili attraverso un lavoro, anche di routine, che tiene però conto dell'individualità e delle specificità di ogni singolo caso e soprattutto investe in modo rilevante nel "qui ed ora" sulla qualità di relazione e sull'interazione instaurata.

Un movimento di critica all'eccessiva discrezionalità degli assistenti sociali intesa come la possibilità di interpretazione della norma e la facoltà di modulare insieme alle persone beneficiarie il percorso di aiuto ha diffuso la convinzione, all'interno del management delle organizzazioni, che l'esercizio di un maggior controllo avrebbe contribuito a migliorare la pratica del social work e la sua efficienza (cfr: Considine et al, 2022). In questo senso, in tempi più recenti, la discrezionalità è diventata il target principale dell'implementazione dell'automazione nel settore pubblico. La discrezionalità viene considerata «come un esercizio arbitrario e capriccioso dell'autorità individuale che può essere incoerente con un'efficace implementazione dell'erogazione del servizio» (Petersen, Christensen e Hildebrandt, 2020: 304).

Grazie ai sistemi informativi e alle potenzialità che offrono, alcuni processi di domanda ed erogazione di prestazioni sono stati interamente o parzialmente informatizzati, pertanto, il cittadino, a meno che non si verificano ostacoli o errori, può, ad esempio, fare domanda e ricevere dal proprio Comune l'erogazione di un contributo per il contrasto della povertà, implementando in autonomia la pratica dal proprio PC senza interagire con alcun essere umano (Ranerup e Svensson, 2023) oppure interagire in alcuni passaggi del processo con piattaforme che incorporano algoritmi in grado di discriminare fra coloro che possono accedere a una misura da coloro che non hanno i requisiti. L'interazione fra cittadino e servizio, mediata dal sistema informativo e dai sistemi di automazione (ADM), tende a ridurre l'intervento umano professionale solo ai casi particolari, che non riescono a essere "processati" in modo adeguato dalla macchina e fuoriescono dalla norma attesa dal processo. La narrazione legata all'implementazione di questo tipo di policy risiede anche nella possibilità di liberare risorse umane professionali dallo svolgimento di mansioni di natura più amministrativa per, paradossalmente, consentire ai professionisti di svolgere colloqui in presenza con i cittadini (Ranerup e Svensson, 2023: 956).

Allo stesso tempo, studi che rilevano la positiva propensione all'uso del digitale da parte dei professionisti nei servizi sociali mettono in evidenza anche l'esistenza di forme di evitamento e "resistenza" al cambiamento rappresentate da un consistente uso della documentazione cartacea a fianco di quella digitale e lo snodo critico rappresentato dalla necessità di alimentare il sistema con un flusso costante e qualificato di dati, affinché possa restituire informazioni in modo adeguato e funzionale (Pavulens e Vilka, 2024).

Nelle moderne burocrazie alimentate dai sistemi informativi, gli analisti dei sistemi e i programmatori di software hanno sostituito, per ora parzialmente, gli operatori, i *front liner* che erano gli interpreti, con un riferimento etico-professionale, delle norme e ne garantivano l'applicazione con un margine di discrezionalità più o meno ampio.

Tale discrezionalità di interpretazione della norma "a livello della strada", espressione di un margine di potere sicuramente da attenzionare e oggetto di critiche, incontra nel disegno dei sistemi informativi per la raccolta e l'organizzazione intelligente dei dati una attenuazione e sostituzione nel nome, secondo i promotori delle *policy*, di una riscoperta equità e di un'applicazione delle politiche sociali libera da bias professionali. Il dibattito in merito a questi assunti è ancora in corso, tuttavia, sperimentazioni e implementazioni di Sistemi Informativi che affiancano e sostituiscono l'umano nella verifica dell'eleggibilità del cittadino, nella strutturazione di processi di decisione automatici (ADM) e nella formulazione di valutazioni predittive sono già in atto.

I *public servants* sono sempre più connessi tecnologicamente alle loro organizzazioni mediante PC o altri *devices*; pertanto, sono più vincolati alla scrivania (reale o virtuale) e si muovono sempre meno liberamente sul campo e, quando lo fanno, sono collegati in modo strutturale all'ecosistema digitale del proprio ente.

Le informazioni e i dati dei cittadini devono essere caricati sui sistemi informativi mediante applicazioni e fogli digitali che consentono ai sistemi che gestiscono la conoscenza di elaborare le informazioni e hanno così ridotto le funzioni della discrezionalità in capo agli operatori. Molte decisioni, tempistiche o procedure non sono definite dagli operatori attraverso la gestione diretta del caso e la relazione con la persona, ma sono programmate nel design del sistema informativo utilizzato, con non poche ripercussioni sul piano della relazione con il cittadino.

Bouvens e Zouridis (2002) mettono in evidenza come già venti anni fa stessero nascendo nuove forme di discrezionalità incorporate dai sistemi informativi, definite «System Level Bureaucracies». La discrezionalità veniva esercitata trasformando le *policy* in algoritmi, flussi decisionali e moduli che strutturano in modo rigido, normativo e dettagliato le decisioni sviluppate mediante i sistemi informativi. Lo sviluppo sempre più ampio di questo tipo di tecnologie impone riflessioni sulla supervisione e il controllo sugli sviluppatori di algoritmi e sistemi informativi, tali da rendere aperto, tracciabile e chiaro il processo attraverso il quale la normativa analogica viene trasformata e articolata in un processo decisionale (Bouvens e Zouridis, 2002: 181).

In tempi più recenti, lo sviluppo dell'Intelligenza Artificiale ha aumentato le possibilità e la complessità. Oggi i Sistemi Informativi, coadiuvati dall'Intelligenza Artificiale, possono sostituire l'essere umano in molte funzioni di conoscenza e valutazione. L'IA consente di analizzare una quantità di informazioni e dati che non sarebbe possibile gestire per un essere umano e di formulare risposte veloci, articolate e fondate su fonti.

L'intelligenza artificiale si sta rivelando una risorsa il cui uso è sempre più diffuso con diversi aspetti positivi ma, allo stesso tempo, con rischi rispetto alla delega che l'uomo esercita sulle macchine e gli algoritmi con possibili conseguenze sulla vita delle persone.

Il dibattito su quanto l'Intelligenza Artificiale di ultima generazione ponga in tutti i campi della vita dei dilemmi etici e morali è assodato. Diez (2023) ha analizzato le conseguenze dell'uso dell'intelligenza artificiale nel lavoro sociale con i social network e nella cura delle persone anziane. La studiosa sostiene che vi è una sostanziale convergenza fra le tematiche etiche legate all'uso dell'IA che si stanno sviluppando a livello europeo e presso Unione Internazionale delle Telecomunicazioni (ITU), l'organismo che si occupa di definire gli standard nelle telecomunicazioni fra i paesi, e quelle proprie del servizio sociale. Gli assunti guida sono condensati, secondo Diez, in quattro principi: rispetto dell'autonomia umana, prevenzione della sofferenza, equità e trasparenza (*explicability*).

Nei paesi in cui l'uso dell'ADM è maggiormente diffuso forme di azione e bilanciamento sono in atto. In Australia, già dal 2002, gli operatori di front line dei servizi erano obbligati a utilizzare un sistema informatico per registrare tutte le interazioni con i clienti, incluso il modo in cui i richiedenti lavoro adempivano ai compiti concordati nel progetto (Considine et al, 2022). In questo contesto maturo in termini di esperienza con i sistemi di automazione, ad esempio, è in corso da alcuni anni un monitoraggio e una mappatura dello sviluppo dei sistemi di ADM nei servizi sociali pubblici in grado di restituire una lettura puntuale delle implementazioni dei sistemi che rischiano di rimanere poco visibili ai cittadini poiché incorporati nelle tecnologie e nelle procedure in uso (Weatherall, 2024).

In questo campo sono presenti anche studi che considerano le reazioni e percezioni dei cittadini beneficiari di fronte alla crescente datificazione e uso di sistemi ADM. Una recente ricerca svolta in Australia (Sleep, 2024; Gillingham, 2022) ha rivelato interessanti posizioni. Quella che viene riconosciuta come una contro-mappatura dell'ADM nei servizi sociali australiani ha consentito di leggere le dinamiche di potere e fornire uno sguardo alternativo alle politiche sulle tecnologie nei servizi. Ad esempio, è emerso come quella che viene descritta come accuratezza, efficienza e personalizzazione dei sistemi di ADM viene percepita dagli utenti dei servizi sociali come una modalità di funzionamento punitiva, "estrattiva", escludente e (in)umana, in aperto contrasto con i discorsi "ufficiali" sull'automazione nei servizi sociali.

Gli utenti dei servizi percepiscono l'efficienza come "extractive" quando il loro

apporto di lavoro viene sfruttato per aumentare la velocità e l'economicità dei sistemi amministrativi digitali. Questo accade nel momento in cui al cittadino viene richiesto di completare la modulistica da solo, direttamente sulla piattaforma digitale, attribuendogli piena responsabilità dell'inserimento del dato, della sua qualità e delle future modifiche dell'informazione che carica sul sistema. La richiesta di lavoro da parte del sistema nei confronti del cittadino è evidente, si tratta di attività svolta in precedenza da operatori che viene richiesta ora ai fruitori delle misure (Eubanks, 2018).

Proprio queste funzioni rendono esplicite le condizioni che i sistemi informativi impongono ai cittadini che si interfacciano con le piattaforme con conseguenze escludenti per coloro che hanno una limitata alfabetizzazione digitale, ad esempio bloccando il loro accesso a servizi sociali vitali. Inoltre, la contro-mappa realizzata dal gruppo di ricerca australiano (Sleep, 2024) ha mostrato come i sistemi ADM non sono in grado di riconoscere adeguatamente i bisogni delle persone con disabilità, anche quando gli esseri umani sono inclusi nella matrice decisionale.

Report recenti sempre provenienti dal sud dell'Australia (New South Wales) dimostrano che i sistemi di decisione automatica (ADM) incorporano anche sistemi di Intelligenza Artificiale che ne potenziano l'uso e anche i margini di elaborazione.

Conclusioni: orientare eticamente i sistemi informativi per il servizio sociale

Gli elementi considerati nel presente studio possono fornire alcune traiettorie interpretative per l'analisi e l'implementazione dei sistemi informativi nei servizi sociali italiani, al fine di superare limiti e rigidità emersi dall'uso in altri contesti. Nei servizi sociali italiani ove la digitalizzazione dei dati è sempre più rilevante è fondamentale continuare a lavorare per futuri alternativi in cui potere, svantaggio e differenza non siano vissuti come elementi di esclusione da coloro che necessitano di assistenza e supporto.

Riflettere dal punto di vista degli utenti dei servizi sull'uso dei sistemi informativi e dei processi di automazione è un passo importante, che può evolvere nel coinvolgimento diretto dei destinatari nella strutturazione dei sistemi informativi a fianco di professionisti, istituzioni e data scientist.

Il tema della trasparenza rispetto ai processi e alla natura degli algoritmi presenti nei sistemi di decisione automatizzata (ADM) è solo agli inizi. Kaun (2021) mostra come una municipalità svedese abbia negato a un giornalista che lo richiedeva l'accesso ai codici sorgente del software, completamente automatizzato in uso, ritenendolo un prodotto dell'ingegno e pertanto non pubblico. La successiva sentenza della corte d'appello, a cui il giornalista si era rivolto, aveva concluso che il codice sorgente e gli algoritmi del sistema potevano essere condivisi. Questa esperienza mostra

come il dibattito sulla conoscenza e trasparenza dei sistemi di automazione e di raccolta digitale dei dati sia un nuovo e importante terreno di confronto.

Il tema della sorveglianza attraverso i sistemi informativi è evidente e sensibile. Eubanks (2018) nei suoi studi coglie una continuità fra le modalità di assistenza delle persone povere e svantaggiate nelle *workhouses* dell'800 e gli attuali archivi di dati sui cittadini guidati da modelli decisionali algoritmici progettati per «profilare, sorvegliare e punire i poveri». L'autrice richiama la necessità di una riscoperta etica per i *data scientist*, i progettisti di sistemi informativi e algoritmi oltre ai pubblici ufficiali e ai policy makers. La possibilità di fare progressi sostanziali nella progettazione e nello sviluppo di sistemi informativi e di decisione è strettamente collegata alla necessità di tenere conto delle esigenze degli stakeholders (Alkhatib e Bernstein, 2019).

Bouvens e Zouridis (2002) ritengono che molteplici siano le azioni che i diversi soggetti coinvolti possono mettere in atto per garantire maggiore trasparenza e funzionalità dei sistemi. Una di queste è stabilire una pratica per cui l'introduzione di nuove regole nel sistema sia sottoposta a review. Un ulteriore passaggio è rappresentato dalla supervisione dei processi di datificazione da parte di *panel* esterni riconosciuti politicamente e *panel* di beneficiari di fronte a risultati palesemente errati o particolarmente controversi. Infine, in un'ottica di trasparenza, i cittadini e le organizzazioni che li rappresentano dovrebbero avere accesso ai diagrammi di flusso decisionale sui quali i software e i sistemi informativi basano le loro decisioni.

Bibliografia

A. Alkhatib, M. Bernstein, *Street-Level Algorithms: A Theory at the Gaps Between Policy and Decisions*, Paper, CHI 2019, Glasgow, Scotland, May 4–9, 2019.

C. Andersson, A. Hallin, A. C. Ivory, *Unpacking the digitalisation of public services: Configuring work during automation in local government*, in «Government Information Quarterly», 39(1), 2022, 101662.

M. Bouvens, S. Zouridis, *From Street Level to System Level Bureaucracies: How ICT is transforming administrative discretion and constitutional control*, in «Public Administration Review», vol. 63, n. 2, 2022, pp. 174-184.

A. Bruni, L. Tirabeni, D. Pittino, F. Miele *On the dualistic nature of power and (digital) technology in organizing processes*, in «Studi Organizzativi»: XXII, special issue, 2020, pp. 207-219.

B.A. Coco, P. Henman, L. Sleep, *Mapping ADM in Australian Social Services*, ADM+S Working Paper Series (6), ARC Centre of Excellence for Automated Decision-Making and Society, 2022.

M. Considine, M. McGann, S. Ball, P. Nguyen, *Can Robots Understand Welfare? Exploring Machine Bureaucracies*, in «Welfare-to-Work», Jnl. Soc. Pol. 51, 3, 2022, pp. 519–534.

M. Cozza, *Performing the care crisis through the datafication of elderly welfare care*, in «Information Communication & Society», vol. 27, n. 4, 2024, pp. 806–814.

L. Dencik, A. Kaun, *Datafication and the Welfare State*, in «Global Perspectives», 2020, 1 (1).

Commissione Europea (2024) Digital Economy and Society Index 2024. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/report-state-digital-decade-2024>.

M.S. Feldman, W.J. Orlikowski, W. J. *Theorizing practice and practicing theory*, in «Organization science», 22 (5), 2011, pp. 1240-1253.

E.R. Diez, *Artificial Intelligence and Social Work - Contributions to an Ethical Artificial Intelligence at the Service of People*, in The Routledge International Handbook of Digital Social Work, Routledge, 2023.

R.T. Di Rosa, M. Sanfelici, *Digital Social Work in Ordinary and Extraordinary Times. The Italian experience*, in (a cura di A. Lopez paleaz, G. Kirwan) The Routledge International Handbook of Digital Social Work, London: Taylor and Francis, 2023, pp. 454-463.

J. Devlieghere, R. Roose *Electronic Information Systems: In search of responsive social work*, in «Journal of Social Work», 18(6), 2018, pp. 650-665

V. Dubois, *Il burocrate e il povero – amministrare la miseria*, Milano: Mimesis, 2018 [*La vie au guichet. Administrer la misere*, Editions Points, 2015]

V. Eubanks, *automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press, 2018

P.M. Garrett, *Social work's 'electronic turn': Notes on the deployment of information and communication technologies*, in Social Work with children and families. Critical Social Policy, 25(4), 2005, pp. 529-553.

N. Germundsson, *Promoting the digital future: the construction of digital automation in Swedish policy discourse on social assistance*, in «Critical Policy Studies», 16(4), 2022, pp. 478–496.

N. Germundsson, H. Stranz *Automating social assistance: Exploring the use of robotic process automation in the Swedish personal social services*, in «International Journal of Social Welfare», 33(3), 2024, pp. 647-658.

P. Gillingham, *Developments in electronic information systems in social welfare agencies: From simple to complex*, in «The British Journal of Social Work», 49(1), 2019, pp. 135–146.

P. Gillingham, *ADM in Child and Family Services: Mapping what is happening and what we know*, in ADM+S Working Paper Series, (editors Dr Lyndal Sleep Prof Paul Henman), n. 2, 2022, pp. 7 – 12.

J.C. Le Coze, S. Antonsen, *Safety in a Digital Age: Old and New Problems—Algorithms, Machine Learning, Big Data and Artificial Intelligence*, in Safety in the Digital Age Sociotechnical Perspectives on Algorithms and Machine Learning, Springer, 2023, pp. 1 – 10.

M. Lipsky, *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service*, New York: Russell Sage Foundation, 1980.

- A. López-Peláez, V. Kalenda, A. Gojová, A. Erro-Garcés, R. Acebes Valentín, *Digital social work*, «International Social Work», 68(4), 2025, pp. 728-734.
- Digital Transformation and Social Well-Being Promoting an Inclusive Society
- A. López Peláez, S.M. Suh, S. Zelenev, *Digital Transformation and Social Well-Being: Promoting an Inclusive Society*, New York: Routledge, 2024.
- A.M. Kaihlanen, E. Laukka, J. Nadav et al. *The effects of digitalisation on health and social care work: a qualitative descriptive study of the perceptions of professionals and managers*. «BMC Health Service Research», 23, 2023.
- K. Nordesjö, G. Scaramuzzino, R. Ulmestig, *The social worker-client relationship in the digital era: a configurative literature review*, in «European Journal of Social Work», 25(2), 2021, pp. 303–315.
- R. Normann, *La gestione strategica dei servizi*, ETAS Libri, 1992 [trad. di: *Service management: strategy and leadership in Service Business*, John Wiley and Sons, 1984]
- W.J. Orlikowski, *Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations*, in «Organization Science», Vol. 11, No. 4, 2000, pp. 404-428.
- N. Parton, *Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the 'Social' to the 'Informational'?* in «The British Journal of Social Work», Vol. 38, 2, 2008, pp. 253–269.
- E. Pavulens, V. Lolita, *Digitalisation in the provision of social services: Rural countries perspective*, 9th International Multidisciplinary Research Conference Society, Health, Welfare 2024 SHS Web Conference.
- A.C.M Petersen, L.R. Christensen, T.T. Hildebrandt, *The Role of Discretion in the Age of Automation*, in *Computer Supported Cooperative Work: CSCW: An International Journal*, 29(3), 2020, pp. 303-333.
- A. Ranerup, L. Svensson, *Automated decision-making, discretion and public values: a case study of two municipalities and their case management of social assistance*, in «European Journal of Social Work», 26(5), 2023, pp. 948–962.
- B. Sapey, 'Social Work Tomorrow: Towards a Critical Understanding of Technology in Social Work', in «British Journal of Social Work», 27(6), 2017, pp. 803–14.
- L.N. Sleep, *From making automated decision-making visible to mapping the unknowable human: Counter-mapping automated decision-making in social services in Australia*, in «Qualitative Inquiry», 28(7), 2022, pp. 848–858.
- L.N. Sleep, 'This is NOT human services': *Counter-mapping automated decision-making in social services in Australia*, in Special Issue: The Digital Welfare State: Contestations, Considerations and Entanglements, «Journal of Sociology», Vol. 60(3), 2024, pp. 618–642.
- M.C. Suchman *Sharing is (s) caring on the digital frontier: the challenges of information technology governance in health care organizations*, in Presentation. Cornell Center for the Study of Economy and Society, 2006-2007 Seminar Series on Institu-

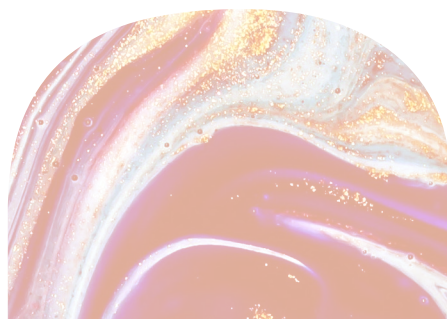
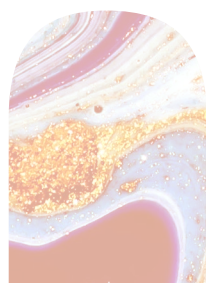
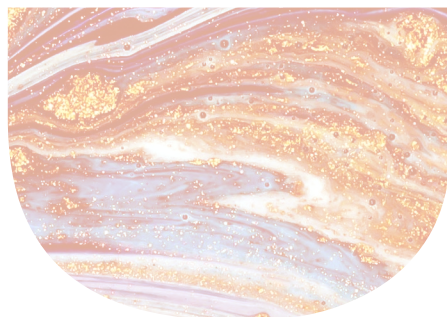
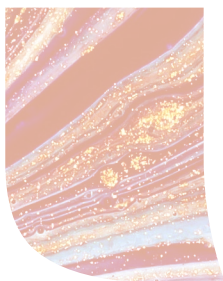
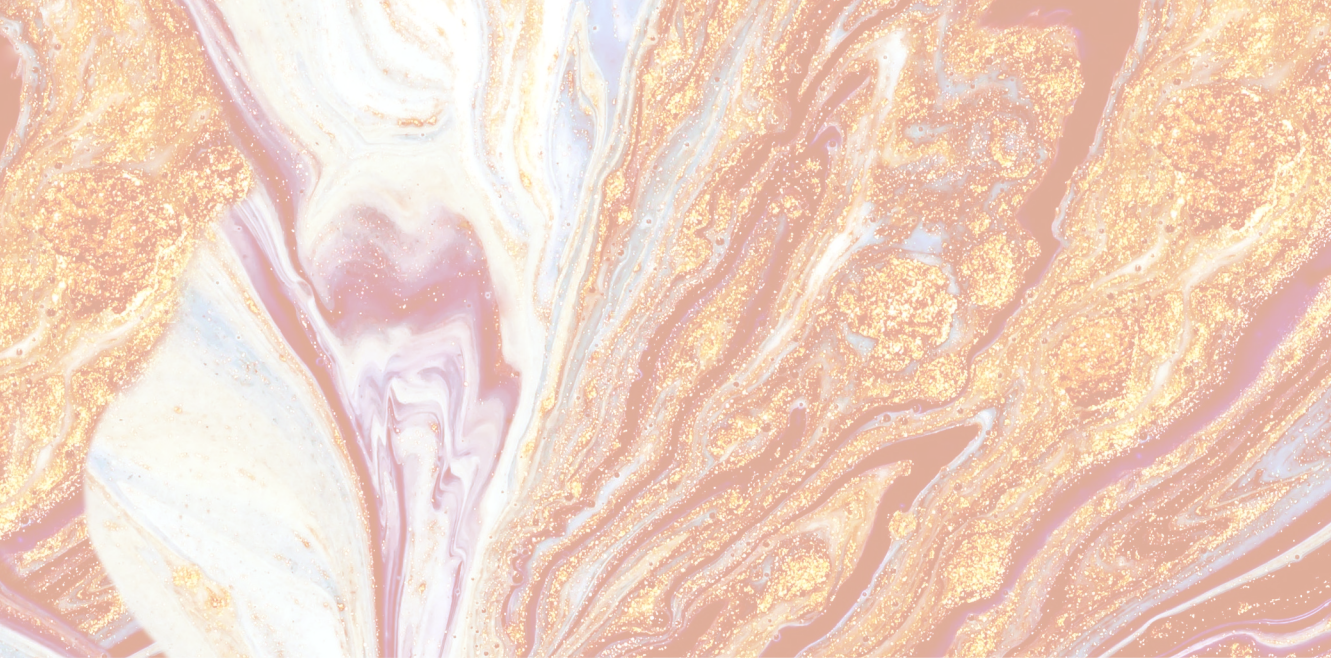


tions, Market Processes, and the Firm and to Brown University Department of Sociology Colloquium, Ithaca, NY, February 2007.

The National Board of Health and Welfare, *E-health and Welfare Technology in the Municipalities 2021. Follow-up of the Digital Development in the Social Services and the Municipal Health Care*. (Trad. E-hälsa och välfärdsteknik i kommunerna 2021. Uppföljning av den digitala utvecklingen i socialtjänsten och den kommunala hälso- och sjukvården), Stockholm: National Board of Health and Welfare, 2021.

K. Weatherall, P. Henman, J.M. Bello, Villarino, R. Matulionyte, L. Sleep, M. Trezi-se, J. Van Der Arend, S. Wilcock, *Executive Report - Automated decision-making in NSW: Mapping and analysis of the use of ADM systems by state and local governments* (Research Report), ADM+S, 2024.

S.A.Webb, *Social work in a risk society: Social and political perspectives*, Bloom-sbury Publishing, 2006.



Fabio Lucchini, Eliana Gabellini, Giusi Gelmi, Luca Negri, Corrado Celata, Gruppo Regionale HBSC Lombardia 2022

Risky Games? Exploring Adolescent Gaming and Gambling in Northern Italy

ABSTRACT

L'uso di videogiochi (gaming) e il gioco d'azzardo (gambling) durante l'adolescenza stanno sollevando crescenti preoccupazioni per la salute pubblica. Come suggerisce la letteratura, i videogiochi possono facilitare il passaggio al gioco d'azzardo e al gioco d'azzardo problematico, un processo spesso definito *gateway hypothesis*.

I dati dell'indagine *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) condotta in regione Lombardia sono stati utilizzati per esaminare l'associazione tra gaming e gambling negli studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni. L'analisi ha mostrato che gli adolescenti con un uso problematico dei videogiochi presentano maggiori probabilità di diventare giocatori d'azzardo problematici rispetto ai loro coetanei senza problemi di gioco.

Le evidenze emerse suggeriscono la necessità di ulteriori ricerche per approfondire la comprensione della relazione tra gaming e gambling in adolescenza, per corroborare eventualmente la *gateway hypothesis* e per informare le strategie di prevenzione e promozione della salute.

Parole chiave: gioco d'azzardo, videogiochi, adolescenti, prevenzione, promozione della salute

Gaming and gambling in adolescence are raising growing concerns for public health. As suggested in literature, video games can facilitate the transition to gambling and problem gambling (i.e. *gateway hypothesis*).

Data from the *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) survey conducted in

the Lombardy region - Northern Italy - were used to examine the association between gaming and gambling in students aged 15 to 17. The analysis showed that adolescents with problematic video game use are more likely to become problem gamblers than their peers without gaming problems.

According to the findings, further research is needed to deepen our understanding of the relationship between gaming and gambling in adolescence, to possibly corroborate the *gateway hypothesis* and to inform prevention and health promotion strategies.

Keywords: gambling, gaming, adolescent, prevention, health promotion.

FABIO LUCCHINI

È professore associato di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DiSUS), Università eCampus. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sulle disuguaglianze di salute, le dipendenze comportamentali e la comunicazione della scienza.

fabio.lucchini@uniecampus.it

ELIANA GABELLINI

Lavora presso ATS Città Metropolitana di Milano. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sull'ambito socio-sanitario, con focus su tematiche materno-infantili, salute mentale, dipendenze e cure palliative.

egabellini@ats-milano.it

GIUSI GELMI

È psicologa presso il Servizio Regionale di Supporto ai Piani e Programmi di Promozione della Salute e alle Attività di Documentazione sulla Salute, ATS Città Metropolitana di Milano. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sulla promozione della salute, con attenzione alle attività di sorveglianza nelle diverse fasce di età.

ggelmi@ats-milano.it

LUCA NEGRI

È psicologo clinico, psicoterapeuta cognitivo e ricercatore tenure track in Psicologia generale presso l'Università degli Studi di Milano. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente su salute mentale, risorse psicologiche, indicatori di benessere e metodologia della ricerca.

luca.negri@unimi.it

CORRADO CELATA

È dirigente presso il Servizio Regionale di Supporto ai Piani e Programmi di Promozione della Salute e delle Attività di Documentazione alla Salute, ATS Città Metropolitana di Milano. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sulla promozione della salute.

ccelata@ats-milano.it

GRUPPO REGIONALE HBSC LOMBARDIA 2022

I componenti sono di seguito elencati.

Coordinamento Regionale dello studio:
Corrado Celata (Regione Lombardia DG Welfare)

Ufficio Scolastico regionale per la Lombardia: Luciana Volta, Simona Chinelli

Gruppo di ricerca regionale dello studio:
Corrado Celata, Olivia Leoni, Lucia Crottogini, Claudia Lobascio, Giusi Gelmi, Lucia Pirrone, Danilo Cereda

Referenti Agenzie Tutela della Salute: Giuliana Rocca (ATS Bergamo), Ornella Perego (ATS Brianza), Paola Ghidini (ATS Brescia), Lisa A. Impagliazzo (ATS Insubria), Alida Bonacina (ATS della Città Metropolitana di Milano), Maria Stefania Bellesi (ATS Montagna), Lorella Vicari (ATS Pavia), Laura Rubagotti (ATS Valpadana)

Referenti Uffici Scolastici Territoriali: Ilenia Fontana (UAT Bergamo), Federica Di Cosimo (UAT Brescia), Jonathan Molteni (UAT Como), Elisabetta Ferrari (UAT Cremona), Marina Ghislanzoni (UAT Lecco), Antonio Cremonesi (UAT Lodi), Antonella Ferrari (UAT Mantova), Roberto Manna e Maristella Colombo (UAT Monza e Brianza), Laura Stampini (UAT Milano), Angela Sacchi (UAT Pavia), Annarita Fumarola (UAT Sondrio), Linda Casalini (UAT Varese).

Introduction

In recent years, the prevalence of gambling among adolescents has been recognized as an important public health issue and an emerging field of research.^{1,2} Adolescents are considered a high-risk group for the development of gambling-related problems because they tend to underestimate the risks and often fail to seek forms of help or assistance.³ As is the case for adults, even in this age group gambling habit can lead to several negative consequences such as, for example, school difficulties, impaired social relationships, substance abuse, depression, criminal behavior and suicidal ideations⁴. Despite legal bans, gambling has now become a popular form of entertainment even among adolescents, in both physical and online modes.

Several national and international researches shed light on the prevalence of gambling among young people and on the emergence of problematic behavior: with regard to the Italian context, 53% of 15-19 year-old students gambled (among them, more than 60% were minors), while about 120,000 students had a problematic profile (more than half were minors).⁵ Adolescents who engage in gambling may experience feelings of guilt that can escalate into depression. Additionally, their involvement in gambling can lead to a lack of meaningful social experiences, which can disrupt their relationships with family and friends. Furthermore, they may face financial consequences, resorting to borrowing or even to theft in order to fuel their gambling habits.⁶

Similarly, the use of new technologies has spread throughout the world, becoming popular in all age groups but especially among adolescents and young people; the Internet is available 24 hours a day and therefore used for a variety of reasons: playing online video games, searching for information, spending time and establishing and maintaining relationships with others through the use of social media, which have become inextricably part of daily life.⁷ However, as shown by several studies,

1 Molinaro, S., Benedetti, E., Scalese, M., Bastiani, L., Fortunato, L., Cerrai, S., ... & Urdih Lazar, T. (2018). Prevalence of youth gambling and potential influence of substance use and other risk factors throughout 33 European countries: First results from the 2015 ESPAD study. *Addiction*, 113(10): 1862-1873.

2 Calado F., Alexandre J., Griffiths M. D. (2017). Prevalence of Adolescent Problem Gambling: A Systematic Review of Recent Research. *J Gambl Stud.* 2017;33(2):397-424.

3 Canale N. et al. (2016). Adolescent Gambling-Oriented Attitudes Mediate the Relationship Between Perceived Parental Knowledge and Adolescent Gambling: Implications for Prevention. *Prev Sci.* 2016;17(8): 970-980.

4 Lorains F. K., Cowlishaw S., Thomas S. A. (2011). 'Prevalence of comorbid disorders in problem and pathological gambling: systematic review and meta-analysis of population surveys', *Addiction*, 106(3): 490-498.

5 Epidemiologia e Ricerca sui Servizi Sanitari – IFC – CNR (2024). European School Survey Project on Alcohol and other Drugs – Italy (ESPAD@Italia). <https://www.espad.it/giochi-d-azzardo/>.

6 Lombardi, G., Molinaro, S., Cotichini, R., Cerrai, S., Scalese, M., and Benedetti, E. (2024). The cards they're dealt: types of gambling activity, online gambling, and risk of problem gambling in European adolescents. *Social Science & Medicine*, 363: 117482.

7 Griffiths M. D., Kuss D. J., Billieux J., Pontes H. M. (2016). The evolution of Internet addiction: A global perspecti-

excessive and/or problematic use of social media can affect the psycho-physical health of younger people in terms of higher levels of anxiety, depression, physical symptoms and psychological distress.^{8,9} Likewise, the use of video games, when it becomes excessive and difficult to control, can lead to several negative consequences on lifestyle (stress, obesity risk, sleep disorders), the onset of depression and anxiety, the emergence of relational problems and the worsening of school performance.^{10,11}

Still referring to Italy, and as in the case of gambling, the video game (gaming) market is growing. The sector's turnover exceeded EUR 2.4 billion in 2024, with a growth trend of 3% compared to 2023.¹² Commercial models such as free-to-play (i.e. video games offering basic functionality for free, with the possibility of unlocking extra free content) and social network gaming introduced gambling elements in video games. In addition, the use of virtual currencies in video games to pay for gambling-like activities has become increasingly common, leading to growing uncertainty about the differences between gaming and gambling among the users¹³: indeed, for some people, playing video games has become a way to earn money.¹⁴

Thus, gaming increasingly resembles gambling, since in video games the role of chance is relevant, with direct betting opportunities (as, for example, in electronic sports - eSports), and the opportunity of "investing" money to increase the odds of winning. On the one hand, eSports make it possible to compete in organized tournaments, whether amateur or professional, online or live: betting on eSports is an activity quite similar to ordinary sports betting. On the other hand, there is the possibility for video game users to make small economic transactions by purchasing loot boxes (i.e. "coffers" containing virtual game items such as weapons, clothes or equipment to be used in the game). These objects, in addition to the functional value of giving an advantage, often have a social value for gamers, related to being recognized and appreciated by friends in multi-player games. In addition to loot boxes, several games have implemented other forms of microtransactions, including

ve. *Addictive Behaviors*, 53: 193-195.

8 Van Den Eijnden R., Koning I., Doornwaard S., Van Gorp F., Ter Bogt T. (2018). The impact of heavy and disordered use of games and social media on adolescents' psychological, social, and school functioning. *Journal of behavioral addictions*, 7(3): 697-706.

9 Keles B., McCrae N., Grealish A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International journal of adolescence and youth*, 25(1): 79-93.

10 Bender P. K., Kim E. L., Gentile D. A. (2020). Gaming disorder in children and adolescents: risk factors and preventive approaches. *Current Addiction Reports*, 7: 553-560.

11 Macur M., Pontes, H. M. (2021). Internet Gaming Disorder in adolescence: investigating profiles and associated risk factors. *BMC public health*, 21: 1-9.

12 Italian Interactive & Digital Entertainment Association (IIDEA) (2025). I videogiochi in Italia nel 2024. https://iideassociation.com/wp-content/uploads/2025/04/IIDEA_I-Videogiochi-in-Italia-nel-2024.pdf

13 Gainsbury S. M., Russell A. M., King D. L., Delfabbro P., Hing N. (2016). Migration from social casino games to gambling: Motivations and characteristics of gamers who gamble. *Computers in Human Behavior*, 63, 59e67.

14 Griffiths M. D. 2017. The psychosocial impact of professional gambling, professional video gaming and e-sports. *Casino and Gaming International*, 28: 59-63.

downloadable content, purchasable upgrades, and play passes, which can be acquired with real-world money or via intermediary in-game currencies.¹⁵ There is also a process of gamification of gambling, which is “borrowing” elements from video games, with some types of online gambling - e.g. online slot machines and live casinos - increasingly resembling video games.¹⁶

Similar to Gambling Disorder (GD), Internet Gaming Disorder (IGD) is recognized as a behavioral addiction in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5.¹⁷ IGD is associated with depression, anxiety, attention and behavioral disorders, social phobia, and low school performance: the disorder appears to be more prevalent in males, particularly adolescents and young adults, with a prevalence varying from 1 to 15% of the population, depending on the context^{18,19}: a recent meta-analysis reporting a worldwide prevalence rate of 1.9% among studies with data defined as high quality depending on cultural differences, age groups and variety of screening instruments.^{20,21} With specific reference to the Italian situation, the risk of video game use disorder affects 12% of students. Males are more affected, with the percentage reaching 18% in male middle school students and 13.8% in those in high school (against, respectively, 10.8% and 5.5% for females). With respect to age, the highest risk percentage is found in middle school with 14.3% of students at risk, while the figure drops to 10.2% in high school.²²

15 Drummond A., Sauer J.D. (2018). Video game loot boxes are psychologically akin to gambling. *Nat Hum Behav.*, 2(8): 530-532. Doi: 10.1038/s41562-018-0360-1.

16 Clarke L., Wu R., Brooks G. (2024). The gamblers of the future? Migration from video games to gambling among young adults. Centre for Gambling Research at UBC, International Center for Responsible Gaming (ICRG) webinar, 22 Feb 2024.

17 American Psychiatric Association (APA), ed. 2022. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR)*. Washington, DC, USA: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-575-6.

18 Chen K. H., Oliffe J. L., Kelly M. T. (2018). Internet gaming disorder: an emergent health issue for men. *American journal of men's health*, 12(4): 1151-1159.

19 Saunders J. B., Hao W., Long J., King D. L., Mann K., Fauth-Bühler M., ... and Poznyak, V. (2017). Gaming disorder: Its delineation as an important condition for diagnosis, management, and prevention. *Journal of behavioral addictions*, 6(3): 271-279.

20 Ciccarelli M., Cosenza M., Nigro G., Griffiths M., D'Olimpio, F. (2022). Gaming and gambling in adolescence: the role of personality, reflective functioning, time perspective and dissociation. *International Gambling Studies*, 22(1): 161-179.

21 Stevens M. W., Dorstyn D., Delfabbro P. H., King D. L. (2020). Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, Advance online publication. 0004867420962851.

22 Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2023). Comunicato Stampa N°23/2023 Dal cibo ai social, quasi 2 milioni di adolescenti della 'Generazione Z' a rischio dipendenze comportamentali. <https://www.iss.it/-/comunicato-stampa-n%C2%B023/2023-dal-cibo-ai-social-quasi-2-milioni-di-adolescenti-della-generazione-z-a-rischio-dipendenze-comportamentali>.

As anticipated, gaming market changed significantly to include purchasable and randomized rewards that make gaming similar to gambling²³: if risking losing something of value in the hope of gaining something of greater economic value is inherent to gambling, some research points to video gamers' desire to experience the same emotions when gambling (especially online), such as excitement, a sense of fun and competition.^{24,25,26} The socio-economic benefits of skilled and professional gamers are often counterbalanced by the reduced sense of individual control of other users. For example, microtransactions in gaming may encourage future gambling behavior²⁷: some Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs) allow virtual in-game currency to be used to place real sports bets on eSports matches, with possible detrimental consequences on gamers in the real world.^{28,29} The association between gaming and gambling as potential addictive behaviors also emerges from the work of Garea and colleagues³⁰ - who find an association between loot box spending and risky gambling -, Montiel et al.³¹ - who show a relationship between loot box engagement and problem gaming/gambling - and Brooks and Clark³² - who find that increased loot box use predicts future gambling (the link appears to be driven by randomized reward). In a study on young gamers' (14-17

23 Cleghorn J., Griffiths M. D. (2015). Why do gamers buy 'virtual assets? An insight into the psychology behind purchase behaviour. *Digital Education Review*, 27: 98–117. Doi:10.1344/der.2015.27.85-104.

24 Cosenza M., Griffiths M. D., Nigro G., Ciccarelli M. (2017). Risk-taking, delay discounting, and time perspective in adolescent gamblers: An experimental study. *Journal of gambling studies*, 33(2): 383-395. Doi: 10.1007/s10899-016-9623-9.

25 Teichert T., Gainsbury S., Mühlbach C. (2017). Positioning of online gambling and gaming products from a consumer perspective: A blurring of perceived boundaries. *Computers in Human Behavior*. [https:// doi. org/ 10. 1016/j. chb. 2017. 06. 025](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.025).

26 Burleigh T. L., Griffiths M. D., Sumich A., Stavropoulos V., Kuss D. J. (2019). A systematic review of the co-occurrence of gaming disorder and other potentially addictive behaviors. *Current Addiction Reports*, 6(4): 383-401. Doi: 10.1007/s40429-019-00279-7.

27 Gibson E., Griffiths M. D., Calado F., Harris, A. (2025). The role of videogame micro-transactions in the relationship between motivations, problem gaming, and problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 41(3): 1087-1118. <https://doi.org/10.1007/s10899-024-10365-9>

28 Macey J. 2021. A whole new ball game. The growing prevalence of video game-related gambling. *Academic*

29 Mathieu S., Barrault, S., Brunault P., Varescon I. (2020). The role of gambling type on gambling motives, cognitive distortions, and gambling severity in gamblers recruited online. *PLoS ONE*, 15(10), e0238978. [https:// doi. org/ 10. 1371/ journ al. pone. 02389 78](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238978).

30 Garea S. S., Drummond A., Sauer J. D., Hall L. C., Williams M. N. (2021). Meta-analysis of the relationship between problem gambling, excessive gaming and loot box spending. *International Gambling Studies*, 21(3): 460-479.

31 Montiel I., Basterra-González A., Machimbarrena J. M., Ortega-Barón J., González-Cabrera J. 2022. Loot box engagement: A scoping review of primary studies on prevalence and association with problematic gaming and gambling. *PLoS One*, 17(1): e0263177.

32 Brooks G. A., Clark L. (2023). The gamblers of the future? Migration from loot boxes to gambling in a longitudinal study of young adults. *Computers in human behavior*, 141, 107605.

years old) perceptions of similarities and differences between gaming and gambling,³³ respondents considered various aspects of video games to be similar to gambling and were aware of the potential for gaming addiction. In particular, video gamers considered some modes of gaming as real gambling, even if they do not involve cash prizes (e.g., loot boxes, social casinos³⁴): even if the winnings were not real money, they were still perceived as valuable rewards. Again, study participants associated gambling with monetary loss, randomness, and the risk of addiction -characteristics shared by many popular video games. Moreover, respondents identified negative outcomes of gaming, similar to those of gambling, including wasted time and angry outbursts, and reported awareness of strategies employed by the gaming industry to increase profits.

In this regard, because the two activities share certain characteristics, it is also hypothesized in literature that video games may act as a “*gateway*” to gambling and problem gambling^{35,36}: video games with gambling-like elements often present gambling as an everyday practice, contributing to its normalization, promoting gambling beliefs by using inflated payout rates, misrepresenting the true chances of winning, and desensitizing to the value of real money.³⁷ Not to mention the proliferation of targeted gambling advertisements in video games.³⁸ Delfabbro and King³⁹, in a review of studies on the relationship between gaming and gambling, found little evidence to support the *gateway hypothesis*: those who play video games also tend to gamble, but this could be due to underlying socio-demographic and personality factors (e.g. being young, male and “risk-taker”).

33 Rolando S., Wardle H. (2024). ‘That’s why it’s gambling, because you don’t know what you find in it!’ Perceptions of the relationship between gaming and gambling among young adult gamers. *Journal of Youth Studies*, 27(6): 869-884.

34 Social casinos are a light version of online casinos where it is possible to bet without betting real money, sharing the results with friends.

35 Kim H. S., King D. L. (2020). Gambling-gaming convergence: New developments and future directions. *International Gambling Studies*, 20(3): 373-379.

36 Molde H., Holmoy B., Merkesdal A. G., Torsheim T., Mentzoni R. A., Hanns D., Sagoe D., Pallesen S. (2019). Are video games a gateway to gambling? A longitudinal study based on a representative Norwegian sample. *Journal of Gambling Studies*, 35(2): 545–557. <https://doi.org/10.1007/s10899-018-9781-z>.

37 Grosemans, E., De Cock, R., Bradt, L., and Zaman, B. (2024). More than loot boxes: the role of video game streams and gambling-like elements in the gaming-gambling connection among adolescents. *Journal of Gambling Issues*.

38 Siste, K., King, D. L., Hanafi, E., Sen, L. T., Adrian, A., & Murtani, B. J. (2025). Scrutinizing the gateway relationship between gaming and gambling disorder: scoping review with a focus on the Southeast Asian region. *JMIR Serious Games*, 13, e59740.

39 Delfabbro P., King D. L. (2020). Gaming-gambling convergence: Evaluating evidence for the ‘gateway’ hypothesis. *International Gambling Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14459795.2020.1768430>.

In a study on the potential motivations and determinants of the transition process from video games to gambling, among gamers and gamblers there is an awareness of the similarities of risks and harms associated with these activities.⁴⁰

Considering that adolescents are particularly vulnerable to the excessive use of video games and gambling, it is therefore of interest to investigate the association between gaming and problem gambling in this population. In this regard, in a post COVID-19 syndemic society characterized by the complex interplay between social, economic, environmental variables and risk factors, the aim is also to reflect on the implications for prevention and health promotion.^{41,42,43}

Materials and methods

Data from the Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study were considered and analyzed. HBSC is a multicenter study conducted in over 40 countries in Europe and North America, in collaboration with the Regional Office for Europe of the World Health Organization (WHO), with the aim of learning about the determinants of health in adolescents in order to better orientate prevention and health promotion policies. In Italy, the population selected for the sampling consists of adolescents aged between 11 and 17 years; at the methodological level, the survey is based on a closed-ended questionnaire administered to the adolescents of the schools in the sample, including questions on the social context, health and well-being.

Based on the gaming and gambling sections of the HBSC 2022 study, we focused on adolescent students living in the Lombardy Region, Northern Italy.⁴⁴ The starting population considered corresponds to the sample of 15- and 17-year-olds from the HBSC 22 surveillance, representing the two age groups to whom the gambling-related questions were proposed (8,923 students; gender 47.3% females / 52.7 males; age 47.9% 15 years / 52.1% 17 years).

The topic was explored in more detail taking into account socio-demographic characteristics and abuse behaviors, using logistic regression models to study

40 Wieczorek Ł., Bujalski M., Dąbrowska K. (2024). 'I Can Tell You It's a Bit of a Gamble': A Qualitative Analysis of How People Who Engage in Gaming and Gambling Understand a Link Between These Two Behaviours. *Journal of Gambling Studies*, 40(2): 859-871.

41 Giarelli G. (2023). COVID-19 and Social and Health Inequalities in Italy: A Syndemic Approach. *e-cadernos CES*, 39.

42 Mendenhall E., Newfield T., Tsai A. C. (2022). Syndemic theory, methods, and data. *Social Science & Medicine* (1982), 295: 114656.

43 Singer M. (1996). A dose of drugs, a touch of violence, a case of AIDS: conceptualizing the SAVA syndemic. *Free Inq Creat Sociol*, 24: 99-110.

44 Gelmi G., Gabellini E., Lucchini F., Negri L., Celata C. (2024). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2022. *Stili di vita e salute dei giovani italiani tra 11 e 17 anni* (Regione Lombardia), Istituto Superiore di Sanità (ISS) e Regione Lombardia.

relevant statistical associations. The scales proposed to the students were the *Internet Gaming Disorder-Short Form (IGDS9-SF)*^{45,46} - which detects problematic use of online video games in the 12 months prior to the survey -, the *South Oaks Gambling Screen-Revised for Adolescents (SOGS-RA)*^{47,48} - which focuses on the negative consequences and emotions associated with gambling behavior in the 12 months prior to the survey -, the *Social Media Disorder Scale (SMD-Scale)*⁴⁹ - which focuses on problematic social media use in the 12 months prior to the survey -, and the *Family Affluence Scale (FAS)* - which measures the material well-being of households.⁵⁰

To explore the relationship between gaming and gambling behaviors, we considered both socio-demographic factors and individual behavioral patterns related to risk or addiction. Logistic regression models were employed to estimate the likelihood of engaging in at risk/problem gambling (SOGS-RA ≥ 3), while accounting for potential risk and protective factors. The analysis included problem gaming, age, gender, nationality, socio-economic status and problematic social media use as explanatory variables. The quantitative analysis was conducted using the software SAS 9.4. Initially, simple logistic regression analyses were carried out to explore how each variable was associated with at risk/problem gambling. Socio-demographic factors (gender, age, nationality, and socio-economic status) and behavioral factors (problem gaming and problematic social media use) were first examined separately. Afterwards, all predictor variables were included together in a multiple logistic regression model to control for the influence of the other factors.⁵¹

45 The Internet Gaming Disorder Scale-Short-Form (IGDS9-SF) produces final scores between 9 and 45 and an optimal cut-off score for a positive diagnosis is 32.

46 Qin L., Cheng L., Hu M., Liu Q., Tong J., Hao W., ... and Liao Y. (2020). Clarification of the cut-off score for nine-item Internet Gaming Disorder Scale-Short Form (IGDS9-SF) in a Chinese context. *Frontiers in Psychiatry*, 11: 470.

47 The SOGS-RA consists of twelve items, each of which has a score of 1 (affirmative) or 0 (non-affirmative). Although there is some variation between studies in the interpretation of the scores, generally a score of 4 or higher is labelled as “problem gambling”, a score of 2-3 as “at risk” and a score of 0-1 as “no problem”.

48 Colasante E., Gori M., Bastiani L. et al. (2014). Italian Adolescent Gambling Behaviour: Psychometric Evaluation of the South Oaks Gambling Screen: Revised for Adolescents (SOGS-RA) Among a Sample of Italian Students. *J Gambli Stud* 30: 789-801. <https://doi.org/10.1007/s10899-013-9385-6>.

49 Van den Eijnden R.J.J.M., Lemmens J.S., Valkenburg, J.M. (2016). The Social Media Disorder Scale. *Computers in Human Behavior*, 61: 478.

50 Hartley J.E., Levin K., Currie C. (2016). A new version of the HBSC Family Affluence Scale - FAS III: Scottish Qualitative Findings from the International FAS Development Study. *Child Indic Res.*, 9: 233-245.

51 All variables included in the model were treated as categorical.

Results

As part of the HBSC Lombardy 2022 survey, 15- and 17-year-olds were asked to indicate on how many occasions they had gambled and/or played money in their life and in the last 12 months. With reference to the frequency of gambling in their lives among 15-year-olds, 30.9% of respondents stated that they had gambled at least once, with a greater tendency to gamble on the part of males (40% vs. 20.1% of females); when looking at the frequency of gambling in the last 12 months, males stood at 27.7% and females at 10.3% (compared to 19.6% overall). The overall trend and gender differences were also confirmed among 17-year-olds: 36.1% declare having gambled in their lives (51.3% males vs. 20.2% females) and 24.4% in the 12 months preceding the survey (38.3% males vs. 10.3% females).

In the simple logistic regression analyses, positive associations were observed with age, gender, problem gaming and problematic social media use (Table 1).

Table 1. Individual characteristics and at risk/problem gambling

Simple logistic regression	OR	95% CI	p-value
Age			
15	1.0 (ref.)	n.a.	
17	1.549	1.257-1.908	<.0001
Gender			
F	1.0 (ref.)	n.a.	
M	5.900	4.433-7.853	<.0001
Nationality			
Italian	1.0 (ref.)	n.a.	
Foreign	1.122	0.728-1.729	.6011
Socio-economic status			
High	0.838	0.627-1.118	.2291
Low	1.0 (ref.)	n.a.	
Medium	0.626	0.489-0.801	.0002
Problem gaming			
No	1.0 (ref.)	n.a.	
Yes	3.399	2.659-4.344	<.0001
Problematic social media use			
No	1.0 (ref.)	n.a.	
Yes	1.797	1.345-2.402	<.0001



Age, gender, socio-economic status, problem gaming and problematic social media use were significantly associated with problem/risk gambling. Estimates of statistical associations expressed as odds ratios, in the 95% confidence intervals (95% CI) obtained by Wald's Method⁵² are shown in Table 2 and Figure 1.

Table 2. Estimates of odds ratios from multivariate logistic regression

Effect	OR	95% Wald Confidence Interval
Problem gaming 1 vs 0	2.092	1.503 - 2.911
Age 17 vs 15	2.049	1.556 - 2.698
Gender M vs F	6.398	4.388 - 9.328
High socio-economic status vs low	0.836	0.583 - 1.199
Medium socio-economic status vs low	0.608	0.445 - 0.832
Problematic social media use 1 vs 0	2.011	1.322 - 3.058

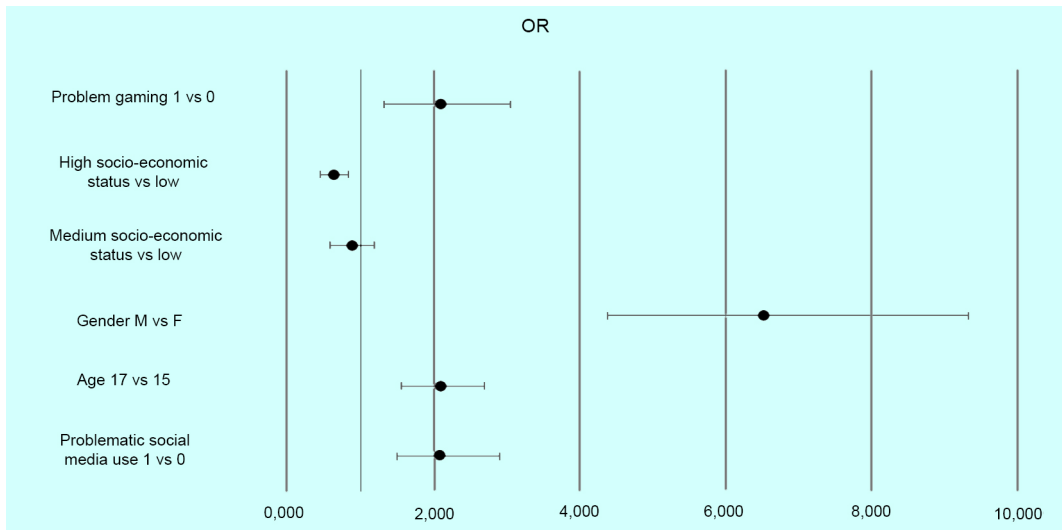


Figure 1. Estimates of odds ratios

With regard to the intersection of abuse behaviors, the odds of those with problematic video game use (IGDS9-SF) of being risky/problematic gamblers were approximately two times higher (OR=2.092; 95% CI: 1.503-2.911) than those who do not play video games or do not have problematic behavior. At the same time, having

52 Hosmer D.V., Lemeshow S., Sturdivant R.X. (2000). Applied logistic regression. New York: Wiley.

a problematic use of social media also appeared to be an associated risk factor, as the odds of having risky/problematic gambling behavior were approximately two times higher (OR=2.011; 95% CI: 1.322-3.058) for those who do use social media sparingly.

With respect to socio-demographic and socio-economic data, the chance of developing a gambling addiction was six times higher for males (OR=6.398; 95% CI: 4.388-9.328). At the same time, the chances of having risky/problematic gambling behavior increased with age, 15 to 17 years (OR: 2.049; 95% CI: 1.556-2.698). Having an average socio-economic status appeared as a protective factor - the odds of reporting harm decrease by 16.4 % compared to those reporting low FAS levels - while the association with high socio-economic status was not statistically significant.

Discussion and conclusion

Overall, positive associations between gender, age, socio-economic status, problem gaming, problematic social media use and risk/problem gambling emerge from the analysis.

Firstly, with respect to socio-demographic data, the chance of developing a gambling addiction is higher if one is male, as age increases and in case of low household income. These findings are largely in line with the existing literature, where male gender has been associated with both problem behaviors. Several studies suggest the role of social norms and perceived benefits and risks in explaining gender differences. Ronay and Kim⁵³ note how masculinity stereotypically shares a link with risk-taking and the fact that the company of other males facilitates such behavior. A substantial body of research indicates that male adolescents spend more time playing video games than females, either because they are more interested in activities involving competition, or they are more confident in their gaming performance, or due to the distinctly masculine features of many video game characters.^{54,55}

While male adolescents are more impulsive and prone to risk-taking, as well as more willing to engage in different forms of gambling, being female appears to be

53 Ronay R., Kim D.Y. (2006). Gender differences in explicit and implicit risk attitudes: a socially facilitated phenomenon. *Br. J. Soc. Psychol.* 45 (2): 397-419.

54 Rehbein F., Staudt A., Hanslmaier M., Kliem S. (2016). Video game playing in the general adult population of Germany: Can higher gaming time of males be explained by gender specific genre preferences? *Computers in Human Behavior*, 55: 729-735. Doi:10.1016/j.chb.2015.10.016.

55 Ciccarelli M., Cosenza M., Nigro G., Griffiths M., D'Olimpio, F. (2022). Gaming and gambling in adolescence: the role of personality, reflective functioning, time perspective and dissociation. *International Gambling Studies*, 22(1): 161-179.

a protective factor from problem gaming and gambling.⁵⁶ Splevins and colleagues⁵⁷ note how adolescent girls view gambling as a risky and not economically rewarding activity. Another possible interpretation of gender differences with respect to gambling can be traced back to the national context. Recognizing the role of advertising in introducing young people to gambling,⁵⁸ Bastiani and colleagues⁵⁹ note how in Italy, until recently, gambling marketing has mainly targeted males including young people, by offering and promoting gambling opportunities attractive to this kind of consumer (e.g., sports betting, online poker, slot machines): in this sense, the recent increased advertising focus on female audiences may not yet have fully unfolded its effects in terms of criticality and harm.

In the sample considered, older age (late adolescence) predicts problem gambling. This may be explained by the fact that individuals closer to the age of 18 (the legal age for gambling in Italy) begin to approach gambling, increasing the likelihood - compared to younger adolescents - of developing related disorders. This leaves open the question of the possible preparatory role of gaming⁶⁰: in fact, the latter does not set age limits for participation (although most games now have an age classification) and some studies point to greater involvement and likelihood of developing problem gaming behavior in early adolescence.^{61,62}

As reported in the results, there is no robust evidence regarding differences between students with high income and those with low income. In fact, the association with high socio-economic status is not statistically significant. Instead, the likelihood of harmful gambling decreases for middle-income adolescents compared to low-income ones. The impact of low household income on gambling, besides highlighting how socio-economic inequality negatively affects adolescents' health,⁶³ is in line with

56 Gainsbury S. M., Russell A., Hing N., Wood R., Lubman D. I., Blaszczynski A. (2014). The prevalence and determinants of problem gambling in Australia: Assessing the impact of interactive gambling and new technologies. *Psychology of Addictive Behaviors*, 28(3), 769–779. Doi: 10.1037/a0036207.

57 Splevins K., Mireskandari S., Clayton K., Blaszczynski A. (2010). Prevalence of adolescent problem gambling, related harms and help-seeking behaviours among an Australian population. *J. Gambl. Stud.* 26 (2): 189–204.

58 Labrador F. J., Estupiñá F. J., Vallejo-Achón M., Sánchez-Iglesias I., González Álvarez M., Fernández-Arias I., Labrador M., Bernaldo-de-Quirós M. (2021). Exposure of adolescents and youth to Gambling advertising: a systematic review. *Annals of psychology*, 37(1): 149-160. <https://doi.org/10.6018/analesps.428921>

59 Bastiani L., Gori M., Colasante E., Siciliano V., Capitanucci D., Jarre P., Molinaro S. 2013. Complex factors and behaviors in the gambling population of Italy. *J. Gambl. Stud.* 29 (1): 1–13.

60 Ciccarelli M., Nigro G., Griffiths M.D., D'Olimpio F., Cosenza M. (2020). The associations between maladaptive personality traits, craving, alcohol use, and adolescent problem gambling: an Italian survey study. *J. Gambl. Stud.* 36: 243–258.

61 Wittek C. T., Finseras T. R., Pallesen S., Mentzoni R. A., Hanss D., Griffiths M. D., Molde H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5): 672-686. Doi: 10.1007/s11469-015-9592-8.

62 Marinaci T., Venuleo C., Ferrante L., Della Bona S. (2021). What game we are playing: the psychosocial context of problem gambling, problem gaming and poor well-being among Italian high school students. *Heliyon*, 7(8).

63 Elgar, F.J., Pfortner, T.K., Moor I., De Clercq B., Stevens G.W., Currie C. 2015. Socioeconomic inequalities

several studies suggesting that low-income groups spend proportionally more than high-income groups and are more vulnerable to risk/problematic gambling.⁶⁴ However, the available research refers mostly to the adult population, although an Italian study shows that adolescent students living in disadvantaged regions are more likely to be at risk/problem gamblers.⁶⁵ While it can be hypothesized that family economic difficulties hinder adolescents from seeking other forms of recreation or socializing - thereby potentially fostering a discomfort that may predispose to risky behaviors - there is no solid evidence that gaming and gambling can be simply considered as attempts to compensate for feelings of economic deprivation.⁶⁶ Further studies are therefore needed to examine the role of other individual (e.g., attitudes, beliefs) and contextual (e.g., policies, social and recreational activities) factors in mediating the association between socio-economic disadvantage and gambling.

The results, finally, as well as highlighting a general co-occurrence between problem gaming, problematic social media use and problem gambling among adolescents,⁶⁷ confirm the specific association between problem gaming and at risk/problem gambling in this same population. However - and that is a limitation of the present research - further longitudinal studies with large and representative samples of participants are needed to corroborate the gaming-to-gambling transition (*gateway hypothesis*).

Specifically, it is important to separate general transition effects from maturation effects: young people may switch from video games to gambling as they grow up, but this does not necessarily mean that gaming facilitates subsequent access to gambling. Given that video games and gambling may satisfy similar individual and social needs, it is possible that some people exhibit a greater propensity to gaming and gambling due to personal characteristics and/or contextual factors and not that one activity actually increases the likelihood of switching to the other.⁶⁸ At the same time, gaming and gambling share similar characteristics, as they are characterized by the persistent pursuit of winning in interactive activities that involve varying degrees

in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. *Lancet* 385: 2088–2095.

64 Lucchini F., Molinaro, S. (2020). Socio-economic status and problem gambling: An analysis of the Italian case. *Salute e società*, (2020/3).

65 Molinaro S., Canale N., Vieno A., Lenzi M., Siciliano V., Gori M., Santinello M. (2014). Country-and individual-level determinants of probable problematic gambling in adolescence: a multi-level cross-national comparison. *Addiction* 109: 2089–2097.

66 Mishra S., Barclay P., Sparks A. (2017). The relative state model: integrating need-based and ability-based pathways to risk-taking. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* 21: 176–198.

67 Akbari M., Bahadori M. H., Khanbabaei S., Milan B. B., Horvath Z., Griffiths M. D., Demetrovics Z. (2023). Psychological predictors of the co-occurrence of problematic gaming, gambling, and social media use among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 140: 107589.

68 King D., Ejova A., Delfabbro P. (2012). Illusory control, gambling, and video gaming: An investigation of regular gamblers and video game players. *Journal of Gambling Studies*, 28(3): 421–435. [https:// doi.org/ 10. 1007/s10899- 011- 9271-z](https://doi.org/10.1007/s10899-011-9271-z).

of chance and skill. Therefore, the presence of shared underlying risk factors cannot be ruled out.⁶⁹ In fact, playing video games may be associated with having false expectations about the degree of control over gambling, especially when it comes to online gambling: since many video games require skill and strategy, some gamers may believe - through gaming experience - that they become skilled enough to be successful in gambling⁷⁰. However, further investigation is needed to ascertain the link between gaming and harmful gambling and to possibly explore the hypothesis of a reverse pathway between the two phenomena.

In conclusion, the plausibility that certain populations of gamers - e.g., adolescents and vulnerable young adults - are more frequently sensitized to gambling suggests a preventive and health promotion perspective that focuses on peer-to-peer approaches to increase risk awareness among adolescents and adult caregivers (parents, educators, teachers) and on parents' negotiating skills in agreeing limitations to the time spent on video games⁷¹. Moreover, the advertising of gambling companies in video games should be thoroughly analyzed as a potential risk factor for the development of gambling-related problems.⁷² In this regard, specific regulation of the use of gambling elements in video games (e.g., loot boxes and social casinos) and, in general, of online gambling advertising (also on social media) could be useful in order to increase risk awareness among individuals who engage in gaming and to protect them from gambling-related harm.^{73,74,75}

This paper is the result of a shared reflection among the authors: however, Fabio Lucchini wrote *Introduction* and *Discussion and conclusion*, Eliana Gabellini, Giusi Gelmi, Luca Negri and Corrado Celata wrote *Materials and methods*, and Eliana Gabellini wrote *Results*.

69 Delfabbro P., King D. L. (2020). Gaming-gambling convergence: Evaluating evidence for the 'gateway' hypothesis. *International Gambling Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14459795.2020.1768430>.

70 Gainsbury S. M., Russell A. M., King D. L., Delfabbro P., Hing N. (2016). Migration from social casino games to gambling: Motivations and characteristics of gamers who gamble. *Computers in Human Behavior*, 63, 59e67.

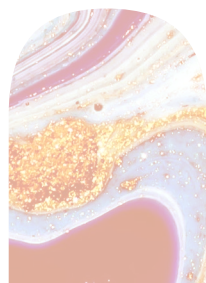
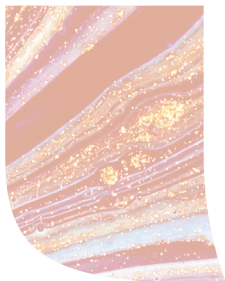
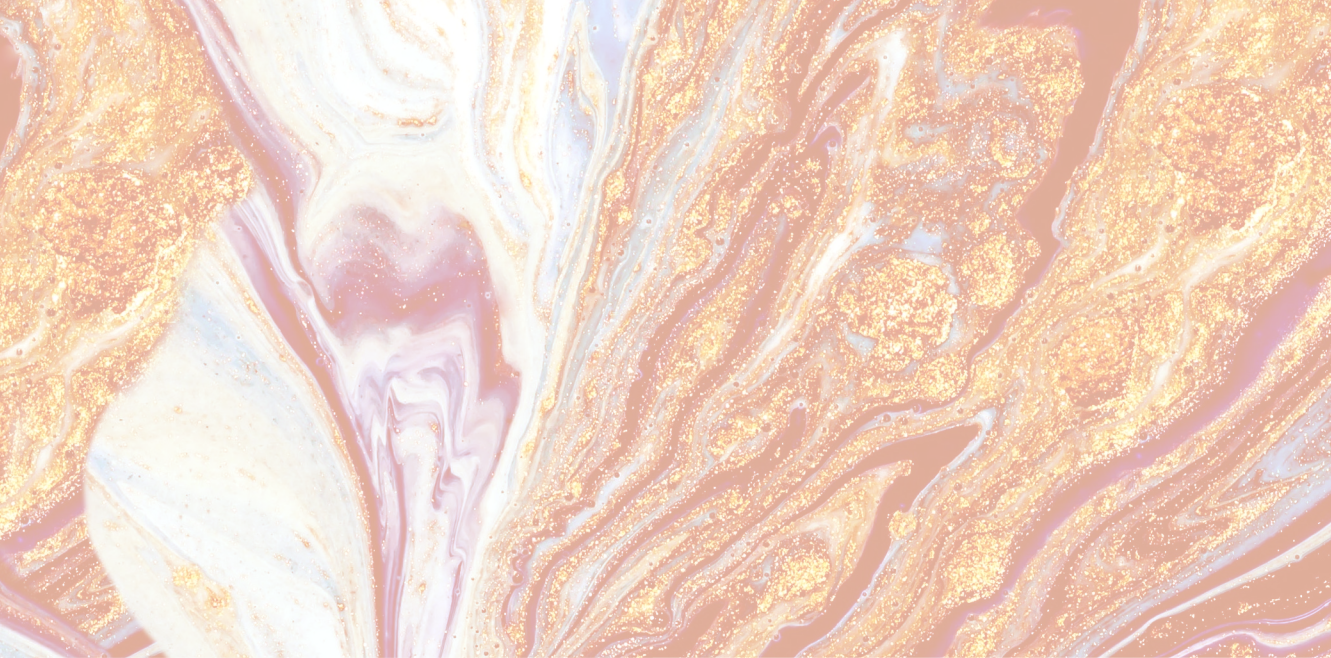
71 Marinaci T., Venuleo C., Ferrante L., Della Bona S. (2021). What game we are playing: the psychosocial context of problem gambling, problem gaming and poor well-being among Italian high school students. *Heliyon*, 7(8).

72 In Italy, the Law No. 96 of August 9, 2018 (the so-called "*Dignity Decree*") banned "any form of advertising, even indirect, relating to games or betting with cash prizes, as well as gambling, however carried out and on any medium, including sporting, cultural, or artistic events, television or radio broadcasts, daily and periodical press, publications in general, posters and IT, digital and telematic channels, including social media". However, the advertising ban, partially modified due to an interpretation by the Italian Communications Regulatory Authority (AGCOM), is under evaluation by Italian government.

73 Di Censo G., Delfabbro P., King D. L. (2024). The impact of gambling advertising and marketing on young people: A critical review and analysis of methodologies. *International Gambling Studies*, 24(1): 71-91.

74 Rossi R., Nairn A. (2022). New developments in gambling marketing: the rise of social media ads and its effect on youth. *Current Addiction Reports*, 9(4): 385-391.

75 Thomas S., Van Schalkwyk M. C., Daube M., Pitt H., McGee D., McKee M. (2023). Protecting children and young people from contemporary marketing for gambling. *Health Promotion International*, 38(2): daac194.



Onofrio Bellifemine

La rinascita democratica in Puglia nel secondo dopoguerra attraverso le fonti digitali: il caso dell'archivio "Antifascisti pugliesi"

ABSTRACT

Il contributo propone una riflessione sulle potenzialità degli archivi digitali nella ricerca storica e nella didattica della storia contemporanea, a partire dal caso dell'archivio *Antifascisti pugliesi* dell'Anppia di Bari, oggi consultabile sulla piattaforma della Fondazione Gramsci. La Puglia, e in particolare la provincia di Bari, si configura nel secondo dopoguerra come uno spazio di particolare rilevanza per l'osservazione dei processi di transizione democratica, in virtù della caratura delle personalità coinvolte, della centralità politica e istituzionale assunta dal territorio nel corso e all'indomani della guerra e della pluralità delle esperienze politiche e civili che vi si stratificarono. L'archivio digitale consente di ricostruire in modo capillare biografie, reti e pratiche dell'antifascismo locale attraverso un ampio corpus di fascicoli personali, documentazione amministrativa e materiali memoriali, offrendo nuove prospettive di analisi sui processi di costruzione della memoria pubblica e sulle culture politiche dell'Italia meridionale. Il saggio intende mostrare come la digitalizzazione delle fonti non solo ampli l'accessibilità del patrimonio documentario, ma apra anche significative opportunità euristiche e didattiche, contribuendo a ripensare il rapporto tra fonti, memoria e storia della democrazia nell'ecosistema digitale contemporaneo.

Parole chiave: Puglia; Antifascismo; Ritorno alla democrazia; Archivi digitali; Ricerca storica digitale; Didattica della storia.

This article offers a reflection on the potential of digital archives for historical research and for the teaching of contemporary history, taking as its case study the *Antifascisti pugliesi* archive of the Anppia of Bari, now accessible through the Fondazione Gramsci digital platform. In the post-war period, Apulia—and the province of Bari in particular—emerges as a space of particular relevance for observing processes of democratic transition, owing to the stature of the individuals involved, the political and institutional centrality assumed by the territory during and in the immediate aftermath of the war, and the plurality of political and civic experiences that became stratified there. The digital archive makes it possible to reconstruct in a detailed manner the biographies, networks, and practices of local antifascism through a wide corpus of personal files, administrative documentation, and memorial materials, thereby offering new analytical perspectives on the construction of public memory and on the political cultures of southern Italy. The article aims to show how the digitalisation of sources not only enhances access to documentary heritage but also opens up significant heuristic and didactic opportunities, contributing to a rethinking of the relationship between sources, memory, and the history of democracy within the contemporary digital ecosystem.

Keywords: Apulia; Antifascism; Return to democracy; Digital archives; Digital historical research; History education.

ONOFRIO BELLIFEMINE

Onofrio Bellifemine è Assistant Professor presso l'Università Cardinale Stefan Wyszyński di Varsavia, dove insegna Storia dell'Italia contemporanea, ed è docente a contratto presso l'Università eCampus, dove insegna Storia contemporanea nel corso di laurea in Scienze della formazione e dell'educazione e Storia dei Media nel corso Lingue e Culture Europee e del Resto del Mondo. Si occupa di meridionalismo, storia dei partiti politici, storia del giornalismo, storia dello sport. Nel 2018 ha pubblicato per il Mulino il saggio intitolato *Una nuova politica per il Meridione: la nascita del quarto centro siderurgico di Taranto (1955-1960)* e nel 2023, per la Firenze University Press, "*Maledetta Signora*", *Storia dell'antijuventinismo (1897-2023)*.

o.bellifemine@uksw.edu.pl

Introduzione

Negli ultimi anni la digitalizzazione del patrimonio documentario relativo alla storia della Resistenza e della transizione democratica ha aperto nuove possibilità di ricerca, soprattutto per quanto riguarda la ricostruzione dei contesti locali.¹ In questo quadro si inserisce il *Portale Archivi della Resistenza*, un’iniziativa promossa dalla Fondazione Gramsci in collaborazione con la Fondazione Gramsci di Puglia e con l’Istituto pugliese per la storia dell’antifascismo e dell’Italia contemporanea «Tommaso Fiore».² Il progetto, realizzato nell’ambito del Programma ufficiale delle celebrazioni per il 70° anniversario della guerra di Liberazione e accreditato presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, ha consentito di rendere accessibile in forma integrata un patrimonio documentario di notevole ampiezza e varietà.³

Il portale raccoglie fondi archivistici eterogenei – dalle carte delle Brigate Garibaldi alla corrispondenza fra le direzioni del Partito comunista, fino ai fascicoli personali dei perseguitati politici di Puglia – insieme a un ricco corpus di stampa clandestina e periodica del Mezzogiorno.⁴ La digitalizzazione di queste collezioni e la possibilità di condurre ricerche trasversali su tipologie documentarie diverse (fascicoli personali, fotografie, giornali, corrispondenza politica) rendono il portale uno strumento particolarmente utile tanto per la ricerca quanto per la didattica della storia contemporanea.

All’interno di questo ampio progetto si colloca l’archivio digitale *Antifascisti pugliesi*, che conserva 90 fascicoli personali relativi ai perseguitati politici della regione.⁵ In particolare, la sezione dedicata alla provincia di Bari costituisce una fonte preziosa per ricostruire le reti politiche, sociali e associative che animarono l’antifascismo locale prima del 25 luglio 1943 e che, nei mesi successivi, avrebbero contribuito alla rinascita delle istituzioni democratiche.

Nel biennio 1943–1945 la Puglia, con Bari al centro, divenne uno dei principali contesti in cui si articolò il passaggio dall’esperienza fascista alla ricostruzione dell’ordine democratico. La regione, già negli anni del regime, era stata attraversata da linee di frattura profonde: il fascismo vi aveva trovato terreno fertile attraverso una

1 Per un primo inquadramento: V. Colaprice, *Fonti e archivi digitali per lo studio della Resistenza: stato dell’arte, limiti e opportunità*, in «Magazén. International Journal for Digital and Public Humanities», vol. 6, n. 1, 2025, pp. 101-118.

2 L’archivio è accessibile al seguente link: <https://archivioresistenza.fondazionegramsci.org/resistenza-gramsci/>.

3 Su fonti archivistiche e Resistenza: L. Giuva, *Gli archivi storici dei partiti politici*, in *Storia d’Italia nel Novecento: strumenti e fonti*, a cura di C. Pavone, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2006, pp. 401-430 (Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Saggi, 88).

4 Sulle carte delle brigate Garibaldi: G. Carocci, G. Grassi (a cura di), *Le brigate Garibaldi nella Resistenza: documenti, vol. 1, agosto 1943–maggio 1944*, Milano, Feltrinelli, 1979; G. Nisticò (a cura di), *Le brigate Garibaldi nella Resistenza: documenti, vol. 2, giugno 1944–novembre 1944*, Milano, Feltrinelli, 1979.

5 <https://archivioresistenza.fondazionegramsci.org/resistenza-gramsci/search/antifascisti-pugliesi>.

combinazione di violenza squadrista, sostegno delle élites agrarie e una strategia di modernizzazione urbana che, fra gli anni Venti e Trenta, aveva trasformato Bari in un centro amministrativo di primo piano, dotato di infrastrutture e istituzioni come l'Università. L'impatto del fascismo si era manifestato lungo direttrici diverse – lo scontro con il movimento operaio, le tensioni con settori del liberalismo locale, la competizione tra fascismo urbano e fascismo rurale – segnando in modo duraturo il tessuto sociale e politico regionale.⁶

Con il crollo del regime e l'armistizio, la Puglia si trovò improvvisamente al centro della scena nazionale. La fuga del re e il governo a Brindisi determinò un trasferimento della sovranità di fatto nel Mezzogiorno liberato, conferendo a questo territorio una nuova centralità istituzionale e simbolica. Bari divenne uno spazio attraversato da attori e interessi molteplici: autorità alleate, partiti antifascisti in fase di riorganizzazione, ambienti monarchici, servizi informativi e organismi come il *Psychological Warfare Branch* (Pwb), che assunse il controllo dell'emittente "Radio Bari". In questo contesto si colloca anche la continuità de «La Gazzetta del Mezzogiorno», che nel dicembre 1943 passò sotto la direzione del liberale crociano Luigi de Secly, figura sostenuta dal Pwb e interprete di una linea liberal-conservatrice aperta al contributo di intellettuali antifascisti come Fabrizio Canfora e Tommaso Fiore.⁷

A questa effervescenza politica contribuì anche la scelta dei partiti antifascisti di convocare a Bari, nel gennaio 1944, un importante convegno nazionale – il primo del Cln dopo l'8 settembre –, che pose la regione al centro dei processi di ricostruzione istituzionale e definizione delle nuove forme della legittimità democratica.⁸ La Puglia si configurò così come il luogo in cui sperimentare, prima che altrove, nuovi linguaggi politici, nuove amministrazioni civiche e nuove pratiche di mobilitazione, divenendo un osservatorio privilegiato della trasformazione dell'antifascismo da opposizione clandestina a forza di governo. Questo contributo propone una ricognizione delle

6 N. Antonacci, *Partiti di massa e forze sociali in Puglia tra Stato e Regione*, in *Storia della Puglia*, a cura di A. Massafra, B. Salvemini, p. 122 (ebook). Sulle medesime tematiche, cfr. S. Colarizi, *Dopoguerra e fascismo in Puglia (1919-1926)*, Bari, Laterza, 1971; L. Masella, *Un impossibile Stato assistenziale. Pnf e assistenza sociale in Puglia*, Bari, Edizioni del Sud, 1989; F. Altamura, *Sindacalismo in camicia nera: l'organizzazione fascista dei lavoratori dell'agricoltura in Puglia e Lucania*, Bari, Edizioni dal Sud, 2018; R. Colapietra, *La Capitanata nel periodo fascista (1926-1943)*, Foggia, Amministrazione provinciale di Capitanata, 1978; E. Corvaglia, M. Scionti, *Il piano introvabile: architettura e urbanistica nella Puglia fascista*, Bari, Dedalo, 1985.

7 De Secly avrebbe diretto il giornale per ben diciassette anni fino al 1965, portandolo a schierarsi per la monarchia nel referendum del 2 giugno 1946 e a favore della Dc nelle elezioni del 1948. Su De Secly: A. Pompilio (a cura di), *Luigi de Secly – Diario 1941-1945*, Bari, Adda Editore, 2014.

8 La bibliografia sulla Resistenza è ormai molto ampia. Tra i principali contributi di sintesi e di riflessione storiografica si segnalano: C. Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010; S. Peli, *La Resistenza in Italia. Storia e critica*, Torino, Einaudi, 2004; F. Focardi, S. Peli, *La Resistenza*, Roma, Carocci, 2022; F. Focardi, *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005; M. Carrattieri, M. Flores (a cura di), *La Resistenza in Italia. Storia, memoria, storiografia*, goWare, 2018; M. Flores, M. Franzinelli, *Storia della Resistenza*, Roma-Bari, Laterza, 2019; S. Peli, *Storie di Gap. Terrorismo urbano e Resistenza*, Torino, Einaudi, 2014.

potenzialità offerte dalle fonti digitali oggi disponibili per lo studio della transizione democratica nel Mezzogiorno, assumendo come caso di studio l'archivio *Antifascisti pugliesi*. L'analisi dell'archivio consente di osservare come, attraverso fascicoli personali, pratiche amministrative e materiali memoriali, sia possibile ricostruire percorsi individuali e collettivi e, al tempo stesso, interrogare criticamente il ruolo attribuito alla Puglia nel processo di ritorno alla democrazia. L'obiettivo è quello di mettere in dialogo il contesto storico con le opportunità euristiche e didattiche aperte dagli archivi digitali per la ricerca sulla storia repubblicana.

Il digital turn nella storia della Resistenza: uno stato dell'arte

Negli ultimi anni la riflessione storiografica sulla Resistenza ha conosciuto un profondo rinnovamento grazie alla progressiva digitalizzazione degli archivi.⁹ È stato osservato che fin dagli anni Novanta gli istituti della rete Parri hanno avviato progetti di trasposizione digitale dei propri fondi, generando un ecosistema articolato di portali, banche dati e collezioni tematiche.¹⁰ Oggi si contano almeno quattordici iniziative promosse direttamente dall'Istituto Parri, numero che sale a quarantacinque se si includono gli istituti regionali e provinciali, e supera la cinquantina considerando anche fondazioni, archivi nazionali e associazioni esterne alla rete.¹¹ Una così ampia presenza di progetti digitali non è casuale: rimanda alla forte disseminazione territoriale delle fonti sulla Resistenza e alle modalità con cui, nel secondo dopoguerra, istituzioni e associazioni partigiane hanno scelto di raccogliere, ordinare e rendere accessibile una documentazione spesso frammentata. È il risultato di un lungo processo di sedimentazione archivistica che attraversa tutto il Novecento, quando la conservazione delle esperienze antifasciste fu avvertita come un atto politico e civile, prima ancora che come un'esigenza storica.

Il digital turn non si è limitato alla riproduzione di materiali testuali, ma ha portato alla creazione di database interattivi, percorsi tematici e strumenti di ricerca integrata, con l'obiettivo di ampliare l'accessibilità delle fonti e superare le difficoltà imposte

9 Sulla digitalizzazione del cultural heritage: N. Barbuti, *La digitalizzazione dei beni documentali*, Milano, Editrice Bibliografica, 2022; N. Barbuti, M. De Bari, *La digitalizzazione che non c'è*, in «Biblioteche oggi. Mensile di informazione, aggiornamento, dibattito», vol. 7, n. 1, 2021, pp. 71-80; T. Owens, T. Padilla, *Digital sources and digital archives: historical evidence in the digital age*, in «International Journal of Digital Humanities», vol. 1, 2020, pp. 325-341; I.A. Carbajal, M. Caswell, *Critical Digital Archives: A Review from Archival Studies*, in «The American Historical Review», vol. 126, n. 3, 2021, pp. 1102-1120; T. Ries, *Digital History and born digital archives: the importance of forensic methods*, in «Journal of the British Academy», vol. 10, 2022, pp. 157-185; A.M. Chouchene, *Historical Research in the Digital Age: Opportunities and Challenges*, in «International Journal of Humanities and Cultural Studies», vol. 6, n. 2, 2019.

10 V. Colaprice, *Fonti e archivi digitali per lo studio della Resistenza*, cit., pp. 102-103.

11 Per i progetti: <https://www.reteparri.it/>. Una disamina in: Ivi, p. 102.

dalla dispersione territoriale dei fondi. La pandemia di Covid-19 ha ulteriormente accelerato questo processo, rendendo i portali digitali uno dei principali punti di accesso allo studio della Resistenza nel periodo di chiusura degli archivi fisici. A fronte di un patrimonio documentario vastissimo, la digitalizzazione ha assunto un ruolo strategico per garantire continuità alla ricerca e aprire nuove prospettive analitiche.

All'interno di questo scenario, il *Portale Archivi della Resistenza* della Fondazione Gramsci si inserisce in una tradizione consolidata di progetti digitali, ma con una specificità rilevante: la possibilità di consultare, in forma integrata, fondi eterogenei che comprendono documentazione politica, militare, personale e fotografica, oltre ai fascicoli degli antifascisti pugliesi. In questo contesto, la sottoserie digitale "Bari e provincia" del fondo Anppia rappresenta uno strumento particolarmente utile per ricostruire le dinamiche della transizione democratica nel Mezzogiorno, permettendo di connettere microstorie individuali e processi politici più ampi attraverso funzioni di ricerca avanzata, metadati standardizzati e percorsi tematici.

L'archivio digitale "Antifascisti pugliesi"

L'Associazione nazionale perseguitati politici antifascisti (Anppia) si consolidò a Bari subito dopo la fine della guerra, grazie all'impegno di Tommaso Fiore e di numerosi militanti della provincia che avevano preso parte alla lotta contro il regime.¹² Fin dai primi anni, l'associazione si distinse per un'intensa attività di raccolta e conservazione delle testimonianze relative alla repressione fascista, con l'obiettivo di preservare le esperienze individuali e collettive dell'antifascismo pugliese. Tra i primi interventi dell'Anppia si collocò anche la ricostruzione degli eventi legati alla strage di via Nicolò dell'Arca del 28 luglio 1943, un episodio di particolare gravità nella storia cittadina e che contribuì a rafforzare la sensibilità civile e democratica della comunità barese.¹³

Nel corso degli anni l'associazione ampliò il proprio raggio d'azione, estendendo la raccolta di memorie e documenti anche oltre l'area barese e coinvolgendo personalità significative della tradizione antifascista regionale, come Vincenzo Pinto, Raffaele Pastore, Fabrizio Canfora, Domenico Loizzi e Carlo Colella. Un momento

¹² Sull'Anppia si veda Archivio Ipsaic, fondo Anppia disponibile in: <https://ipsaic.it/archivio/>.

¹³ Il 28 luglio 1943, a Bari, una manifestazione pacifica che chiedeva la liberazione dei detenuti politici fu bersaglio del fuoco aperto da parte di militari e miliziani fascisti asserragliati nella sede della Federazione fascista. L'episodio, favorito anche dalle direttive repressive emanate dal generale Roatta nei giorni successivi alla caduta di Mussolini, provocò venti morti (tra questi, Graziano Fiore che manifestava anche per la liberazione del padre Tommaso) e numerosi feriti, alcuni dei quali vennero arrestati senza ricevere soccorso. L'eccidio mostrò la persistenza degli apparati coercitivi del regime nonostante il mutamento politico in atto. V.A. Leuzzi, G. Esposito (a cura di), *Bari 28 luglio 1943: memoria di una strage*, Bari, Edizioni dal Sud, 2003.

particolarmente rilevante dell'attività pubblica dell'Anppia fu la commemorazione, nel 1964, dei vent'anni dal Congresso dei Comitati di Liberazione Nazionale, svoltosi a Bari il 28-29 gennaio 1944: l'anniversario, celebrato alla presenza del presidente della Repubblica Antonio Segni e del presidente del Consiglio Aldo Moro, fu accompagnato da una giornata di studi dedicata all'esperienza della Resistenza nell'Italia meridionale e caratterizzata da interventi di studiosi come Giorgio Spini e lo stesso Fiore.¹⁴ Da quell'iniziativa maturò l'esigenza di creare un istituto stabile che potesse garantire continuità alle attività di ricerca e conservazione: nacque così l'Istituto pugliese per la storia dell'antifascismo e dell'Italia contemporanea «Tommaso Fiore» (IPSAIC), destinato a diventare il principale centro di riferimento per la storia politica pugliese del Novecento.

A partire dagli anni Ottanta, il lavoro dell'associazione e del nuovo istituto si arricchì grazie al contributo di studiosi e attivisti come Michele Cifarelli, Vittore Fiore, Mario Dilio, Franco De Felice, Ornella Bianchi, Giorgio Salamanna, Luigi Masella e Vito Antonio Leuzzi. La progressiva scomparsa dei protagonisti della stagione resistenziale portò, verso la fine degli anni Novanta, alla decisione di trasferire la documentazione dell'Anppia all'IPSAIC, così da garantirne la tutela e la valorizzazione in un quadro istituzionale più solido.

Il fondo, articolato in 126 fascicoli e 23 buste, è oggi organizzato in tre sezioni principali. La prima conserva i fascicoli personali dei perseguitati politici e degli antifascisti pugliesi, ordinati alfabeticamente e suddivisi per provincia; si tratta per la maggior parte di memorie autografe, testimonianze dattiloscritte e documentazione prodotta dagli stessi protagonisti nel secondo dopoguerra. La seconda sezione raccoglie materiali relativi ad avvenimenti significativi della storia regionale – tra cui gli atti del congresso dei Cln del gennaio 1944 – insieme a successive celebrazioni e iniziative commemorative. La terza sezione comprende infine la corrispondenza intrattenuta dall'associazione con il Comitato nazionale, con le organizzazioni politiche e con gli iscritti. Il riordinamento, accompagnato da un primo inventario informatizzato, è stato completato nel 2007 a cura di Maria Palasciano.

Nel processo di digitalizzazione avviato dalla Fondazione Gramsci e dall'IPSAIC, la sezione dedicata alla provincia di Bari, *Antifascisti pugliesi*, risulta di particolare interesse.¹⁵ La piattaforma consente di esplorare i fascicoli personali dei perseguitati

14 Il Congresso dei Comitati di liberazione nazionale riunito a Bari, al Teatro Piccinni, il 28-29 gennaio 1944, ebbe un valore simbolico rilevante: segnò la ripresa dell'attività politica in un quadro democratico, offrì un primo coordinamento tra le forze antifasciste e delineò le priorità della fase immediatamente successiva. I delegati reclamarono l'abdicazione del re, la formazione di un governo dotato di pieni poteri e l'istituzione di una Giunta esecutiva permanente incaricata di perseguire tali obiettivi. Risoluzioni che avrebbero animato un vivace e turbolento dibattito nei mesi successivi. Sull'anniversario del 1964: V.A. Leuzzi, *Bari 28 e 29 gennaio 1944. Il primo Congresso dei Comitati di Liberazione Nazionale. Atti stenografici con scritti di Michele Cifarelli, Tommaso Fiore, Giorgio Spini, Aldo Moro (7-8 aprile 1964)*, Bari, Edizioni dal Sud, 2014.

15 La sezione *Antifascisti pugliesi* è consultabile sulla piattaforma *Archivi della Resistenza* al seguente link:

politici attraverso un sistema di interrogazione piuttosto articolato: oltre alla ricerca nominale, è possibile circoscrivere i risultati in base a luoghi, date o termini tematici, costruendo così percorsi di lettura personalizzati all'interno del fondo.

L'ambiente di consultazione è strutturato in modo da riflettere l'organizzazione archivistica dei materiali: fondi, serie e fascicoli vengono presentati con una logica gerarchica che aiuta a orientarsi anche in assenza di familiarità con il patrimonio originario. Ogni documento digitale è accompagnato da un apparato descrittivo standardizzato, che permette di comprendere rapidamente la tipologia del materiale e le informazioni principali. L'indicizzazione attraverso metadati facilita inoltre la costruzione di ricerche trasversali, consentendo di collegare tra loro individui, luoghi, eventi o enti citati nei fascicoli.

L'utilità di questo strumento emerge soprattutto quando si combinano dati prosopografici, tracce biografiche e informazioni amministrative, elementi che insieme restituiscono un'immagine più complessa del tessuto antifascista locale e del ruolo svolto da Bari nel passaggio dal crollo del regime alla ricostruzione democratica. La consultazione digitale rende possibile l'individuazione di connessioni che, nei materiali cartacei, sarebbero più difficili da cogliere, soprattutto per la dispersione delle fonti su più sedi e per la varietà delle tipologie documentarie.

Non mancano alcuni aspetti migliorabili: la visualizzazione dei documenti più corposi può risultare poco fluida, soprattutto quando si passa da una tipologia all'altra, mentre la fruizione dei periodici digitalizzati appare più immediata grazie a un lettore dedicato. Si tratta tuttavia di limitazioni marginali rispetto alle potenzialità complessive della piattaforma, che offre un accesso ampio e sistematico a un patrimonio finora poco conosciuto e spesso difficile da consultare.¹⁶

Stratificazioni documentarie e pratiche della memoria nella sottoserie “Bari e provincia”

La lettura dell'inventario della sottoserie “Bari e provincia” mostra con immediatezza come il fondo non possa essere considerato un mero elenco di perseguitati politici, ma costituisca un archivio stratificato, in cui convergono tipologie documentarie differenti e tempi diversi della memoria antifascista. Nei fascicoli personali compaiono, accanto alle memorie manoscritte o dattiloscritte dei protagonisti (ad esempio quelle di Vito Balzano, 1961-65, o di Raffaele Pastore, con materiali prodotti fino agli anni Settanta),¹⁷ numerosi atti amministrativi e giudiziari: carte di polizia e provvedimenti

<https://archivioresistenza.fondazionegramsci.org/resistenza-gramsci/search/antifascisti-pugliesi>.

16 V. Colaprice, *Fonti e archivi digitali per lo studio della Resistenza*, cit., pp. 108-109.

17 Vito Balzano (1887–1965), avvocato, già presidente della Sezione combattenti di Carbonara e successivamente militante comunista, fu più volte colpito da violenze, arresti e provvedimenti di confino durante il Ventennio; nel

di confino (come nel caso di Vincenzo Calace, sottoposto a confino dal 1935 al 1940),¹⁸ documenti relativi all'internamento o alla deportazione (il biglietto dal Campo di Fossoli del partigiano Vincenzo Aulio¹⁹) e copie di sentenze per i disordini degli anni Venti (ad esempio quelle conservate nel fascicolo di Vincenzo Guerra, relative agli scontri di Noci del novembre 1922).²⁰

L'arco cronologico documentato è ampio e copre l'intero ciclo della vicenda antifascista pugliese: dagli anni Venti, con i primi episodi di violenza politica e le misure repressive del regime, fino agli anni Sessanta e Settanta, quando i protagonisti – o i loro eredi – avviano pratiche amministrative per il riconoscimento dello status di perseguitato politico o della pensione di reversibilità.²¹ Se gli anni del fascismo compaiono spesso attraverso atti coevi (provvedimenti di confino, sentenze, carte di polizia, corrispondenza carceraria), la parte quantitativamente più consistente del fondo è prodotta nel secondo dopoguerra e, in particolare, tra gli anni Cinquanta e Settanta. È questa la fase in cui si assiste a una sistematica ricostruzione delle biografie degli antifascisti, richiesta dalle procedure previste per l'accesso alle provvidenze e dai processi di riconoscimento civile e memoriale promossi dallo Stato repubblicano.

Questa dinamica è evidente in numerosi fascicoli: si pensi, ad esempio, alla corrispondenza avviata da Giuseppe Cianci, Nicola Cippone, Giorgio Cocozza, Saverio Franco, Pietro Manzari e molti altri²² con la Commissione per le provvidenze ai perseguitati politici, in cui i soggetti (o i familiari) sono chiamati a ricostruire minuziosamente episodi di sorveglianza, arresto, licenziamento, confino o internamento risalenti anche a quarant'anni prima. La memoria individuale, in questi dossier, si intreccia con la dimensione amministrativa: le memorie, manoscritte o

dopoguerra ricoprì la vicepresidenza dell'Anppia di Bari. Raffaele Pastore (1881–1969), di origini contadine, iniziò giovanissimo la sua attività politica a Spinazzola; iscritto prima al PSI e poi al PCI, subì la condanna a due anni di carcere e cinque di confino. Nel dopoguerra fu deputato alla Consulta, membro dell'Assemblea Costituente e senatore nella II legislatura per il PCI. Cfr. Archivio Resistenza, Fondazione Gramsci, Anppia di Bari, *Fascicoli dei perseguitati politici e degli antifascisti – Bari e provincia*, d'ora in avanti (Archivio Resistenza), fasc. n. 4 e n. 95.

18 Vincenzo Calace (1894–1965), ingegnere e militante repubblicano, fu tra i primi aderenti a Giustizia e Libertà; arrestato nel 1930 e confinato a Ponza e Ventotene, dopo il 1943 tornò in Puglia come dirigente del Partito d'Azione e membro della Giunta Esecutiva del Cln. Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 8.

19 Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 3.

20 Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 8.

21 Alcuni contributi sull'antifascismo pugliese: M. Dilio, *Puglia antifascista*, Bari, Adda Editore, 1977; L. Durante, A. Lovecchio, P. Martino, *Cent'anni di resistenza. L'assedio alla Camera del Lavoro di Bari Vecchia (1922-2022)*, Bari, Radici Future, 2022; V.A. Leuzzi (a cura di), *La Puglia al voto. Ricostituzione dei partiti e prime elezioni (1943-1946)*, Bari, Edizioni dal Sud, 1997; F. Salandra, *Bari, roccaforte dei rivoltosi. Gli Arditi del Popolo e la resistenza antifascista della Città Vecchia*, Roma, Red Star Press, 2018; D. Tarantino, *Dal "regno" alle "repubbliche" del Sud. La Puglia dal fascismo alla democrazia 1943-1944*, Bari, Edizioni dal Sud, 2006.

22 Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 14, 16, 17, 34, 48.

dattiloscritte, diventano documenti funzionali a certificare lo status di perseguitato e a dimostrare la continuità del danno subito²³.

In questo senso, ogni fascicolo non restituisce soltanto l'esperienza originaria della repressione fascista, ma anche il modo in cui la Repubblica ha regolato e istituzionalizzato quella esperienza. La persecuzione politica assume così una duplice natura: da un lato, fatto biografico e politico; dall'altro, categoria amministrativa, oggetto di verifiche, attestazioni, riconoscimenti e – in molti casi – controversie. Ne è esempio emblematico la documentazione raccolta nei fascicoli delle vedove o dei familiari (Angela Perilli per Nunzio Fiore, Elvira Trofeo per Saverio Franco, Antonia Magnifico per Donato Augelli), che testimoniano non solo la persistenza delle conseguenze materiali della repressione, ma anche la partecipazione attiva degli eredi nei processi di costruzione della memoria.²⁴

Il fondo accoglie infine materiali prodotti in occasione di commemorazioni pubbliche e iniziative memoriali: si pensi al ricordo di Vincenzo Pinto per la morte del già citato Vito Balzano (1965), agli articoli e alla rassegna stampa raccolti nel fascicolo di Carlo Colella (comprensivi di documenti del Consiglio provinciale di Bari del 1922–23), alle fotografie e agli opuscoli allegati ai fascicoli di figure centrali come Tommaso Fiore o Natale Lojacono.²⁵ Questa eterogeneità compositiva riflette non solo la varietà delle esperienze antifasciste, ma anche il modo in cui, nel dopoguerra, si è costruita una memoria pubblica attraverso biografie, commemorazioni e atti amministrativi.²⁶

Parallelamente, la biografia del perseguitato si trasforma anche in capitale simbolico: le commemorazioni, i ricordi pubblicati sulla stampa, le intitolazioni di strade – come nel caso di Carmine Giorgio a Minervino Murge o di Pietro Stallone con l'intitolazione di una via a Roma – testimoniano l'ingresso degli antifascisti nella memoria pubblica e civica. In alcuni fascicoli la stratificazione è particolarmente evidente: quelli di Carlo Colella e Tommaso Fiore, ad esempio, raccolgono materiali che vanno dalle carte giudiziarie degli anni Venti alle rassegne stampa degli anni Sessanta e Settanta, mostrando come la figura dell'antifascista venga periodicamente riletta, interpretata e rilanciata.²⁷

Questa sovrapposizione di piani – biografico, amministrativo, memoriale – rende il fondo un osservatorio privilegiato sulla lunga durata dell'antifascismo pugliese: sulla

23 Di particolare interesse, in questa prospettiva, è il fascicolo di Natale Lojacono, primo leader della Democrazia cristiana pugliese nel dopoguerra, che consente di ricostruire alcuni momenti cruciali della rinascita della vita democratica regionale a partire dal 25 luglio 1943. Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 44.

24 Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 2, 33, 34.

25 Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 36, 44.

26 Sulla costruzione della memoria pubblica nel secondo dopoguerra si vedano, tra gli altri: G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2011; F. Focardi, *Il cattivo tedesco e il bravo italiano. La rimozione delle colpe della seconda guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza, 2013; R. Forlenza, *Sacrificial Memory and Political Legitimacy in Postwar Italy: Reliving and Remembering World War II*, in «History and Memory», 24, 2, 2012, pp. 73-116.

27 Archivio Resistenza, cit., fasc. n. 18, 44.

violenza del regime, sui percorsi di sopravvivenza e resistenza, e sulla successiva trasformazione di quelle esperienze in memoria riconosciuta, sorretta da pratiche burocratiche, narrative e civiche.

Sebbene la sottoserie “Bari e provincia” sia costituita prevalentemente da materiali prodotti durante il ventennio fascista o, in misura ancora maggiore, negli anni Cinquanta e Sessanta, essa rappresenta una fonte imprescindibile per indagare la riattivazione della vita democratica nel secondo dopoguerra. Ciò avviene non mediante documentazione istituzionale in senso stretto, bensì attraverso un corpus eterogeneo di scritture autobiografiche, pratiche amministrative, richieste di riconoscimento, corrispondenze con organi dello Stato repubblicano e materiali commemorativi. In queste carte si osserva la sedimentazione dei processi di definizione pubblica dell’antifascismo, la ricomposizione delle reti politiche locali e la progressiva elaborazione di un lessico civico e memoriale funzionale alla nuova legittimazione democratica. La possibilità di analizzare digitalmente tale stratificazione — biografica, amministrativa e simbolica — fa del fondo un laboratorio privilegiato per comprendere come la transizione alla democrazia sia stata narrata, amministrata e istituzionalizzata dagli attori che ne furono protagonisti e testimoni.

Dal punto di vista territoriale, la sottoserie restituisce una geografia dell’antifascismo barese sorprendentemente articolata. Accanto al capoluogo, teatro di vicende note quali la strage del 28 luglio 1943 o l’attività del nucleo vicino a Tommaso Fiore, emergono costantemente centri medi e piccoli della provincia – Gravina, Minervino Murge, Santeramo in Colle, Ruvo, Andria, Corato, Noci, Canosa, Bisceglie, Terlizzi, Conversano, Molfetta, Trani – che documentano la diffusione capillare di reti di opposizione al regime e, soprattutto, la loro riattivazione nel quadro della ricostruzione democratica. Questa pluralità territoriale conferma come l’antifascismo pugliese non fosse circoscritto a poche realtà urbane dotate di maggiore infrastrutturazione politica e intellettuale, ma trovasse radicamento in comunità locali spesso marginali nella narrazione nazionale, dove la memoria della violenza politica degli anni Venti e delle pratiche repressive del regime rimase a lungo un riferimento identitario.

La varietà dei profili sociali conferma tale radicamento. Accanto a figure di immediata notorietà storiografica – Gaetano Salvemini, Giuseppe Di Vittorio, Tommaso Fiore – compaiono amministratori locali (come Natale Lojacono, sindaco di Bari nel 1944-46), militanti e quadri intermedi dei partiti antifascisti (basti pensare a Raffaele Pastore o Vito Guida), artigiani e lavoratori colpiti da licenziamenti, violenze o provvedimenti di polizia, fino ai familiari che, tra gli anni Cinquanta e Settanta, riattivano la memoria della persecuzione attraverso richieste di riconoscimento, pensioni di reversibilità o attestazioni di benemerenzza. Questa documentazione consente di cogliere l’antifascismo non solo come esperienza politica organizzata, ma come fenomeno sociale diffuso, quotidiano, attraversato da uomini e donne la cui presenza raramente emerge nelle fonti tradizionali.

L’archivio permette così di leggere la storia della transizione democratica dal basso, nella trama minuta delle biografie individuali e delle relazioni comunitarie.

Le esperienze locali, lungi dall'essere marginali, contribuiscono a ricomporre il quadro complessivo dell'antifascismo pugliese, mostrando come la ricostruzione repubblicana sia stata sostenuta non soltanto dai grandi protagonisti, ma da una pluralità di soggetti che hanno trasformato la memoria della persecuzione in uno strumento di riconoscimento civile, di mobilitazione pubblica e di ridefinizione della cittadinanza democratica.

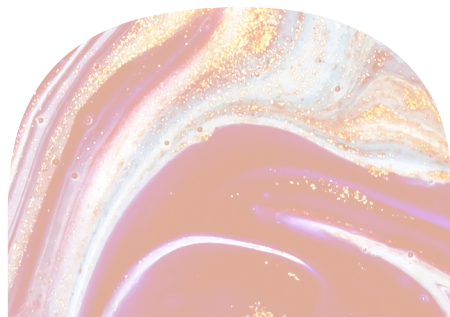
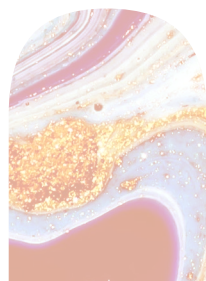
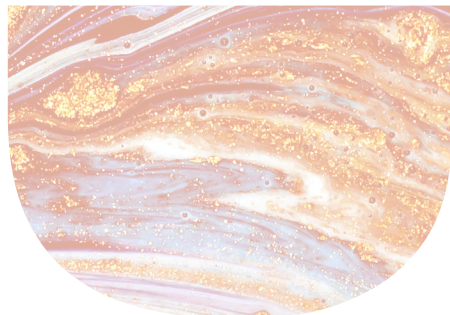
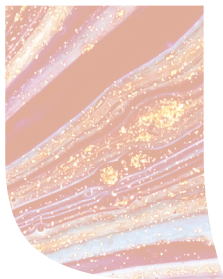
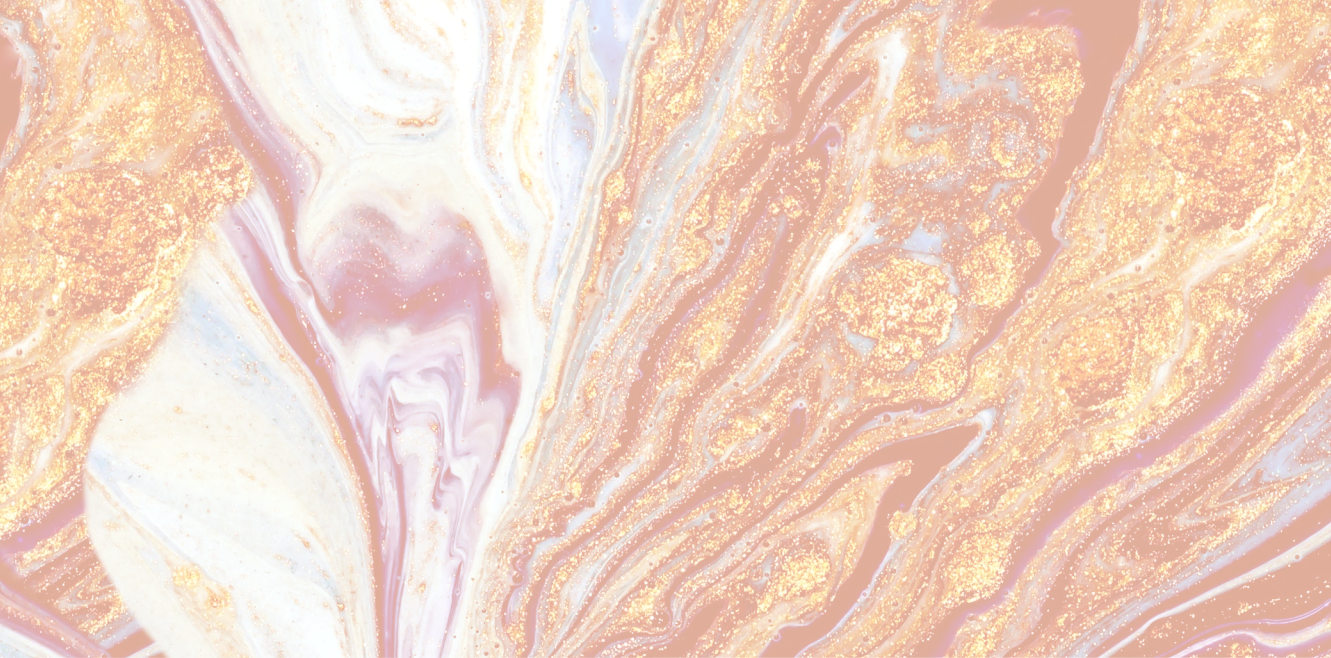
Conclusioni

L'analisi dell'archivio digitale *Antifascisti pugliesi*, e in particolare della sottoserie dedicata alla provincia di Bari, conferma come le fonti digitali possano offrire strumenti di grande efficacia per lo studio della transizione democratica nel Mezzogiorno, pur in assenza di una documentazione istituzionale tradizionale direttamente prodotta nella fase immediatamente successiva alla Liberazione. L'archivio restituisce una rappresentazione stratificata dell'antifascismo pugliese, consentendo di osservare nel tempo la trasformazione dell'esperienza della persecuzione in risorsa civile, politica e simbolica della Repubblica.

Il caso barese mostra con particolare chiarezza come la rinascita democratica non sia stata soltanto il risultato di decisioni assunte a livello nazionale, ma anche il prodotto di una fitta trama di biografie, relazioni locali e percorsi di riconoscimento che si svilupparono nel corso del secondo dopoguerra. La possibilità di interrogare digitalmente questo patrimonio permette di cogliere connessioni tra individui, luoghi ed eventi che, nella consultazione cartacea, risulterebbero meno evidenti, favorendo letture trasversali e approcci comparativi. In tal senso, l'archivio non va inteso solo come deposito di memorie, ma come uno spazio dinamico di ricerca, in cui la dimensione biografica si intreccia con quella amministrativa e memoriale.

Dal punto di vista metodologico, il fondo evidenzia anche i limiti e le potenzialità del digital turn applicato agli archivi della Resistenza. Se da un lato la digitalizzazione amplia in modo significativo l'accessibilità delle fonti e ne facilita l'uso didattico, dall'altro impone allo storico una riflessione critica sui processi di selezione, descrizione e organizzazione dei materiali, nonché sulle forme di mediazione introdotte dall'ambiente digitale. In questo senso, l'archivio *Antifascisti pugliesi* si presta a essere utilizzato non solo come strumento di ricerca storica, ma anche come laboratorio per la formazione metodologica e per la didattica universitaria, permettendo di avvicinare gli studenti allo studio delle fonti attraverso percorsi guidati e interrogazioni tematiche.

Questa esperienza suggerisce che la digitalizzazione, se accompagnata da un'adeguata riflessione storiografica, non rappresenta soltanto una risposta alle esigenze di accesso e conservazione, ma può diventare un vero e proprio strumento euristico per ripensare il rapporto tra fonti, memoria e storia della democrazia.



Simone Gamba

Reinventare la geografia scolastica: tra riforme italiane e buone pratiche internazionali

ABSTRACT

L'articolo indaga le cause del declino dell'educazione geografica nelle scuole italiane, attraverso un'analisi comparativa con i sistemi scolastici di Francia, Germania e Finlandia. Dall'analisi emerge come la geografia italiana soffra di frammentazione curricolare, discontinuità e flessibilità nell'adattarsi ai territori. La ricerca esamina in particolare l'impatto sui risultati PISA su temi ambientali e propone infine raccomandazioni strategiche: la revisione del curriculum di geostoria e/o la reintroduzione come disciplina autonoma, la formazione di una figura ibrida dell'insegnante/ricercatore e lo sviluppo di metodologie innovative.

Parole chiave: geografia, istruzione, riforme scolastiche, didattica, alfabetizzazione geografica

The article explores the causes behind the decline of geographic education in Italian schools through a comparative analysis of the French, German, and Finnish systems. The findings show that geography in Italy is weakened by curricular fragmentation, discontinuity, and a limited capacity to adapt to local contexts. The study also assesses the impact of these limitations on PISA outcomes related to environmental literacy and concludes by advancing strategic recommendations: revising the history-geography curriculum and/or reinstating geography as an autonomous subject,

developing a hybrid "teacher-researcher" professional profile, and promoting innovative teaching methodologies.

Keywords: geography, education, school reforms, teaching, geographical literacy

SIMONE GAMBA

Attualmente è professore a contratto di Geografia della Cooperazione e dello Sviluppo Sostenibile all'Università degli Studi di Bergamo, di Geografia e di Urban and Territorial Marketing all'Università eCampus. Ha conseguito un dottorato in Geopolitica e Geoeconomia nel 2017 e si occupa in particolare di geografia visuale, popular geopolitics, turismo e mobilità sostenibile. Dal 2020 al 2023 è stato assegnista di ricerca presso la Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM) di Milano nell'ambito del PRIN: "Greening the Visual: an Environmental Atlas of Italian Landscapes". Oltre alla ricerca e alla docenza accademica, ha una lunga esperienza di insegnamento della Geografia presso i corsi diurni e serali di istituti tecnici a Bergamo e in Argentina.

simone.gamba@guest.unibg.it

Introduzione: il ruolo fondamentale della geografia in un mondo interconnesso

In un'epoca caratterizzata da una crescente interconnessione globale, la geografia umana si configura come una disciplina indispensabile per decifrarne la complessità. La sua caleidoscopica capacità di combinare lo studio della conformazione fisica del pianeta e del sempre più intricato sistema di relazioni e trasformazioni antropiche la rende una disciplina unica. Laddove integrata in modo efficace nei curricula scolastici, infatti, la disciplina aiuta a comprendere e affrontare le sfide globali più pressanti del nostro tempo, spazializzando e analizzando criticamente fenomeni globali. Come, ad esempio, il cambiamento climatico, i flussi migratori, gli squilibri politici e le disuguaglianze socio-economiche. Fornisce agli studenti gli strumenti per andare oltre una comprensione superficiale dei processi globali, avviandoli a una lettura critica e approfondita della realtà.¹ Se insegnati secondo un approccio transcalare, inoltre, i saperi geografici sono in grado, da un lato, di aprire gli orizzonti degli studenti alla conoscenza del mondo; dall'altro, invitano a esplorare il proprio territorio, per ragionare con consapevolezza dalla scala locale a quella planetaria e acquisire così una visione complessa degli spazi, anche e soprattutto in funzione del domani.²

Nonostante il riconoscimento pubblico del suo ruolo fondamentale, si è osservato negli ultimi decenni una progressiva marginalizzazione della disciplina nelle scuole italiane. Eppure, se vogliamo considerare come imperativo democratico la formazione di cittadini consapevoli e resilienti di fronte alle sfide globali, la necessità di reinventare la geografia scolastica non è una mera questione accademica o pedagogica, ma una priorità strategica. Per fare ciò è opportuno iniziare da un'analisi delle riforme legislative e degli approcci adottati nei confronti della disciplina.

Più specificamente, negli ultimi due decenni, l'insegnamento della geografia nelle scuole italiane ha subito profonde trasformazioni, che hanno portato a una riduzione della sua presenza nei programmi scolastici. L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) ha segnalato nel 2023, in un'intervista del suo attuale presidente, che il 90% degli studenti italiani che accedono all'università presenta gravi lacune nelle conoscenze geografiche di base, compromettendo la loro capacità di interpretare i fattori geografici come elementi chiave per la comprensione di altre materie.³

1 C. Giorda, G. Zanolin, *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano, FrancoAngeli, 2019.

2 G. De Vecchis, D. Pasquinelli D'Allegra, C. Pesaresi, *Didattica della geografia*, Torino, UTET Università, 2020.

3 Intervista al Presidente dell'AIIG, Riccardo Morri: <https://www.orizzontescuola.it/90-studenti-italiani-ha-lacune-in-geografia-situazione-drammatica-solo-1-500-i-docenti-aumentare-le-ore-e-utilizzare-nuove-tecnologie-come-il-metaverso-intervista-al-prof-morri/> (23 maggio 2023). Riguarda gli esiti del lavoro della "Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola" voluta dall'allora Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi e presieduta dal Prof. Riccardo Morri.

Ciò che emerge qui non è altro che il risultato di riforme scolastiche passate che hanno drasticamente ridotto, rimosso e poi reintrodotta – apparentemente senza criterio alcuno – lo studio della geografia nelle scuole superiori. In molti indirizzi liceali, le ore dedicate alla geografia sono assenti o limitate al biennio e spesso accorpate alla storia (questione che affronteremo in seguito). La marginalizzazione, ad ogni modo, degrada la materia a un trattamento superficiale, spesso ricondotto alla localizzazione e memorizzazione di toponimi, rafforzando la percezione di inutilità da parte dell'utenza scolastica, *in primis* studenti, ma anche genitori e persino negli stessi insegnanti. Tale percezione negativa, a sua volta, fornisce una giustificazione implicita per ulteriori tagli curriculari o dirottamento di investimenti, perpetuando così il circolo vizioso di marginalizzazione. L'analfabetismo geografico non è, quindi, un semplice deficit cognitivo degli studenti, ma il sottoprodotto di decisioni politiche e di una percezione pubblica che definisco un "equivoco geografico", ovvero l'idea che l'educazione geografica significhi apprendere toponimi e saperli localizzare svilendo, come vedremo, la stessa disciplina.

Obiettivo e struttura dell'articolo

La ricerca si basa su un approccio qualitativo e comparativo, volto a mettere in dialogo i curricula e gli orientamenti istituzionali verso la didattica dell'insegnamento geografico in alcuni sistemi scolastici europei. La scelta dei casi di studio (Francia, Germania e Finlandia) risponde a criteri di rilevanza e comparabilità: si tratta infatti di paesi OCSE che presentano una tradizione consolidata di educazione geografica, con assetti istituzionali differenti (centralizzato, federale e integrato) e che, nel caso della Francia e della Germania, mostrano molte analogie in termini economici, demografici, sociali e culturali. Il caso della Finlandia viene invece considerato per sottoporre a una verifica basata sulle fonti l'immagine di un paese spesso decantato per l'efficienza e l'esemplarità del suo sistema scolastico. I dati OCSE-PISA sono assunti in chiave esplorativa e non normativa, come indicatori indiretti di competenze scientifiche e ambientali, nella consapevolezza dei loro limiti sia nel cogliere apprendimenti disciplinari specifici, sia nel consentire inferenze causali dirette rispetto ai livelli di alfabetizzazione geografica.

Si propone, in altre parole, di analizzare le cause e le conseguenze del ridimensionamento della geografia nel sistema scolastico italiano, confrontando il caso italiano con pratiche e modelli adottati in altri paesi OCSE. Nella prima parte si esamina la traiettoria storica della materia, l'impatto delle principali riforme scolastiche e lo stato attuale dell'alfabetizzazione geografica, in rapporto ai dati OCSE (test PISA). Nella seconda, si offre un'analisi comparativa dei curricula, delle metodologie didattiche adottate in Francia, Germania e Finlandia, con un focus specifico sull'educazione al cambiamento climatico e alla sostenibilità. Si esplora

poi il contributo potenziale delle principali pubblicazioni accademiche geografiche italiane alla didattica, per la loro capacità di problematizzare temi chiave e offrire gli approcci multimediali. Infine, si sintetizzano le principali evidenze emerse e possibili interventi strategici (raccomandazioni) per una reinvenzione efficace della geografia scolastica in Italia.

La geografia nel sistema scolastico italiano: riforme, sfide e nuove direzioni

Il sistema scolastico italiano ha attraversato profonde trasformazioni negli ultimi venticinque anni. La riforma Gelmini, *in primis*, introdotta tra il 2008 e il 2010, ha sortito l'effetto, volontario o meno, di penalizzare una disciplina già mortificata negli anni, portando alla sua scomparsa in molti istituti professionali e tecnici e alla sua riduzione a materia biennale negli istituti tecnici (salvo quelli a indirizzo turistico).

Tuttavia, la risultante marginalizzazione della geografia è strettamente legata a un più ampio cambiamento ideologico, come emerge nel dibattito sulla scuola italiana.⁴ Si è passati da un modello di scuola democratica a uno neoliberista, che concepisce la scuola come un'azienda focalizzata sulla produzione di capitale umano destinata a un mercato.⁵ In un tale contesto, è evidente che la geografia umana, se non esplicitamente inquadrata come strumento utile alla competitività economica, finisce per essere considerata irrilevante rispetto ad altre discipline.⁶

Questo spostamento ideologico ha verosimilmente contribuito alla mortificazione e alla riduzione delle ore di geografia. La crisi della geografia in Italia non sarebbe, pertanto, solo una questione pedagogica o disciplinare, ma un sintomo di una ridefinizione più profonda dello scopo stesso dell'istruzione, guidata da ideologie economiche e politiche che inavvertitamente svalutano le discipline non allineate alla produzione di capitale umano.

4 E. Landoni, *Alle origini dell'attuale sistema scolastico italiano: tra slancio europeista, autonomia, nuovi profili professionali e inclusione*, in «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», 7, 2024, pp. 55-70.

5 M. Baldacci, *Il cammino smarrito verso una scuola democratica*, in «Education Sciences & Society», 1, 2022, pp.45-54. A proposito di come la crisi della geografia italiana rifletta la ristrutturazione dell'intero campo accademico sotto l'influsso delle logiche neoliberali, che tendono a privilegiare le discipline immediatamente funzionali alla produzione di capitale umano, si veda altresì: A. Di Somma, V. Ferrari (a cura di), *La geografia nel nuovo millennio – I cambiamenti della realtà geografica in ambito universitario e professionale*, Roma, Valmar, 2012.

6 Ricordiamo che Yves Lacoste, in *La Géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* (1976), rivendicava, contro una geografia scolastica giudicata rigida e descrittiva, una geografia fondata su un'analisi geopolitica del mondo. Nel nostro caso, sarebbe più opportuno parlare di una rifunzionalizzazione orientata al mercato.

Impatto delle riforme recenti sulla geografia

Oltre alla riforma Gelmini, altre riforme scolastiche hanno avuto un impatto sulla geografia, spesso con conseguenze indirette o presumibilmente non intenzionali sulla profondità disciplinare. Le Riforme Berlinguer (1996-2000) miravano a integrare il sistema scolastico italiano negli standard europei, introducendo l'autonomia scolastica (DPR 5 marzo 1999, n. 275) e nuovi percorsi di formazione per gli insegnanti, in particolare le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario).⁷ La Riforma Moratti, all'inizio degli anni Duemila, sebbene presentata come una rottura con l'era Berlinguer, confermava sostanzialmente l'impianto dell'autonomia e l'investimento nell'innovazione e nella formazione degli insegnanti. Questa riforma ha posto l'accento sulle competenze e sui piani di studio personalizzati, portando alla Legge 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Infine, la cosiddetta "Buona Scuola" (Legge 107/2015) si è concentrata sull'inclusione, l'innalzamento dei livelli di istruzione e il contrasto all'abbandono scolastico e alle disuguaglianze. Ha ambiziosamente ridefinito la scuola come un laboratorio aperto di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica (Legge 13 luglio 2015, n. 107). L'orientamento generale di queste riforme verso la pedagogia, le competenze e l'inclusione ha condotto a una progressiva contrazione dello spazio per i saperi disciplinari, incluso la geografia. Ciò ha contribuito alla svalutazione del campo delle conoscenze e a un progressivo impoverimento dei contenuti assimilati dagli studenti.

Ora, se prendere in esame le prove INVALSI, che non valutano specificamente la geografia come materia a sé stante, possono aiutarci poco a comprendere il declino della geografia, più utili possono essere i test PISA dell'OCSE. Prendiamo ad esempio temi come "ambiente" e "sostenibilità", temi cari anche alla geografia umana e, sebbene non sempre in modo esplicito, oggetto di valutazione nelle prove PISA.⁸ L'analisi mostra che nei paesi con punteggi generalmente alti in scienze (come la Germania e i paesi nordici) è più alta anche la quota di studenti che risponde in modo corretto agli *item* di scienza ambientale. L'Italia è in genere sotto la media OCSE e la Francia si colloca intorno alla media.⁹ Per PISA 2022, se consideriamo la *literacy scientifica* come indicatore, notiamo che la Finlandia presenta un punteggio di 511, mentre l'Italia si posiziona sotto il punteggio medio (485) con 477 e Germania e Francia si attestano rispettivamente su 492 e 487.

7 L'obiettivo era allinearsi alla dimensione europea dell'istruzione delineata dal Trattato di Maastricht (Trattato sull'Unione Europea, Articolo 126).

8 Nel 2006, nell'ambito *science-environment*; nel 2015 con diversi item ambientali e 2018 nel modulo *global competence*, con molte domande su clima e sostenibilità; anche nei test del 2022, sebbene non sia possibile evidenziare differenze specifiche sulla base di temi trattati mediante questionari specifici su ambiente e sostenibilità, le competenze scientifiche generali dimostrate sono correlate alle competenze ambientali. I test PISA 2025 sono attualmente in corso e i risultati saranno disponibili soltanto a partire dal 2026. Per riferimenti ulteriori, si veda il sito ufficiale: gpseducation.oecd.org.

9 OECD, *Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*, PISA, Paris. OECD Publishing, 2022.

Se un'elevata percentuale di studenti italiani, insomma, dimostra lacune nelle conoscenze scientifiche di base, su questioni come la comprensione del cambiamento climatico e la sostenibilità ambientale, e se questi temi sono notoriamente centrali nel curriculum geografico, si può ipotizzare una relazione indiretta tra la tendenza a trascurare l'alfabetizzazione geografica e la possibilità di acquisire le conoscenze necessarie per compiti quali la lettura e l'interpretazione del mondo o di processi globali complessi come appunto il cambiamento climatico. Possiamo presumere che ciò significhi, una volta conclusi gli studi superiori, ritrovarsi con una ridotta capacità di comprensione critica del dibattito pubblico, oppure una limitata cognizione delle cause e delle conseguenze legate a un sistema economico-produttivo consumista e inquinante come il nostro, oppure ancora riscontrare difficoltà nel prendere decisioni informate su questioni ambientali e nel vivere responsabilmente in una società complessa.

La geografia nella scuola francese e in quella italiana

La riduzione della geografia nei curricula viene talvolta compensata dalla fusione con la storia in un'unica materia, la "geostoria", scelta talvolta criticata poiché di fatto lontana da quella concepita da Fernand Braudel.¹⁰ I curricula geografici geostorici attuali sono spesso percepiti come superficiali o limitati, inadatti a formare lo studente del XXI secolo. Pertanto, un'analisi comparativa dei curricula di geografia con altri paesi OCSE già accennata sopra, come Francia, Germania, includendo qui anche la Finlandia, aiuta a rilevare differenze strutturali che hanno un impatto sulla quantità, ma soprattutto sulla qualità dell'educazione geografica di fronte alla riduzione del monte ore ad essa destinato.

In Francia, patria del "possibilismo geografico" e paese dove la geografia è tenuta in considerazione anche nell'opinione pubblica,¹¹ la geografia è insegnata sistematicamente a tutti i livelli di istruzione: dai cicli CP fino a CM2 (scuola primaria), attraverso il *collège* (scuola media) e il *lycée* (scuola superiore). Per certi aspetti, a questo livello di istruzione e così come anche negli altri paesi esaminati, la geografia della scuola primaria si concentra sull'orientamento spaziale e la percezione del luogo, la conoscenza dei diversi paesaggi, gli spostamenti quotidiani con un'introduzione generale alle mappe e al territorio francese. Nel *collège* lo studio si amplia poi all'esplorazione degli spazi abitati, alle dinamiche demografiche, alle sfide ambientali, alla globalizzazione, all'urbanizzazione e alle migrazioni, con un'attenzione notevole verso la Francia e in parte all'Unione Europea.

¹⁰ L'approccio concepito da F. Braudel era interdisciplinare e intrecciava elementi geografici, sociali, economici e politici al fine di comprendere in maniera completa i processi di lungo periodo (la "*longue durée*").

¹¹ Basti pensare al potere visionario e anticipatorio del libro del geografo Christophe Guilluy dal titolo *La France périphérique: Comment on a sacrifié les classes populaires*, pubblicato da Flammarion nel 2014.

Da notare che nel caso francese storia e geografia sono frequentemente combinate nella materia “Histoire-Géographie” sin dal 1802!¹² Questa, viene accompagnata dalle Scienze economiche e sociali (*Sciences économiques et sociales* - SES), nel liceo generale e tecnologico (*Lycée général et technologique*). È invece annessa a Lettere (*Lettres*) nel liceo professionale (*Lycée professionnel*). Nel *lycée*, la geografia copre, secondo il classico approccio sincronico, le principali questioni geografiche globali: sostenibilità, ambiente, popoli e migrazioni, questioni geopolitiche e via dicendo. Dal canto suo, pur insegnata dallo stesso docente, la storia viene affrontata separatamente, nel suo sviluppo diacronico, come tipico della disciplina. Dunque, seppur congiunte nel medesimo quadro orario e sebbene la combinazione di tempo storico e di spazio geografico sia una peculiarità d’oltralpe, le due materie tendono a essere affrontate separatamente.¹³

Inoltre, nella scuola francese le metodologie didattiche per Storia-Geografia enfatizzano da tempo l’apprendimento attivo e l’approccio interdisciplinare. Stando alle linee ministeriali,¹⁴ i programmi ufficiali elencano competenze chiave da sviluppare con indicazioni sul metodo: ad esempio «informarsi nel mondo del digitale», «comprendere un documento», «praticare linguaggi diversi della geografia», «cooperare e lavorare in gruppo». Ciò si traduce in classe in un largo uso di documenti: carte geografiche, testi, fotografie, grafici, che gli studenti analizzano per trarre informazioni. Al contrario, in Italia, sebbene si faccia parzialmente uso di questi strumenti, l’insegnamento della geografia è stato a lungo tendenzialmente nozionistico, incentrato su memorizzazione di nomi (monti, fiumi, città), e si affida perlopiù allo studio del libro di testo adottato. Tuttavia, le nuove indicazioni nazionali italiane del 2018 e quelle più recenti del 2025 assegnano alla materia un ruolo più formativo che mnemonico: l’idea, ad esempio, di «sviluppare negli allievi l’orientamento spaziale e culturale in Italia, in Europa e nel mondo».¹⁵ Ciò implica l’impiego di metodologie che allenino all’orientamento (uso pratico di mappe, bussole, GPS), alla comprensione delle differenze culturali e territoriali e alla cittadinanza attiva.

Nelle linee guida italiane recenti, si sottolinea anche l’importanza della cittadinanza e dell’educazione ambientale, oppure ci si affida a concetti metodologici chiave (paesaggio, transcalarità, territorializzazione e via dicendo). Un approccio a dir poco ambizioso, per almeno due ragioni: la prima è che la didattica soffre di un problema strutturale già evidenziato, ovvero il poco tempo disponibile previsto nel quadro orario delle materie. Spesso si tratta di un’ora alla settimana nel biennio dei

12 P. Clerc, *L’enseignement de la géographie: une histoire*, GRDS, giugno 2014 (<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193>).

13 Y. Mével, N. Tutiaux-Guillon, *Didactique et enseignement de l’Histoire-Géographie au Collège et au Lycée*, Paris, Editions Publibook, 4 avril 2013.

14 [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

15 <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79-758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

licei - sotto forma di Geostoria (cfr. *supra*) –, un'ora negli istituti professionali, due ore alla secondaria di primo grado, dove la materia è appannaggio dell'insegnante di Lettere e non di un geografo specializzato. La seconda ragione è propriamente legata a quest'ultimo aspetto: il livello di ingresso di competenze e conoscenze geografiche degli studenti alla scuola secondaria di secondo grado è tale da non consentire altro che la trattazione dei fondamenti della disciplina, senza possibilità di approfondimento ulteriore. Risolvendosi, di fatto, alle scuole superiori, in un'attività di compensazione delle lacune trascinate dalle scuole medie.

In altre parole, anche se le metodologie raccomandate oggi in Italia ricalcano in gran parte quelle francesi (apprendimento attivo, uso di dati reali, interdisciplinarietà, tecnologia, accorpamento geo-storico, ecc.), si riscontra uno scarto tra il modello ideale e la pratica diffusa. Molti docenti stanno aggiornandosi e integrando nuove strategie, mentre altri faticano a causa di orario risicato e formazione iniziale non specifica. Del resto, anche in Francia dobbiamo distinguere da un lato, le finalità ufficiali dagli apprendimenti effettivi nella classe di geografia.¹⁶

Lezioni dalla Germania

In Germania, terra natia del “determinismo geografico”, l'educazione geografica si struttura a tutti i livelli in un sistema federale dove i curricula variano a seconda dei *Länder*. Nella scuola primaria (*Grundschule*), la geografia è spesso integrata negli studi locali e generali (*Heimat-und Sachunterricht*), mostrando una spiccata vocazione alla scala locale e all'autonomia territoriale. L'insegnamento si focalizza al livello elementare, come altrove, sull'orientamento, la conoscenza delle regioni naturali e l'interazione uomo-ambiente. Nella scuola secondaria inferiore (*Sekundarstufe*), l'enfasi viene data allo sviluppo di concetti chiave della didattica teutonica come la «competenza d'azione spaziale» (*Raumbezogene Handlungskompetenz*), alla comprensione della Terra come “spazio vitale” (in senso attuale “ecologico”, da non confondersi con il *Lebensraum* geopolitico di ratzeliana memoria...), all'analisi regionale dei singoli paesi e a tematiche di ambito geografico-economico e ambientale.

Nella scuola secondaria superiore (*Sekundarstufe II*), divisa in percorsi (*Hauptschule, Realschule e Gymnasium*), l'approccio è orientato alla preparazione per gli studi universitari, con la trattazione di sistemi terrestri complessi (atmosfera, idrosfera, litosfera), sfide globali (popolazione, sicurezza alimentare, energia, ambiente), sviluppo degli insediamenti, pianificazione territoriale e globalizzazione.

16 J.F. Thémines, *La didactique de la géographie*, in «Revue française de pédagogie», 197, 2016, (online, ultimo accesso 12 novembre 2025).

L'insegnamento rientra in un'area più ampia di scienze sociali che include storia e scienze politiche, sebbene non raggiunga nel suo insieme le 16 ore settimanali dedicate nella scuola secondaria inferiore. Sempre nella scuola secondaria superiore (*Gymnasium*), la geografia può avere un numero considerevole di ore, che vanno da 90-150 ore annuali per i corsi di base a 150-250 ore per i corsi avanzati per fase di qualificazione agli studi accademici.¹⁷

Tale aspetto è forse il più interessante per un confronto con la realtà italiana: a partire dalla scuola secondaria, con la differenziazione dei percorsi di studio (come il *Gymnasium* o il sistema a corsi unificati), gli studenti vengono organizzati in corsi basati sulle loro attitudini e sui risultati raggiunti, non relegati quindi in classi fisse e rigide, dove sono le singole materie ad alternarsi. I corsi sono funzionali alla preparazione degli alunni per il grado di istruzione successivo, secondo il proprio orizzonte di studi futuri o l'indirizzo accademico.

Per il resto, la comparazione tra l'insegnamento della geografia in Germania e in Italia evidenzia due modelli educativi profondamente diversi, frutto di tradizioni pedagogiche e di assetti istituzionali opposti: da un lato un sistema federale, quello tedesco, in cui ogni *Land* ha autonomia nel definire i curricula ma entro cornici condivise a livello nazionale (*Kultusministerkonferenz*); dall'altro un sistema centralizzato in cui il Ministero dell'Istruzione stabilisce in modo uniforme programmi nazionali, orari e obiettivi, il tutto senza rispettare le evidenti e storiche differenze regionali e locali presenti sul territorio italiano.

Inoltre, in Germania la geografia è materia obbligatoria per tutto il ciclo della scuola secondaria inferiore e, seppure opzionale, rimane spesso integrata nel programma della secondaria superiore. Mentre in Italia, presente con regolarità nel primo ciclo, tende poi a scomparire nei licei, sopravvivendo come già accennato solo in alcuni istituti tecnici a indirizzo turistico. Al di là di tale differenza, il punto di forza del sistema tedesco pare essere il modello federale, che permette ai *Länder* di adattare i programmi e sperimentare, favorendo un radicamento territoriale dei contenuti previsti. Al contrario dell'Italia, dove, se la centralizzazione garantisce una certa uniformità, limita però l'adattamento locale e la flessibilità metodologica (nonostante l'attribuzione di competenze alle Regioni in termini di istruzione scolastica). Un'analogia tra i due sistemi è invece riscontrabile nel peso dato allo sviluppo di competenze critiche verso concetti come spazio o territorio e sui processi globali, sebbene in Italia l'attuazione sia più teorica che pratica e con scarso uso di strumenti digitali o esperienze territoriali dirette.¹⁸

17 *The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020 – A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, rapporto pubblicato dall'unità tedesca di EURYDICE, Berlin/Bonn, 2021.

18 Non è possibile in questa sede, per questioni di spazio, dilungarsi sulla mancanza di incentivi e tutele adeguati destinabili agli insegnanti italiani per le uscite didattiche.

Infine, preme sottolineare che in Germania la pedagogia si è evoluta da approcci regionali (*Länderkundlicher Durchgang*) e generali (*Allgemeingeographischer Ansatz*) a una combinazione di approcci tematico-regionali e regionale-tematici, puntando a un maggiore coinvolgimento degli studenti e alla loro motivazione tramite il radicamento dell'apprendimento a questioni riguardanti la loro realtà locale, ciò grazie, ancora una volta, proprio all'impostazione di tipo federale del sistema scolastico.¹⁹

Il caso della Finlandia

In Finlandia, la geografia è una materia obbligatoria in tutto il sistema di istruzione di base, dalla scuola elementare alla scuola superiore. Nella scuola primaria, l'insegnamento è inquadrato negli *environmental studies*, materia integrata alle scienze dure come biologia, fisica, chimica ed educazione alla salute. In questa fase, l'attenzione viene prestata a temi chiave come le condizioni di base per la vita, l'identificazione di ambienti naturali e l'evoluzione dei paesaggi naturali e culturali.²⁰ Nella scuola secondaria inferiore, viene associata alla biologia, mentre in quella secondaria superiore vengono inclusi un corso obbligatorio di Geografia e tre corsi opzionali.²¹ Come anche negli altri due casi presi in considerazione, Francia e Germania, il curriculum enfatizza la comprensione dei cambiamenti globali, l'interrelazione tra natura e attività umana, con un approccio più innovativo che contempla l'uso dei media, il pensiero critico, la partecipazione attiva e la responsabilizzazione verso la sostenibilità.

Senza indugiare oltre sull'organizzazione della didattica e della metodologia impiegata, possiamo notare una differenza strutturale nella progettazione dei curricula: la continuità dell'insegnamento della geografia fino alla fine dell'obbligo scolastico (16 anni), che sembrerebbe portare a risultati soddisfacenti, come si è visto sopra nel caso dei test PISA 2022. Al contrario dell'Italia, dove, ad eccezione, come già rilevato, di pochi istituti tecnici di indirizzo turistico, la geografia non viene più insegnata a tutti dopo la scuola media inferiore. La mancanza di una presenza costante negli anni scolastici successivi appare come un fattore che aggrava l'analfabetismo geografico, non tanto riguardo la vituperata forma nozionistica assunta quanto, piuttosto, perché agli studenti vengono a mancare le basi necessarie per un ragionamento geografico avanzato, l'impegno critico verso questioni globali, la comprensione dello scenario geopolitico attuale e delle questioni ambientali e via dicendo.

19 E. Kulke, S. Lentz e U. Wardenga, *Geography in Germany*, in «Belgeo - Revue Belge de Géographie», 1, 2004, pp. 81-95.

20 Informazioni reperibili sul sito del Ministero dell'Educazione e della Cultura finlandese: <https://okm.fi/en/education-system>. (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

21 S. Tani, *Geography and sustainability education in Finnish schools*, in Ida Y. (a cura di), *ESD in Geography, History, Civics and Social Studies*, Tokyo, Kokoin Shoin Publishers, 2017, pp. 248-258.

L'approccio finlandese, infine, fondato su una concezione dell'apprendimento come processo attivo, stando alle statistiche disponibili e menzionate, si rivela essere un sistema più efficiente. Viene promossa qui l'adozione di studi multidisciplinari e basati sui fenomeni o sui progetti. Gli studenti sono incoraggiati a riflettere criticamente sulle notizie attuali e a partecipare attivamente alla costruzione di un futuro sostenibile, con un ampio uso della tecnologia (persino gli esami di maturità sono stati integrati da sistemi tecnologici).

Affrontare le sfide globali: l'educazione ambientale nei curricula di geografia

Per comprendere al meglio la natura dei curricula di geografia in Germania, Francia e Italia, possiamo cercare ora di capire se e in che modo vengono affrontati temi quali la sostenibilità e il cambiamento climatico. In Germania si riscontra una forte enfasi sulla comprensione dei meccanismi fisico-geografici e climatologici che sottendono al cambiamento climatico (causato sia da processi naturali sia da attività umane). In tale contesto, l'attenzione appare maggiormente rivolta alla trasformazione dei sistemi climatici-ecologici piuttosto che agli effetti socio-economici dell'era dell'Antropocene. In Francia, invece, l'educazione ambientale è spesso integrata in discipline come le scienze della vita e della terra, mentre la geografia, privilegiando un approccio da scienza sociale, si occupa della dimensione della vulnerabilità dei sistemi umani e dei rischi ambientali, piuttosto che dello studio dei processi fisici di cambiamento climatico in senso stretto. In Italia, nonostante riforme che hanno incluso l'educazione allo sviluppo sostenibile e al cambiamento climatico, la geografia risulta avere uno status relativamente marginale: i quadri nazionali fungono soprattutto da linee guida piuttosto che da curricula prescrittivi: di conseguenza, non emergono con chiarezza campi di contenuto o competenze obbligatorie specificamente dedicati al cambiamento climatico nel contesto della geografia.²²

In altre parole, il sistema italiano potrebbe essere stato penalizzato, rispetto a questi temi, dal ridimensionamento disciplinare, dalla frammentazione curricolare e dall'assenza di contenuti obbligatori su clima e sostenibilità in geografia. A differenza di altri paesi OCSE, il curriculum di geografia italiano manca di contenuti obbligatori specifici sul cambiamento climatico, nonostante le *Nuove Indicazioni 2025* enfatizzino la sostenibilità in senso più ampio. Il punto è che l'educazione geografica mostra tutta la sua efficacia quando occupa la posizione di disciplina ponte tra le scienze naturali e sociali per affrontare una delle sfide globali. Questa carenza strutturale contribuisce probabilmente in modo diretto alla performance negli indicatori PISA correlati.

22 K.A. Enke, A. Budke, *Preparing students for a changing world: how geography curricula in Europe are tackling climate change*, in «Frontiers in Education», 8, 2023.

Un'ulteriore conferma della debolezza strutturale della geografia nel sistema italiano emerge da un recente rapporto²³ che mostra come, nonostante l'Italia abbia adottato misure generali per integrare l'educazione allo sviluppo sostenibile nel curriculum, tali indicazioni risultino non prescrittive e la loro attuazione è demandata all'autonomia delle singole scuole. Ancora una volta, dunque, possiamo notare che una tale impostazione rafforza la frammentazione territoriale e la discontinuità degli apprendimenti, contribuendo alla percezione della disciplina come accessoria o secondaria.

Tuttavia, non è possibile affermare più in generale che esista una relazione diretta tra contenuti curriculari espliciti e obbligatori, da un lato, e dall'altro l'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli studenti in quell'area. Se il cambiamento climatico non viene affrontato esplicitamente all'interno del curriculum di geografia, ciò non significa che gli studenti non svilupperanno conoscenze adeguate sul tema.

Ricerca e didattica: il contributo della geografia accademica a quella scolastica

La connessione tra il mondo accademico e quello scolastico non è affatto garantita né scontata. Segnale non trascurabile per il suo risvolto simbolico è stata la scelta di separare il Ministero dell'Istruzione da quello dell'Università e della Ricerca (da ormai due legislature). Per questioni di spazio non possiamo qui approfondire la questione della formazione degli insegnanti, a lungo appannaggio del sistema universitario – scelta per altro discutibile, dal momento che gran parte del corpo insegnante accademico non ha mai avuto esperienze dirette di insegnamento scolastico. Possiamo però notare una presenza ragguardevole di riviste scientifiche e di pubblicazioni di ambito geografico, che possono svolgere un ruolo cruciale nel dibattito e nell'innovazione della didattica della geografia.

Una rivista come «J-READING» (Journal of Research and Didactics in Geography) dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) funge da ponte tra la ricerca accademica e la pratica scolastica. Si concentra su temi come cartografia, mappe digitali, telerilevamento, rischi naturali e antropici, pianificazione territoriale, paesaggistica, suolo e valorizzazione delle risorse, quadri socio-demografici ed economico-turistici, insomma con un approccio esaustivo delle varie branche della disciplina. La rivista pubblica articoli in inglese che esplorano approcci innovativi, come l'uso di *outdoor CLIL* e *treasure hunt* per indagare la rigenerazione urbana²⁴ e su workshop basati su fonti iconografiche storiche e lavoro sul campo per la

23 Eurydice Italia, *La sostenibilità a scuola in Europa. A che punto siamo in Italia?*, Firenze, Indire, 2024.

24 E. Ripamonti, M. Gambazza, A. Gavinelli, *Outdoor education e geografia urbana: percorsi didattici tra esplorazione, CLIL e rigenerazione territoriale*, Milano, Università degli Studi di Milano, 2021.

didattica della geografia storica.²⁵ Contribuisce inoltre al dibattito sull'insegnamento e l'apprendimento della geografia nel primo ciclo di istruzione, proponendo elementi innovativi per il curriculum.²⁶

Un'altra rivista, «Geotema», organo ufficiale dell'Associazione dei Geografi Italiani (AGel), copre da sempre un'ampia gamma di temi geografici. Sebbene non esclusivamente focalizzata sulla didattica, la sua produzione scientifica contribuisce indirettamente alla base della disciplina. Un'altra ancora, il «Bollettino della Società Geografica Italiana», fondato nel 1868, è la più antica rivista geografica in Italia. Pubblica saggi di alto impatto su una vasta gamma di argomenti, dalla geografia umana, culturale e sociale a quella ambientale. Negli ultimi anni, ha dedicato ampio spazio alle geotecnologie e al loro impiego nella ricerca e nella didattica. Queste riviste, insieme ad altre come «Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia», «Documenti Geografici», il «Bollettino dell'Associazione Italiana Cartografi», «Geostorie» e «Geography Notebooks», anche grazie al fatto di essere tutte *open access*, contribuiscono a diffondere la ricerca geografica più aggiornata, fornendo una base essenziale per l'aggiornamento dei contenuti e delle metodologie didattiche nelle scuole.

Infine, sono molte le monografie²⁷ regolarmente pubblicate su didattica e geografia, come ad esempio un volume in cui viene sottolineata la necessità di interventi individualizzati per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), inclusi quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o svantaggi culturali/linguistici.²⁸ Oppure altri contributi in cui si esplora il potenziale trasformativo dei documentari interattivi (i-doc) come risorsa educativa cruciale per la geografia.²⁹

La geografia accademica, insomma, riconosce la propria capacità interdisciplinare,

25 N. Gabellieri, *Didattica della geografia storica: fonti iconografiche, paesaggi e lavoro sul campo*, Firenze, Le Monnier, 2019.

26 M. Fatichenti, *Insegnare geografia nel primo ciclo: elementi di conoscenza e un curriculum rinnovato*, Roma, Carocci, 2020.

27 Tra i vari contributi rilevanti includiamo: M. Puttilli, *Geografia e memoria disciplinare. Riflessioni a margine dell'evento "Geografia democratica (1876-1981)"*, Roma, Università Sapienza, 2024, che riflette sull'evoluzione storica del pensiero e della pratica geografica in Italia, evidenziando il ruolo della geografia democratica; R. Morri, M. De Filpo, *Digital humanities e patrimoni geografici: dalla generazione delle informazioni all'organizzazione della conoscenza*, Roma, Bollettino della Società Geografica Italiana (BSGI), 2024; C. Giorda, *Spazio vivo. Paesaggi, luoghi e problemi del mondo e Geoitaliano. Didattica integrata di geografia, italiano, educazione civica e storia* per Loescher Editore, che promuove un approccio alla geografia basato su paesaggi, luoghi e l'analisi interdisciplinare dei problemi globali; L. Fazzini, U. Raiser, A. Morandini, P. Facchina, *Vedere la geografia. Leggere le fonti, esplorare il paesaggio e interpretare la realtà con le immagini alla scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, 2024, che fa leva su approcci visivi e narrativi; sempre e, infine, dello stesso editore: C. Spalatro, G. Paladino, *Didattica capovolta: italiano, storia e geografia. Percorsi con la flipped classroom per la scuola secondaria di 1° grado*, Trento, Erickson, 2019.

28 L. Caruso, *Didattica della geografia e Bisogni Educativi Speciali: riflessioni e proposte*, Roma, Carocci, 2013.

29 M. Puttilli, *Geografia e documentari interattivi: gli i-doc come strumenti per un apprendimento multimodale*, Bologna, Pàtron, 2017.

il suo potenziale didattico innovativo e la necessità di passare da una geografia descrittiva a una interpretativa, che muova dalla vocazione all'analisi dei problemi e all'ideazione di nuove prospettive per il futuro dell'uomo e del pianeta. Una geografia per temi e problemi è indispensabile per sviluppare il pensiero geografico e acquisire quelle competenze educative che fanno della disciplina uno strumento strategico per affrontare la complessità del mondo contemporaneo.³⁰ Per affermare una visione della geografia come disciplina che sa far dialogare diverse chiavi di lettura, utilizzare molteplici fattori e strumenti, muoversi su più scale crono-spaziali e far interagire positivamente locale e globale per sciogliere le complessità moderne.³¹

Tuttavia, sebbene tutti questi contributi accademici, pubblicati su riviste di rilievo e corpose monografie, mostrino una vivace ricerca sulla didattica della geografia in Italia, offrendo spunti e strumenti concreti per affrontare le sfide attuali e future dell'insegnamento della disciplina, l'educazione geografica scolastica, con i suoi libri di testo in adozione e gli strumenti ispirati dalla ricerca accademica, non sembra beneficiarne – visto e considerato il suo declino - né tradursi in un'evoluzione virtuosa di conoscenze e competenze geografiche negli studenti.

Conclusioni

L'analisi condotta evidenzia una discrepanza critica tra il ruolo intrinseco e fondamentale della geografia in un mondo sempre più interconnesso, la sua progressiva marginalizzazione nel sistema scolastico italiano e la difficoltà del mondo accademico di contribuire a colmare le falle del sistema. Le riforme degli ultimi decenni, pur introducendo elementi positivi come l'autonomia e l'attenzione alle competenze, hanno involontariamente contratto lo spazio per i saperi disciplinari, contribuendo a un diffuso analfabetismo geografico. Tale fenomeno rischia di compromettere la formazione di futuri cittadini capaci di comprendere e agire efficacemente di fronte a sfide globali come il cambiamento climatico qui analizzato, ma anche le migrazioni, le disuguaglianze e via dicendo.

Il confronto con Francia, Germania e Finlandia rivela che questi paesi hanno integrato la geografia in modo più sistematico e organico nei loro curricula. Oltre ad adottare metodologie didattiche innovative (uso di geotecnologie, apprendimento basato sui fenomeni, lavoro sul campo), misure che in parte vengono attuate anche in Italia, mostrano maggiore efficacia nella progettualità interdisciplinare: sia che venga sviluppata la sinergia con scienze dure come la biologia, sia che venga inclusa nelle scienze sociali, si cerca di valorizzarne il ruolo di mediatore tra contenuti delle

30 G. Giorda, M. Puttilli (a cura di) *Educare il territorio, educare al territorio*, Roma, Carocci, 2011.

31 F. Ugolini, Geolab. *Laboratorio di geografia per la scuola di base. Aiutare gli insegnanti ad aiutare gli alunni tra locale e globale*, Bologna, Pàtron, 2020.

varie discipline. L'enfasi posta su competenze spaziali (percezione del luogo e del territorio, conoscenza del paesaggio) e sull'educazione al cambiamento climatico contrasta con la situazione italiana, dove assistiamo a una mancanza di continuità e di pertinenza nell'insegnamento della materia. Continuità, nel lungo percorso scolastico che va dalla scuola dell'infanzia fino alla soglia dell'università. Pertinenza, rispetto ai temi trattati dai programmi e dai libri di testo, sempre più orientati a una banalizzazione dei contenuti e mai veramente distaccatisi da una trattazione nozionistica. Le *Nuove Indicazioni Nazionali 2025* possono costituire un'opportunità per reinventare la geografia scolastica, allineando la disciplina con le esigenze dettate dalla contemporaneità. Il loro successo dipenderà dalla capacità del sistema di tradurre le ambizioni politiche in pratiche educative concrete.

Raccomandazioni

Sulla base di questa analisi, oltre che in virtù dell'esperienza di geografo sia accademico che scolastico, mi permetto infine di formulare tre brevi raccomandazioni: la prima, un rafforzamento curricolare strutturale, ovvero la reintegrazione come disciplina autonoma e obbligatoria, assicurando una presenza significativa e continua in tutti gli ordini e gradi di scuola, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado. In alternativa e laddove opportuno, costruire un vero curriculum di geostoria (non due discipline parallele in orari diversi), nel quale la comprensione del fenomeno storico passa attraverso la comprensione anche di fattori geografici naturali e antropici, con il supporto della rappresentazione cartografica – eventualmente, anche con l'impiego anche di strumenti didattici tecnologici.

Oltre all'implementazione delle nuove metodologie e tecnologie – su cui molti pedagogisti si sono già spesi, inclusi quelli già citati qui – occorre in secondo luogo ampliare il linguaggio della geografia includendo l'interpretazione e la creazione di forme di rappresentazione diverse: non solo fonti scritte, ma anche opere d'arte e audiovisivi (video, fotografie). In tal senso, prezioso è un atlante digitale del paesaggio italiano realizzato da un progetto di ricerca nazionale.³² Ma anche fumetti e videogiochi non vanno demonizzati, anzi possono essere efficacemente impiegati nella didattica come forma di lettura della contemporaneità e comprensione di scenari geopolitici.³³

Terza raccomandazione: un investimento strategico nella formazione degli insegnanti, che preveda come imperativo l'impiego di personale specializzato in geografia già alle scuole secondarie di primo grado, con classi di concorso a loro dedicate e non solo alle superiori. Ciò per garantire un equilibrio tra una solida preparazione disciplinare, docimologica e competenze pedagogiche specifiche della

³² <https://greenatlas.cloud/> (ultimo accesso il 18 novembre 2025).

³³ S. Gamba, *Spazio e potere nella letteratura a fumetti*, Roma, Unicusano, 2020.

materia. L'insegnamento della Geografia a quel grado di scuola, infatti, è assegnato a docenti di Lettere e, *de facto*, finisce talvolta per essere trascurato configurandosi come l'anello debole della catena.

Occorre a tal proposito rivedere anche la didattica universitaria e i sistemi di incentivazione accademica per promuovere un maggiore coinvolgimento dei professori universitari nella didattica disciplinare e nella formazione degli insegnanti, colmando il divario tra ricerca accademica e pratica scolastica. L'insegnamento della geografia trarrebbe giovamento da programmi di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti di geografia già in servizio, tenuti da docenti esperti sia nella ricerca che nell'insegnamento. A tal fine sarebbe importante prevedere un inquadramento di insegnanti delle scuole superiori che possano dedicare tempo ed energia alla ricerca, per restituirne i risultati in classe e non solo dedicarsi a un monte ore di attività didattiche e burocratiche. Questa figura di "insegnante-ricercatore", distinta dal ricercatore accademico puro, impegnato nella carriera universitaria, si dedicherebbe alla sperimentazione di nuove metodologie didattiche, creando un circolo virtuoso tra teoria e pratica.