

anno III 2 / 2023

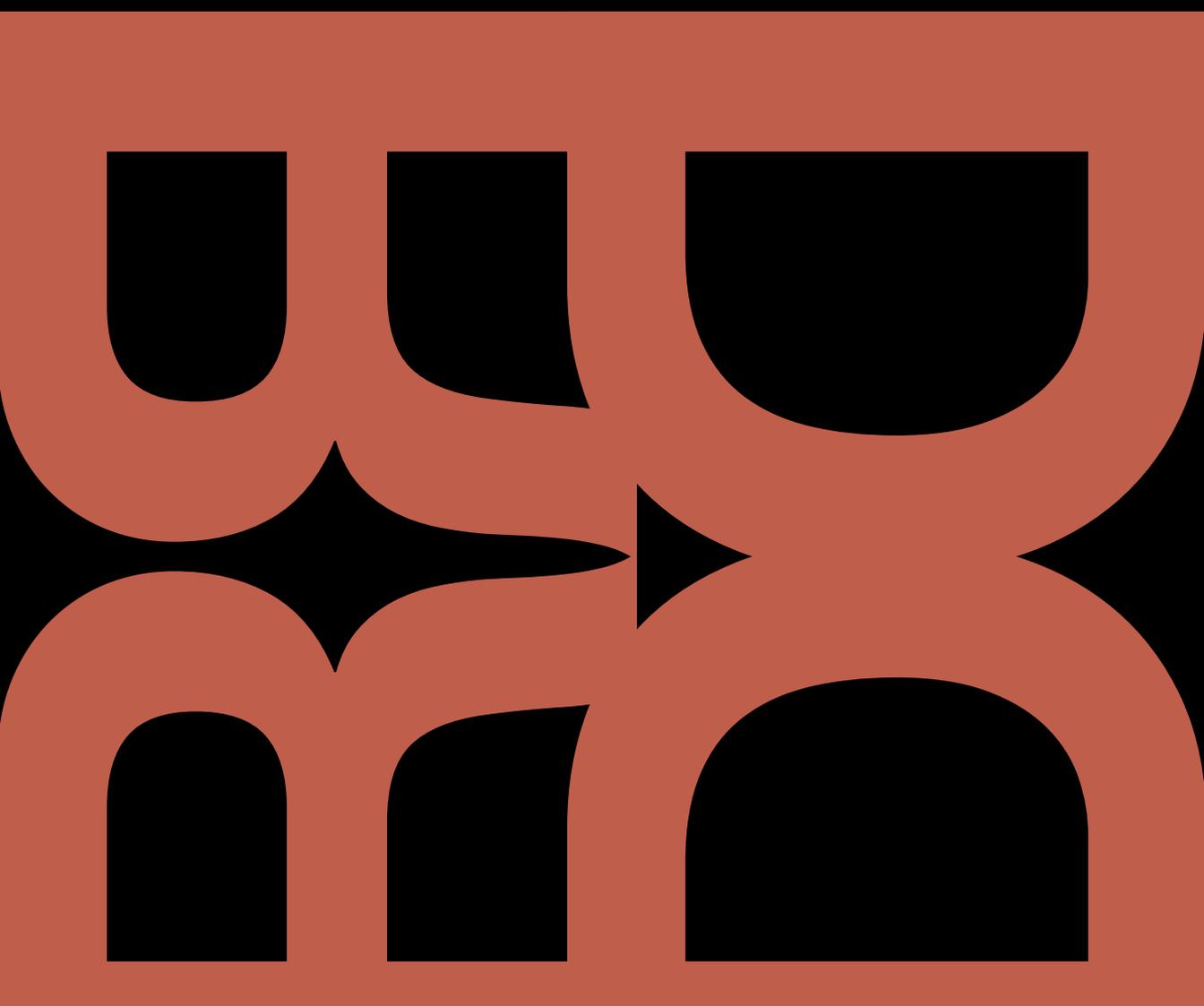
06

ISSN 2785-3977

rivista

di ricerca e didattica

digitale





anno III 2 / 2023  
06

---

**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**

Massimo Baioni, Università degli Studi di Milano

Stefan Bielański, Università Pedagogica di Cracovia

Sabrina Bonomi, Università eCampus

Simona Caporusso, Università eCampus

Angela Di Gregorio, Università degli Studi di Milano

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 Cattolica del Sacro Cuore

Roberto Russo, Università eCampus

Maria Grazia Simone, Università eCampus

Paolo Todini, Università eCampus

#### **Guest Editor**

Simona Turbanti

#### **Redazione**

Carlo Caserio

Elisa Tira

Fiorella Vinci (coordinatrice)

Giacomo Zanibelli

#### **Progetto grafico**

Fabrizio Manis

#### **La rivista è pubblicata online nel sito**

[https://studiumeditore.it/riviste/  
rivistadiricercaedidatticadigitale/](https://studiumeditore.it/riviste/rivistadiricercaedidatticadigitale/)

#### **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](http://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 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

06

---

5

**Social media and delegitimisation of expert knowledge: a case study on a scientific communicator in the medical field**

Michele Marzulli - Fabio Lucchini

18

**Memoriascolastica.it**

**Scuola e insegnanti nell'Italia del XX secolo: una banca dati degli audiovisivi**

Elisa Mazzella

28

**Co-constructing *Good Projects*: the Functions of Sociological Knowledge in Educational Projects**

Fiorella Vinci

43

**Is the game playing us? Should we stop playing it? Appunti di viaggio su etica e gamification**

Fabrizio Fulvio Bragoni

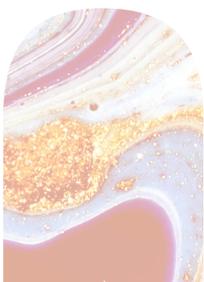
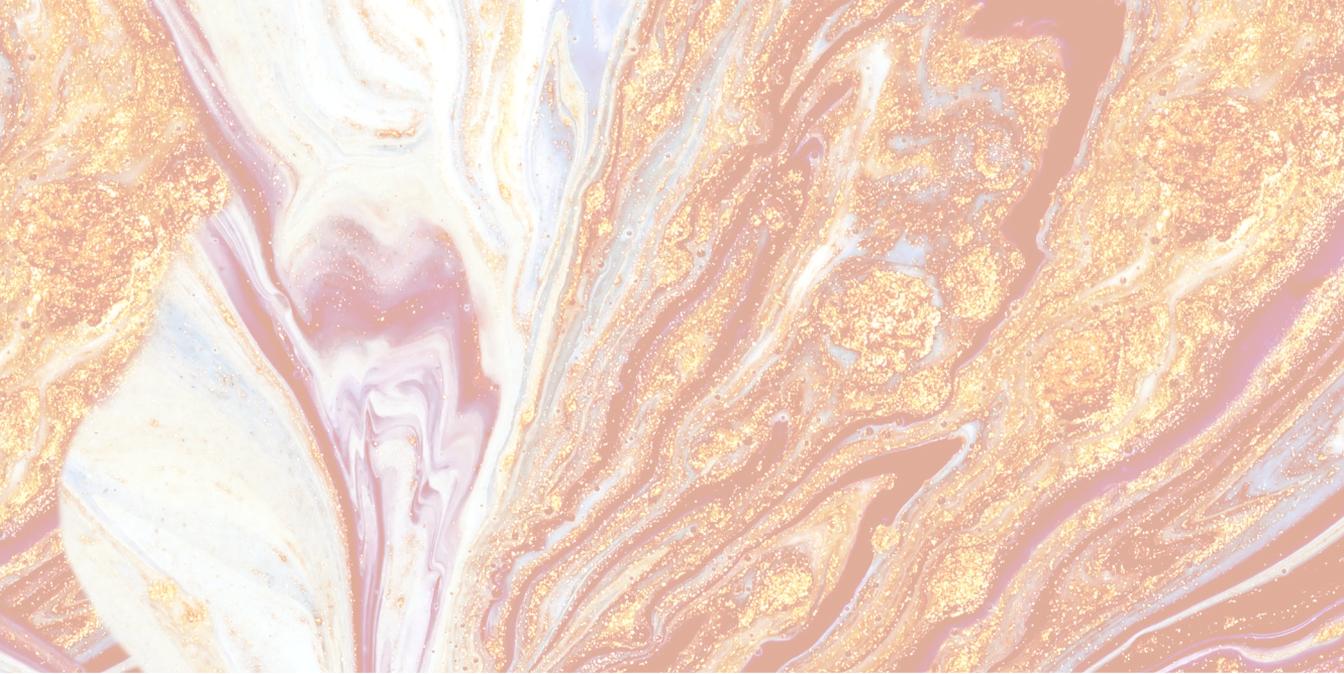


62

**Craxi, Alfonsín e le relazioni italo-argentine (1983-1988)**

Enrico Landoni

---



Michele Marzulli - Fabio Lucchini

## ***Social media and delegitimisation of expert knowledge: a case study on a scientific communicator in the medical field***

### **ABSTRACT**

Una delle caratteristiche del processo di modernizzazione è stata l'affermarsi di un sapere specialistico sempre più complesso e per certi versi lontano dall'esperienza quotidiana. I saperi esperti, infatti, nel mondo globalizzato sono diventati sempre più pervasivi e indispensabili per il funzionamento di una società complessa: d'altra parte, la stessa caratteristica di complessità richiede che un'opinione pubblica sempre più vasta si affidi alla competenza degli esperti.

Il tema di per sé non è nuovo, ma la caduta delle barriere di classe e la pervasività della comunicazione, soprattutto via web, mettono in discussione qualsiasi approccio gerarchico o elitario, in favore di una circolazione del sapere sostanzialmente egualitaria. Succede quindi che uno dei pilastri della società globalizzata e post-moderna, la fiducia nei saperi esperti, sia messo continuamente in crisi. L'esperienza della pandemia di Covid-19 sembra aver acuito, almeno presso una parte dell'opinione pubblica, la crisi di fiducia nella scienza. Si pensi al dibattito, proliferato soprattutto online, relativo alle misure di contenimento della pandemia oppure in relazione alla vaccinazione.

Questo lavoro, di natura esplorativa, indaga un caso di studio, esemplare, a parere degli autori, di come il sapere medico sia anche in Italia messo in difficoltà da un'opinione pubblica spesso scettica o disillusa. Tuttavia, il sapere specialistico deve trovare strade nuove e diverse, che non rifuggano il confronto nello spazio digitale, assumendo invece quest'ultimo come campo di un dibattito destinato a durare nel tempo.

**Parole chiave:** Social media, esperienza digitale, saperi esperti, comunicazione scientifica, società post-Covid

---

The emergence of specialised knowledge - increasingly complex and in some ways remote from everyday experience - has been one of the characteristics of the modernisation process. Expert knowledge, in fact, in the globalised world has become increasingly pervasive and necessary for the functioning of a complex society. However, complexity itself drives public opinion to rely on expert knowledge.

The issue is not new, but the fall of class barriers and the pervasiveness of communication (online in particular) call into question any hierarchical approach in favour of an egalitarian circulation of knowledge. Therefore, trust in expert knowledge - a pillar of globalised and post-modern society - is constantly challenged. The experience of Covid-19 pandemic seems to have exacerbated, at least among part of the public, a trust crisis in science (consider the debate, proliferated mainly online, concerning measures to contain the pandemic or in relation to vaccines).

This exploratory work investigates a case study, exemplary, in the authors' opinion, of how medical knowledge is also in Italy challenged by an often sceptical or disillusioned public opinion. It also shows how specialist knowledge itself should find new and different approaches to not avoiding confrontation in the digital space but takes it on as a long-lasting field of debate.

**Keywords:** Social media, digital experience, expert knowledge, scientific communication, post-Covid society

### **MICHELE MARZULLI**

Dottore di ricerca in Sociologia e metodologia della ricerca sociale e ricercatore (RTD/B) presso il Dipartimento di Economia dell'Università di Venezia Ca' Foscari, la sua attività di ricerca si concentra sulle tematiche generali della sociologia come scienza del mutamento sociale, sui sistemi di welfare nella loro evoluzione e nel loro sviluppo, sui sistemi e le professioni sanitarie nel nuovo scenario della salute e del benessere delle comunità e delle persone.

[michele.marzulli@unive.it](mailto:michele.marzulli@unive.it)

### **FABIO LUCCHINI**

Dottore di ricerca in Sociologia applicata e metodologia della ricerca sociale e ricercatore (RTD/A) presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università eCampus, i suoi interessi di ricerca si concentrano sulle tematiche della sociologia della salute, con specifica attenzione alle dipendenze comportamentali e al ruolo delle disuguaglianze socioeconomiche, e sul dibattito pubblico intorno alla scienza.

[fabio.lucchini@uniecampus.it](mailto:fabio.lucchini@uniecampus.it)

## Background

The major economic and political crises and those caused by natural events - whether or not linked to human action - seem to call into question certain principles of collective action. In particular, the processes of planetary interdependence, the global value chain, and climate change are affecting certain cornerstones of Western affluent societies. It is an evolution of what was foreseen at the end of the Cold War, namely the emergence of a global «risk society».<sup>1</sup> In particular, the capacity of western democracies to respond with their traditional instruments to ever-increasing needs (crisis of welfare systems), to a demand that has changed profoundly over time (demographic crisis) and to an economic system reluctant to even elementary limitations is questioned.<sup>2</sup>

In such a context, alongside a crisis of confidence in traditional systems of political representation, a foundation of Western culture - trust in scientific and expert knowledge - appears undermined.<sup>3</sup> If, during the glorious period of the “American Century”, some scholars showed how a direct link between liberal-democratic regimes and scientific progress could be assumed,<sup>4</sup> the emergence of a critical cycle at the beginning of the 21st century provoked a radical change. In particular, the Global Financial Crisis of 2007-08, the return of armed conflict in Europe and the pandemic crisis have contributed to weakening public confidence in scientific knowledge and expert knowledge.

Historically, the mark of science is the willingness to admit failure trying a different track and it explains its success on the basis that: «when things really work, everybody adopts them.»<sup>5</sup> Those who rely on science – e.g. by agreeing to be vaccinated against a disease - basically accept to trust (an act that is not immediately rational) a knowledge about which they understand almost nothing (expert knowledge). However, if in a given society the level of trust in authorities (political or health) is not high or is not fully shared, expert knowledge may not be sufficient to be the object of a necessary trust, as when one gets on an airplane without knowing exactly the laws of physics. In this regard, interesting aspects of the Covid-19 vaccine controversies are, on the one hand, the renewed reflection on science as knowledge in the making, contextual, critical. On the other hand, one can see the connections of such disputes to the new political cleavage that seems to be emerging in Europe, where the split between

1 Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (Vol. 17). Sage.

2 Stiglitz, J.E. (2015), *The origins of inequality, and policies to contain it*. «National Tax Journal», 68:2, 425-448.

3 Alteri, L., Parks, L., Raffini, L., & Vitale, T. (2021). *Covid-19 and the structural crisis of liberal democracies*. «Partecipazione e Conflitto-Participation and Conflict», 14(1), 510; Safford, T.G., Whitmore, E.H., & Hamilton, L.C. (2021). *Follow the scientists? How beliefs about the practice of science shaped COVID-19 views*. «Journal of Science Communication», 2021, 20 (7): 1-19.

4 Kalleberg, R. (2010). *The Ethos of Science and the Ethos of Democracy*, in Robert K. Merton. *Sociology of Science and Sociology as Science*, pp. 182-213. Columbia University Press.

5 Harari Y.N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*, Spiegel & Grau, p. 54. ISBN 978-0-52551217-2.

technocrats/pro-Europeans (European Union) and populists/anti-EU overlaps the traditional one between left and right, progressives and conservatives.<sup>6</sup> This rift is becoming evident in recent years in the debate on a variety of economic and social issues and, among them, in the polarization between pro-vax and anti-vax arguments.

We therefore live in a historical moment characterised by the questioning of science and all expert knowledge, as is typical of the postmodern reflexive society.<sup>7</sup> Beyond the growing spread of conspiracy theories and fake news (who are known to use digital platforms, such as social media, as their preferred means of dissemination medium), indeed there is no shortage of critical issues related to the independence of research (in particular, medical research) from private funding sources that are likely to generate conditionings and conflicts of interest. In a context of growing disillusionment with the capacity of democratic institutions to represent and protect collective interests, it is increasingly complex to discern - within a myriad of easily accessible sources - those that are authoritative from those without empirical basis. Related to this is the role of social platforms in disseminating information: in particular, information on science, which are crucial during outbreak situations. Studies looking at how pandemic-related information spreads on Twitter found that while many users tend to prefer information sources generally considered reputable, other share information lacking in sound scientific evidence.<sup>8</sup> Conflicting messages from multiple sources of information can generate confusion and anxiety, leading to misguided opinions and behaviours. All this may also increase the likelihood that individuals act driven by fear and prejudices, feeding scepticism in any information sources.<sup>9</sup>

The risk of being swayed by untrustworthy information and advice is particularly prominent in the contemporary, hyper-mediated environment, marked by the growing dominance of digital media. If this environment eases the diffusion of expert knowledge enabling public engagement with science, it also highlights new challenges in the form of misinformation and public controversies that can undermine trust in expertise.<sup>10</sup> These challenges have a negative effect not only on public trust in experts but also on people's ability to identify trustworthy expert information.

---

6 Ford R., Jennings W. (2020). *The Changing Cleavage Politics of Western Europe*. «Annual Review of Political Science», 23 (1), 295-314.

7 Giddens, A. (1994). *Reflexive modernization*, Cambridge: Polity Press; Luhmann, N. (2017). *Trust and Power*. Cambridge: Polity Press.

8 Lucchini, F., Marzulli, M. (2022). *The scientific controversy on Covid-19 and the image of science as an expert system: comparing the debate in Italy and UK*. «Partecipazione e Conflitto», 2022, 15(3):530-548. DOI: 10.1285/i20356609v15i3p530.

9 Mele, V., De Toffoli, M., Luca, S., Campo, E. (2021). *La rappresentazione dell'universo "no-vax" nella sfera pubblica digitale: una riflessione sul caso del vaccino anti COVID*, in Pellizzoni, L., Biancheri, R. (Eds.), *Scienza in discussione? Dalla controversia sui vaccini all'emergenza Covid-19*, Franco Angeli, Milano: 91-114.

10 Van Dijk, J., Alinejad, D. (2020). *Social media and trust in scientific expertise: Debating the Covid-19 pandemic in the Netherlands*. «Social Media + Society», 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2056305120981057>; Mihelj, S., Kondor, K., Štětka, V. (2022). *Establishing Trust in Experts During a Crisis: Expert Trustworthiness and Media Use During the COVID-19 Pandemic*. «Science Communication», 44(3), 292-319.

Existing research examining the factors that shape people's perceptions of experts' trustworthiness identifies several indicators that inform lay people's judgments on experts, including perceptions of competence, adherence to scientific standards, and good intentions.<sup>11</sup> Studies also show that perceptions of trustworthiness can be affected by the presence or absence of expert consensus on the topic, and by expert's choice of language and channel of communication.<sup>12</sup>

That considered, within the scientific community, much attention has focused on improving communications between scientists, policymakers, and the public. Distrust in science and misperceptions of scientific knowledge stem not just from problems of communication - content, accessibility, and delivery of scientific communications - but also from the widespread dissemination of misleading and biased information. The structural shifts in the media environment occurred in recent decades and their connection to public policy decisions and technological changes have enabled several actors, with the most varied reasons, to circulate increasingly fake news, misinformation, and disinformation with the help of trolls, bots, and algorithms: in a context marked by partisan animosity, implicit ideological bias and political polarisation, scientific conclusions can be systematically perverted through campaign of disinformation and misinformation.<sup>13</sup>

## Aim, materials and methods

In this paper, by following the activity of a scientific populariser (MedBunker) on the Internet and social platforms and the interactions generated by his followers, an attempt has been made to frame the problematic nodes of knowledge communication, considering the criticalities related to the debate on science and the growing public's trust gap with scientific and expert knowledge. We can summarise the issue in these terms: whereas trust in science and expert knowledge appears to be questioned by a part of public opinion, do communication strategies emerge from scientists and expert knowledge to face the new scenario?

To address the question, this contribution focuses on a specific case study. This type of research has received growing interest since the 1980s, generating an interdisciplinary methodological debate, which has now produced dozens of monographic studies specifically dedicated to it, hundreds of scientific articles, and

---

11 Besley, J. C., Lee, N. M., Pressgrove, G. (2021). *Reassessing the variables used to measure public perceptions of scientists*. «Science Communication», 43(1), 3–32. <https://doi.org/10.1177/1075547020949547>.

12 Gustafson, A., Rice, R. E. (2019). *The effects of uncertainty frames in three science communication topics*. «Science Communication», 41(6), 679–706. <https://doi.org/10.1177/1075547019870811>; König, L., Jucks, R. (2019). *Hot topics in science communication: Aggressive language decreases trustworthiness and credibility in scientific debates*. «Public Understanding of Science», 28(4), 401–416. <https://doi.org/10.1177/0963662519833903>.

13 Iyengar, S., Massey, D. S. (2019). *Scientific communication in a post-truth society*. «Proceedings of the National Academy of Sciences», 116(16), 7656–7661.

some methodology handbooks that explicitly discuss it.<sup>14</sup> Social scientists have indeed made wide use of this research method to examine contemporary real-life situations and provide the basis for the application of ideas and extension of methods.<sup>15</sup> Case study research can help to understand a complex issue, extend experience and add strength to what is already known through previous research, emphasizing a detailed contextual analysis.<sup>16</sup>

In this work, the chosen case study is represented by @MedBunker, Twitter profile, from 23 July 2023 named 'X' (more than 45,000 followers), of Salvo Di Grazia, a medical doctor in the Italian National Health Service active in several online platforms. He also contributes to «Le Scienze» - magazine founded in 1968 as the Italian edition of «Scientific American» - and the blog of the daily Italian newspaper «Il Fatto Quotidiano». In his profile, Dr Di Grazia describes himself in these terms: «Surgeon, gynaecologist, I work in a public hospital. Passionate about the internet and coincidentally interested in alternative medicine (perhaps because I am curious), I study and investigate all pseudo-medical practices that are currently not scientifically proven or have proven to be ineffective (and yet continue to be successful). With this excuse I try to spread a little science, correct medical information and scientific curiosities».

In short, MedBunker can be presented as an exemplary case of an expert forged in the public debate. Even before the spread of Covid-19, he used social media as a battleground: he may reject the definition, but he can be called an “influencer” for medical science. This is why it is of added value to describe – through a netnographic observation - such a case in order to identify the different ways in which debates with experts can take place in the aftermath of Covid-19.

From all the tweets posted in MedBunker profile from 1st January to 30th June 2023, the 16 that had more than 50 replies were selected: others are excluded because they are irrelevant for the purpose stated by the Twitter/X profile administrator, i.e. dissemination and scientific debate. The material was categorised following a grounded theory approach.<sup>17</sup> Within the tweets selected, it was possible to identify six topics of interest, as shown in Table 1.

---

14 Sena, B. (2023). *The Case Study in Social Research: History, Methods and Applications*. Taylor & Francis.

15 Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

16 Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A. et al. (2011). *The case study approach*. «BMC Med Res Methodol» 11, 100. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>; Grauer, K. (2012). *A case for case study research in education*, in *Action research methods: Plain and simple* (pp. 69-79). New York: Palgrave Macmillan US.

17 Moscatelli, M., Varini, M. (2023). *Animal care e nuovi media: Una ricerca esplorativa sugli immaginari*. «Media-scapes journal», 22(2), 198-216.

Table 1. Tweet and topics

<b><i>Tweet - Topics</i></b>	<b><i>Date</i></b>	<b><i>Replies</i></b>
<b><i>Alleged health benefits</i></b>	4th June 2023	89
	24th February 2023	68
<b><i>Alternative treatments</i></b>	9th May 2023	79
	26th January 2023	76
	9th March 2023	73
	21st January 2023	66
<b><i>Covid-19 - pandemics</i></b>	15th March 2023	57
	20th March 2023	165
	20th March 2023	93
<b><i>Covid-19 vaccines - adverse reactions</i></b>	29th May 2023	68
	7th June 2023	50
<b><i>General controversies</i></b>	3rd June 2023	617
	25th January 2023	128
	19th February 2023	59
<b><i>Prevention</i></b>	30th April 2023	104
	30th January 2023	60

In details:

*Alleged health benefits* - this topic refers to discussions arisen on whether or not certain devices, substances or foods are beneficial to health. Below are the tweets posted by Medbunker.

*Tweet 1* (citing a news published in the Italian newspaper, «Corriere della Sera»): «A well-known sportsman (i.e. Novak Djokovic), who is very good but not very educated, was photographed with a plaster stuck on his chest, which he claims has a beneficial effect on his physique. It is mere advertising. That patch does not contain any active ingredient nor does it have any effect on health» (4th June 2023).

Replies: 89

*Tweet 2* (commenting on the widespread belief in healthy effect of taking lemon and water in the morning): «If you like it or if it is a habit like coffee, that's fine, everyone does what they want; but if you do it for health reasons, for supposed benefits, explain to me what effect a glass of water and lemon should have on your body? And why in the morning? If you want, I will tell you» (24th February 2023).

Replies: 68

*Alternative treatments*: this topic refers to discussions arisen on the use of eccentric approaches compared to those proposed by the generality of the scientific community to treat diseases or improve health.

*Tweet 3* (citing a news published in the Italian newspaper, «la Repubblica», reporting the judicial sentence against two parents for denying chemotherapy to their sick daughter): «They did not even repent. The father insisted that the girl be given high doses of vitamin C intravenously, which, according to him, doctors did not prescribe due to pressure from the pharmaceutical company lobby» (9th May 2023).

Replies: 79

*Tweet 4* (citing an anonymised message posted on a social profile): «A charlatan who claimed to cure diseases with his potions and prayers falls ill. He refuses all treatments because he says he can heal himself. He then triumphantly announces his recovery, which he claims astounds the doctors. After a few days, his death is announced» (26th January 2023).

Replies: 76

*Tweet 5* (citing an anonymised message posted on a social profile, in which a woman, a former cancer patient, complains of suffering from chemotherapy and praises the so-called “Di Bella Method”, i.e. an alternative therapy for the treatment of cancer, lacking scientific evidence of its efficacy): «What makes a person who is cured of a cancer, live after so many years - albeit with ailments and side effects - think that it would be better to commit suicide using a fake cure? The meanders of the human mind are unfathomable» (9th March 2023).

Replies: 73

*Tweet 6* (reporting a commercial website advertising a homeopathic product, named *Tyrannosaurus rex*): «If I say that homeopathy is nonsense there are those who get angry. In this case I recommend ten granules of homeopathic *Tyrannosaurus*» (21st January 2023).

Replies: 66

*Tweet 7* (citing data from *PharmaRetail*, a website dedicated to the pharmaceutical world): «And again this year, homeopathy continues the decline in sales and turnover that has been inexorably declining for years. In one year minus 11% in sales, and for a long time what is sold in pharmacies has been very scarce (1% of the total products on sale)» (15th March 2023).

Replies: 57

*Covid-19 - pandemics*: this topic refers to discussions arisen on considerations of the collective experience of the Covid-19 pandemic.

*Tweet 8* (recalling the professional experience of the *MedBunker* profile manager at the beginning of the Covid-19 pandemics in Italy): «Now, three years ago. I arrived at the hospital on call. We knew of an epidemic, of a new disease, and we speculated on the days it would take for it to pass. One-two weeks, we waited for the peak, maybe it would have passed, we were hoping...» (20th March 2023).



Replies: 165

*Tweet 9* (considerations of the *MedBunker* profile manager with regard to the different attitudes that emerged during the Covid-19 pandemics in Italy): «The bad part of us must be overwhelmed by the good part. That does not speak but works and helps as it can, builds. They have been there too. The selfish have always existed. But let us not forget that there are also the selfless ones. There are and there will be. Let us not forget them» (20th March 2023).

Replies: 93

*Covid-19 vaccines - adverse reactions*: this topic refers to discussions arisen on fears concerning adverse reactions to Covid-19 vaccines.

*Tweet 10* (referring to a criminal event in the United States): «Naomi Johnson, an American no-vax, publishes a tearful message about the death of her poor son, an eight-month-old boy - she claims - was killed by the vaccinations he received. She is arrested time later for the murder of her son, who was abused and died with dozens of fractured bones» (29th May 2023).

Replies: 68

*Tweet 11* (commenting on data from a scientific article published in the peer-reviewed journal «Pediatrics»): «A review of data from 245,000 doses of Covid vaccine in children aged 0-4 years showed no serious side effects and no cases of myocarditis. The study in Pediatrics» (7th June 2023).

Replies: 50

*General controversies*: this topic refers to the *MedBunker* profile manager's remarks on various issues related to health and the role of science.

*Tweet 12* (proposing an online survey on edible insects): «Given the controversy over edible insects: would you ever eat food containing DNA?» (3th June 2023).

Replies: 617

*Tweet 13* (discussing the practice of rooming-in, i.e. keeping one's baby in the room after childbirth, day and night, without time limits): «For those who think that leaving the baby with the mother is an invention of bad hospitals, I would like to point out one thing: there are Unicef and WHO guidelines on newborn health that the most modern departments have been following for years, making a boast of it. This is one of the points» (25th January 2023).

Replies: 128

*Tweet 14* (considerations of the *MedBunker* profile manager on people who display a sceptical, if not hostile, approach to the evidence accepted by the generality of scientific community): «Do they do it on principle? Is there a personal discomfort? I have this doubt because I read really discouraging things: inability to do a primary school calculation. Please avoid controversy or anger. I would like to try to discuss this (I know it is difficult but I am trying). Thank you» (19th February 2023).



Replies: 59

*Prevention*: this topic refers to discussions to prevent opinions, attitudes, behaviors considered risky for health.

*Tweet 15* (discussing the positions of those who express doubts about the effectiveness of helmets in protecting bikers): «Somebody writes: “They lied to us, doesn’t it save your life 100 per cent? What good is a helmet if you still fall off the bike?” It is proof of how difficult it is for humans to understand the concepts of risk, chance and efficiency» (30th April 2023).

Replies: 104

*Tweet 16* (starting with a clinical case and citing the peer-reviewed journal «BMC infectious diseases», considerations on pet-transmissible diseases are proposed): «A patient arrives in the emergency room in a very serious condition. High rates of infection, low blood pressure, soporific state and shock. He shows signs of sepsis (generalised infection) and tests note the presence of *Pasteurella multocida*, a bacterium typical of domestic animals» (30th January 2023).

Replies: 60

Reflecting on the first empirical findings, from the *MedBunker* followers’ comments – whose analysis is not the primary aim of this paper – it seems to emerge a certain degree of skepticism towards science, its results, social role and independence. In this regard, just to exemplify, it is emblematic that in several interactions the *MedBunker* profile manager (e.g. Dr. Di Grazia) - despite describing himself as an advocate of the National Health Service in which he operates - is accused of defending vested and hidden interests (e.g. *Big Pharma*).

## Discussion

In online interactions, as just suggested, happens that an advocate of the public welfare system (*MedBunker*) risk being accused of serving private interests; another paradox is that - using the categories of 20th century politics - such an accusation comes from those who embody conservative positions: it is the fading - in the debate on science - of the traditional political and cultural divisions that characterised recent past, e.g. conservatives vs. progressives.<sup>18</sup> Rather, a more complex framework is outlined, opening up spaces for discussion on the issues of political participation and the plurality of ideas in a democratic society. In this respect, the observed evolution of the political conflict into a sharp contrast between populism and technocracy

---

18 Hutter, S., Kriesi, H., Vidal, G. (2018). *Old versus new politics: The political spaces in Southern Europe in times of crises*. «Party Politics», 24(1), 10-22. <https://doi.org/10.1177/1354068817694503>; Gingrich, J., Häusermann, S. (2015). *The decline of the working-class vote, the reconfiguration of the welfare support coalition and consequences for the welfare state*. «Journal of European Social Policy», 25(1), 50-75. <https://doi.org/10.1177/0958928714556970>.

ends up damaging any prospect of a constructive public debate.<sup>19</sup> Against this background, it is important to emphasise that the concept of science communication for scientific argumentation has recently been rethought also due to the growing public demand for discussions on science and technology.<sup>20</sup> Science communication now goes beyond classic mediated communication processes, moving towards direct interaction between sender and audience and a new model that is articulated in specific strategies.<sup>21</sup>

Of particular interest for the purposes of this paper is the dialogic strategy that characterises discussions - often on social platforms - between experts and the public on scientific topics. The case study analysed shows that *MedBunker* - within a dialogic strategy mainly oriented towards the dissemination of science through the use of a social media - often adopts a provocative stance when presenting contents. It almost seems as if the expert, through a strong initial statement on a specific topic, wishes not only to clearly put in evidence his point of view, but also to orientate the debate related to his tweet. In essence, a sort of pre-emptive positioning towards both the supporters of his own position and the possibly dissenting or critical audience (e.g. Tweet 4: «A charlatan who claimed to cure diseases with his potions and prayers falls ill. He refuses all treatments (...) then triumphantly announces his recovery (...) after a few days, his death is announced»).

However, the use of provocation, more or less subtle, is not the only strategic communicative mode employed. In fact, one notes a tendency on the part of the scientific communicator to correct some of his statements, perhaps self-perceived as being too harsh. This may happen - as noted elsewhere<sup>22</sup> - because of the concern that certain comments may trigger unproductive conflicts and verbal clashes that are scarcely functional to the debate, which he is in any case interested in provoking and fuelling. These attempts at mitigation occur both pre-emptively - in the text of the initial tweet - and to dampen conflict during the debate between followers and between followers and the science communicator himself (e.g. *Tweet 14*: (...) «Please avoid controversy or anger. I would like to try to discuss this - I know it is difficult but I am trying. Thank you»). Despite this, *MedBunker's* sarcasm remains in the background

---

19 Raffini, L. (2022). *Tra tecnocrazia e populismo. Crisi della comunicazione pubblica e spirale della delegittimazione nel contesto pandemico*, in Lello E., Bertuzzi N. (Eds.), *Dissenso Informato: Pandemia: il dibattito mancato e le alternative possibili*, Lit Edizioni, Roma: 133-148.

20 Bucchi, M., Trench, B. (2014). *Handbook of public communication of science and technology*. London: Routledge; Crescentini, N., Padricelli, G. M. (2023). *The relevance of scientific dissemination during the vaccine campaign: the Italian virologist communication on social media*. «Athens Journal of Mass Media and Communications».

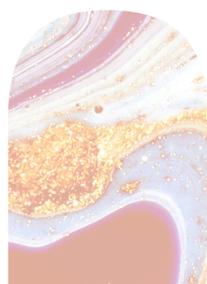
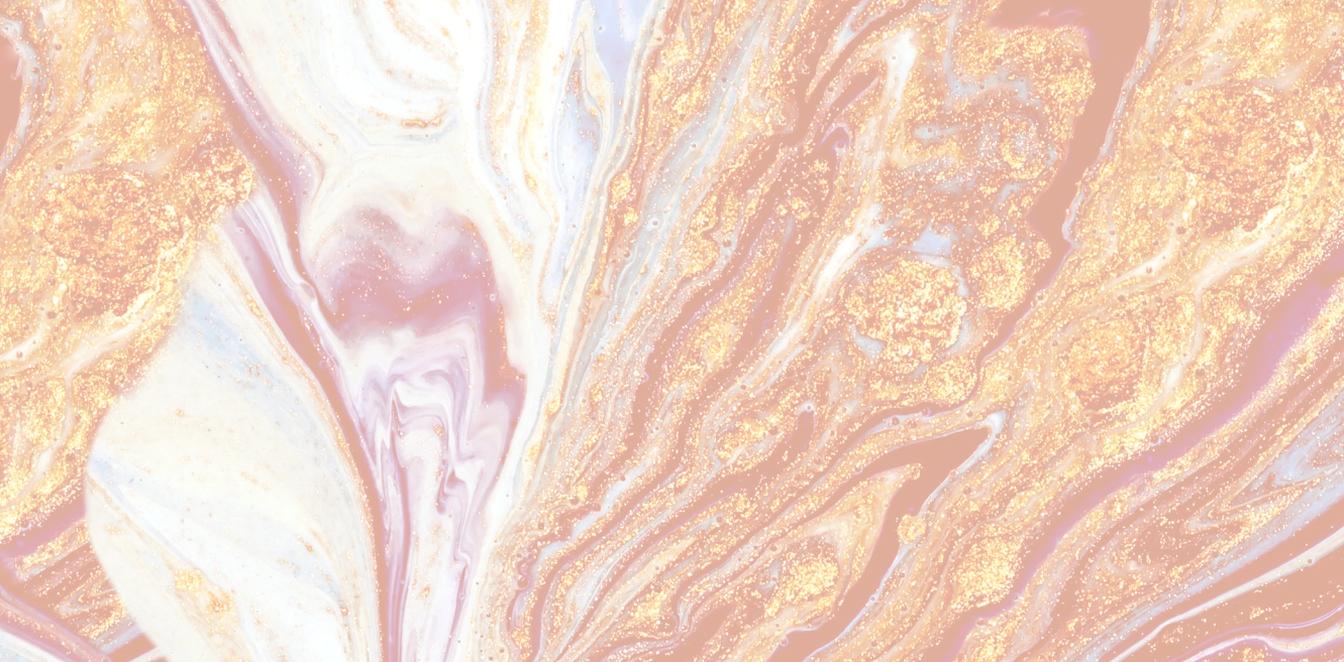
21 Pellegrini, G., Rubin, A. (2019). *Il lungo percorso della comunicazione pubblica della scienza in Italia. (The long journey of the public and scientific communication in Italy)*, in G. Pellegrini, B. Saracino (eds.), *Annuario Scienza, Tecnologia e Società. Un Approfondimento sul Rapporto tra Scienziati e Pubblico*. Bologna: Il Mulino.

22 Marzulli, M., Lucchini, F. (2021). *La controversia sul metodo: un'interpretazione del dibattito online sui vaccini a partire dai saperi esperti*. «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», 2(2), 16-28. [https://doi.org/10.53256/RRDD\\_210107](https://doi.org/10.53256/RRDD_210107)

and is clearly perceivable by the audience; although effective at a rhetorical and polemical level, such a posture seems - judging by the reactions of a significant minority of followers - to partially harm *MedBunker's* communicative efficacy and the popularizing and dialogical intents he declares.

In conclusion, the limitations of the present study should be recognised. On the one hand, after having highlighted the potential of case study in social research, among the shortcomings of a research conducted through the analysis of a single case study there is the fact that any generalisability of findings should be considered as problematic. In addition, this contribution describes some elements of the communication strategy implemented by a science communicator on a social platform, but only mentions interactions with his followers and between followers among themselves. An issue, the latter, which can certainly be the subject of further research. Nevertheless, the authors of this paper believe that the case presented may be useful for exploratory purposes with a view to future studies on the communication strategies chosen by science and academic communicators to address an increasingly sceptical and interactive audience.

*Although the paper - in particular the paragraph «Discussion» - is the result of a shared reflection between the two authors, the paragraph «Background» is attributable to Michele Marzulli, while the paragraph «Aim, materials and methods» is attributable to Fabio Lucchini.*



Elisa Mazzella

**Memoriascolastica.it**

**Scuola e insegnanti nell'Italia del XX secolo: una banca dati degli audiovisivi**

### ABSTRACT

Il presente lavoro si sofferma sul tema della memoria scolastica collettiva, attraverso la descrizione della Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti<sup>1</sup> prodotti nel corso del XX secolo inserita nel sito web *memoriascolastica.it*, nato nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. Si tratta di un ricco repertorio elettronico in continua implementazione, che costituisce uno strumento efficace e un'occasione di riflessione non solo per gli studiosi del settore ma per gli insegnanti e gli studenti di ogni ordine e grado e tutti quelli che intendono approfondire lo sviluppo storico dei processi culturali. Il cinema e la televisione hanno avuto e hanno una funzione determinante nel custodire e nel tramandare l'immagine della scuola del passato e hanno ridefinito l'idea dell'istituzione scolastica facendo appello a ricordi personali e collettivi.

**Parole chiave:** memoria scolastica, banca dati audiovisivi, PRIN, Italia, XIX-XX secolo

---

The present work focuses on the theme of collective school memory, through the description of the Audiovisual Database on schools and teachers produced during the 20th century on the website *memoriascolastica.it*, born within the Project of Relevant National Interest *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. It is a rich electronic

repertoire in continuous implementation, which is an effective tool and an opportunity for reflection not only for scholars in the field but for teachers and students of all levels and all those who want to deepen the historical development of cultural processes. Cinema and television have had and have a decisive role in preserving and passing on the image of the school of the past and have redefined the idea of the school institution by appealing to personal and collective memories.

**Keywords:** school memories, audiovisual database, PRIN, Italy, XIX-XX centuries

### ELISA MAZZELLA

Elisa Mazzella è professoressa associata di Storia della Pedagogia presso la facoltà di Psicologia dell'Università eCampus di Novedrate (Como). È altresì docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove insegna Storia dell'educazione. I suoi principali interessi di ricerca vertono sulla storia della scuola, sulla storia della maternità, delle ostetriche e della loro formazione e sulla memoria scolastica.

[elisa.mazzella@uniecampus.it](mailto:elisa.mazzella@uniecampus.it)

<sup>1</sup> <https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi> (ultima consultazione 22/12/2023).

## Intrecci di passato e presente: la memoria scolastica

La considerazione della memoria scolastica come oggetto storico da parte della storiografia educativa si è sviluppata all'inizio del XXI secolo sulla spinta di un processo di rinnovamento che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ha posto l'attenzione sull'utilizzo di nuove fonti e nuovi criteri interpretativi per questo settore di studi.<sup>2</sup> Grazie ai lavori pionieristici di Augustin Escolano e di Antonio Viñao la comunità scientifica spagnola è stata protagonista dell'avvio di questo processo,<sup>3</sup> mettendo in relazione la memoria educativa con la cultura scolastica.<sup>4</sup> In particolar modo la riflessione storiografica iberica e latino-americana si è concentrata sui ricordi individuali, ad esempio diari, autobiografie e fonti orali, e sugli oggetti della cultura materiale della scuola, per gettare luce sulle reali pratiche educative svolte in classe al di là della normativa e delle teorie pedagogiche.

Juri Meda ha definito la memoria della scuola come «la pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico. Il fulcro della memoria della scuola è appunto il comune passato scolastico, la scuola di un tempo probabilmente non com'era realmente, ma come è ricordata e come viene rappresentata nelle varie rievocazioni che ne vengono fatte e rappresentazioni che ne vengono elaborate».<sup>5</sup> Si tratta, pertanto, di esaminare l'autorappresentazione degli insegnanti e degli studenti (memoria individuale), la rappresentazione della scuola e degli insegnanti prodotta dall'industria culturale e dal mondo dell'informazione e della comunicazione (memoria collettiva) e la raffigurazione della scuola che è passata

---

2 Su questo tema si rimanda a D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and perspectives*, Ghent, Pedagogica Historica -Supplementary Series I, 1995, pp. 353-382; M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'?* *A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools*, in «Pedagogica Historica», 1, 1995, pp. 9-16; A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; A. Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio científico: Universidad de Valladolid, 1998, pp. 167-183.

3 Si vedano A. Escolano Benito, *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42; A. Viñao Frago, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2005, pp. 19-33; C. Yanes Cabrera, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, in «Cadernos de História da Educação», 6, 2007, pp. 71-85; Ead., *El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia*, in *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, pp. 63-90; A. Viñao Frago, *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, in «Educação», 1, 2012, pp. 7-17.

4 Già nel 1995 Dominique Julia aveva posto al centro del dibattito storico-educativo questo tema. Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, cit.

5 Memoria Magistra. *La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, p. 26.

dalle commemorazioni ufficiali promosse dalle istituzioni (memoria pubblica).<sup>6</sup> Per esaminare questi tre aspetti della memoria scolastica ci si può avvalere di diverse tipologie di fonti: gli edifici deputati all'istruzione, i discorsi ufficiali, le lapidi commemorative e le medaglie scolastiche forniscono materiale di studio per approfondire il tema della memoria pubblica; così come le testimonianze scritte e/o orali di insegnanti e studenti unitamente agli oggetti e ai repertori iconografici permettono di esplorare il tema della memoria individuale. La memoria collettiva può essere indagata, invece, attraverso l'analisi dei prodotti delle diverse agenzie di promozione e di divulgazione culturale. Particolare importanza rivestono, quindi, testi letterari e articoli di giornale che parlano della scuola di un tempo, gli oggetti conservati nei musei scolastici e i mezzi di comunicazione di massa.

Il presente lavoro si sofferma sul tema della memoria scolastica collettiva, attraverso la descrizione della Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti<sup>7</sup> prodotti nel corso del XX secolo inserita nel sito web *memoriascolastica.it*, nato nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* presentato nell'ambito del bando PRIN 2017 e approvato con decreto del Direttore Generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (n. 226 del 12 aprile 2019).<sup>8</sup> Il progetto è stato realizzato dalle unità di ricerca costituite presso l'Università degli Studi di Macerata, l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Università degli Studi di Firenze e da numerosi studiosi di altri atenei italiani. Si tratta di un ricco repertorio elettronico in continua implementazione, che costituisce uno strumento efficace e un'occasione di riflessione non solo per gli studiosi del settore ma per gli insegnanti e gli studenti di ogni ordine e grado e tutti quelli che intendono approfondire lo sviluppo storico dei processi culturali.

## Cinema e televisione come fonte storica: la memoria scolastica collettiva

Come afferma Paolo Alfieri nel volume collettaneo *Immagini dei nostri maestri*, «il cinema e la televisione svolgono un ruolo decisivo non soltanto nel conservare e nel trasmettere un'immagine della scuola del passato, ma anche nell'attivare quel processo di negoziazione semantica tra ricordi personali e ricordi socialmente rielaborati

6 J. Meda, A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristic Perspectives*, in *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 2-3.

7 <https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi>.

8 Cfr. R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un Progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, in «*History of Education & Children's Literature*», XVII, 1, 2022, pp. 9-26.

nel quale [...] prende forma la memoria scolastica collettiva».<sup>9</sup> Basti ricordare gli studi di Marc Ferro,<sup>10</sup> che evidenzia come i film non siano solo il prodotto del loro tempo ma abbiano anche il potere di influenzarlo, o quelli di Robert Toplin,<sup>11</sup> che pone l'attenzione sull'impatto emotivo che le pellicole cinematografiche, specie se proiettate sul grande schermo, esercitano sullo spettatore. Anche Pierre Sorlin<sup>12</sup> ha indagato il rapporto tra film e storia, sostenendo la necessità di approcciarsi alla fonte filmica con una rigorosa metodologia per poterla effettivamente utilizzare come documento storico. L'importanza del cinema per la storia dell'educazione è stata analizzata negli Stati Uniti alla fine del secolo scorso. Robert A. Rosenstone ha indagato le fonti filmiche, concentrando la sua attenzione in particolare sui film storici,<sup>13</sup> che, come ha rilevato anche Pierre Sorlin, riflettono le preoccupazioni del tempo in cui sono girati. Per gli storici dell'educazione risultano interessanti non solo i film storici ma anche le pellicole che parlano di scuola e infanzia o pensate per bambini e adolescenti, oppure le trasposizioni filmiche di celebri opere della letteratura per l'infanzia. Occorre però sottolineare che, a causa del suo carattere polisemico, l'immagine filmica presenta una certa complessità,<sup>14</sup> aspetto che ha probabilmente determinato il ritardo con cui gli storici dell'educazione si sono avvicinati a questo tipo di fonte.

Anche la televisione, inizialmente presa in considerazione per le trasmissioni di carattere esclusivamente storico, è stata nel corso del tempo osservata nella sua funzione di specchio del comune sentire di una comunità.<sup>15</sup> Film e trasmissioni televisive riducono o annullano la distanza tra il passato e il presente e ristrutturano in forma collettiva i nostri ricordi, anche quelli legati alla memoria scolastica. Come testimoniano, infatti, alcuni studi di ambito storico-educativo,<sup>16</sup> le fonti audiovisive permettono di recuperare l'immagine di scuola che si è impressa nell'immaginario collettivo, esaminando il processo di definizione del sentimento che di quella scuola è stato elaborato

---

9 *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, a cura di P. Alfieri, Roma, Armando Editore, 2019.

10 M. Ferro, *Cinéma et Histoire*, Paris, Denoël-Gonthier, 1977.

11 R.B. Toplin, *In Defense of Filmmakers, in Lights, Camera, History. Portraying the Past in Film*, Arlington, Texas A&M University Press, 2007, pp. 113-136.

12 P. Sorlin, *Sociologie du cinéma*, Paris, Aubier-Montaigne, 1977; Id., *The film in History. Restaging the past*, Blackwell, Oxford, 1980; Id., *Ombre passeggere. Cinema e storia*, Venezia, Marsilio editore, 2013.

13 R.A. Rosenstone, *Visions of the Past. The Challenge of Film to Our Idea of History*, Cambridge-London, Harvard University Press, 1995; Id., *History on Film/Film on History*, Harlow, Pearson Longman, 2006.

14 Cfr. S. Polenghi, *Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico educativa*, in *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 21-26.

15 *Télévision, nouvelle mémoire. Les magazines de grand reportage*, a cura di J.N. Jeanneney, M. Sauvage Paris, Seuil, 1982; *The Historians, Television and Television History*, a cura di G. Roberts, Ph.M. Taylor, Luton, University of Luton Press, 2011.

16 Cfr. L. Girotti, J. Meda, E. Patrizi, *La figura dell'insegnante nel cinema italiano e straniero: modelli e stereotipi a confronto*, in *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, a cura di M. Corsi, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2014, pp. 481-489; S. Polenghi, *Film as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study: film adaptations of Pinocchio and their reception in Italy*, in «Educació i Història», 2018, pp. 89-111.

nel corso del tempo a livello collettivo da parte dei vari agenti sociali e culturali che hanno contribuito alla sua rideterminazione. Studiare le modalità di rappresentazione simbolica collettiva della scuola e dell'insegnamento nel corso del tempo consente, infatti, di «definire l'origine di alcune ipoteche gravanti ancora oggi sull'immagine pubblica della scuola e di tentare di restituire a tutti gli attori dell'istruzione pubblica consapevolezza di sé e del proprio ruolo». <sup>17</sup> Conoscere come la scuola sia stata rappresentata dai media non è però sufficiente, è necessario procedere con la decostruzione dei processi di formazione della memoria scolastica collettiva. Cinema e televisione non ci lasciano una testimonianza oggettiva della scuola del nostro passato ma ci offrono un'interpretazione, che si compone delle scelte registiche, del contesto storico e culturale in cui l'audiovisivo è stato realizzato, delle attese di chi ne ha fruito. Per poter svelare e mostrare gli stereotipi che i media inevitabilmente portano con sé, è fondamentale, pertanto, che gli storici della scuola tengano in considerazione nei loro studi tutti gli aspetti sopra menzionati, procedendo non solo con l'inquadramento sul piano storiografico del rapporto tra memoria scolastica e fonti audiovisive ma dedicandosi anche ad alcuni studi di caso che si presentano come particolarmente interessanti e significativi. <sup>18</sup>

## Un nuovo modo di comunicazione scientifica

Negli ultimi anni nel contesto accademico si è percepita sempre più l'esigenza di condividere i risultati delle ricerche non solo attraverso i tradizionali canali della comunicazione scientifica come ad esempio articoli, saggi e relazioni a convegni, ma aggiungendone altri più innovativi e basati sulla digitalizzazione dei contenuti, con la finalità di poter raggiungere un pubblico che non si limiti ai soli studiosi. Tale tendenza è stata confermata anche dall'inserimento all'interno del bando PRIN 2017 di uno specifico articolo, denominato Open Access, che stabiliva che le unità di ricerca dovessero garantire «l'accesso gratuito e on-line (almeno in modalità *green access* <sup>19</sup>) ai risultati ottenuti e ai contenuti delle ricerche oggetto di pubblicazioni scientifiche *peer-reviewed* nell'ambito del progetto, secondo quanto previsto dall'art. 4, commi 2 e 2bis, del decreto legge 8 agosto 2013, n. 9», <sup>19</sup> in cui è stabilito che i soggetti pubblici preposti all'erogazione o alla gestione dei finanziamenti della ricerca scientifica siano tenuti ad adottare «nella loro autonomia, le misure necessarie per la promozione dell'accesso aperto ai risultati della ricerca finanziata per una quota pari o superiore al 50 per cento con fondi pubblici» <sup>20</sup>.

---

17 R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un Progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, cit., p.11.

18 Cfr. *Immagine dei nostri maestri*, a cura di P. Alfieri, cit.

19 Articolo 7, in Decreto della Direzione Generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero della Scuola, dell'Università e della Ricerca 27 dicembre 2017, n. 3728.

20 Articolo 4, in Decreto Legge 8 agosto 2013, n. 91 «Disposizioni urgenti per la tutela, la valorizzazione e il rilancio

Gradualmente in ambito universitario ha iniziato a farsi strada la consapevolezza che gli effetti concreti delle conoscenze prodotte dalla ricerca scientifica siano possibili solo attraverso la scelta di un nuovo modello di mediazione, che riprenda il senso del ruolo pubblico dell'intellettuale. Come afferma Juri Meda «questo nuovo paradigma è incarnato dalla “comunicazione scientifica pubblica” (CSP) che, a differenza della comunicazione interna tra appartenenti alla comunità scientifica, è quel tipo di comunicazione che avviene tra esperti e non esperti, tra artefici e fruitori della conoscenza, e consiste in una divulgazione scientifica di elevata qualità, in grado di mediare i contenuti del sapere a un pubblico generalista, nel tentativo di contrastare le pericolose degenerazioni di una pseudo-divulgazione scientifica che nel corso degli ultimi anni ha conquistato i vertici dei *trending topic* nei *social network* e infiltrato il tessuto sociale, diffondendovi misconcetti e stereotipi e aumentando lo scetticismo individuale nei confronti della scienza».<sup>21</sup> La capillare presenza dei mezzi di comunicazione di massa, che permeano sempre di più la nostra società, comporta che gli esiti degli studi scientifici trasmessi in modo adeguato attraverso la televisione, la radio, il *world wide web* e i *social media*, per i quali si rende, però, necessario usare procedure diverse da quelle impiegate nelle pubblicazioni scientifiche, con l'obiettivo di coinvolgere efficacemente gli interlocutori, che potrebbero, invece, riferirsi a fonti non così attendibili.

Il sito web [memoriascolastica.it](http://memoriascolastica.it), in linea con le riflessioni sopra esposte e con il concetto di *public engagement*, attuato dalle istituzioni universitarie tramite il passaggio dei risultati della ricerca scientifica e tecnologica alla società civile, non mira esclusivamente alla creazione di nuove conoscenze in ambito storico-educativo, ma anche alla socializzazione dei principali risultati delle ricerche scientifiche<sup>22</sup> attraverso la realizzazione di un portale web dedicato alla memoria scolastica, la promozione di iniziative di divulgazione storica sul modello della *public history* anglosassone<sup>23</sup> e la realizzazione di specifici percorsi didattici rivolti alle scuole di ogni ordine e grado.

## La banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti

I primi due anni del progetto di ricerca sono stati dedicati alla programmazione e all'attuazione del software per la catalogazione delle forme di memoria scolasti-

---

dei beni e delle attività culturali e del turismo», convertito con modificazioni dalla Legge 7 ottobre 2013, n. 112.

21 R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un Progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, cit., p.17.

22 Sulle potenzialità del web nella socializzazione dei risultati della ricerca scientifica si veda *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, a cura di G. Bandini, P. Bianchini, Roma, Carocci, 2007.

23 Si veda *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di G. Bandini, S. Oliviero, Firenze, FUP, 2019.

ca presenti nelle otto banche dati.<sup>24</sup> Questo lavoro ha visto la collaborazione tra la Commissione per la progettazione e l'implementazione delle banche dati, costituita dai rappresentanti di tutte le unità di ricerca locale, e gli sviluppatori della ditta informatica Elicos s.r.l., responsabile della creazione del portale e delle banche dati. Ogni scheda è stata pensata e strutturata tenendo in considerazione le specificità e le particolarità di ciascuna forma di memoria, operazione non semplice considerata da un lato l'eterogeneità del materiale e dall'altro la necessità di creare un sistema omogeneo e uniforme. Dal raccordo tra la Commissione e la ditta informatica è nato il software *Mnemosine*, che permette la descrizione e l'indicizzazione semantica delle diverse forme di memoria scolastica.<sup>25</sup>

Il lavoro di ricerca degli autori delle schede e di inserimento dati da parte dei compilatori è avvenuto mentre la Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati e gli sviluppatori della ditta informatica Elicos s.r.l. hanno progettato e realizzato un sistema di interrogazione trasversale tra le banche dati, dei sistemi di interrogazione specifici per le singole banche dati, dei filtri di ricerca collegati col sistema di indicizzazione geografica, cronologica e tematica dei contenuti e del *layout* di visualizzazione delle schede.

Il portale, frutto del lavoro di numerosi studiosi appartenenti a dodici atenei italiani, è stato articolato in tre sezioni. Una è relativa alla memoria scolastica individuale, che consiste nella rappresentazione di sé restituita da ex-insegnanti e da ex-alunni (testimonianze orali, diari, autobiografie e memorialistica); un'altra riguarda la memoria scolastica collettiva, che consiste invece nella rappresentazione della scuola e degli insegnanti offerta dall'industria culturale e dal mondo dell'informazione; infine, quella concernente la memoria scolastica pubblica, che consiste nella rappresentazione delle istituzioni scolastiche e dei docenti fornita dalle commemorazioni ufficiali in base a una precisa politica della memoria. Ogni sezione è collegata ai repertori elettronici relativi alle varie forme di memoria: dalla sezione relativa alla memoria scolastica individuale si accede ai repertori inerenti le testimonianze orali, i diari e le autobiografie di educatori e insegnanti; da quella relativa alla memoria scolastica collettiva si accede a quelli riguardanti le opere letterarie, le opere d'arte, le illustrazioni, il cinema e le trasmissioni televisive; infine da quella relativa alla memoria scolasti-

---

24 Qui di seguito si riporta l'elenco delle otto banche dati: Memorie educative in video, Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola, Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie, Banca dati delle illustrazioni sulla scuola, Banca dati delle opere d'arte sulla scuola, Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti, Banca dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola e dell'educazione, Banca dati delle memorie pubbliche della scuola.

25 Il 17 maggio 2021 Elicos s.r.l. ha pubblicato su cd-rom il software, che è stato poi registrato il 10 giugno 2021 presso il Registro pubblico speciale per i programmi per elaboratore, curato dalla Sezione OLAF della Società Italiana. È importante evidenziare che questo tipo di brevetto costituisce un'assoluta novità soprattutto per i progetti di ricerca di ambito umanistico e in particolare di quello storico. Cfr. R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un Progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, cit., pp. 19-21.

ca pubblica ai repertori inerenti decorazioni, onorificenze, targhe, busti, monumenti, francobolli e monete. Il portale non solo raccoglie una rilevante quantità di dati che sono anche fra loro comparabili, ma favorisce altresì la diffusione dei risultati delle ricerche condotte tra i non addetti ai lavori.

Sul fronte dell'analisi della memoria scolastica nella sua espressione collettiva si è svolto il lavoro dell'unità di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, coordinata dal professor Paolo Alfieri, che si è dedicata nello specifico al ruolo del cinema e della televisione nei processi di costruzione dell'immaginario scolastico. Si tratta di un nodo tematico importante, specie in una società ipermedializzata come la nostra, che sollecita la riflessione anche di chi si occupa di formazione. Senza dubbio cinema e televisione, essendo così fortemente connessi con il mondo del web, permettono di accedere con più facilità alla memoria sociale e offrono numerosi e variegati contenuti che rievocano il passato scolastico. Occorre, però, osservare che l'immagine della scuola che arriva dai media spesso è caratterizzata da *cliché* e semplificazioni, che non sempre permettono una chiara e consapevole percezione della scuola di ieri. Tale tendenza può essere contrastata solo accostandosi al tema della memoria con rigore metodologico, uno specifico approccio storico e uno spirito critico consapevole. In linea con questo obiettivo, chi si occupa di tali tematiche non potrà, quindi, limitare lo studio alla rappresentazione dell'immagine generale che i media offrono della scuola ma dovrà prendere in esame anche gli attori in gioco, come insegnanti e studenti, soffermarsi sulla didattica utilizzata, dedicare attenzione al tema dell'inclusione e della valutazione, procedendo così verso un'analisi articolata e lontana da facili interpretazioni e ingenuità.

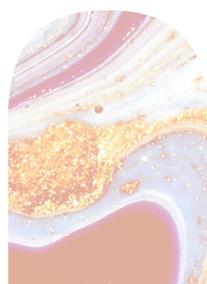
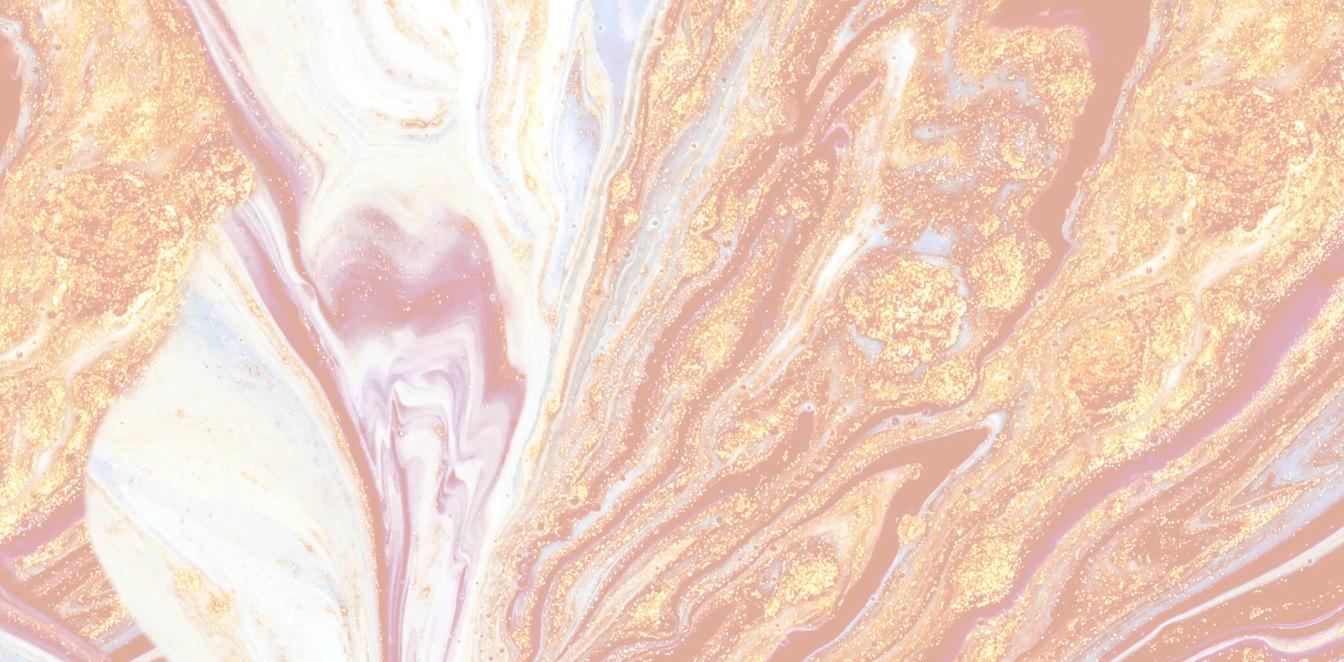
Nella Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti, pubblicata e in costante aggiornamento sul portale web del progetto, insieme alle banche dati delle altre fonti inerenti alla memoria scolastica, si può trovare un consistente catalogo dei prodotti del cinema e della televisione che si sono occupati di scuola. Sono presenti le schede catalografiche (al momento 98) di tutti i film, le fiction e i documentari che sono stati censiti e analizzati, che possono essere consultate anche attraverso l'utilizzo di filtri di ricerca che consentono di seguire percorsi trasversali ai diversi audiovisivi oltre che agli altri materiali del portale. È interessante rilevare, ai fini della completa fruizione, l'indicazione per ciascuna scheda della reperibilità/accessibilità dell'audiovisivo.

Lo studio della memoria, che, come detto, è stata recentemente inclusa nella riflessione storiografica ed è stata fatta oggetto di studio anche dagli storici dell'educazione, consente di definire il modo in cui il presente guarda al passato e lo interpreta e re-interpreta. Attraverso una serie di sezioni, questo portale web intende offrire la possibilità di esplorare le molteplici forme della memoria individuale, della memoria pubblica e della memoria collettiva. In questo modo è possibile riportare alla luce tanti passati della nostra scuola, che consentiranno di riflettere sulla dimensione culturale complessiva di tale fenomeno storico e quindi definire l'origine di alcune ipote-



che gravanti ancora oggi su di essa, nonché di restituire a tutti gli attori dell'istruzione pubblica consapevolezza di sé e del proprio ruolo.

La banca dati degli audiovisivi sulla scuola rappresenta un ricco e agevole strumento per la formazione degli insegnanti, soprattutto in un momento in cui il dibattito pubblico sull'istruzione sembra guardare al passato con uno sguardo più indulgente. Inoltre, occorre sottolineare l'opportunità che una risorsa come [memoriascolastica.it](http://memoriascolastica.it) può rappresentare per gli studenti, come strumento di ricerca e di approfondimento critico attraverso le fonti per leggere il passato e ragionare sul presente. La possibilità di orientarsi tra uno o più filmati anche attraverso rigorose chiavi interpretative permette di stare al riparo da una percezione falsata e approssimativa della scuola del passato e di nutrire una feconda sensibilità critica necessaria per vivere e comprendere le logiche della scuola di oggi, ma altresì per pensare a quella che verrà.



Fiorella Vinci

## Co-constructing *Good Projects*: the Functions of Sociological Knowledge in Educational Projects

### ABSTRACT

Come può un progetto educativo dedicato alla prima infanzia contribuire a suscitare modi di pensare e di agire democratici?

Seguendo la tradizione sociologica pragmatica, l'autrice indaga le condizioni istituzionali che possono promuovere un *buon progetto*. Il caso studio è offerto dal progetto *I suoni della natura. La natura dei suoni* rivolto a bambini tra 0 e 6 anni e realizzato in una cittadina dell'Italia del Sud, a Cefalù, durante l'anno 2022.

La tesi proposta ruota intorno alla formazione di un sapere collettivo teorico ed esperienziale nella cui produzione la conoscenza sociologica svolge due funzioni. La prima contribuisce alla comprensione storico-sistemica dei bisogni sociali locali, la seconda connette la qualità del progetto a una teoria della giustizia sociale non meramente redistributiva ma emancipativa, aperta alla scoperta del mondo e alla costruzione di relazioni educative attenzionali.

**Parole chiave:** Qualità dei progetti educativi, conoscenza sociologica, relazioni educative attenzionali

---

How can an educational project dedicated to early childhood contribute to eliciting democratic ways of thinking and acting?

Following the sociological-pragmatist tradition, the author investigates institutional conditions that could promote a good project. The case study is offered by the project called *The sounds of nature, the nature of sounds* aimed at children aged between 0 and 6 years carried out in Southern Italy by the municipality of Cefalù during the year

2022.

The proposed thesis revolves around the formation of collective, theoretical and experiential knowledge in the production of which sociological knowledge plays a critical-comprehensive function and a participatory function. The former contributes to the historical-systemic understanding of local social needs, while the second links the quality of a project to a theory of social justice that is not merely redistributive but emancipatory, open to the discovery of the world and the construction of attentive educational relationships.

**Keywords:** Quality of educational projects, sociological knowledge, attentive educational relationships

### FIORELLA VINCI

Professoressa associata in sociologia dei fenomeni politici e giuridici presso l'Università degli Studi eCampus, è analista della sociologia dell'azione pubblica. Tra i suoi interessi scientifici spiccano l'analisi delle politiche europee di coesione, le condizioni istituzionali che promuovono azioni pubbliche prossime e riflessive, il rapporto tra educazione e sviluppo politico ed economico e sociale. Tra le sue pubblicazioni: *L'efficacia dei fondi strutturali europei. Processi e protagonisti al vaglio della sociologia dell'azione pubblica*, Franco Angeli, Milano 2013; *L'autonomia possibile. Percezioni dell'autorità tra i giovani di Palermo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2017.

[fiorella.vinci@uniecampus.it](mailto:fiorella.vinci@uniecampus.it)

## Introduction

The history of European design delivers to the social sciences an enormous harvest of project experiences: stories of best practices, project models, interregional imitations and emulations, and in some cases, even institutional failures.<sup>1</sup>

After many years and various researches conducted in disciplinary fields ranging from economics, to pedagogy, psychology, sociology (just to name a few), the time seems ripe to understand what legacy we can draw from the heterogeneity of project experiences and the rich scientific literature that has analyzed them.

In particular, from a sociological perspective and with reference to educational projects dedicated to early childhood, this study aims to understand which elements characterize a *good project* and what contribution sociological knowledge could offer to their identification and analysis.<sup>2</sup>

Educational projects, especially those dedicated to early childhood, are of particular interest to political sociologists for several reasons. Firstly, they provide an opportunity to understand institutional responses to societal issues. Secondly, due to their specific democratic tension, they propose, from the earliest levels of education, the theme of the social construction of democratic societies.<sup>3</sup>

How can an educational project dedicated to early childhood contribute to eliciting democratic ways of thinking and acting?

Following the sociological-pragmatist tradition<sup>4</sup> and with the fundamental intent of exploring how the relationship between education and democracy takes form, in specific situations, the contribution aims to bring to light the institutional conditions that could potentially generate democratic educational experiences.

---

1 For a selection of project experiences related to cohesion policy, you can consult D. Cersosimo, *Dai Patti ai PIT. Lezioni dall'esperienza*, in *Governance e Sviluppo Territoriale*, a cura di D. Deidda, Roma, Formez, 2004. Furthermore, a case study analysis is also present in *Patti territoriali. Lezioni per lo sviluppo*, a cura di P. Magnatti, F. Ramella, C. Trigilia, G. Viesti, Bologna, Il Mulino, 2005. Information on sociological literature regarding the project experiences that characterize cohesion policy can be found also in F. Vinci, *L'efficacia dei fondi strutturali europei al vaglio della sociologia dell'azione pubblica*, Milano, Franco Angeli, 2013.

2 For further insights into the sociological analysis of the elements characterizing best practices and good case study please refer to R. Boudon, P.F. Lazarsfeld, *L'analisi empirica nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1969; regarding the field of educational social research, Nisbet J.D., N.J. Entwistle, *Metodologia della ricerca educativa e della sperimentazione*, Roma, Armando, 1975.

3 J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2018, (1 ed. 1916).

4 The main reference is to J.H. Mead, *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti Editore, 2010 (1 ed. 1934). Regarding especially the educational research, see E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998. With regard to research applied to social work, T. Tarsia, *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Roma, Carocci, 2023. In reference to the experiences of co-planning and territorial governance, a pragmatic approach is present in L. Cataldi, *Le sfide delle nuove politiche sociali. Riflessioni a partire da una ricerca empirica sui Piani di Zona*, Acireale, Bonanno, 2012.

In particular, the aim of this research is to understand the social mechanisms that, in specific context such as that of a Sicilian town, contribute today to the construction of education projects that are democratically meaningful. The case study is offered by the project called *The sounds of nature, the nature of sounds* aimed at children aged between 0 and 6 years carried out in Southern Italy by the municipality of Cefalù during the year 2022.

The research is presented in three moments. The first is dedicated to understanding the contribution that the sociology of public action offers to the sociological analysis of an educational project. The second focuses on the project description, and finally, the third aims to clarify the functions of sociological knowledge in the construction of educational projects for the early childhood that are potentially generative of democratic experiences.

## Educational project through the lens of the sociology of public action

The analysis of an educational project through the sociology of public action has multiple implications. Among them the social and historical-processual dimension of project activity, understood as *public action*, appears particularly relevant.

According to this research tradition, the project is not merely an output, but it is a *public action*,<sup>5</sup> an inter-institutional co-participated process, often public-private, which owes its effectiveness and efficiency to convergences of political-economic interests but also to shared systems of ideas, common ways of perceiving the world and perceiving ourselves in it.<sup>6</sup>

Analyzing planning activity in the light of the sociology of public action reveals both the epiphenomenal dimension of the activity, its conjunctural and contingent dimensions (e.g., participation in call for proposal), and its structural dimensions, the sociogenetic processes in which project activity participates (e.g., the systems of interests that it protects and aims to reproduce or modify). In addition, this tradition places great emphasis on the cognitive and normative dimensions of analysis.

The possibility of considering the educational project as public action allows for the recovery of the social roots of public action, the recognition of the social interface of political action, and the appreciation of existing interpenetration between politics and society.<sup>7</sup> This activity appears sociologically significant not only for its structural and cultural dimensions but especially for their interdependence and for the unexpected effects that it can generate, for its transformative potential.

---

5 P. Duran, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 1999.

6 G. Moini, *Interpretare l'azione pubblica. Teorie, metodi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.

7 A. Costabile, P. Fantozzi, *La politica come società*, in *Nuovo Manuale di Sociologia*, a cura di R. Cipriani, Maggiori, Rimini, 2016, pp. 201-211.

In the design activity, the recording and interpretation of local needs appears to be a particularly delicate task: a kind of hinge mechanism between structure and culture, a mechanism through which to reassert the social validity of traditional systems of power legitimization or introduce mechanisms of social adjustment.

The educational project originates from a specific democratic form of public action, from a specific collective legitimization of the public-private governance that contributes, sometimes unintentionally, to redefine through its implementation. The democratic form of public action is shaped by systems of shared interests, collectively widespread and cogent beliefs and values, socially shared ways of considering social co-participation and, when necessary, social cooperation. It is also influenced by shared ways of evaluating the social acceptability of social inequalities and engaging in effort to reduce them. The project action is therefore a social action influenced by locally shared social logics of participation in public life, but it can aim to reproduce or to adjust and modify.<sup>8</sup>

Highlighting the contribution that the sociology of public action offers to the analysis of an educational project is useful for understanding the space of social innovation within the project and the mechanisms of social morphogenesis that it can contribute to activate. In such an interpretation, the educational project appears socially conditioned by the collective representations that, especially at a local level, structure society and that the project group likely shares. However, the educational project also appears, at the same time, as a potential mechanism for social transformation, a vector of a new way of relating to the common world and contributing to its generation.

The social innovation that is always present, more or less implicitly, in project activity is particularly interesting in the case of educational projects due to the specificity of the community contexts created and the professional experiences that characterize these contexts. The fact that the context includes young children in their early years of life, social workers, preschool teachers, and parents qualifies the project context in political-experimental sense. The latter does not configure exclusively as a multi-agent context, by definition founded on learning, but as a context based on the first political socialization of new generations.<sup>9</sup> It is a context in which reflective learning is experienced, where pre-established ways of practicing professional knowledge are intersubjectively validated or questioned, primarily among adults. It is also a context in which to contribute to the constitution and/or re-interpretation of human participation in social life, collectively shared by both adults and children.

In the analysis of the sociogenetic mechanisms to which the project activity contributes, the sociology of public action pays specific attention to the analysis of the professional roles of the various actors involved in project development, particularly, to their professional relationships. In particular, the relationships that teachers establish

---

8 R. Boudon, *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette, 1979.

9 Insights into political socialization during childhood can be found in M. Macaluso, G. Tumminelli, *Socializzazione politica e potere quotidiano*, Milano, Mimesis, 2017.

with younger children activate particularly innovative social logics, as if the child and the teaching methods dedicated to early childhood were capable of attracting the adult into a permanent logic of discovery. This dimension, in the ideational phases of the project, contributes to the formation of internal cohesion characterizing the project group, while in the implementation phases it constitutes one of the most promising paths for analyzing the social innovation potentially generated.

### ***The sounds of nature, the nature of sounds: “a good project”?***

*The sounds of nature, the nature of sounds* is a project promoted by the social services of the Municipality of Cefalù in collaboration with a social cooperative and a third sector association.<sup>10</sup> The project is aimed at preventing and combating educational poverty and stands out for the innovative character of the project idea inspired by outdoor education and combination of experimental pedagogical methods.

The project, carried out in 2022, was aimed at children living in vulnerable families experiencing various forms of social distress. It was developed through numerous educational initiatives conducted in contact with nature and based on active listening of various musical instruments.

The project originates from the convergence of two specific pedagogical approaches: the exploration of nature as an elective educational environment and the learning of music as a universal language particularly suitable for promoting multicultural integration among children.

This project strikes the analyst first and foremost for its aesthetic profile. At its conclusion, the project garnered much appreciation. In particular, the social workers involved in its implementation appreciated the innovative nature of educational approaches and emphasized the positive response that the project was able to elicit both from children and families.

But is it enough for an educational project to be based on an innovative pedagogical approach to be a *good project*? How can a sociologist of public action decline the aesthetic profile of the project?

To address this question, the sociology of public action encourages considering two analytical directions. The first concerns the political-professional nature of the partnership. The one put in place in this project appears to be a *competent* and above all *reflective partnership*, opened to design changes that could emerge during its development<sup>11</sup> and, above all, to other new knowledge, which can potentially enrich one's definition of problems.

---

10 In particular, the project was born from the collaboration among the municipality of Cefalù, the Iside Cooperative (a social cooperative) and the Solidanime association (a third sector association); more information about this project can be found in *Povert  educativa, comunità educanti ed empowerment dell'infanzia. Prospettive e riflessioni*, a cura di V.D. Di Lorenzo, Carini, Edizioni Iside, 2022.

11 For an evaluation of the design capabilities to manage changes, see F. Jullien, *Pensare l'efficacia in Cina e in Occidente*, Roma, Laterza, 2008, (I ed. 2005).

The second direction concerns a political-normative theme, that of the forms and levels of social inequalities that the actors involved in the project consider *normal* or *acceptable* and the complementary one of potentially feasible strategies for their reduction.

The goodness of the project does not seem to coincide with its effectiveness and instead introduces a fundamental political question into sociological analysis, that is, the question of socially acceptable inequalities in specific historical period and context. In this research perspective, sociological knowledge does not seem to be able to evade the question of the quality of an educational project. Instead, it appears to outline paths for sociological research that are useful for reflecting on the quality of educational projects.

The first instruction provided by the public action sociologist is an invitation to adopt a historical-political analysis perspective. It is crucial to understand which factors and social processes generate the social vulnerability that the project aims to combat or prevent, but it is also fundamental to understand the *political perspective on the problems* and the *solutions* that the actors involved in the project share. This means that it is not relevant to understand an objectively defined problem, but rather the intersubjective and shared interpretation of a problem, that is, the sociological significance of the political formulation of the problem.

Accordingly, at the center of the analysis is the political action of the involved actors, their agreements, and their motivations. The political dimension of the project activity does not exclusively concern political actors but also involves professionals, the actors who are engaged with various professional roles in the implementation of the project. In particular, the focus of sociological knowledge revolves around the existing relationships between political actors and professionals, concerning the degree of autonomy granted by the former to the latter and around their rationality, their way of interpreting the dialectic between their power and their knowledge.

The generative grammar of a good project seems to be composed by a democratic tension that runs through public action. This tension aims to erode positions of power, political and professional hegemonies, creating shared systems of decision making. Furthermore, it has a specific purpose aimed at stimulating processes of social participation, above all to make the actors, to whom the projects are aimed, co-authors of their development. The project under study could be considered a good project not simply because it substitutes an innovative pedagogical method for a more traditional one, but in the extent to which the adopted method questions the standardized nature of political and professional practices.

In the project *The sounds of nature, the nature of sounds* the goodness of the project is fueled by two interdependent processes. The first concerns the construction of a collective professional knowledge capable of recognizing the myriad forms in which, in the cities of southern Italy, educational poverty manifests itself. The second is represented by possibility of providing democratic responses to its various manifestations.

The challenge seems to lie in the ability to look beyond social stereotypes, to deconstruct the cognitive filters that often allow social workers and teachers to perceive only certain indicators or forms of educational poverty. At the same time, it involves the capacity to promote new educational alliances, new professional solidarity, and *new poietic approaches*, new ways of relating to the educational environment and cohabiting within it.<sup>12</sup>

Given these theoretical premises, the evaluation of the goodness of an educational project takes shape as a sociological-political problem.

According to Renaut,<sup>13</sup> we define a good educational project as one that embeds the educational intervention in broader theory of social justice. In line with Rawls, the latter does not appear to be merely a redistributive theory of social justice but one that, starting from a renewed attention to the needs of individuals, manages to create mechanisms for personal enhancement aimed at ensuring to community members chances of involvement and social participation as similar as possible.<sup>14</sup>

The pursuit of quality in educational projects reveals the multiple functions that sociological knowledge plays in these projects. Among them, two functions appear particularly significant. The first is a heuristic function that we define as *critical-comprehensive*, while the second is a political-pedagogical function that we define as *participative*.

## The critical-comprehensive function of sociological knowledge

In investigating sociological knowledge, Mannheim had already emphasized how it consists of a fundamental *pars destruens*.<sup>15</sup> In project activity, this capacity translates into the activation of a *historical attention*,<sup>16</sup> the ability to develop projects suitable for specific categories of users inhabiting defined territories. The historical attention prompts situating the educational project within a broader analysis of social reality with the aim of bringing to light what Weber referred to as the «connections of problems», the causal connections existing between a particular problem and other social issues.<sup>17</sup> Historicization can be understood in both temporal and spatial terms. It involves acknowledging that a specific social problem evolves over time, influenced

12 For an analysis of poietics as teaching methods that foster creativity, see J. Dewey, *Arte educazione creatività*, a cura di F. Cappa, Milano, Feltrinelli, 2023.

13 A. Renaut, *Qu'est-ce qu'une politique juste? Essai sur la question du meilleur régime*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle, 2004.

14 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 2008, (ed. orig. 1971). The interpretation of Rawls's theory of justice evoked here is shared by M. Nussbaum. In particular, see M. Nussbaum *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del pil*, Bologna, Il Mulino, 2014.

15 K. Mannheim, *Ideologia e utopia*, Bologna, Il Mulino, 1999, (I ed. 1929).

16 M. Gauchet, *La condition historique*, Paris, Gallimard, 2003.

17 M. Weber, *Il Metodo delle Scienze Storico-Sociali*, Torino, Einaudi, 1958, (I ed. 1922).

by macro-social transformations, and at the same time, it presents territorial specificity. The comprehensive function of sociology of public action is configured as a historical-systemic approach, it pushes us to consider in the social problems analyzed the most superficial dimension of the problem and its deepest social roots, the causal links that the specific phenomenon analyzed has with other phenomena. But the critical knowledge that Mannheim describes is not limited to an attention to the spatial-temporal and systemic dynamics that characterize knowledge. It also has, one could say with Pareto, a «logical veneer».<sup>18</sup> The recognition of the relevance of the «logical veneer» requires clarification.<sup>19</sup> In Mannheim's conception, critical-comprehensive knowledge is awareness of the constant cognitive work of institutional structures. There is no separation between institutional structures and the collective ways in which they are perceived, both elements constitute the social world of individuals. For example, one can assume that there is an interdependent relationship between the availability of public nursery schools in given town and the way in which public early childhood education is collectively perceived in that town.

The critical-comprehensive dimension of knowledge is configured, consequently, as a need to identify and unmask *les choses allant de soi*.<sup>20</sup> One of the main objectives of the critical-comprehensive function of knowledge is that to move away from culturalist postures and recognize the constant connection that exists between structure and culture, how the absence of essential public services, or their exclusively private offer, influences the way of thinking of individuals, the way to collectively accredit the request for those services.

How could a similar instruction be expressed today in reference to an educational project?

First, critical-comprehensive knowledge encourages considering both ancient and new educational challenges.

Since the post-World War II era, the democratization of educational processes has aligned with increased access to education for the population, the territorial spread of schools and educational services, and the simultaneous reduction of material barriers, primarily socio-economic, that once limited access.<sup>21</sup> These processes, which we could define as structural, for reasons that can only be briefly mentioned here, have

---

18 V. Pareto, *Una teoria critica della scienza della società*, Milano, Rizzoli, 1996.

19 Insights relating to the cognitive and normative dimension that characterizes the critical-comprehensive function of sociological knowledge can recently also be found in decolonial approaches, in particular we can see C. Satta, *La sfida (mancata) della sociologia dell'infanzia in Italia. Ritardi e potenzialità di una prospettiva «dal» margine*, in «Meridiana», n. 127, 2023, pp. 139-160.

20 R. Boudon, *L'Art de se Persuader. Des idées fausses fragiles ou douteuses*, Paris, Fayard, 1990.

21 L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti, *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2004. For a historical reconstruction of the educational challenges that promoted the democratization of the national education system during the twentieth century, read F. Peruzzo, *Chi è dentro e chi è fuori? Usare l'approccio decoloniale per ripensare le politiche pubbliche di inclusione*, in «Meridiana», n.107, 2023, pp. 57-88.

not seen complete realization in Italy. Moreover, their implementation has revealed profound territorial differences.<sup>22</sup> The southern regions are those where the provision of educational services, particularly those related to services for early childhood, has struggled the most to expand. This is likely hindered by the lower presence of women in the labor market and, consequently, their greater willingness to exclusively fulfill educational commitments during early childhood.<sup>23</sup>

With the end of the twentieth century, new challenges have been added to these ancient ones. As Inglehart<sup>24</sup> underlines, the cultural revolution of the last decades of the previous century, with its growing needs for personal self-realization, shifted the social center of gravity from the family to the individual. This process, accompanied by the neoliberal turn, led to the progressive tertiarization of the economy and the explosion of individual consumption. However, the consequences of these processes have not been the same in all regions. In areas where employment was more precarious, welfare systems less developed, and individual subjectivity weaker, the negative effects were more significant, and economic and social contradictions more intense.<sup>25</sup> Social equality induced exclusively by the expansion of consumption together with an individualism not supported by concrete job opportunities for self-realization have not expanded the processes of democratization of society, on the contrary they have strengthened phenomena of stratification and social segmentation. What has resulted is a *democracy of facade*, often fueled by financial cuts to public education which have affected, in recent decades, the entire country, but which have had even more important consequences in the southern regions. In these regions, the identity and corporate definitions of many communities, political as educating, appear more pronounced, and phenomena of resistance to social innovation are often more widespread.<sup>26</sup>

As illustrated by Eisenstadt,<sup>27</sup> these phenomena, especially when analyzed comparatively in relation to global social dynamics, take on multiple configurations and present complex morphologies. In some cases, they tend to reproduce, in an almost defensive manner, traditional systems of social regulation of interests. In others, they are potentially more prone to generating social fragmentation and cross-cutting phenomena of discontent and social resentment.

To the old educational challenges, those of an economic nature, new ones are added. The urban maps of Sicilian towns change. Young people, following historical

---

22 G. Gili, M. Lupo, I. Zilli, *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 2002.

23 C. Saraceno, *Il welfare tra vecchie e nuove diseguaglianze*, Bologna, Il Mulino, 2021.

24 R. Inglehart, *La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées*, Paris, Economica, 1993.

25 For a comparative analysis of the different economic and social development of the Italian regions please consult G. Viesti, *Centri e periferie. Europa, Italia, Mezzogiorno dal XX al XXI secolo*, Roma, Laterza, 2021.

26 For an analysis of the institutional dimensions of these processes see F. Dubet, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil, 2010.

27 S. Eisenstadt, *Civiltà comparate: le radici storiche della modernizzazione*, Napoli, Liguori, 1990.

destinies that have never been completely redefined, begin to emigrate again not only towards the North of the country but also towards other States, the urban territory is inhabited by new arrivals, new needs for social integration emerge. The sociologist observes old and new educational poverty.

There are more traditional forms of educational poverty, such as those experienced by children born without a family or in families where adults are unable to take care of them. Some children may be exploited for illegal purposes, becoming victims of illegal circuits even before their prime. However, there are also children born into families where adults experience daily joblessness and precariousness resulting from occasional work. In some cases, these families may still be on the fringes of illegal activities, and this often contributes to phenomena of school dropout. However, alongside these, there are also other forms of educational poverty. These emerge in single-parent families or in families where children become, in the context of many separations, goods disputed between ex-partners. Finally, there are parents who are unable to exercise their parental role, because the daily challenges of life are too burdensome in society where work, especially for women, is scarce, often different from what is desired and not supported by adequate welfare systems.

In these family structures, the time that parents can dedicate to caring for their children is residual and, often, it is not of quality: it becomes commodified and often filled with compensatory consumption.

The sociologist of public action observing the new forms of educational poverty is struck by their polymorphism and, in some cases, by their overlap.<sup>28</sup>

Compared to a similar context where social peripheries become mobile, redefine city centers and expand even among the wealthier social classes, critical-comprehensive knowledge emerges as knowledge suitable not only for identifying differentiated systems of social needs but also for understanding their genesis and social dynamics.

As Ramella reminds us about young people, sociological analysis often forgets that young people are first and foremost *children*.<sup>29</sup> The perspective of generational analysis proposed by the sociologist encourages the development of a systemic and interconnected knowledge of social needs. This knowledge is not only suitable for identifying the contextual specificity of social needs but also for understanding how the social distress of parents often gets transmitted to their children and how the adults' inability to recognize it hinders the identification of economic, political and associative forms of solidarity within society that could address and alleviate it.

This type of knowledge is *practical knowledge*. On one hand, it is functional in putting adults, especially teachers and personnel involved in educational actions in position to understand *le point dont ils parlent*, their historical condition and the

---

28 S. Curti, S. Fornari, E. Moroni, *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*, Milano, Meltemi, 2022.

29 F. Ramella, *Genitori e figli in La generazione invisibile*, I. Diamanti (eds), Milano, Il Sole 24 Ore, 1999.



interpretations of social needs they share in their various professional roles.<sup>30</sup> On the other hand, it is a knowledge that is aware of its limits and functional to the design of project whose efficiency derives from being part of broader territorial project systems.

## The participatory function of sociological knowledge

The knowledge necessary for designing systemic project actions is collective, interinstitutional, and interprofessional. It manifests itself at different phases in the project activity, and at each of these, it assumes a specific function. In this context, we will limit our analysis to understand how the critical-comprehensive function becomes a prerequisite for the *participatory* function in two distinct phases of an educational project: during the project's elaboration and during its implementation.

In the project development phase, the participatory function of knowledge is evident through the active and engaged involvement of a variety of institutional subjects and professionals. Promoting professional pluralism is crucial, and it involves engaging professionals and actors who bring their expertise from diverse professional experiences, sometimes drawing on their tacit knowledge of the issue.

The involvement of these stakeholders is fundamental for seeking new interpretations of social needs. Their participation carries an implicit democratic significance, acknowledging the inadequacy of a single form of knowledge, including academic knowledge, in addressing the complexity of contemporary social issues. It underlines the insufficiency of exclusive theoretical knowledge.

Individuals directly involved in social problem, such as associations of families of people with disabilities, bring not only a deep knowledge of disability but also *personal knowledge*, experienced in their own lives. This connotation of knowledge has unexpected effects on the entire cognitive process, it adjusts, modifies the institutional hegemony of some subjects and, through this path, allows the creation of new professional relationships within the project group.

Furthermore, the possibility to share a direct knowledge of a specific social problem also modifies the more general purposes of knowledge. On one hand, knowledge becomes modest, very contextual, anchored in certain situations and professional roles. On the other hand, it becomes functional to the creation of a new *participatory style*, a polyphonic style that replaces the autopoietic primacy of the knowing and acting subject with a relational subjectivity, gradually constituted through common research and shared discoveries.

In the implementation phase of educational projects, participatory knowledge carries out additional functions. In this phase, it takes the form of knowledge functional to the redefinition of pedagogical knowledge. It develops within an environment that,

---

30 M. Gauchet, *La condition politique*, Paris, Gallimard, 2005.

borrowing the term from recent technological tools, could be defined as *augmented*.

In this perspective, the augmented environment is not just an environment that incorporates technological tools, but rather an environment that enables new social relationships. It is an environment that, following Donati,<sup>31</sup> could be defined as *attentional*, shaped for the discovery-knowledge of uniqueness of each child by social workers and teachers. It involves the exploration of a physical-virtual space equipped with specific educational tools and aims at children's discovery of their place in the world. This environment is a relational and communicative space, consisting of gestures, looks and communicative silences. It is a setting in which the role of teachers, their way of teaching and their vocation to teaching play an essential function.

The sociology of public action helps us remember that teachers, like other professionals and parents, are all historical individuals belonging to specific social systems.

People who share educational roles, in projects dedicated to early childhood, in Sicilian towns, are today asked to take part in the formation of a less unequal society.

Concretely, this type of knowledge translates not only into the preliminary deconstruction of many social stereotypes regarding the social background of children, their potential diversities, and not least the self-referentiality of one's own professional knowledge, but into understanding their vital and emotional worlds. It involves the willingness to co-construct a common emotional world together.

This world is composed of emotional availability, affective learning, and the domestication of knowledge in discovering the proximity of the Other.

Such a pedagogical program, centered around the discovery of the social and political function of love, finds its extraordinary activation function in the observation of nature, in the experience of the proximity of nature. From this point of view, the project initiative carried out with the project *The sound of nature, the nature of sound* appears particularly appropriate. The possibility of learning, observing nature, listening to its sounds, learning to recognize and imitate them, learning how they vary with the changing seasons is an extraordinary creative experience. It teaches not only children but also adults to recognize themselves as equal, to recognize nature, according to Spinoza's lesson, not as opposed to history or culture, but as coinciding with *human life*, with a life fundamentally oriented towards harmony, nourished by the possibility of loving, noticing others, and taking care of them.

As if, nowadays in Sicilian towns, the structural inequalities that run through society and generate many educational poverty, became visible and therefore treatable through new perspectives, new vocabularies, new social relationships similar to what Descola defines ecological social relations.<sup>32</sup> For the anthropologist, ecological social relations are not only relations that allow us to perceive ourselves as part of a much

---

31 P.P. Donati, *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Bologna, Il Mulino, 2011.

32 P. Descola, *Une écologie des relations*, Paris, Cnrs Editions, 2019.

larger natural world, of which the human species constitutes only a small segment, but they are also historical-political relationships. Through these relationships it is possible to discover the universality of the natural condition of man and the historicity of his cultural condition. Through them, it is possible to unlearn the distrust that frequently structures professional relationships, even in educational environments: mutual hostility, competitiveness, often arrogance, and complementarily, learn a new way of conceiving community bonds. A way based on the mutual recognition of the value of each individual and the contribution that each, in their professional role, can make to the constitution of a human community.

## Conclusions

Faced with the proliferation of many projects in many schools of all levels, it seems appropriate to reflect on the elements that characterize a good project and on the contribution that the sociology of public action can offer to their identification.

The opportunity for this study was offered by the project *The sounds of nature, the nature of sounds* carried out in 2022 in a Sicilian municipality of Cefalù and aimed at fighting educational poverty. This project attracted us for the particularity and beauty of its project idea and pushed us to ask ourselves if it was sufficient to develop an innovative project idea to build a *good project*.

The possibility of reflecting on the institutional conditions that allow the construction of a good educational project, using categories and analysis methods widespread among sociologists of public action, has led to identifying the democratic potential of sociological knowledge. This latter seems to emerge from two main functions of sociological knowledge, the first is connected to a critical-comprehensive interpretation of social reality, the second to a participatory interpretation. The first aims to deconstruct the intersubjective validity of an epiphenomenal professional knowledge, which is not aware of the historical-social dimensions of urban contexts and their generative social dynamics. The second, instead, aims to evoke new forms of social participation, human-oriented forms that allow both adults and children to discover, within the project environment, the beauty of human nature, its historical-cultural traits, and its universality.

The first function of knowledge unmasks social distress and structural and cognitive-normative mechanisms that socially conceal it. It brings to light the conditioning exerted by institutional structures on the ways of perceiving public services, the self-referentiality of professional knowledge, the weakness of its interpretative capacities, the tendency to reproduce, often even within educational communities, widespread social stereotypes, and traditional forms of social stratification.

The second function, the participatory one, raises the possibility of social

emancipation, the possibility for the subjects involved to discover their own and others' value, to be appreciated and recognized not so much because of an antagonistic social process, but on the basis of a social process of personal co-constitution, based on the Arendtian awareness of sharing the same human condition, of having the same fundamental needs for care and the same universal rights.

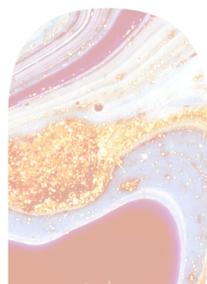
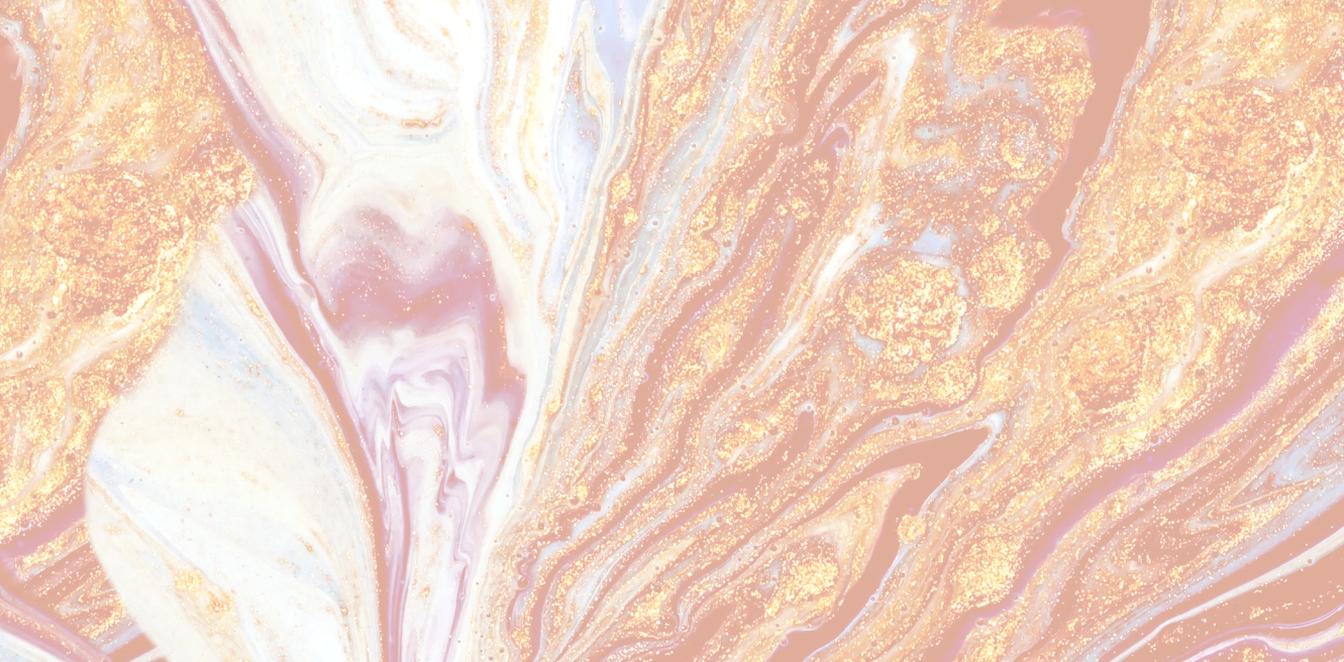
The critical-comprehensive and participatory functions of knowledge make intelligible the multiple forms that educational poverty takes in Sicilian towns and allow us to better identify old and new educational challenges.

Among these, particularly relevant is the possibility of defining the educational project as a transformative public space, a space in which to bring out and experiment with forms of reflective learning dedicated to the constitution of attentive social relations.

The challenge for sociological research is primarily to promote distancing from pre-established forms of knowledge, from analyses of predefined social needs, and to accept the formation of *practical knowledge*. This means knowledge that is formed in plural and participatory manner and is open to transformation through discovery a potentially new way of understanding social needs and designing universal paths of social participation.

A similar challenge builds educational alliances among political actors, social workers, teachers and parents, taming nature and technology in the pursuit of social relationships rich in care and love.

An educational project for early childhood can transform nowadays Sicilian towns into a democratic social space to the extent that it becomes a place to unlearn self-referential forms and practices of knowledge and to learn new, more plural and polyphonic forms of constituting human subjectivity.



Fabrizio Fulio Bragoni

## Is the game playing us? Should we stop playing it? Appunti di viaggio su etica e gamification

### ABSTRACT

Negli ultimi anni, la gamification si è imposta come pratica irrinunciabile in molti campi, dal marketing all'addestramento militare, dal fitness all'educazione. Purtroppo, scarso rilievo è stato dato, nel tempo, alle problematiche etiche relative alla sua applicazione. Partendo dai vari tentativi di definizione, per poi analizzare alcuni precedenti storici della gamification, si evidenziano, qui, alcuni problemi etici irrisolti, suggerendo, per il campo dell'educazione, l'adozione di nuove prospettive e modalità.

**Parole chiave:** gamification, educazione, digital education, etica, serious games

### FABRIZIO FULIO BRAGONI

Laureato in Filosofia presso l'Università di Torino, è dottorando in Learning Sciences and Digital Technologies con borsa presso l'università eCampus. I suoi principali temi di ricerca sono i videogame, la moral literacy e l'etica delle nuove tecnologie e dell'intelligenza artificiale.

---

Gamification has lately come to be considered an indispensable practice in many fields, from marketing to military, from fitness to education. Unfortunately, low to no attention has been given, over time, to its ethics. Starting from definition issues and moving on to analyse some points in its historical background, I try to define the main unresolved ethical issues in gamification, finally proposing, as far as education is concerned, the adoption of new modes and perspectives.

**Keywords:** gamification, education, digital education, ethics, serious games

Tom contemplò per un momento il ragazzo e disse: “Cos’è che chiami lavoro?”

“Perché, non è un lavoro, questo?”

Tom ricominciò a pitturare, e rispose, con noncuranza: “Be’, forse lo è e forse no...”

Mark Twain, *Tom Sawyer*

## Introduzione

Negli ultimi anni, la gamification si è imposta come pratica pervasiva e apparentemente irrinunciabile in molti campi, dal marketing alla formazione aziendale, dall’addestramento militare al branding, dal fitness all’educazione.

Questo in virtù della sua efficacia: i risultati della gamification, in termini di interesse, rendimento, motivazione ed engagement ci sono apparsi e appaiono promettenti (Crocco, 2011; Deterding, 2011).

Sfortunatamente, come spesso accade con l’introduzione di pratiche dall’efficacia apparentemente incontestabile, scarsa attenzione è stata prestata agli aspetti etici connessi all’uso della gamification in generale e alla sua applicazione in ambito educativo in particolare. Di recente, alcuni autori hanno affrontato il fenomeno da un punto di vista etico e politico (Woodcock, 2017; Crocco, 2011; Bogost, 2013; Al-Msallam, 2023; Dragona, 2014), contestandone gli aspetti vagamente manipolatori ed evidenziando lo stretto collegamento esistente tra gamification, tardo capitalismo, consumismo e nuove tendenze educative; altri hanno sottolineato l’uso ristretto, banale e ripetitivo che è stato fatto delle pratiche gamification (Thibault, 2019) e altri, per finire, ne hanno messo in dubbio l’efficacia, soprattutto sul lungo termine (Kwon, 2020).

Passando attraverso una riflessione relativa ai problemi di definizione e una breve analisi di alcuni precedenti storici, si tenterà qui di definire il quadro delle problematiche etiche legate all’uso della gamification. In chiusura, saranno proposte alcune prospettive volte a un rilancio in senso critico, aperto, creativo e socialmente condiviso della gamification.

## Un fatto di etichetta

Quello di “gamification” non è un concetto di semplice definizione. D’altronde, in quanto correlato di un termine “volutamente brutto” (Pelling, 2003), derivato dalla parola “game” - a sua volta così difficile da definire da aver portato Wittgenstein a formulare il noto concetto di “Familienähnlichkeit”, o “somialtanze di famiglia” (Wittgenstein, 1953) - non c’era da aspettarsi niente di diverso.

In questo caso, come nel caso del gioco, o meglio *dei giochi*, i problemi di de-

finizione sono legati all'essenza stessa della gamification, che più che una pratica rappresenta un insieme di pratiche mai compiutamente storicizzate e (almeno potenzialmente) sempre in via di sviluppo, al passo con l'emergere di nuovi caratteri e nuove modalità di gioco.

La confusione, la serie di ambiguità e di sovrapposizioni generata da questi problemi è stata segnalata già nei primi anni 2010, quando il fenomeno, complice il sempre più rapido sviluppo delle nuove tecnologie, ha finalmente conquistato l'attenzione del pubblico. Nell'ormai classico *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"*, Deterding e colleghi notavano infatti come il termine gamification fosse utilizzato per riferirsi a un «vasto e variegato insieme di concetti quali serious games, pervasive games, alternate reality games, e playful design» (Deterding, 2011, p. 9), e a diverse ricerche nei due campi dell'interazione uomo macchina (HCI) e dei game studies.

Nel tentativo di riunire questo insieme di pratiche sotto un'unica etichetta, gli autori erano dunque pervenuti a una definizione generale della gamification come «uso di elementi di game design in contesti non ludici»; tendenza che facevano risalire all'incremento del riutilizzo (repurposing) e dell'estensione del gioco al di fuori del raggio del semplice intrattenimento (Deterding, 2011, p. 9); fenomeno, questo, che a sua volta poteva essere ricondotto a quella che Raessens aveva chiamato «ludicizzazione della cultura» (Raessens, 2006).

A dispetto del riferimento a non meglio identificati elementi di game design e a contesti non ludici difficilmente distinguibili - come peraltro già notato in letteratura (Plass, 2015) - da quelli strettamente ludici, la definizione di Deterding ha avuto un grande successo ed è servita come base per molte definizioni successive.

Treiblmeier e colleghi, in appendice al recente *Research Commentary: Setting a Definition, Context, and Theory-Based Research Agenda for the Gamification of Non-Gaming Applications* (Treiblmeier et al., 2018) ne propongono 23, tra cui quella già citata di Deterding.

Ne riporterò alcune che, mi pare, meritano una certa attenzione.

La prima definizione dal repertorio di Treiblmeier è quella di Nick Pelling, il quale vedeva nella gamification «l'utilizzo di un design in stile gioco per la produzione di interfacce utente che rendessero le transazioni elettroniche piacevoli e veloci» (Treiblmeier, 2018, p. 161).

Secondo Landers e Callan, invece, la gamification consisterebbe nell'introduzione delle «proprietà motivanti tipiche dei giochi» all'interno di "attività formative", volta 1) a coniugare l'umano "bisogno di comunicare" e il "senso di soddisfazione" legato al lavoro per obiettivi, 2) a indirizzare l'attenzione dei discenti, motivandoli all'azione (Landers e Callan, 2011) e 3) stimolandoli, aggiungerebbe Gaggioli, che pare muoversi grosso modo sulla stessa linea, ad affinare e mettere in pratica le strategie tipiche del problem solving (Gaggioli, 2012).

Per Huotari e Hamari, la gamification è da intendersi come «processo atto a po-

tenziare un servizio realizzato attraverso l'inserimento di affordance [inviti all'uso – in questo caso a un uso gamificato] per produrre esperienze giocose che supportano la creazione di valore da parte dell'utente (Huotari, 2012, p. 19). Per quanto utile per dare conto della libera (almeno talvolta) adesione dell'utente alla modalità del gioco - come giustamente notato da alcuni autori, in altre definizioni, l'introduzione di elementi di game design sembrava scatenare "automaticamente" l'adozione di una modalità giocosa da parte dell'utente (Thibault, 2019) - quest'ultima definizione, che programmaticamente sposta (ma non di molto) l'attenzione dalle qualità artefattuali dell'oggetto gioco all'esperienza utente, trasformando gli elementi di game design in affordance e introducendo in maniera esplicita le "esperienze giocose", sembra troppo legata alle categorie del service marketing per servire come definizione *tout court*.

Una menzione meritano poi, sempre dal campionario di Treiblmeier, la definizione di Herger, secondo la quale la gamification utilizzata in contesti aziendali «empatizza con le persone aggiungendo esperienze di gioco al lavoro e alla vita, così aiutandole a perseguire i loro scopi e interessi, con beneficio di tutte le parti coinvolte» (Treiblmeier, 2018, p.161) - dove «tutte le parti coinvolte», va da sé, sta per "i lavoratori" e "l'azienda"- e quella di Robson, il quale, più prudentemente, dichiara che la gamification è un'«applicazione di lezioni tratte dal contesto del gaming a situazioni non ludiche volta a modificare i comportamenti degli utenti (Robson et al. 2015).

Per finire, è il caso di riportare anche la versione sviluppata da Treiblmeier, Putz e Lowry a seguito dell'analisi delle già citate 23 definizioni raccolte in campionario. «Il termine gamification», si legge, «si riferisce all'uso di elementi di game design all'interno di contesti non ludici per aumentare la motivazione estrinseca e intrinseca degli utenti, aiutarli a interpretare le informazioni, raggiungere i risultati attesi, e/o modificare i loro comportamenti» (Treiblmeier, 2018, p.162).

Come si vede, questa formulazione non si distacca poi molto dalla versione di Deterding, ma semmai risulta più confusa in virtù dell'inserimento dei tre diversi obiettivi possibili: 1) aumentare la motivazione estrinseca e intrinseca; 2) aiutare gli utenti a interpretare le informazioni e a raggiungere i risultati attesi; 3) modificare i loro comportamenti.

Stando così le cose, e avendo esaurito il panorama delle definizioni in corso di validità, è forse preferibile ritornare a Deterding per tentare di delimitare il campo della gamification, distinguendo le pratiche che ne fanno parte da quelle limitrofe.

L'elenco di concetti riuniti sotto l'etichetta di gamification stilato da Deterding si apre con i serious games; la locuzione risale al 1970, quando Clark Abt, che apparentemente l'avrebbe coniata, definì i serious games come giochi non concepiti per essere giocati principalmente a scopo d'intrattenimento, ma progettati per perseguire obiettivi educativi espliciti e ben definiti (Abt, 1970).

Secondo questa formulazione, che può essere applicata indifferentemente a oggetti digitali e non, i serious games sarebbero dunque giochi il cui valore risiede non nella loro eventuale capacità di offrire esperienze d'intrattenimento, ma nella rispondenza a obiettivi educativi esterni esplicitamente definiti.

Questa definizione si applica senza bisogno di correzioni ai serious games digitali, che, come le applicazioni gamificate, sono costruiti con il ricorso a elementi di game design per perseguire scopi diversi rispetto al semplice intrattenimento, ma che, essendo giochi a pieno titolo (“full-fledged games”), in grado di offrire «esperienze di gioco complete» (Deterding, 2011, p.10), si distinguono dalle app gamificate, che si limitano a utilizzare alcuni elementi di gioco, come badge, classifiche ecc.

Anche in questo caso, in assenza di una chiara definizione di gioco e di esperienze di gioco, il discriminante proposto da Deterding è utilizzabile solo a scopo orientativo: non esiste, infatti, una distinzione rigorosa tra esperienze di gioco complete ed esperienze di gioco limitate, né l’autore si impegna a definire una serie di elementi che funzionino, isolatamente o in gruppo, in qualità di condizioni necessarie o sufficienti perché un’esperienza di gioco possa essere riconosciuta come completa.

D’altronde, più oltre nel suo studio, lo stesso Deterding indica come qualsiasi definizione di gioco valga solo nella misura in cui è in grado di accogliere, accanto alle qualità artefattuali dell’oggetto-gioco, una serie di valori socialmente e culturalmente negoziati. Sulla stessa linea paiono muoversi Huotari e Hamari quando scrivono che l’esistenza stessa di un gioco dipende dalla percezione del giocatore o dell’utente (Huotari, 2012).

Tornando al vasto e variegato insieme di concetti indicato da Deterding, il secondo e il terzo elemento della lista, ovvero i *pervasive games* e gli *alternate reality games*, in buona misura legati alle tecnologie di realtà aumentata e virtuale, sembrano portarci fuori strada: queste etichette riguardano, infatti, particolari modalità di rapporto con la realtà (pervasion e virtualità), che valgono per le applicazioni gamificate, per i serious games, per i giochi *strictu sensu* e anche per oggetti che non hanno nessun rapporto col gioco (per esempio le applicazioni di navigazione per smart glasses, quelle di supporto alla diagnostica medica, alla chirurgia ecc.).

L’ultimo elemento della lista è infine il «playful design», termine che in seguito Deterding stesso abbandonerà in favore del più preciso «gameful design», correlato al nuovo concetto di gamefulness. Con «playful design» ci si riferisce tradizionalmente all’inserimento, nel design di un oggetto non ludico, di toni narrativi e di elementi legati all’estetica del gioco, a livello di grafica o di interfaccia utente (Marczewski, 2015; Borges, 2014).

Volendo ora prendere per buono, con qualche piccolo aggiustamento, l’elenco stilato da Deterding, è il caso di citare un ultimo concetto intimamente legato alla gamification e ai serious games: il concetto di *digital-game-based-learning*.

Mark Prensky definisce il *digital-game-based-learning* (DGBL) come modalità in grado di coniugare impegno e divertimento, apprendimento “serio” e intrattenimento, grazie all’uso di un «nuovo» (Prensky scriveva all’inizio degli anni 2000) medium: il «digital learning Game» (Prensky, 2006), perfetto per rispondere ai bisogni dei nativi digitali, sempre alla ricerca di gratificazione immediata e ricompense e (non proprio inspiegabilmente) più inclini a dedicarsi al gioco, che al lavoro “serio” (Prensky, 2001).

Per definizione, dunque il digital learning game non è un oggetto gamificato, ma piuttosto un serious game.

Completata questa breve rassegna, possiamo forse ripensare la definizione di Deterding come segue: il termine gamification, è un “ombrello” che racchiude “informalmente” tutti gli oggetti costruiti per uno scopo specifico (non ludico) utilizzando elementi di gioco (qualità artefattuali) tali da renderlo interpretabile o fruibile in maniera giocosa (costrutti contestuali ed esperienziali), migliorando l’esperienza e l’engagement dell’utente (Deterding, 2011b). Nel campo dell’educazione, gli oggetti così costruiti sono generalmente utilizzati per rendere l’apprendimento più avvincente e aumentare la motivazione nello svolgimento di una serie di operazioni grazie a una combinazione di contenuti, gioco e tecnologia (Kapp, 2012; Ribeiro 2018; per Seaborn e Fels, 2015).

Per Deterding, questi elementi di gioco che normalmente si usano, in contesti non ludici, per rendere un oggetto più interessante, più intrigante e più coinvolgente consisterebbero in «qualità artefattuali o elementi sociali caratteristici dei giochi» (Deterding et al., 2011, p.11).

Affermazione, questa, che suona ancora una volta molto generica.

E purtroppo, anche in questo caso, non esiste un accordo di fondo, ma anzi, diversi modelli e campionari coesistono all’interno della letteratura di riferimento (Mora et al., 2017). La lista degli elementi possibili è lunga e varia, e va dal tono narrativo alla strategia, dall’interfaccia al sistema di feedback immediato. Eppure, come lamentato da alcuni autori, nella maggior parte dei casi, le applicazioni della gamification, anche in contesti educativi, si riducono all’adozione della famigerata «triade PBL» (Thibault, 2019), fatta di Punti, Badge e Leaderboard, che mira a stimolare l’impegno degli utenti attraverso la competizione. Questo con buona pace degli studiosi che ormai da anni invitano a ricercare e testare affordance immersive che favoriscano la creazione e l’intensificazione delle interazioni sociali (Majuri et al., 2018; Thibault, 2019).

Da questo punto di vista, Sailer e colleghi indicano inoltre un’interessante direzione di ricerca, invitando a un’analisi relativa all’efficacia dei diversi elementi di gioco valutati isolatamente e in combinazione (Sailer, 2017) i cui risultati, uniti a un uso più libero, creativo e sperimentale delle varie pratiche, potrebbero orientare il futuro sviluppo della gamification.

Per chiudere questa rassegna relativa alla definizione della gamification, resta da chiarire in che modo l’applicazione gamificata possa motivare e rendere l’apprendimento più avvincente.

Secondo Deterding, gli oggetti gamificati, che possono essere interpretati ed esperiti in maniera “giocosa” all’interno di uno specifico contesto sociale, sono caratterizzati da particolari «qualità esperienziali e comportamentali»: quando si fruisce di un videogame, di un serious game o di un’applicazione gamificata, lo si fa con un atteggiamento particolare, che, prendendo a prestito il termine da McGonigal, l’autore chiama «gamefulness».

Deterding qualifica la «gamefulness» come concetto opposto e complementare rispetto a quello, più diffuso, di «playfulness» (Deterding et al., 2011).

La distinzione rimanda chiaramente all'opposizione tra «paidia» e «ludus» stabilita da Roger Caillois ne *I giochi e gli uomini*: se il concetto di «paidia» si riferisce a un'attività di gioco non regolata, a un giocoso caos, il «ludus» è il gioco ordinato e retto da una serie di regole prestabilite (Caillois, 1958); quel gioco «conforme alle leggi» le cui potenzialità educative erano già state notate da Platone nella *Repubblica* (Ardley, 1967).

Riprendendo Caillois, Deterding collega la playfulness, l'atteggiamento giocoso che trasforma un'attività «seria» in gioco, alla paidia, e la gamefulness al ludus.

Questo riferimento basato sull'esistenza o meno di regole alla base del gioco, che ipostatizza una distinzione originale ben più elastica (Thibault, 2019), tralascia però un dettaglio fondamentale: mentre l'adozione di un atteggiamento giocoso (playful) è una scelta totalmente libera e spontanea che può essere compiuta nel corso di una qualsiasi attività non ludica (dovendo tornare a casa a piedi, una persona potrebbe decidere di saltare tutti gli interstizi tra le pietre della pavimentazione; uno scolaro può decidere di dare a tutte le frasi del suo tema la stessa lunghezza; un lavoratore che svolge un'operazione noiosa potrebbe decidere di agire mimando i gesti di un collega, ecc.), la gamefulness è costruita e ricercata attraverso l'introduzione di elementi di game design all'interno di attività non ludiche.

Questa differenza apparentemente secondaria nasconde in realtà un serio problema: mentre la playfulness, che è adottata in autonomia, non solleva preoccupazioni etiche (a meno che, certo, le operazioni svolte con questa modalità non finiscano per dimostrarsi pericolose per i colleghi di lavoro, i compagni di scuola ecc., tanto per fare un esempio), la gamefulness, indotta attraverso l'utilizzo deliberato di elementi di game design, manifesta un'intenzione da parte del creatore dell'oggetto gamificato. In questo caso, dunque, è bene interrogarsi sui motivi e sugli scopi di questo creatore, sia esso un docente, un datore di lavoro, un compagno di giochi, un'organizzazione, un'azienda ecc.

In altre parole, mentre la playfulness emerge da sé, scegliendo la gamification, si sfrutta (e si mira a sfruttare) la «sconcertante capacità dei giochi di generare altissimi livelli di engagement» (Crocco, 2011, p. 26) per rafforzare il coinvolgimento degli utenti nello svolgimento di operazioni poco attraenti (Plass, 2015).

Apparentemente, dunque, il ricorso agli elementi di gioco è volto a modificare il comportamento degli utenti motivandoli e spingendoli a svolgere operazioni che altrimenti essi stessi avrebbero trovato poco attraenti, con dei modi vagamente manipolatori; idea, questa che ha sollevato non poche critiche. Secondo Klabbbers, per esempio, la gamification sarebbe riducibile a un mero strumento di controllo del comportamento (Klabbbers, 2018). Bogost propone addirittura di sostituire il termine «gamification» con quello, a suo dire più corretto, di «exploitationware» (Bogost, 2013) per evocare, ad ogni occorrenza, il perverso regno dello sfruttamento a cui il concetto stesso di gamification sarebbe intimamente connesso.

## Gamification: alcuni precedenti di una storia impossibile

La stesura di una vera e propria storia della gamification richiederebbe, oltre all'accordo e all'impegno di un certo numero di studiosi, una chiara e precisa definizione dell'oggetto di studio, in mancanza della quale ogni ricostruzione è destinata a risultare parziale, episodica e persino opinabile. Questo perché, come si è visto, i criteri di definizione attualmente in uso per la gamification risultano ancora troppo imprecisi al punto da portare, in alcuni casi, a identificazioni erranee.

Per definire il quadro dell'etica della gamification potrebbe però essere interessante analizzare alcuni importanti precedenti, senza considerare i quali, peraltro, il fenomeno parrebbe essere nato dal nulla nel bel mezzo della "rivoluzione digitale" e risulterebbe molto più difficile da interpretare.

Se il termine gamification è nato nel 2003, quando il programmatore Nick Pelling, che se ne attribuisce la paternità, lo ha utilizzato per descrivere le attività di Conundra, una società specializzata in «gamification» (Pelling, 2003; Werbach e Hunter, 2012), le origini del concetto sono molto più vecchie; ben più vecchie dell'idea stessa di tecnologia digitale.

Uno dei primi usi strumentali del gioco registrati dalla storiografia consiste nello sviluppo di wargames. Gli storici ci dicono che in Cina, già nel V secolo a.C., il Go veniva utilizzato per addestrare i generali alla pratica dei precetti di Sun Tzu (Halter, 2009), al quale, alcuni autori attribuiscono persino l'invenzione del gioco. Ancora prima, in realtà, intorno al 1500 a.C., il Chataranga indiano, antico antenato degli scacchi, veniva utilizzato come forma di addestramento strategico (McHugh, 1966). La storia dei giochi di guerra, la cui ricostruzione richiederebbe e meriterebbe uno spazio a sé, passa poi certamente per gli scacchi, e per le varie versioni appositamente "modificate" (McHugh, 1966), per approdare all'introduzione, da parte dell'esercito prussiano, del Kriegspiel. Questo gioco da tavolo, il cui scopo, ancora una volta, era garantire la preparazione strategica dei soldati, fu adottato nel 1824 e gettò le basi per la nascita dei wargames commerciali, diffusisi in tutta Europa all'alba della Grande Guerra (Deterding, 2009).

Si tratta, va da sé, di oggetti limite: non già di veri e propri esempi di gamification, ma forse, piuttosto, di serious games utilizzati a scopo militare. Così sembrano indicare, almeno, le dichiarazioni di McHugh, autore del testo *Fundamental of War Games*, in uso nelle accademie militari americane: «Gli ufficiali militari, a differenza di altri professionisti, non possono far pratica della loro professione - la guerra - se non in tempo di guerra. Inoltre, quando la guerra arriva, potrebbero essere promossi rapidamente e assegnati a ruoli che richiedono competenze molto maggiori rispetto a quelle da loro sviluppate in tempo di pace. Di conseguenza, nel corso della storia, gli eserciti hanno sviluppato o finanziato e supportato lo sviluppo di metodi e tecniche che consentissero di far pratica in tempo di pace. Uno di questi metodi consiste in quel genere di simulazioni di guerra che normalmente chiamiamo *war games*» (McHugh, 1966, p. 9).

Qualche anno prima, nel bel mezzo della Guerra Fredda, la RAND corporation, su incarico del Dipartimento della Difesa, aveva creato i *Cold War Games*, simulazioni militari utili per valutare gli effetti di una possibile guerra nucleare (Deterding, 2015) alle quali prendevano parte militari, matematici e scienziati di varia formazione e prospettive (Emery, 2021).

In tutti questi casi, dunque, le simulazioni e i war game sono stati utilizzati per fornire una preparazione tecnica ai soldati. Esistono, però, anche altri usi, ormai molto noti e discussi, della gamification e dei serious game in ambito militare; mi riferisco ai vari software quali *America's Army*, *Full Spectrum Warrior* e *Virtual Battlespace* (quest'ultimo adottato anche dall'Esercito Italiano), i quali, pur proposti a un pubblico generale, sono stati sviluppati con la partecipazione delle forze armate americane e utilizzati come strumento di comunicazione strategica, di marketing e propaganda, di addestramento e, infine, almeno nel caso *America's Army*, di reclutamento (Crocco, 2011; Thibault, 2019).

D'altronde, se vogliamo prendere per buona la visione del sistema PBL come caratteristico della gamification, il legame con l'esercito rischia di sembrarci ancora più stretto; non a caso, molti storici indicano nell'adozione dei distintivi da parte dei Boy Scouts of America (1908) una forma di gamification che non fatichiamo a leggere come direttamente discendente dalla tradizione delle decorazioni militari.

Nel campo del marketing, gli antecedenti della gamification possono essere rintracciati nella scelta di Sperry & Hutchinson di creare una raccolta di bollini distribuiti, dietro pagamento, a una serie di negozi convenzionati. Aveva così inizio il primo programma fedeltà della storia (Yadav, 2020). La Sperry produceva bollini ("punti") di diverso taglio, che i gestori dei negozi convenzionati distribuivano ai clienti in base agli acquisti effettuati; questi bollini dovevano poi essere incollati su un'apposita cartolina e riconsegnati in negozio (o spediti per posta) per ricevere, in cambio, un determinato premio scelto sul catalogo di S&H. In questo caso, ci dice la critica, oltre a scatenare la competizione tra i negozianti (liberi di scegliere a fronte di quale spesa cedere i bollini ai loro clienti), e a stimolare fidelizzazione e aumento dei consumi, la meccanica dei bollini promuoveva la cooperazione tra clienti, l'apertura verso l'altro e la creazione di nuove relazioni sociali (Yadav, 2020; Deterding 2015). Questo, sì, è un classico esempio di gamification: non vi è infatti una vera e propria esperienza di gioco, ma l'inserimento di un elemento "di gioco" (quale la raccolta punti) all'interno di un'attività non ludica.

Sulla stessa linea, ma più deboli, gli esempi, citati in letteratura, relativi alla campagna Kellogg's del 1910 (un "Moving-Pictures book" in regalo con l'acquisto di due scatole di cereali) e quella messa in atto da Craker Jack nel 1912 (*A prize in every box*) (Yadav, 2020; Sharma et Al., 2023).

Un posto di primo piano meritano invece le varie applicazioni della gamification ai contesti lavorativi.

Se nel 1985, con *The Game of Work*, Charles Coonradt, notato un certo calo

nell'interesse e nella produttività da parte dei lavoratori americani, sottolineò i possibili effetti positivi del gioco sul lavoro - effetti descritti in termini di aumento della soddisfazione e della produttività, con apparente - la precisazione è d'obbligo: come nota Nelson, si tratta di mezzi non monetari per massimizzare la produzione e il rendimento - beneficio di tutti gli attori coinvolti (Deterding, 2015; Nelson, 2012), l'uso di strategie di gamification sul lavoro non era un'idea innovativa. Sappiamo infatti che, già nell'articolo *Come organizzare l'emulazione*, apparso sulla «Pravda» nel dicembre del 1917, Lenin, in cerca di incentivi non monetari che motivassero i lavoratori teorizzò l'«emulazione socialista», come alternativa (basata su una “vera” motivazione) alla concorrenza tipica del sistema capitalista, da promuoversi attraverso un sistema di ricompense a base di decorazioni e medaglie (Nelson, 2012).

Di segno opposto, in quanto pratica spontanea, è invece la forma di gamification registrata da Donald Roy in *Banana time* (Roy, 1959). Nel corso di un periodo di due mesi di osservazione partecipante all'interno di una fabbrica, l'etnologo aveva infatti notato delle dinamiche di gioco autonomamente messe in atto dagli operai alla linea. Agli occhi dello studioso, queste pratiche rappresentavano un estremo tentativo di fuga dall'aperta mancanza di scopo e di senso, con la speranza di potersi aggrappare a quel poco di gioia residua in un lavoro duro e ripetitivo svolto per sei giorni a settimana e per una media di dodici ore al giorno. In accordo con il de Man di *The Psychology of Socialism*, da lui esplicitamente citato, Roy conclude dunque che è psicologicamente impossibile eliminare ogni emozione positiva da un qualsivoglia lavoro (Roy, 1959) e intravede nel gioco la possibilità di salvare questa emozione positiva.

Secondo Deterding, altri precedenti, ma di segno opposto, sarebbero poi da rintracciare nelle varie declinazioni artistiche del gioco, dalla scrittura automatica ai *cadavres exquis* del surrealismo, dalla psicogeografia fino all'OULIPO e all'importanza attribuita al gioco nella riflessione dell'Internazionale Situazionista e dei movimenti contro-culturali quali il *New Games Movement* (Deterding, 2015; Woodcock e Johnson, 2017).

Nella sua versione digitale la gamification, assurta al rango di fenomeno di massa solo tra il 2005 e il 2010, ha ricevuto un forte stimolo dalla nascita del modello di business del web 2.0 (Deterding, 2015), che richiedeva il coinvolgimento e la partecipazione di più utenti. Per rispondere a questa nuova esigenza, tra il 2005 e il 2006, autrici quali Kathy Sierra e Amy Jo Kim hanno iniziato a riflettere sulle possibili applicazioni del game design fuori dal contesto ludico (Deterding, 2015).

Gli anni successivi, che hanno visto susseguirsi il lancio di applicazioni quali Nike+ (2006), Chore Wars (2007), Foursquare (2009) e Ribbon Hero (2010) - il gioco-tutorial sviluppato da Microsoft per insegnare ai suoi utenti l'uso dell'interfaccia del pacchetto office - e il successo di autrici come Sierra, Kim e McGuigan, hanno confermato l'efficacia della gamification e portato all'organizzazione del primo summit mondiale sull'argomento, il *Gsummit*, tenutosi a San Francisco nel 2011.

A dispetto di una relativa flessione nelle ricerche sull'argomento (in realtà relativa al solo mercato americano), oggi, a più di dieci anni di distanza, il fenomeno non ha ancora perso il suo interesse, ma purtroppo molte direzioni di ricerca, sia teoriche che pratiche, forse in virtù della loro lontananza dagli usi più strettamente commerciali della gamification, restano ancora inesplorate.

## Etica e gamification

Come si è visto, le origini della gamification, o almeno i suoi precedenti, sono tutti da ricercarsi nel campo militare o in quello dell'economia (marketing, commercio, lavoro); ambiti, questi, nei quali valgono (e per ovvie ragioni) considerazioni di razionalità strumentale.

Non mi addentrerò qui nelle valutazioni generali relative alla gamification; il mio scopo è semmai ragionare sull'applicazione di un certo tipo di gamification in contesti educativi. Per farlo, però, è opportuno svolgere una serie di riflessioni.

Sappiamo che, nel mondo del lavoro, soprattutto in quello delle megacorps e dei contratti «a zero ore» (Woodcock, 2017), le applicazioni gamificate sono spesso servite (e tuttora servono) a ottimizzare la produzione realizzando e potenziando un controllo biopolitico (Foucault, 1975) sempre più capillare - è il caso della cosiddetta *electronic whip*, utilizzata da Disney per massimizzare il rendimento degli addetti alle lavanderie di Disneyland (Woodcock, 2017) - o, ancora, per motivare i lavoratori incidendo sulla loro motivazione estrinseca e intrinseca; tutto questo creando un clima di competizione e individualismo rafforzato da feedback immediati, con loop di dopamina ecc. (Thibault, 2019).

Sappiamo, poi, che, nell'esercito, queste tecniche sono state utilizzate per garantire un addestramento ottimale, volto al conseguimento di un determinato risultato: la vittoria.

Sappiamo, infine, che, anche nel campo dell'educazione, l'applicazione della gamification è legata ai suoi risultati, per lungo tempo ritenuti irrinunciabili (Xi, 2019).

Eppure, quando parliamo di educazione, la definizione dei risultati desiderati non è così semplice.

Questo senza considerare che, negli ultimi anni, questi risultati (soprattutto quelli sul lungo termine) sono stati messi in dubbio, e la letteratura ha evidenziato la comparsa di effetti collaterali quali diminuzione dell'interesse, il crollo della motivazione dopo il primo periodo di applicazione (fine dell'effetto novelty), lo stress e la frustrazione relativi al mancato raggiungimento dei risultati (Al-Msallam, 2023; Kwon, 2020).

E poi, ancora, quando parliamo di educazione, il modo in cui certi risultati vengono ottenuti non è e non può essere indifferente.

Come per ogni altra tecnologia, le questioni etiche legate all'uso della gamification possono essere divise in due grandi gruppi: da un lato le problematiche strettamente

tecniche legate alla raccolta e all'uso fatto dei dati degli utenti; dall'altro le questioni più generali relative ai motivi dell'utilizzo della gamification e ai risultati attesi.

Con problematiche tecniche mi riferisco ai rischi relativi all'uso del mezzo tecnologico -profilazione degli utenti, pacchettizzazione e compattazione, incertezza relativa all'uso di tutte queste informazioni così utili al mantenimento del cosiddetto «capitalismo della sorveglianza» (Zuboff, 2018) - che sono condivisi con gli altri campi d'applicazione e che rivestono però, in questo caso, una particolare importanza in quanto: 1) avendo a che fare con il campo dell'educazione, si tratta, in buona misura, di dati relativi a minori; 2) l'utilizzo di soluzioni gamificate costringe gli studenti a sottoporsi a meccanismi di raccolta dati e profilazione ai quali altrimenti potrebbero sottrarsi.

Se solo non fossero legate a enormi fonti di guadagno, e se i dati così raccolti non fossero alla base delle nuove forme di controllo psicopolitico (Byung-Chul, 2023), tutte queste problematiche potrebbero essere facilmente risolte attraverso seri interventi normativi. In alternativa (o inoltre), chi propone applicazioni gamificate in contesto educativo potrebbe decidere di aggirarle o quantomeno di ridurre il rischio attraverso l'utilizzo di soluzioni offline, se non proprio adottando forme di gamification non digitali (Crocco, 2011).

Le questioni generali, relative alle meccaniche della gamification, ai suoi obiettivi e alle sue modalità d'implementazione, risultano invece più interessanti.

In particolare, viene da chiedersi se, essendo volta a modificare il comportamento dell'utente influenzando sulla motivazione estrinseca e intrinseca attraverso l'inserimento di elementi di game design, la gamification non sia da considerarsi come una forma di manipolazione. Si può, forse essere d'accordo con Klabbers, Bogost, Crocco ecc. nel considerare manipolatorio un *certo modo* di fare gamification; d'altronde, qualunque pratica non coercitiva volta a modificare il comportamento di un soggetto può essere considerata una forma di manipolazione; non per questo, però, è necessario abbandonare la gamification, rinunciando al potenziale formativo del gioco: dal panorama degli autori che hanno affrontato l'argomento emergono varie figure che, pur leggendo la gamification come possibile forma di manipolazione - se non proprio come pedagogia dello sfruttamento, forma di preparazione e addestramento degli studenti alle fatiche future, hanno proposto l'adozione di nuove prospettive.

Così, per esempio, Woodcock e Ronson, che pure hanno toni apertamente critici, non promuovono un rifiuto della gamification *tout court*, ma piuttosto il contrasto delle sue forme "dall'alto", che la rendono strumento di dominio, di controllo e di mantenimento dello status quo, con l'adozione di nuove forme di gamification "dal basso" ispirate all'Autonomia e all'Internazionale Situazionista. Pratiche volte, sostanzialmente, a sottrarre il gioco al suo ruolo di rinforzo, recuperandone il significato sovversivo (Woodcock, 2017). Questa posizione ludo-luddista, difficilmente adottabile in contesti educativi, rappresenta comunque uno spunto interessante.

Diversa, ma altrettanto interessante è la posizione di Crocco, il quale, dopo aver

criticato l'uso della gamification e dei videogame come potenziale mezzo di riproduzione del capitale e di mantenimento dello status quo, ne propone ben due usi positivi: «Il primo metodo», scrive, «è utilizzare dei serious games appositamente sviluppati per simulare il punto di vista di soggetti subalterni o marginalizzati, generando un'empatia che porta a riflettere sulla prospettiva egemonica [...]. Nasce così una dissonanza cognitiva che può essere risolta solo attraverso la creazione di una nuova episteme» (Crocco, 2011, p.30); il secondo, ispirato alla riflessione di Freire, punta sulla codifica, ovvero utilizza un oggetto preesistente - per esempio un videogame commerciale da utilizzarsi, però, rifiutando ogni identificazione - che interpreta poi come reificazione del punto di vista egemonico, da leggersi con sguardo critico, per farne emergere tutte le contraddizioni (Crocco, 2011, p. 31).

Un terzo punto di vista interessante è quello fornito da Thibault che, nei suoi articoli sulla *gamification punk* (Thibault, 2019; Thibault, 2021), propone il recupero dell'originale libertà della gamification, in un'ottica «punk» e «DIY» di partecipazione pubblica dal basso e critica politica e sociale.

Tutto questo non risponde al dubbio e, anzi, ai dubbi iniziali relativi agli usi della gamification attualmente in corso, irrisolvibili in linea generale e da valutare caso per caso, con riferimento alle intenzioni di chi l'oggetto gamificato lo finanzia e lo propone, ma ci indica, forse, una (o più) strade percorribili per il futuro.

Alla domanda sulla necessità di abbandonare la gamification rispondiamo dunque con una controproposta, proponendo la creazione di una nuova gamification, lontanissima dal sistema PBL (che prepara bambini e ragazzi allo sfruttamento futuro instaurando un malsano clima di competizione e dissoluzione di ogni rapporto di coesione e solidarietà) e muovendo verso la sperimentazione di pratiche sempre più aperte, condivise, partecipate, comunitarie e critiche, che inaugurino logiche cooperative di riflessione, autodefinizione, autoregolamentazione e autoregolazione, riportando l'attenzione dal puro e semplice risultato al processo di gioco e ai suoi aspetti esperienziali e sociali, e allentando, infine, la stretta connessione tra oggetto gamificato e sistema di valutazione.

## Conclusione

Con la gamification, alcuni elementi del gioco sono stati trasferiti nel campo (o nei campi) della razionalità strumentale. Fin dai primi tentativi di definizione, questo sconfinamento volontario, deliberatamente prodotto, è stato letto, da alcuni, come strategia volta ad influenzare il comportamento degli utenti, rendendo piacevoli operazioni sgradevoli, o mettendoli in competizione tra loro per sfruttare al massimo il loro potenziale produttivo. Alcuni autori hanno giustamente posto l'accento sull'uso distorto che dei meccanismi di gamification si era fatto e si stava facendo, sulle ricadute sistemiche della sua applicazione, e hanno finito per proporre l'abbandono.

Eppure la gamification (e il gioco, in generale) ha un enorme potenziale educativo, creativo, generativo; un potenziale al quale è difficile rinunciare. Per farlo, però, cioè, per non dover rinunciare a questo potenziale, è necessario ripensare globalmente i modi e le pratiche della gamification attualmente in uso.

Se è vero, come sosteneva Schiller, che «l'uomo gioca soltanto se è uomo nel pieno significato della parola ed è completamente uomo solamente se gioca» (Schiller, 1795, p.174), forse è venuto il momento di tornare a giocare.

Consapevolmente e insieme, questa volta.

Abt, C. (1970). *Serious Games*. New York: The Viking Press.

Al-Msallam, S., Xi, N., Hamari, J. (2023). *Unethical Gamification: A Literature Review. Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences*.

Almeida, C., Kalinowski, M., Uchôa, A., Feijó, B. (2023). *Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perceptions*. «Information and Software Technology», 156, 107142.

Ardley, G. (1967). *The Role of Play in the Philosophy of Plato*. «Philosophy», 42(161), 226-244.

Armstrong, M., Ferrell, J., Collmus, A., Landers, R. (2016). *Correcting Misconceptions About Gamification of Assessment: More Than SJTs and Badges*. «Industrial and Organizational Psychology», 9(3), 671-677.

Armstrong, M., Landers, R. N., Collmus, A. B. (2015). *Gamifying recruitment, selection, training, and performance management: Game-thinking in human resource management*. In D. David, H. Gangadharbatla (Eds.), *Emerging research and trends in gamification* (pp. 140-165). Hershey, PA: IGI Global.

Bedwell, W. L., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. H., Salas, E. (2012). *Toward a taxonomy linking game attributes to learning: An empirical study*. «Simulation & Gaming», 43(6).

Bogost, I. (2013). *Exploitationware*. In: Colby, R., Johnson, M.S.S., Colby, R.S. (eds), *Rhetoric/Composition/Play through Video Games*. Palgrave Macmillan's Digital Education and Learning. Palgrave Macmillan, New York.

Bonenfant M., Genvo, S. (2014). *Une approche située et critique du concept de gamification*. «Sciences du jeu», 2/2014.

Borges, S., Durelli, V., Reis, H., Isotani, S. (2014). *A Systematic Mapping on Gamification Applied to Education. Proceedings of the ACM Symposium on Applied Computing*.

Byung-Chul, H. (2023). *Infocrazia*, Torino: Einaudi

Chin Ike, T., Wee Hoe, T. (2020). *Exploring the Link Between the Psychological Needs and the Elements of Game Design for Educational Games*. «Journal of ICT in Education», 7(2), 65-73.

- Ciziceno, M. (2023). *Dal game-based learning ai serious games: alcune prospettive per l'apprendimento mediato dalla tecnologia digitale*. Media Education
- Conley, K., Donaldson, C. (2015). Gamification: The measurement of benefits. *Gamification in education and business*, 673-688.
- Coonradt, Charles A. (1985). *The Game of Work: How to Enjoy Work as Much as Play*. Salt Lake City, UT: Shadow Mountain.
- Crocco, F. (2011). Critical Gaming Pedagogy. «The Radical Teacher», 91, 26–41.
- De Man, H. (1927). *The Psychology of Socialism*. Henry Holt and Company, New York.
- De Sousa Borges, S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M., Isotani, S. (2014). *A systematic mapping on gamification applied to education*. In *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing - SAC '14*.
- Deterding, S. (2009). *Living room wars: Remediation, boardgames, and the early history of video wargaming*. In *Joystick Soldiers: The Politics of Play in Military Video Games*, Nina Huntzman and Matt Payne, 21 - 38 . London: Routledge.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, MindTrek.
- Deterding, S., Sicart, Mi., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D. (2011b). *Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts*. *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*.
- Deterding, S. (2015). *The ambiguity of games: histories, and discourses of a gameful world*.
- Dragona, D. (2014). *Counter-gamification, Emerging tactics and practices against the rule of numbers*, in (eds) Fuchs, M, Fizek, S, Ruffino, P, Schrape, P (eds) *Rethinking Gamification* Luneburg: Meson Press.
- Emery, J.R. (2021). *Moral Choices Without Moral Language: 1950s Political-Military Wargaming at the RAND Corporation*. «Texas National Security Review», Vol. 4, No. 4, Fall 2021.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- Gaggioli, A. (2012). Cybersightings. «Cyberpsychology, Behavior and Social Networks», 15(5), 281-282.
- Garris, R., Ahlers, R., Driskell, J. E. (2002). *Games, motivation, and learning: A research and practice model*. «Simulation & gaming», 33(4).
- Gironella, F. (2023). *Gamification pedagogy: A motivational approach to student-centric course design in higher education*. «Journal of University Teaching & Learning Practice», 20(3).
- Halter, Ed. (2006). *From Sun Tzu to Xbox: War and Videogames*. New York. Thunder 's Mouth Press.
- Hamari, J. (2017). *Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification*. «Computers in human behavior», 71, 469-478.

- Heger, M. (2014). *Enterprise gamification: Engaging people by letting them have fun*. Los Altos, CA: CreateSpace Independent Publishing Platform
- Huotari, K., Hamari, J. (2017). *A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature*. «Electronic Markets», 27(1).
- Huotari, K., Hamari, J. (2012). *Defining gamification: a service marketing perspective*. In *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference (MindTrek '12)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 17–22.
- Junior, E., Reis, A.C., Mariano, A., Barros, L., Moysés, D., Silva, C. (2019). *Systematic literature review of Gamification and Game-based Learning in the context of Problem and Project Based Learning approaches*.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Kim, B. (2015). *Understanding gamification*. «Library Technology Reports», 51(2).
- Kim, T.W. (2015) *Gamification Ethics: Exploitation and Manipulation*.
- Kirkpatrick, G., Mazierska, E., Kristensen, L. (2016) *Marxism and the computer game*. «Journal of Gaming & Virtual Worlds», 8(2).
- Klabbers, J. H. G. (2018). *On the architecture of game science*. «Simulation & Gaming», 49, 207-245.
- Krause, M., Mogalle, M., Pohl, H., Williams, J. J. (2015, March). *A playful game changer: Fostering student retention in online education with social gamification*. In *Proceedings of the Second (2015) ACM conference on Learning@ Scale*
- Krentz A (1998) *Play and education in Plato's republic*. *Twentieth world congress of philosophy*. Boston.
- Kwon, H. Y., Özpolat, K. (2020). *The Dark Side of Narrow Gamification: Negative Impact of Assessment Gamification on Student Perceptions and Content Knowledge*. *INFORMS Transactions on Education*.
- Landers, R. N. (2014). *Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning*. «Simulation & gaming», 45(6).
- Landers, R.N., Auer, E.M, Collmus, A.B., Armstrong, M.B. (2018). *Gamification Science, Its History and Future*. «Simulation & Gaming» 49, 3 (6 2018).
- Landers, R. N., Bauer, K. N., Callan, R. (2017). *Gamification of task-performance with leaderboards: A goal setting experiment* *Computers in Human Behavior*, 71.
- Lee, J. J., Hammer, J. (2011). *Gamification in Education: What, How, Why Bother?* «Academic Exchange Quarterly», 15(2).
- Lenin, V. I. (1917). *Come organizzare l'emulazione*. *Opere complete*. XXVI. Editori Riuniti, Roma.
- Majuri, J., Koivisto, J., Hamari, J. (2018). *Gamification of education and learning: A review of empirical literature*. In *Proceedings of the 2nd international GamiFIN conference*, GamiFIN 2018. CEUR-WS.
- Marczewski, A. (2015). *Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1st ed., pp. 15). CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Marczewski, Andrzej. (2017). *The ethics of gamification*. XRDS: «Crossroads, The ACM Magazine for Students». 24.
- McGonigal, J. (2011). *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin, London
- McGonigal, J. (2011). *Games can make a better world TED* (<https://janemcgonigal.com/2014/01/06/transcript-games-can-make-a-better-world/>)
- McHugh, F.J. (1966) *Fundamentals of war gaming*. United States Naval War college.
- Meder, M., Jain, B. J., Plumbaum, T., Hopfgartner, F. (2015). *Gamification of workplace activities*. F. Hopfgartner (Ed.), *Smart information systems: Computational intelligence for real-life applications*. Berlin: Springer Verlag.
- Mora, A., Riera, D., González González, C., Arnedo-Moreno, J. (2017). *Gamification: a systematic review of design frameworks*. «Journal of Computing in Higher Education». 29.
- Nelson, M. (2012). *Soviet and American Precursors to the Gamification of Work*. *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference*
- Plass, J.L., Homer, B.D., Kinzer, C.K. (2015). Foundations of Game-Based Learning, *Educational Psychologist*, 50:4
- Platone (N.d.; 1997), *Repubblica*. Bari: Laterza.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, «On the Horizon», Vol. 9 No. 5.
- Prensky, M. (2006). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Raessens, J. (2006), *Playful Identities, or the Ludification of Culture*. «Games and Culture» 1, 1.
- Rehn, A. (2016). *Gamification as Ideological Praxis: On Play, Games and the Modding of Management*. *The Business of Gamification* (pp. 62-78). Routledge.
- Ribeiro, L. A., da Silva, T. L., Mussi, A. Q. (2018). *Gamification: a methodology to motivate engagement and participation in a higher education environment*. «International Journal of Education and Research», 6(4).
- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I., Pitt, L. (2015). *Is it all a game? Understanding the principles of gamification*. «Business Horizons», 58(4), 411-420.
- Roy, D. F. (1959). «*Banana Time*» *Job Satisfaction and Informal Interaction*. «Human Organization», 18(4), 158–168.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., Mandl, H. (2017). *How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction*. *Computers in Human Behavior*, 69.
- Schiller, F. (1795). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Seaborn, K., e Fels, D. I. (2015). *Gamification in theory and action: A survey*. «International Journal of Human-Computer Studies», 74, 14–31.
- Sharma, D. e Sharma, J. (2023). *Evolution of gamification, its implications and its*

*statistical impact on the society* Corresponding Author. *ShodhKosh Journal of Visual and Performing Arts*. Vol. 4

Sierra, K. (2005). Creating playful users. *Creating Passionate Users*. ([http://headrush.typepad.com/creating\\_passionate\\_users/2005/01/creating\\_playfu.html](http://headrush.typepad.com/creating_passionate_users/2005/01/creating_playfu.html))

Thibault, M. (2019). Punk gamification. In *GamiFIN 2019: Proceedings of the 3rd International GamiFIN Conference*. CEUR-WS.

Thibault, M. and J. Hamari (2021). *Seven points to reappropriate gamification*. In A. Spanellis e J. T. Harviainen (Eds.), *Transforming Society and Organizations through Gamification*. Palgrave Macmillan.

Thibault, M. (2021b). *Punk Gamification and Playful Critic Participation*. «DigitCult - Scientific Journal on Digital Cultures» [S.l.], v. 5, n. 2

Treiblmaier, H., Putz, L.-M., Lowry, P. B. (2018). *Setting a definition, context, and theory-based research agenda for the gamification of non-gaming applications*. *Association for Information Systems Transactions on Human-Computer Interaction*, 10(3), 129–163.

Vesa, M., Harviainen, J. T. (2019). *Gamification: Concepts, Consequences, and Critiques*. «Journal of Management Inquiry», 28(2), 128-130.

Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Whitson, J. Simon, B. (2014), *Surveillance, Gaming and Play*, «Surveillance & Society», vol. 12, n° 3.

Wittgenstein, L. (1953). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

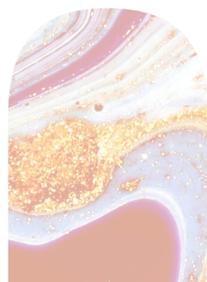
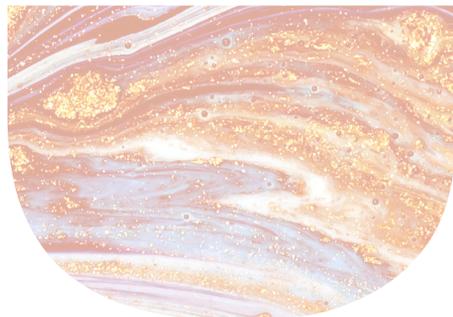
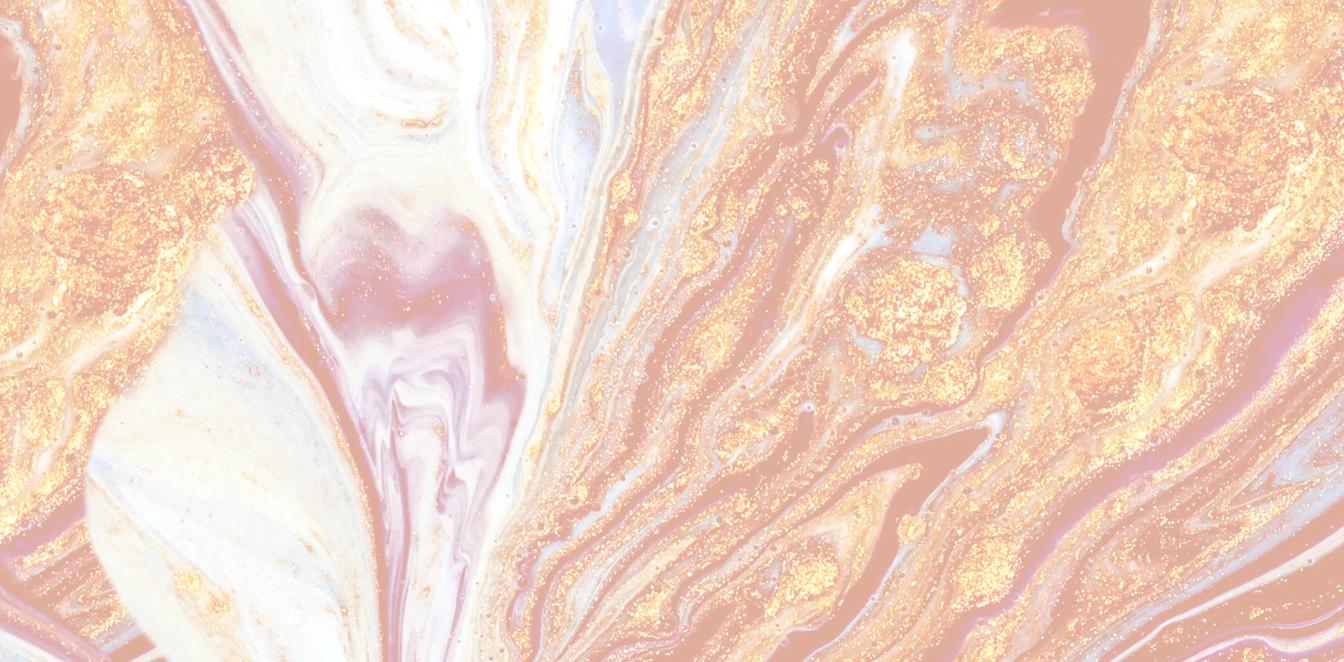
Woodcock, J., Johnson, M.R. (2017) *Gamification: what it is, and how to fight it*. «Sociological Review».

Yadav S., G. Pegu, N. Tanweer, R. Lakra, R. Bharti. (2020). *Exploring the concept of Gamification for better Employee Engagement in Hybrid Work Environment*. JNU/ABVSME-WP No. 02/2020.

Yung-Fu W., Ya-Fang, H., Kwoting, F. (2022). *The key elements of gamification in corporate training, The Delphi method*, «Entertainment Computing», Vol. 40.

Xi, N., Hamari, J. (2019) *Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction*, in «International Journal of Information Management», Volume 46,

Zuboff, S. (2018) *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for the Future at the New Frontier of Power*. New York: Public Affairs.



Enrico Landoni

## Craxi, Alfonsín e le relazioni italo-argentine (1983-1988)

### ABSTRACT

Con l'elezione del radicale Raúl Alfonsín alla Casa Rosada, dopo sette anni di sanguinosa dittatura militare, il 30 ottobre 1983 aveva inizio il nuovo corso democratico dell'Argentina. Se quello apertosi allora è diventato il ciclo democratico più lungo della storia dell'Argentina, un grande merito va riconosciuto in primo luogo proprio al leader dell'Unión Cívica Radical. Decisivo fu però anche il sostegno che all'Argentina, nella delicatissima stagione della transizione alla democrazia, venne garantito dalla comunità internazionale e dal governo italiano in particolare, allora guidato dal leader del PSI, Bettino Craxi, che già dai tempi della dittatura sosteneva i gruppi dell'opposizione e aveva stretto solide relazioni soprattutto con i radicali. Grazie al fondamentale apporto di alcune preziose fonti digitali, l'articolo punta quindi a ricostruire le ragioni e le dinamiche di questi rapporti così stretti, che legarono Craxi, i socialisti italiani e l'Italia ad Alfonsín, al suo governo e al popolo argentino, ripercorrendo poi i principali risultati del nuovo corso politico-diplomatico avviato dai due paesi sul fronte delle relazioni bilaterali, tra il 1983 e il 1988.

**Parole chiave:** Craxi, Alfonsín, Italia, Argentina, relazioni bilaterali

With the election of Raúl Alfonsín to the Casa Rosada, after seven years of bloody military dictatorship, Argentina's new democratic course began on 30 October 1983. If what began then became the longest democratic cycle in the history of Argentina, great credit must be given first and foremost to the leader of the Unión Cívica Radical. Decisive, however, was also the support that Argentina was guaranteed during the delicate transition to democracy by the international community and the Italian government in particular, led at the time by the PSI secretary Bettino Craxi, who had been supporting opposition groups since the time of the dictatorship and had forged solid relations especially with the radicals. Thanks to the fundamental contribution of some precious digital sources, the article thus aims at reconstructing the reasons and dynamics of these close relations that bound Craxi, the Italian socialists and Italy to Alfonsín, his government and the Argentine people, then retracing the main results of the new political-diplomatic course initiated by the two countries on the bilateral relations front, between 1983 and 1988.

**Keywords:** Craxi, Alfonsín, Italy, Argentina, bilateral relations

## ENRICO LANDONI

Professore associato di storia contemporanea e direttore della «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», lavora all'Università eCampus, dove coordina i Corsi di Laurea in Scienze Politiche e Sociali e Scienze della Comunicazione. I suoi principali temi di ricerca sono la storia politica del secondo dopoguerra italiano, la storia dello sport, le dinamiche del governo municipale milanese e le relazioni Est-Ovest e Nord-Sud. Autore di numerosi saggi e articoli, ha conseguito il Premio ANCI-Storia 2008 con il volume *Il laboratorio delle riforme. Milano dal centrismo al centro-sinistra (1956-1961)* (Lacaita 2007) e una segnalazione particolare al LI Concorso Letterario del CONI (sezione saggistica) con il volume *Gli atleti del duce. La politica sportiva del fascismo 1919-1939* (Mimesis 2016).

[enrico.landoni@uniecampus.it](mailto:enrico.landoni@uniecampus.it)

Era un'immensa sala, piena di tavolini da quattro, dove c'erano i sindacalisti di tutti i paesi del Sud America. Io ero seduto al tavolo con un compagno argentino, che parlava italiano, e gli dissi: "Ma come mai fate tanta festa a Craxi?". E lui mi disse: "Tanta festa a Craxi? Ma sono dieci anni che questo ci aiuta politicamente e finanziariamente". Quando arrivò Bettino ci fu una standing ovation che durò tre minuti. All'uscita dissi a Bettino: "Posso parlarne?". E lui: "Ma no, lascia perdere".<sup>1</sup>

Queste parole, pronunciate da Antonio Ghirelli, indimenticato maestro del giornalismo italiano e portavoce di Bettino Craxi a Palazzo Chigi, a ricordo delle intense emozioni vissute al suo fianco in tante occasioni e, in particolare, durante la missione in Argentina del 1983 per la cerimonia di insediamento del neoeletto presidente della Repubblica, Raúl Ricardo Alfonsín, la dicono lunga sull'intensità e sulla profondità del legame che per lunghi anni, in modo davvero speciale, unì il leader socialista all'America latina e soprattutto all'Argentina.

Craxi avviò questo rapporto già a metà degli anni Sessanta, sull'onda del grande interesse che soprattutto i protagonisti della svolta di centro-sinistra, ma anche il Partito comunista e i gruppi della sinistra rivoluzionaria, andarono sviluppando nei confronti del forte fermento economico-sociale, politico, culturale e religioso che, proprio in quel torno di tempo, investì quel continente.<sup>2</sup> Basti solo pensare, tra le altre cose, al dirompente impatto prodotto sulla sua percezione complessiva, in Italia, dalla rivoluzione cubana e dall'obiettivo della liberazione dei popoli da essa lanciato, dall'emergere di nuovi orientamenti teologici all'interno della Chiesa latino-americana, dalla nascita della Commissione speciale di coordinamento latino-americana (CECLA) e dalla prospettiva cautamente riformatrice alimentata dal successo elettorale ottenuto nel 1964 dalla Democrazia cristiana di Eduardo Frei Montalva in Cile.<sup>3</sup>

---

1 Estratto dall'intervista concessa da Antonio Ghirelli per il documentario *La mia vita è stata una corsa*, regia di Paolo Pizzolante, Minerva Pictures Group - Fondazione Bettino Craxi, 2008.

2 Cfr. L. Guarnieri Calò Carducci, M. R. Stabili, *Il mito politico dell'America latina negli anni Sessanta e Settanta*, in A. Giovagnoli, G. Del Zanna (a cura di), *Il mondo visto dall'Italia*, Milano, Guerini, 2004, pp. 228-241.

3 Cfr. M. A. Huerta, L. Pacheco Pastene, *La Iglesia Chilena y los cambios sociopolíticos*, Santiago de Chile, Cisoc-Bellarmino, 1988; M. R. Stabili, *Il Cile. Dalla repubblica liberale al dopo Pinochet (1861-1891)*, Firenze, Giunti, 1991, p. 106; E. D. Dussel (ed.), *Historia general de la Iglesia en América Latina, X, Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay)*, Salamanca, Comisión de Estudios de Historia de la Iglesia en América Latina, 1993; M. Fleet, B. H. Smith, *The Catholic Church and Democracy in Chile and Peru*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1997; R. Nocera, *Dove non osò la diplomazia. Alcune riflessioni sull'internazionalismo democristiano e sulle relazioni italo-cilene 1962-1970*, in «Ricerche di storia politica», 1/2009, pp. 29-51; Id., *Il sogno infranto. DC, l'Internazionale democristiana e l'America Latina (1960-1980)*, Roma, Carocci, 2017; D. Basosi, *Fidel Castro tra storia, mito, demonologia*, in «Passato e Presente», 2/2017, pp. 7-16; C. Huneus, J. Couso (ed.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolution en Libertad"*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2018; E. Landoni, *Per non perdere l'umanità. Una ricostruzione storica della questione Nord-Sud*, Milano-Udine, Mimesis, 2020, pp. 59-62.

## Alla scoperta del laboratorio latino-americano

Tutto questo contribuiva insomma a fare dell'America latina uno straordinario laboratorio politico-culturale, meritevole di una rinnovata attenzione da parte dell'Europa e dell'Italia in particolare, che ora avrebbero dovuto misurarsi con i processi di cambiamento in atto a quelle latitudini. Quest'esigenza, posta con straordinaria chiarezza in Italia, sotto il profilo più squisitamente culturale, soprattutto dall'Istituto Colombianum di Genova, responsabile dell'organizzazione, già nel 1958, del convegno *Mondo latino-americano e responsabilità della cultura europea*,<sup>4</sup> cui seguirono, nel 1962, la prima grande mostra di arte messicana al Palazzo delle Esposizioni di Roma<sup>5</sup> e, tre anni dopo, il simposio *Terzo mondo e comunità mondiale*,<sup>6</sup> fu poi recepita appieno, a livello politico-diplomatico, tra il 1965 e il 1966. A questo biennio, dopo il viaggio del 1958 in Brasile di Giovanni Gronchi, il primo in assoluto in America latina per un Capo di Stato italiano, e la missione compiuta dallo stesso Presidente della Repubblica in Perù, Argentina e Uruguay nell'aprile del 1961, risalgono infatti la visita ufficiale in Brasile, Uruguay, Argentina, Cile, Perù e Venezuela di Giuseppe Saragat, accompagnato dall'allora ministro degli Esteri, Amintore Fanfani,<sup>7</sup> e la fondazione, a Roma, dell'Istituto italo-latino-americano (IILA).<sup>8</sup>

Proprio in questo quadro va pertanto inserito il forte interesse che Craxi iniziò a mostrare nei confronti della realtà latino-americana e nei riguardi soprattutto delle vicende dei movimenti di liberazione e della stessa esperienza guevarista, non tanto per dirette affinità ideologiche quanto piuttosto per un forte trasporto umanitario e internazionalista. Di questo restano importanti tracce in alcuni interventi che Craxi, all'epoca consigliere comunale a Milano, pronunciò a Palazzo Marino dove, il 16 ottobre 1967, volle accennare in questo modo alla specificità del contesto latino-americano, ricordando la figura di Ernesto Guevara:

La morte di Che Guevara ha suscitato certamente emozione in me e nei miei compagni, non perché si creda alle leggende [...]. Non perché noi fossimo vicini alle

4 *Mondo latino-americano e responsabilità della cultura europea. Tavola rotonda del Colombianum*, Genova, Editrice del Colombianum, 1958.

5 *Arte messicana: dall'antichità ai nostri giorni. Roma, Palazzo delle Esposizioni, ottobre 1962-gennaio 1963. Catalogo della mostra organizzata a cura del Colombianum*, Roma, Abete, 1962.

6 Colombianum, *Terzo Mondo e comunità mondiale: testi delle relazioni presentate e lette ai congressi di Genova*, Milano, Marzorati, 1967.

7 [https://archivio.quirinale.it/aspr/discorsi/presidente/giuseppesaragat?startPage=63&query=allDoc&jsonVal=%7B%22jsonVal%22%3A%7B%22query%22%3A%5B%22allDoc%22%5D%2C%22\\_perPage%22%3A20%2C%22presidentUrl%22%3A%5B%22giuseppe-saragat%22%5D%7D%7D&perPage=21&data=](https://archivio.quirinale.it/aspr/discorsi/presidente/giuseppesaragat?startPage=63&query=allDoc&jsonVal=%7B%22jsonVal%22%3A%7B%22query%22%3A%5B%22allDoc%22%5D%2C%22_perPage%22%3A20%2C%22presidentUrl%22%3A%5B%22giuseppe-saragat%22%5D%7D%7D&perPage=21&data=) (ultimo accesso 5 novembre 2023). Si veda anche G. La Bella, *Aldo Moro e l'America latina*, in R. Moro, D. Mezzana (a cura di), *Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento*, Soveria Manelli, Rubbettino, pp. 691-712.

8 Cfr. Fanfani propone un istituto di cooperazione culturale ed economica, in «Relazioni Internazionali», 37, 1965, p. 863; G. Bosco, *Un ponte tra l'Italia e il Nuovo Mondo: l'Istituto italo-latinoamericano*, in «Rivista di Studi Politici Internazionali», 3/2009, pp. 461-464; R. Campanella, *L'America latina, l'Italia e il ruolo dell'IILA*, in «Il Politico», 1/2011, pp. 131-134

dottrine politiche, così diverse dalle nostre: Ernesto Guevara predicava e praticava una teoria rivoluzionaria violenta di una nuova società molto diversa dalle dottrine che noi predichiamo e pratichiamo. Anche se sappiamo che in un continente così complesso e così diverso, così lontano da noi, per le condizioni in cui si sviluppano, il giudizio si deve fare assai complesso e assai cauto nel valutare gli atteggiamenti di questi movimenti politici. Ma certamente non credo che possa sfuggire alla sensibilità democratica e alla coscienza storica moderna una valutazione obiettiva di certi fenomeni libertari che hanno una loro origine in uno stato di esasperazione, in uno stato di soggezione, in uno stato di illibertà, che provocano per loro natura ribellioni e rivolte che probabilmente a distanza di anni verranno giudicate in modo diverso anche da coloro che, più moderati e prudenti, considerano questi fenomeni di puro e semplice banditismo. In questo senso io credo che possiamo esprimere molto serenamente un sentimento di rispetto, rispetto che va verso tutti coloro che muoiono per una causa, il che di per sé non è poco, e contiene sempre un grado di nobiltà, che va sottolineata.<sup>9</sup>

La relazione con il Cono Sud in particolare andò poi consolidandosi dopo la tragica fine di Salvador Allende in Cile, dove Craxi si recò tre settimane dopo il golpe di Augusto Pinochet, per rendere omaggio alla tomba dell'eroico presidente socialista e cercare di reperire informazioni sulla sorte dei tantissimi esponenti democratici letteralmente fatti sparire dall'apparato di sicurezza del neonato regime, di cui proprio l'allora vicesegretario del PSI fu peraltro tra i primi a denunciare la brutalità.<sup>10</sup> Ma alla piena e definitiva maturazione di questo rapporto si giunse in realtà dopo la sua designazione alla vicepresidenza dell'Internazionale Socialista (IS) che, sotto la nuova guida di Willy Brandt, a partire dal 1976, decise di mettere finalmente da parte l'eurocentrismo delle origini, per aprirsi al Sud del mondo. Non a caso, subito dopo il 13° congresso dell'IS, all'interno del suo ufficio di presidenza trovarono posto alcuni rappresentanti dei paesi in via di sviluppo, tra i quali il presidente del Senegal, Léopold Senghor, il presidente del partito radicale cileno, Anselmo Sule, e il presidente del partito operaio del Costa Rica, Daniel Oduber.<sup>11</sup> Di qui, dunque, il rinnovato interesse in particolare per il Sudamerica, di cui sono prova gli esiti delle conferenze di Cara-

9 Comune di Milano, Archivio Civico, *Atti del Consiglio Comunale*, seduta del 16 ottobre 1967. Si veda anche B. Craxi, *Gli anni a Palazzo Marino*, Milano, l'Ornitorinco, 2014, p. 31.

10 Cfr. *Craxi in Cile con una missione dell'Internazionale*, in «Avanti!», 30 settembre 1973; *Paura di una tomba*, ivi, 6 ottobre 1973; *Il mondo civile condanni al disprezzo e all'isolamento gli assassini di Allende*, ivi, 7 ottobre 1973; *Rapporto sulla tragedia del Cile*, ivi, 16 ottobre 1973.

11 Sulle importanti svolte che si consumarono all'interno dell'Internazionale Socialista tra il 1976 e il 1978 si vedano in particolare E. Landoni, *Per non perdere l'umanità*, cit., pp. 120-128; B. Rother, *Global Social Democracy. Willy Brandt and the Socialist International in Latin America*, London, The Rowman & Littlefield Publishing Group, 2022; E. Unfer, *Il nuovo ordine economico al congresso dell'Internazionale*, in «Avanti!», 26 novembre 1976; Id., *Tre offensive del socialismo per la pace, il progresso e i diritti umani*, ivi, 27 novembre 1976; Id., *Una strategia mondiale per battere inflazione e sottosviluppo*, ivi, 28 novembre 1976; B. Craxi, *L'Internazionale Socialista*, Milano, BUR, 1979.

cas e di Lisbona dove, il 3 ottobre 1978, fu infatti approvata un'articolata dichiarazione politica, la cosiddetta *Dichiarazione di Lisbona* appunto, destinata a diventare il documento ufficiale dell'IS sull'America latina.<sup>12</sup> In questo quadro, ai partiti socialisti europei fu quindi rivolto il duplice invito a stringere rapporti con le forze democratiche di quel continente e a sostenerne la lotta contro i regimi autoritari, cercando di favorire il ritorno della democrazia e della libertà.

## Il PSI di Craxi al fianco di Alfonsín e del popolo argentino

Nel pieno rispetto di queste nuove linee guida dell'IS, dopo essere stato designato alla guida del PSI, Craxi decise di costituire una specifica sezione latino-americana all'interno del dipartimento internazionale del partito, presso la sede di Via del Corso 476, a Roma, e di fare del sostegno alle forze di opposizione del nuovo governo golpista insediatosi a Buenos Aires uno dei principali fronti d'impegno per i socialisti italiani. Le relazioni più strette vennero allora stabilite con alcuni settori del radicalismo argentino, in qualche modo sponsorizzati dai radicali cileni e dalla sezione giovanile dell'Internazionale Socialista (IUSY), con la quale alcuni collaboratori di Alfonsín, tra cui Federico Storani, Carlos Enrique Nosiglia, Luis "Changuí" Cáceres e Marcelo Sturbrin, interni alla Franja Morada e al Movimento de Renovacion y Cambio, avevano da tempo contatti regolari.<sup>13</sup> Lo stesso Alfonsín rivendicava peraltro un suo diretto legame con la figura di Rodolfo Mondolfo che, dopo l'entrata in vigore delle leggi razziali, era infatti riparato proprio in Argentina, dove morì nel 1976, e con la cultura quindi del socialismo riformista espressa da «Critica Sociale», di cui l'insigne filosofo italiano fu uno dei più importanti collaboratori. Anche questo faceva dunque dell'Unión Cívica Radical, o meglio, della corrente interna guidata da Alfonsín, la componente politica argentina indiscutibilmente più vicina al socialismo italiano e, più in generale, anche ai valori della socialdemocrazia europea<sup>14</sup>.

Non deve quindi stupire che il PSI di Craxi fosse diventato un punto di riferimento particolare per tutte le forze di opposizione argentine, così come del resto attestato

12 Archivio Fondazione Bettino Craxi (AFBC), Fondo PSI- Direzione Nazionale, sez. 6, s. 2, f. 3 "Comunicati stampa e dichiarazioni", *Resolution on Latin America adopted by the thirteenth Congress of the Socialist International*; ivi, sez. 6, s. 1, f. 3 "America latina", *Meeting of Political Leaders of Europe and America in Favor of International Democratic Solidarity*, 22-25 maggio 1976; ivi, sez. 1, s. 9, f. 4 "Conferenza internazionale euro-americana dei leader dei partiti socialisti", comunicato de prensa escrito por Bettino Craxi sobre la Conferencia de Caracas, 22-25 maggio 1976; ivi, sez. 6, s. 1, f. 3 "America latina", *Declaración de Lisboa*, 3 ottobre 1978. Si vedano anche S. Careddu, *Il PSI di Craxi e l'America latina. Dalle dittature militari alla democrazia*, Roma, Fondazione Craxi, 2020, pp. 21-24; *Da Caracas una nuova dimensione per la Internazionale socialista*, in «Avanti!», 27 maggio 1976; *Verso un'azione comune nell'Europa del Sud*, ivi, 3 ottobre 1978; F. Gozzano, *Solidarietà militante per i popoli latino-americani*, ibid; F. Gozzano, *Conclusa la Conferenza dell'Internazionale socialista a Estoril. Pieno appoggio al fronte unito dell'opposizione in Nicaragua*, ivi, 4 ottobre 1978.

13 Cfr. N. Beltrán, *La Franja. De la experiencia universitaria al desafío del poder*, Buenos Aires, Aguilar, 2013.

14 Cfr. S. Careddu, *Il PSI di Craxi e l'America latina*, cit., p. 23.

dall'imponente messe di documenti raccolti all'interno del fondo Direzione Nazionale del partito, in deposito presso la Fondazione Craxi<sup>15</sup>.

Sul piano poi del sentimento popolare e dell'identità culturale, Craxi mostrò sempre, nei riguardi degli emigrati italiani, un'attenzione speciale, figlia di quella tensione umanitaria propria del socialismo italiano delle origini che, soprattutto attraverso le pagine dell'«Avanti!», mantenne sempre acceso un faro sulle condizioni di tanti italiani trasferitisi letteralmente dall'altra parte del mondo, attraverso regolari corrispondenze dall'Argentina e interessanti articoli su quel paese e le sue relazioni con l'Italia<sup>16</sup>. A questo proposito, merita senz'altro una particolare citazione un bel pezzo di Francesco Ciccotti che, uscito sull'edizione del 11 aprile 1901, conteneva un esplicito invito al governo italiano a difendere i primati, per la verità poco noti alla stessa classe dirigente nazionale, che erano stati raggiunti sul fronte dell'interscambio economico e commerciale con l'Argentina e a mantenere saldi i rapporti con il suo popolo. Così, infatti, scriveva Ciccotti: «Io ho sotto gli occhi le cifre del movimento commerciale dell'Italia con uno Stato dimenticato, e che pure è sangue del nostro sangue, con un popolo al quale, ogni giorno che passa, un più stretto nodo ci ricongiunge attraverso l'Oceano: l'Argentina».<sup>17</sup> E non può certo essere dimenticata poi l'importanza dell'impegno profuso a sostegno degli emigrati, a partire dalla fine degli anni Sessanta, dall'Istituto Fernando Santi, creato dallo stesso PSI come suo organismo collaterale.<sup>18</sup>

Ad assicurare a Craxi e al PSI la simpatia degli argentini fu anche la posizione assunta nei confronti delle sanzioni economiche, commerciali e finanziarie imposte a Buenos Aires durante la guerra delle Malvine.<sup>19</sup> Pur senza venir meno alla solidarietà europea e all'indirizzo pacifista proprio del socialismo italiano, Craxi chiese e ottenne che le sanzioni decise in sede CEE il 13 aprile 1982, su richiesta della Gran Bretagna, non venissero confermate dall'Italia, al termine della scadenza concordata di un mese, ai danni dell'Argentina, peraltro già alle prese con enormi difficoltà economiche e con il drammatico problema del debito estero, anche allo scopo di non umiliarne il sentimento nazionale. Il 17 maggio 1982, in occasione della riunione dei ministri degli Esteri della CEE, l'Italia, insieme all'Irlanda, decise infatti di non prorogare le sanzioni economiche, commerciali e finanziarie votate il mese precedente, pur confermando l'embargo militare. Quella sostenuta dal PSI fu del resto la posizione che, in seno all'Internazionale Socialista, avrebbero assunto tutte le delegazioni e componenti latino-americane. L'Italia finì così con il rivestire, al termine delle ostilità,

15 AFBC, Fondo PSI-Direzione Nazionale, sez. 6, s. 1, f. 4 "Argentina".

16 Cfr. G. Lauzi, *Italia-Argentina "associazione" tra due popoli amici*, in «Avanti!», 1° maggio 1987.

17 F. Ciccotti, *L'Argentina e la Triplice*, ivi, 11 aprile 1901.

18 AFBC, f. 1 "Bettino Craxi", sez. 1, s. 2, ss. 8, fasc. 2 "Istituto Fernando Santi", lettera 13 "Luigi Pallottini a Craxi" (<https://www.lazio900.it/oggetti/120501-luigi-pallottini-a-craxi/>).

19 Su questo conflitto si vedano in particolare D. Monaghan, *The Falklands War, Myth and Countermyth*, London, Macmillan, 1998; G. Boyce, *The Falklands War*, London, Bloomsbury Publishing, 2017; E. Mercáu, *The Falklands War. An Imperial History*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019; F. Lorenz, *Las guerras por Malvinas 1982-2022*, Buenos Aires, Edhasa, 2022.

un ruolo di naturale mediatore tra Argentina e Comunità Europea.<sup>20</sup>

Da ultimo, nel novero delle ragioni di questa particolare simpatia e sintonia popolare venutasi a consolidare tra Italia e Argentina va senz'altro inserito il ruolo svolto dal Presidente della Repubblica, il socialista Sandro Pertini che, nel maggio del 1983, non ebbe certo paura di ingaggiare un duro scontro diplomatico con il governo argentino e il presidente Reynaldo Bignone sulla questione dei desaparecidos, molti dei quali cittadini italiani e soprattutto argentini di origine italiana. Così, infatti, il Capo dello Stato ebbe a esprimersi nel telegramma inviato alle autorità di Buenos Aires il 1° maggio 1983, in seguito al comunicato diramato dalla Giunta militare sulla sorte dei desaparecidos: «L'agghiacciante cinismo del comunicato con il quale si annuncia la morte di tutti i cittadini argentini e stranieri scomparsi in Argentina nei tragici anni scorsi sotto la dittatura militare colloca i responsabili fuori dell'umanità civile. Esprimo lo sdegno e la protesta mia e del popolo italiano in nome degli elementari diritti umani, così crudelmente scherniti e calpestati»<sup>21</sup>. E in risposta poi alla piccata nota di protesta inviata al governo italiano per le espressioni contenute nel telegramma succitato, Pertini, il 3 maggio, volle indirizzare al presidente Bignone questa lettera dai toni, se possibile, ancora più forti dal punto di vista morale, anche allo scopo di enfatizzare l'intransigente difesa dei diritti umani da parte dell'Italia, insieme alla sua specificità politica, culturale ed etica e alla sua solidarietà attiva e operante verso il popolo argentino:

Signor Presidente,

ho ricevuto il memorandum che Ella mi ha fatto pervenire in seguito alla mia protesta ufficiale per i delitti orrendi consumati contro vittime innocenti. Prima di tutto fra le vittime vi sono anche italiani: di qui il mio diritto di protestare. Secondo: l'Argentina ha firmato la Carta di San Francisco e quindi i suoi governanti debbono rispondere innanzi al mondo intero di ogni loro violazione di diritti umani e civili. Inoltre, mi chiedo stupito perché lei, uomo onesto e ufficiale integerrimo, voglia difendere ufficiali che con gravi misfatti hanno disonorato la divisa che lei porta con onore. Non mi interessa che altri Capi di Stato non abbiano sentito il dovere di protestare come ho protestato io. Peggio per loro. Ciascuno agisce secondo il suo intimo modo di sentire. Io ho

20 Cfr. S. Careddu, *Il PSI di Craxi e l'America latina*, cit., pp. 38-46; N. Neri, *Tra Londra e Buenos Aires: l'Italia e la guerra nelle Falklands*, in «Rivista di Studi Politici Internazionali», 4/2017, pp. 557-571. Si vedano anche A. Guatelli, *La CEE unanime al fianco di Londra*, in «Corriere della Sera», 13 aprile 1982; *Perplessità sulle sanzioni all'Argentina*, in «Avanti!», 15 aprile 1982; *Benvenuto: "frettolosa la CEE"*, ivi, 17 aprile 1982; *L'Italia auspica una rapida fine della vertenza anglo-argentina*, ivi, ibid; A. Guatelli, *Argentina: sanzioni CEE (senza l'Italia)*, in «Corriere della Sera», 18 maggio 1982; U. Intini, *Le ragioni dell'Italia*, in «Avanti!», 19 maggio 1982; P. Garimberti, *Il no dell'Italia dovuto ad equilibri di governo*, in «La Stampa», 19 maggio 1982; AFBC, PSI-Direzione Nazionale, sez. 6, s. 2, f. 1 «Comunicazioni», Comunicato del Comitato per l'America latina e i Caraibi dell'Internazionale Socialista; F. Pedrosa, *La Internacional Socialista y la guerra de Malvinas*, in «Latin America Research Review», 2/2014, pp. 47-67.

21 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1983%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

protestato e protesto in nome dei diritti civili e umani e in difesa della memoria di inermi creature vittime di morte orrenda. È tutta l'umanità che deve sentirsi ferita e offesa. Sono certo che nell'intimo del suo animo ha risonanza la mia umana parola, anche se per dovere di ufficio Ella acconsente che la sua diplomazia protesti per il mio legittimo e doveroso intervento.<sup>22</sup>

In questo quadro non può dunque sorprendere che il PSI, guidato dal presidente del Consiglio in carica, e la UIL siano stati l'unico partito e l'unico sindacato ufficialmente invitati dall'Unión Cívica Radical alla cerimonia di insediamento di Alfonsín alla presidenza della Repubblica Argentina nel dicembre del 1983.<sup>23</sup> Craxi arrivò a Buenos Aires, dopo aver consegnato alla stampa un accorato discorso indirizzato agli italiani d'Argentina e agli argentini di origine italiana, cui volle rivolgere in particolare queste parole di affetto, amicizia e vicinanza politica e personale:

Vorrei che i legami che ci uniscono a tutta l'Argentina, a voi e a tutte le comunità del Paese fossero ancora più rinsaldati da più ampi rapporti culturali e commerciali. Vorrei che tutti voi poteste venire a visitare le nostre città, che furono anche vostre e dei vostri padri. Spero, in concreto, di poter fare qualche cosa almeno per i giovani, che possano conoscere le nostre scuole, le nostre università, per ritrovare nella nostra cultura, nella nostra civiltà, la vostra cultura, la vostra civiltà. Sono davanti a voi, davanti all'Argentina giorni migliori del passato. Il mio augurio è che ancora una volta i giorni di difficile laboriosità che attendono il vostro Paese vi vedano tra i protagonisti di una ricostruzione che restituisca all'Argentina serenità e prosperità.<sup>24</sup>

In occasione di questo viaggio, il leader socialista incontrò poi le madri di Plaza de Mayo e la collettività italiana, convocata per il pomeriggio del 10 dicembre al Teatro Coliseo, e fece un intervento al canale di stato ATC Canal 7. Con Alfonsín, infine, pose le basi di una nuova stagione di intensa cooperazione tra Italia e Argentina, di cui sono prova i numerosi bilaterali che avrebbero avuto luogo nel quinquennio successivo.<sup>25</sup>

---

22 Ibid.

23 Cfr. AFBC, f. 1, s. 2, serie 2, sottos. 3, sottosottos. 1, f. 17 "Visita del presidente del Consiglio in Argentina. Documentazione. 8-12 dicembre 1983". Si veda anche *La delegazione del PSI a Baires*, in «Avanti!», 8 dicembre 1983.

24 *Messaggio di Craxi agli italiani di Argentina*, ivi, ibid.

25 Cfr. *Il primo incontro con le madri di Plaza de Mayo*, ivi, 10 dicembre 1983; *Con Alfonsin presidente l'Argentina volta pagina*, ivi, 11 dicembre 1983; W. Marossi, *Entusiasmo popolare per l'insediamento di Alfonsin*, ivi, ibid.

## Un nuovo corso politico e diplomatico

Il primo di questi incontri si svolse il 24-25 gennaio 1984 a Roma, dove giunse, accompagnato dal ministro dell'Economia, Bernard Grinspun, il capo della diplomazia argentina, Dante Caputo. Dopo aver firmato in Vaticano la dichiarazione comune con il Cile per la soluzione della controversia relativa al Canale di Beagle,<sup>26</sup> il ministro degli Esteri argentino venne ricevuto da Craxi a Palazzo Chigi e successivamente da Andreotti alla Farnesina. In quest'occasione, utile a far emergere la reciproca volontà di più intense relazioni e l'impegno del governo italiano a favorire il rafforzamento dell'interscambio economico dell'Argentina con la CEE, furono create le condizioni per l'effettiva entrata in vigore dell'accordo di cooperazione economica, industriale e finanziaria firmato dai due paesi il 12 giugno 1979. L'intesa su questo punto fu perfezionata tra il 24 e il 26 ottobre 1984, durante la visita di Stato a Roma di Alfonsín, che volle allora indulgiare sull'esigenza di un'immediata attivazione della commissione mista italo-argentina, responsabile della sua concreta realizzazione, e sul carattere privilegiato delle relazioni tra Roma e Buenos Aires. In quella sede fu altresì decisa l'organizzazione di regolari consultazioni tra ministri, funzionali ad avviare nuove iniziative di collaborazione tra i due paesi in tutti i possibili settori, con particolare riferimento a quello delle opere pubbliche, nel quale l'Italia giocò un ruolo fondamentale, sostenendo per esempio, con crediti ad hoc, la costruzione della diga di Yacyretà sul Paranà. Infine, ricevuto al Quirinale da Pertini, Alfonsín volle ufficialmente invitare in l'Argentina il Capo dello Stato, che accolse con entusiasmo la proposta.<sup>27</sup>

Accompagnato dal ministro degli Esteri, Giulio Andreotti, e dal sottosegretario agli Esteri, Susanna Agnelli, Pertini, dal 9 all'11 marzo 1985, si recò infatti in visita di Stato a Buenos Aires dove, poco dopo il suo arrivo, in occasione del pranzo offerto in suo onore dal presidente argentino, pronunciò un vibrante discorso incentrato sulla profondità dell'amicizia italo-argentina, sulle analogie a suo avviso esistenti tra l'Argentina del nuovo corso democratico e l'Italia dell'immediato secondo dopoguerra e sull'importanza dell'accordo raggiunto con il Cile a proposito del Canale di Beagle. Pertini ebbe a definire quell'intesa «un'alta lezione di moralità internazionale» a beneficio soprattutto dei paesi ancora divisi da antiche controversie storiche.<sup>28</sup> Il Presiden-

26 Su questa vicenda si vedano in particolare M. T. Infante Caffi, *Argentina y Chile: percepciones del conflicto de la zona del Beagle*, in «Estudios Internacionales», n. 67, Julio-Septiembre 1984, pp. 337-358; J. L. Garrett, *The Beagle Channel: Confrontation and Negotiation in the Southern Cone*, in «Journal of Interamerican Studies and World Affairs», 3/1985, pp. 81-109; D. Vecchioni, *Il Canale di Beagle. Storia di una controversia*, in «Rivista di Studi Politici Internazionali», 4/1995, pp. 537-543; F. G. Bustamante Olguin, *Un enfoque idealista de las relaciones internacionales en el conflicto del Beagle entre Chile y Argentina. La mediación de la Santa Sede, 1979-1984*, in «Revista Cultura y Religión», 2/2010, pp. 57-71; A. Villar Gertner, *The Beagle Channel Frontier Dispute between Argentina and Chile: Converging Domestic and International Conflicts*, in «International Relations», 2/2014, pp. 207-227.

27 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1984%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

28 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1985%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf>

te della Repubblica incontrò poi le Madri di Plaza de Maya, presso i locali dell'ambasciata italiana, alla presenza di Adolfo Pérez Esquivel, vincitore del Premio Nobel per la Pace nel 1980, e, l'11 marzo, pronunciò di fronte al Congresso Nazionale argentino, convocato a camere riunite per la speciale occasione, un discorso incentrato sull'importanza del Parlamento e della democrazia e sull'avvio di un nuovo corso di amicizia e cooperazione tra Italia e Argentina, anche alla luce del memorandum per consultazioni annuali ai massimi livelli politici contestualmente siglato da Andreotti e Caputo.<sup>29</sup> Quello fu di fatto l'ultimo impegno ufficiale della visita, che Pertini fu infatti costretto a interrompere anzitempo, per partecipare, a Mosca, ai funerali del leader sovietico, Konstantin Černenko. La missione fu quindi ufficialmente conclusa tra il 21 e il 22 maggio, allorché Pertini fu insignito della laurea honoris causa dall'Università di Cordoba, esattamente due settimane dopo l'incontro svoltosi a Roma tra Andreotti e Caputo, nel quadro delle consultazioni bilaterali previste dal memorandum siglato a Buenos Aires in marzo, durante la visita del Presidente della Repubblica. Nella Capitale, in quell'occasione, i due ministri degli Esteri trovarono un'intesa sulla ristrutturazione del debito accumulato dall'Argentina nei confronti dell'Italia e firmarono soprattutto i nuovi accordi di cooperazione allo sviluppo.<sup>30</sup>

Nel rispetto delle intese raggiunte, il ministro della Difesa, Giovanni Spadolini, si recò in missione a Buenos Aires, tra il 5 e il 10 ottobre, per incontrare l'omologo argentino, Roque Carranza, e avviare iniziative di collaborazione sul fronte dell'addestramento delle forze armate. Sempre a Buenos Aires, infine, dove si recò in missione tra il 19 e il 22 dicembre, Andreotti presiedette con Caputo la prima riunione della commissione mista di cooperazione economica, industriale e finanziaria, prevista dall'articolo IX dell'omonimo accordo che, con lo scambio degli strumenti di ratifica, avvenuto proprio in quell'occasione, divenne così ufficialmente operativo,<sup>31</sup> e si accordò per la donazione all'Argentina di 22 miliardi di lire e la concessione di un credito d'aiuto di oltre 100 miliardi<sup>32</sup>.

Questa era un'importante prova della qualità e della solidità delle relazioni italo-argentine, su cui il presidente della Camera dei deputati argentina, Juan Carlos Pugliese, in visita a Roma nel maggio del 1986, volle indugiare nel colloquio avuto con Craxi. I rapporti bilaterali erano ottimi e del tutto soddisfacenti soprattutto venivano definiti i risultati raggiunti sul fronte della cooperazione culturale, tecnologica, industriale ed energetica. Su queste basi maturarono così le condizioni per la firma dell'accordo di cooperazione tecnica che, ufficializzato a Roma il 30 settembre, prevedeva, tra le altre cose, specifiche iniziative di sostegno alla crescita delle piccole e

---

ca%20estera%20dell'Italia.pdf (ultimo accesso 7 novembre 2023).

29 Ibid.

30 Ibid.

31 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1986/02/05/086A0818/sg> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

32 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1985%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

medie imprese argentine.<sup>33</sup> Funzionale allo sviluppo economico sarebbe stata anche la costituzione di imprese miste italo-argentine, al centro degli incontri svoltisi a Roma il 7 e l'8 novembre tra il ministro degli Esteri Andreotti e il segretario di Stato per l'Industria e il Commercio Estero, Roberto Lavagna. Quest'ultimo invitò in particolare il governo italiano a valutare, sia a livello bilaterale sia in ambito CEE, un ulteriore incremento dell'interscambio scientifico-tecnologico, anche in considerazione del recente avvio del progetto europeo Eureka, lanciato dalla Francia.<sup>34</sup>

Lo sviluppo del tessuto imprenditoriale argentino e lo scambio di prezioso know-how tecnico-scientifico mantennero per mesi il carattere di assoluta priorità per i governi di Italia e Argentina e furono, non a caso, al centro dei colloqui che Andreotti ebbe a Roma dapprima, il 9 aprile 1987, con il viceministro degli Esteri, Jorge Sabato e i sottosegretari agli Esteri per gli Affari Economici e al Commercio Estero, e poi, il 29-30 aprile, con l'omologo, Dante Caputo, che incontrò anche il nuovo Presidente del Consiglio, Amintore Fanfani.<sup>35</sup> Proprio in quest'occasione, al termine della riunione della commissione mista italo-argentina di cooperazione economica, industriale e finanziaria, venne annunciata la volontà dei due paesi di addivenire alla firma di un trattato politico, destinato non solo a far compiere un ulteriore salto di qualità ai rapporti bilaterali ma anche e soprattutto a rappresentare un vero e proprio modello di riferimento per le relazioni tra paesi del Nord e del Sud del mondo.

Così, infatti, recitava il comunicato ufficiale rilasciato dalla Farnesina il 29 aprile 1987, subito dopo l'incontro tra Andreotti e Caputo, svoltosi a Villa Madama:

La ferma volontà di realizzare un salto qualitativo nei rapporti tra Italia e Argentina è stata espressa dai ministri degli Esteri Andreotti e Caputo [...]. Questa nuova fase, necessariamente e indissolubilmente connessa alla stabilità del sistema democratico argentino, si articolerà in un programma inteso a creare una relazione del tutto particolare tra i due Paesi, tale da essere di reciproco beneficio e da costituire un modello nei rapporti tra paesi industrializzati e in via di sviluppo.<sup>36</sup>

Per il sesto gabinetto Fanfani, che intendeva porsi evidentemente in un quadro di assoluta continuità rispetto alla politica di totale apertura all'Argentina e di pieno sostegno al nuovo corso di Alfonsín avviata da Craxi e dai governi da lui presieduti, la

33 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1986%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

34 Ibid. Sul progetto Eureka si vedano in particolare A. Marinelli, *La Presidenza Mitterrand e la politica estera francese*, in «Rivista di Studi Politici Internazionali», 1/1986, pp. 7-12; S. Baldi, *L'Europa e la sfida tecnologica: il progetto Eureka*, in «Affari Sociali Internazionali», 3/1987, pp. 109-117; B. Bagnato, *Le phénomène Andreotti: la Francia di Mitterrand, l'Italia e una personalità singolare*, in «Ventunesimo Secolo», 2/2020, pp. 59-88; <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/317358.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

35 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1987%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

36 Ibid.

condizione indispensabile, sia sul piano politico-diplomatico sia dal punto di vista più squisitamente valoriale, per l'ulteriore rafforzamento dei rapporti bilaterali era quindi rappresentata dall'effettiva tenuta della democrazia in Argentina, messa a dura prova dalla grave crisi economico-finanziaria in atto e dalla tante difficoltà nella quali il suo governo ormai da tempo si dibatteva. Dal canto suo, Buenos Aires faceva capire che proprio il consolidamento della cornice democratica interna sarebbe passato anche attraverso la piena maturazione e il coronamento politico quindi del ravvivato rapporto d'amicizia con l'Italia, non a caso definita da Caputo, durante la sua visita a Roma, il paese industrializzato che più di tutti aveva collaborato col governo democratico argentino, accompagnandolo in qualche modo nella stabilizzazione della Nazione sudamericana.<sup>37</sup>

### La relazione associativa particolare e l'uscita di scena di Alfonsín

Su queste basi venne così costituito un comitato tecnico italo-argentino, che avrebbe dovuto trasformare in realtà gli intendimenti annunciati e aggiornare i ministri degli Esteri dei due paesi sullo stato d'avanzamento dell'attività diplomatica in corso. Questo lavoro preparatorio sfociò allora nella visita a Roma di Alfonsín, che il 10 dicembre 1987, a Villa Madama, firmò con il successore di Amintore Fanfani a Palazzo Chigi, Giovanni Gorla, il trattato per la creazione di una relazione associativa particolare tra Italia e Argentina, che rappresentò il momento culminante di quest'intensa stagione di incontri, scambi e cooperazione, avviatasi subito dopo il ritorno della democrazia in Argentina.<sup>38</sup> Nel lungo preambolo al documento diplomatico, strutturato in diciassette articoli, i due governi tenevano infatti a precisare che la creazione di una relazione associativa particolare, nel quadro di un complessivo salto di qualità nei rapporti bilaterali, muoveva dall'esigenza condivisa di «completare con un accordo di carattere generale quanto già disposto in virtù di accordi specifici in materia politica, economica, finanziaria, industriale, culturale e di cooperazione tecnica».<sup>39</sup> Il trattato rispondeva poi a un obiettivo di fondo, «il consolidamento delle istituzioni democratiche nella Repubblica argentina» che, oltre a essere «un fattore di rilievo essenziale per una nuova fase politica nell'America latina», rappresentava, così come del resto rimarcato dal governo italiano, già in occasione della visita di

37 Cfr. G. Lauzi, *Italia-Argentina*, cit.

38 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1987%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf>; <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/271009.pdf> (ultimo accesso 8 novembre 2023). Si veda anche M. Cabeza, *Las relaciones entre Argentina e Italia: el quiebre histórico que introduce el gobierno de Raúl Alfonsín*, in «Ciclos en la historia, la economía y la sociedad», 2/2022, pp. 123-147.

39 [https://legislature.camera.it/chiosco.asp?source=/altre\\_sezionism/10195/10207/10208/documentotesto.asp&content=/\\_dati/leg10/lavori/schedela/trovaschedacamera.asp?pd=3128](https://legislature.camera.it/chiosco.asp?source=/altre_sezionism/10195/10207/10208/documentotesto.asp&content=/_dati/leg10/lavori/schedela/trovaschedacamera.asp?pd=3128); <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/271009.pdf>.

Caputo a Roma del 29-30 aprile 1987, la «condizione permanente dell'espansione delle relazioni tra i due Paesi».<sup>40</sup>

Insieme a questo trattato furono firmati poi undici importanti accordi di natura amministrativa, tra cui quello inerente allo scambio degli atti dello stato civile e la convenzione di estradizione.<sup>41</sup> Nell'occasione, il Presidente della Repubblica, Francesco Cossiga, celebrò la solidità dell'amicizia italo-argentina e la piena sintonia di vedute, dicendo che Argentina e Italia guardavano all'altra specchiandosi in se stesse e che Roma non considerava assolutamente il debito di Buenos Aires un problema di natura esclusivamente finanziaria. Per il Capo dello Stato, si trattava infatti di un'emergenza complessa, da affrontare «in una visione di aiuto allo sviluppo», in grado di contribuire «ad una maggiore stabilità internazionale».<sup>42</sup>

In questo clima di piena intesa e massima collaborazione tra Italia e Argentina, il 15 aprile 1988 Roma fu teatro di un incontro tra Andreotti e il vicepresidente argentino, Víctor Martínez, che si confrontarono sulle prospettive di sviluppo dell'interscambio commerciale tra i due paesi e sulle iniziative in parte già avviate sul fronte della cooperazione tecnologica, anche allo scopo di sostenere la crescita delle imprese argentine.<sup>43</sup>

Fu però in autunno che i due governi tornarono ad affrontare più approfonditamente le conseguenze operative dell'importante trattato di associazione firmato l'anno prima, dopo l'importante missione a Buenos Aires del vicepresidente del Consiglio, Gianni De Michelis che, tra il 29 agosto e il 1° settembre, incontrò il presidente Alfonsín e il ministro degli Esteri Caputo.<sup>44</sup> In questa scia, tra il 16 e il 19 ottobre 1988, il ministro della Difesa Valerio Zanone incontrò l'omologo argentino, Horacio Juana-rena, e il presidente Alfonsín per firmare alcune lettere di intenti sulla cooperazione tecnologica e militare e sullo scambio di know-how nell'ambito della formazione delle forze armate, mentre il 3 novembre il segretario di Stato all'Istruzione, Stubrin, emanò l'importante risoluzione 1813, che ripristinava l'insegnamento obbligatorio della lingua italiana nelle scuole pubbliche argentine, all'interno delle quali, nel 1941, questa materia era stata declassata a facoltativa. Si trattò dunque di un risultato molto importante che, anche a livello culturale, certificava la solidità e la profondità dei legami esistenti tra Italia e Argentina.<sup>45</sup>

---

40 Ibid.

41 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1988/12/14/088G0592/sg>; [https://legislature.camera.it/chiosco.asp?source=/altre\\_sezionism/10195/10207/10208/documentotesto.asp&content=/\\_dati/leg10/lavori/schedela/trovaschedacamera.asp?pd=4971](https://legislature.camera.it/chiosco.asp?source=/altre_sezionism/10195/10207/10208/documentotesto.asp&content=/_dati/leg10/lavori/schedela/trovaschedacamera.asp?pd=4971); <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/267897.pdf>; <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/03/10/092G0230/sg>.

42 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1987%20Testi%20e%20Documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 7 novembre 2023).

43 <https://www.farnesina.ipzs.it/images/biblioteca/testi/1988%20Testi%20e%20documenti%20sulla%20politica%20estera%20dell'Italia.pdf> (ultimo accesso 8 novembre 2023).

44 Ibid.

45 Ibid.

Nel momento di massima intesa tra i due paesi, una settimana dopo la visita a Buenos Aires della presidente della Camera, Nilde Iotti, tra il 21 e il 23 novembre 1988 Alfonsín fu impegnato in quella che sarebbe stata di fatto la sua ultima visita di Stato in Italia. L'occasione si caricò quindi di un importante valore simbolico, abbinato naturalmente a una forte rilevanza politica. All'esito del colloquio avuto col presidente del Consiglio, Ciriaco De Mita, fu infatti decisa l'istituzione di un Segretariato Permanente italo-argentino che, composto da alti funzionari diplomatici e ministeriali dei due paesi, avrebbe dovuto dare effettiva attuazione agli impegni e ai programmi previsti dal trattato di associazione particolare, firmato l'anno prima.

L'incontro che Alfonsín ebbe in occasione di questa visita a Roma con il Capo dello Stato rappresentò quindi l'atto conclusivo di una stagione davvero intensa e fondamentale soprattutto per la crescita e il rafforzamento dei rapporti italo-argentini. L'uscita di scena dell'uomo della speranza, del rifondatore della democrazia argentina, ufficializzata tra giugno e luglio del 1989, fu lì per lì salutata con una certa preoccupazione sia in madrepatria sia in Italia, intravedendo in essa il cattivo presagio di reflussi autoritari e l'inverarsi soprattutto di una sorta di maledizione per l'Argentina, considerata così fragile da non reggere al normale avvicendamento di uomini e governi in un quadro di stabilità e continuità delle istituzioni democratiche del paese. Basti solo pensare, per esempio, a quanto scriveva allora sulle pagine de «La Stampa» Mimmo Candito:

La lunga maledizione storica che da 60 anni stronca i percorsi istituzionali dei presidenti della nazione argentina ha prevalso ancora una volta, e ancora una volta un presidente deve lasciare la Casa Rosada prima della fine naturale del mandato. Questa volta non sarà né per un golpe né per una morte prematura, ma ugualmente Raúl Alfonsín, l'altra notte, con un drammatico discorso alla nazione dagli schermi della tv, ha annunciato le dimissioni anticipate [...]. L'Argentina è allo sbando [...]. Ora le speranze di recupero sono affidate tutte a Menem, ma tempi amari si preparano ancora per il paese.<sup>46</sup>

Il passo indietro di Alfonsín, che anticipò di sei mesi il passaggio di consegne con Carlos Menem, uscito vincitore dalle elezioni di maggio, al fine di garantire la massima serenità possibile al normale processo di transizione politica conseguente a ogni consultazione elettorale che si concluda con la sconfitta del partito di governo in carica, rappresentò al contrario la scelta migliore per puntellare le istituzioni democratiche argentine, ripristinate solo sei anni prima. A dare quindi una chiave di lettura equilibrata e puntuale di questo importante passaggio, sottolineando a ragione il valore e la caratura del profilo umano e politico di Raúl Alfonsín fu Giorgio Lauzi, attento osservatore, per l'organo di stampa del PSI, dei problemi sindacali e delle vicende

---

46 M. Candito, *Alfonsín abdica, Menem eredita il caos*, in «La Stampa», 14 giugno 1989.

politiche internazionali, che così si esprimeva sulle pagine dell'«Avanti!»:

Allo stato dei fatti ci sembra che non si debbano fare confusioni tra la gravità della situazione economica e un ricambio presidenziale che avviene con tutti i crismi della democrazia [...]. La tentazione a drammatizzare è sempre forte, ed ecco che un commentatore ha detto che la maledizione dell'Argentina, cioè la cronica incapacità di concludere un mandato presidenziale, si è ripetuta una volta di più [...]. Francamente ci sembra che l'aver voluto garantire al paese un governo stabile e la operatività del presidente eletto, sia un atto di responsabilità e di serietà politica, non la rassegnazione a una maledizione antica. Il grande merito di Alfonsín resta semmai quello di aver contribuito a cancellare questa maledizione, garantendo l'equilibrio democratico, libere elezioni, la piena vigenza dello stato di diritto. Menem e il suo governo possono contare su un paese più maturo e questo aspetto della presidenza Alfonsín merita di essere ricordato con apprezzamento e fiducia.<sup>47</sup>

Uscendo di scena nel più rigoroso rispetto delle regole democratiche, che egli stesso aveva contribuito a ripristinare, Alfonsín contribuì infatti a mettere in sicurezza lo stato di diritto in Argentina ed assicurò in questo modo al suo popolo una prospettiva di continuità dinamica sul fronte delle relazioni con i paesi più industrializzati e l'Italia in particolare, che proprio nella tenuta complessiva del sistema democratico aveva posto la condizione indispensabile per l'effettiva implementazione degli accordi sottoscritti con il governo di Buenos Aires.

---

47 G. Lauzi, *Da Alfonsín lezione di democrazia*, in «Avanti!», 2 luglio 1989.