



ANNALISA BUFFARDI, STEFANIA SANSÒ¹

Divari di immaginazione. Digitale, creatività e giovani generazioni nell'era dell'intelligenza artificiale

Abstract: This article proposes a theoretical framework for interpreting the relationship between future imaginaries, digital practices, and conditions of participation among younger generations. Drawing on the sociology of time, sociotechnical imaginaries, and digital inequality studies, it argues that the capacity to imagine alternative futures is not a spontaneous individual disposition, but a socially and culturally situated competence, unequally distributed along structural lines. The digital environment – and artificial intelligence in particular – has become a key terrain on which this inequality is enacted: those with adequate cultural, symbolic, and formative resources can use digital tools for expression, meaning-making, and civic engagement, while those without them are subjected to imaginaries built elsewhere. The article examines this dynamic across three interconnected dimensions: the sociology of future-oriented anticipation and Futures Literacy as a learnable capacity; sociotechnical imaginaries and the contested symbolic field of artificial intelligence; and digital competences as a structural condition of access to collective imaginaries, reframing the digital divide as a divide of imagination. The concluding paragraphs examine the relationship between youth creativity and generative artificial intelligence, showing how the symbolic asymmetries that run through cultural production are redefined – without dissolving – within the algorithmic environment. They also interrogate the role of educational institutions as spaces in which young people's capacity to imagine, create, and act can be either cultivated or further compressed.

Keywords: future imaginaries, youth creativity, *generative AI*

1. Introduzione

Il futuro è diventato uno dei terreni più contesi dell'immaginario contemporaneo. Da un lato, romanzi, serie televisive e film destinati in larga parte a un pubblico giovane – da *Hunger Games* a *Black Mirror* – declinano il domani come scenario

1. Il contributo è frutto di una riflessione condivisa tra le autrici, alle quali va attribuita congiuntamente la responsabilità scientifica complessiva del testo. Ai fini dell'attribuzione formale, tuttavia, i paragrafi da 1 a 4 sono da attribuirsi ad Annalisa Buffardi; i paragrafi da 5 a 7 sono da attribuirsi a Stefania Sansò.

di controllo, sostituzione, catastrofe. Dall'altro, le stesse tecnologie che alimentano questi scenari distopici producono fascinazione, apertura, desiderio di sperimentare: i modelli di intelligenza artificiale generativa vengono percepiti insieme come minaccia e come strumento di espressione inedita, spesso dalle stesse persone, talvolta nello stesso momento. Questa ambivalenza rappresenta un'epoca in cui il futuro si presenta simultaneamente come promessa e come pericolo, e in cui la capacità di abitarlo con consapevolezza è distribuita in modo profondamente diseguale.

È questo il terreno in cui si collocano le giovani generazioni contemporanee: un ambiente saturo di narrazioni contraddittorie sul futuro, che spesso lasciano poco spazio a immaginari propri, autonomamente costruiti. Un ambiente in cui il digitale e l'intelligenza artificiale non sono semplici strumenti, ma essi stessi potenti immaginari sociotecnici: incorporano visioni del mondo, promesse implicite di futuro, gerarchie di possibilità. Chi ha accesso a risorse culturali e simboliche adeguate può abitare questi immaginari in modo critico e creativo, usarli per esprimersi, per produrre, per partecipare. Chi ne è privo oscilla tra la fascinazione passiva e l'ansia, senza gli strumenti per trasformare l'una o l'altra in capacità di azione.

Questa asimmetria è al centro di un dibattito pubblico sempre più urgente, che ha assunto negli ultimi anni una forma inaspettata. La Finlandia – paese tradizionalmente all'avanguardia nell'integrazione del digitale nella scuola – ha approvato nel 2025 una legge che restringe l'uso degli smartphone nelle aule. Non è un caso isolato: Danimarca, Norvegia, Svezia, Belgio, Svizzera si muovono nella stessa direzione. Il fatto che siano proprio i paesi pionieri dell'innovazione educativa digitale a ridefinire il proprio approccio non dice qualcosa sulla tecnologia in sé, ma sulla difficoltà di governarne i tempi, i modi e le condizioni di accesso in contesti attraversati da profonde disuguaglianze. La domanda che queste misure lasciano aperta – e che nessun divieto è in grado di risolvere – è quella delle condizioni entro cui i giovani possono sviluppare un rapporto consapevole, critico e creativo con gli strumenti che plasmano il loro presente e il loro futuro.

È in questa domanda che si colloca la riflessione oggetto del presente contributo. Il *digital divide*, riletto da questa prospettiva, non è soltanto un divario di accesso o di competenze tecniche: è un divario di immaginazione. E la creatività – intesa non come talento individuale, ma come pratica culturale e collettiva, come capacità di dare forma a possibilità non ancora date – è forse la dimensione più esposta a

questa disuguaglianza, e al tempo stesso quella su cui i contesti formativi possono intervenire in modo più significativo. Non trasmettendo competenze tecniche, ma ampliando la mappa di ciò che i giovani sanno immaginare di poter essere e fare.

2. Immaginare il futuro: competenze, orizzonti, aspirazioni

Immaginare il futuro non è un'attività spontanea e universalmente distribuita. È una pratica sociale e culturalmente situata, che dipende dalle risorse simboliche, dalle disposizioni incorporate e dalle strutture di opportunità entro cui ciascuno si muove. Chi dispone di un repertorio più ampio di esperienze, narrazioni e modelli di riferimento ha più strumenti per proiettarsi in avanti; chi ne è privo tende a restringere l'orizzonte, non per mancanza di capacità individuale, ma perché l'immaginazione del futuro – come ogni capacità culturale complessa – si allena, si nutre di esempi, si sedimenta nell'esperienza.

Che il futuro sia una costruzione culturale, e non un dato oggettivo, è una delle acquisizioni più consolidate della sociologia del tempo. Mandich [2023, 2024], Leccardi [2024] e Jedlowski [2017; con Cavalli e Leccardi 2023] hanno mostrato, con prospettive diverse ma convergenti, come il rapporto degli individui con il futuro sia mediato da strutture sociali, disposizioni culturali e risorse simboliche che ne determinano la forma e l'ampiezza.

Mandich [2023] ha ricostruito la sociologia del futuro come ambito disciplinare in espansione, mostrando come il futuro si configuri simultaneamente come campo materiale, simbolico e affettivo dell'anticipazione. La ricerca empirica condotta nell'ambito del progetto PRIN *Mapping Youth Futures* [cfr. Mandich 2024] ha documentato, su un campione di giovani italiani tra i 18 e i 34 anni, come gli orizzonti di futuro siano plurali e spesso contraddittori. Speranze e timori coesistono, le aspettative di mobilità si scontrano con le condizioni strutturali, e il rapporto con la dimensione temporale varia significativamente in funzione del contesto di provenienza.

Leccardi [2024; cfr. anche Leccardi, Jedlowski, Cavalli 2023] ha tematizzato la tensione tra accelerazione sociale e capacità biografica di proiettarsi in avanti. Il “futuro breve” e il “presente esteso” non sono soltanto condizioni temporali della modernità tarda: sono limitazioni soggettive della capacità di aspirare, nel senso appaduriano

del termine [cfr. Appadurai 2014]. L'accelerazione comprime lo spazio temporale disponibile per il progetto, trasformando il futuro da territorio di possibilità in sequenza di scadenze ravvicinate. In una differente ricostruzione della temporalità, sociale e biografica, la “memoria del futuro” (Jedlowski 2017) congiunge rielaborazione e immaginazione, in una operazione critica di riappropriazione dell'esperienza che consente di riconoscere la contingenza di ciò che è accaduto. La traiettoria di ricostruzione del futuro non realizzato mostra il ricordo di ciò che non ha preso forma, mettendo in scena le alternative possibili iscritte negli orizzonti di attesa del passato. E indica, parallelamente, la direzione per immaginare nuovi percorsi nel futuro.

A partire da questo quadro, emerge una domanda che è non solo analitica, ma pedagogica: se immaginare il futuro è una capacità culturalmente distribuita e socialmente condizionata – radicata nelle condizioni materiali e simboliche di partenza, alimentata o compressa dai contesti formativi attraversati (Buffardi 2020) – è anche una capacità che si può apprendere, allenare, insegnare? La risposta affermativa è al centro del concetto di *Futures Literacy*, sviluppato da Riel Miller e sistematicamente promosso dall'UNESCO a partire dal 2012 [cfr. Miller 2018; Miller, Sandford 2019]. La *Futures Literacy* è definita come la capacità di immaginare futuri diversi e molteplici, e di usare i futuri come lenti attraverso cui rileggere il presente. Non si tratta di previsione, ovvero proiettare nel futuro le tendenze del presente, ma di anticipazione: usare il futuro, nella sua apertura e indeterminatezza, come risorsa per ampliare le possibilità di azione nel presente.

Il collegamento con il framework appaduriano è esplicito nel percorso intellettuale di Miller [2018], che si richiama direttamente alla riflessione di Amartya Sen sulle *capabilities*: la *Futures Literacy* è pensata come una capacità umana fondamentale la cui distribuzione ineguale riproduce e amplifica le disuguaglianze sociali. La *capacity to aspire* di Appadurai [2014] e la *Futures Literacy* di Miller condividono la stessa intuizione di fondo, che evidenzia come la capacità di immaginare futuri alternativi non possa essere esclusiva ed elitaria, in quanto condizione della partecipazione civica e democratica. In questo contesto, in Italia, Roberto Poli, titolare della Cattedra UNESCO sui Sistemi Anticipanti, ha contribuito a definire i fondamenti teorici della *Futures Literacy* nell'ambito della più ampia teoria dell'anticipazione, mostrando come essa costituisca una competenza necessaria per agire in contesti segnati da accelerazione, complessità e cambiamenti strutturali [cfr. Poli 2010; 2019].

Ciò pone le istituzioni educative di fronte a una responsabilità specifica: non solo trasmettere competenze tecniche o saperi disciplinari, ma ampliare la capacità dei giovani di immaginare futuri alternativi, di mettere in discussione le assunzioni con cui ordinariamente si proiettano nel tempo, di riconoscere come contingente ciò che appare necessario. Esperienze educative condotte in contesti scolastici e universitari mostrano come sia possibile lavorare con gli studenti per sostenere la capacità di immaginare un futuro desiderabile, di individuare opportunità di innovazione e di rispondere alle sfide del cambiamento attraverso competenze che includono la creatività, la capacità di trasformare le idee in azione e il pensiero etico e sostenibile, abilitando i giovani a riconoscersi come attori possibili del cambiamento [Buffardi 2020]. Come questo compito si declini nel contesto dell'ambiente digitale e dell'intelligenza artificiale è la questione che i paragrafi successivi si propongono di discutere.

3. Immaginari sociotecnici: creatività e partecipazione

Gli immaginari collettivi sono spazi di contestazione in cui visioni del futuro si confrontano e si contendono l'egemonia del senso [cfr. Colombo, Rebughini 2026]. Si presentano come configurazioni culturali aperte, capaci tanto di riprodurre le gerarchie esistenti quanto di prefigurare ordini alternativi. Per le giovani generazioni contemporanee questa apertura costitutiva degli immaginari si declina in un contesto inedito: quello di un ambiente digitale che moltiplica le narrazioni disponibili, accelera la loro circolazione e, al tempo stesso, concentra il potere di produrle nelle mani di pochi attori globali. È in questo territorio, tra possibilità e vincoli, che si gioca oggi la capacità dei giovani di immaginare futuri propri, non semplicemente ereditati o subiti.

Cantó-Milà e Seebach [2024], riprendendo la distinzione di Castoriadis tra *actual imaginary* e *radical imaginary*, mostrano come gli immaginari del futuro non siano mai semplicemente il riflesso dell'esistente. Essi contengono sempre una dimensione di creatività radicale, la capacità di vedere le cose come non sono ancora, come potrebbero essere, come si vorrebbe che diventassero. Questa dimensione, che Castoriadis [1975] chiamava appunto immaginario radicale, ovvero la creatività istituyente della società, non è una qualità individuale o un talento. È una

pratica sociale e culturale distribuita, la capacità collettiva di produrre immagini alternative del mondo e di agire a partire da esse. È precisamente questa capacità che i contesti di svantaggio tendono a comprimere – restringendo il repertorio delle possibilità immaginabili – e che i contesti formativi e culturali hanno il compito di espandere, nella misura in cui l’accesso all’immaginario radicale è una condizione della partecipazione democratica [cfr. Castoriadis 1975; Feenberg 1999].

In questo quadro si innesta il concetto di immaginario sociotecnico nella declinazione proposta da Jasanoff e Kim [2015]. Le tecnologie, e in particolare le tecnologie digitali, non sono strumenti neutri: sono portatori di visioni del mondo, di ordini sociali desiderati, di futuri implicitamente promessi. Gli immaginari sociotecnici non esistono fuori dalla storia, ma anch’essi si formano collettivamente, si sedimentano nelle istituzioni e nelle pratiche, e portano sempre con sé le tracce dei rapporti di potere che li hanno prodotti. Su questo punto convergono, pur da prospettive e con intenti differenti, alcune delle riflessioni più influenti degli ultimi decenni sul rapporto tra tecnologia e società. Latour [2005] ha mostrato come tecnologie, istituzioni e soggetti si co-costruiscano continuamente in reti di relazioni in cui il confine tra umano e non umano è sempre instabile e negoziato. In questa direzione, ciò che chiamiamo “immaginario digitale” si configura come esito di tali relazioni. Winner [1980] aveva già evidenziato come gli artefatti tecnici incorporino scelte e valori, cristallizzando nelle loro forme materiali asimmetrie di potere che tendono a perpetuarsi. Haraway [1991], con la figura del *cyborg*, ha mostrato come questo territorio sia un campo in cui si giocano identità, potere e possibilità di trasformazione, e in cui la creatività è al tempo stesso rischio e risorsa. Pur nelle differenze di metodo e di intento, tali prospettive convergono su un punto: le tecnologie sono sempre anche immaginari, e gli immaginari sono sempre anche politici.

Questa intuizione permette di leggere l’intelligenza artificiale non solo come tecnologia, ma come uno dei più potenti immaginari sociotecnici del nostro tempo. Uno spazio in cui, peraltro, si condensano e si contendono visioni radicalmente diverse del futuro. L’IA occupa oggi un posto straordinario nell’orizzonte culturale delle giovani generazioni, oscillando tra promesse di progresso illimitato, narrazioni distopiche e retoriche della *disruption* che presentano il cambiamento tecnologico come forza naturale e ineluttabile. Centrale, in questa dinamica, è il ruolo degli algoritmi come dispositivi di produzione e orientamento degli immaginari: non semplici strumenti di calcolo, ma meccanismi di potere

che selezionano ciò che è visibile, amplificano certe narrazioni e ne marginalizzano altre, costruendo, in modo opaco e asimmetrico, le condizioni entro cui i giovani percepiscono il possibile e l'impossibile [cfr. Bucher 2018; Couldry, Hepp 2017]. In questo senso, i giovani che abitano l'immaginario dell'IA non stanno semplicemente adottando una nuova tecnologia, ma stanno confrontandosi con un sistema di narrazioni prodotto altrove, nei laboratori delle grandi imprese tecnologiche, nelle retoriche della stampa specializzata, nei *format* dei *social media*.

Il rischio è quello che Colombo e Rebughini [2026] identificano come la perdita della dimensione proiettiva degli immaginari. I giovani diventano consumatori passivi di futuri costruiti da altri, anziché protagonisti attivi della loro costruzione. Ma questo rischio convive con una possibilità altrettanto reale. Le piattaforme digitali, pur nella loro ambivalenza strutturale, hanno aperto spazi inediti di produzione creativa per le giovani generazioni: spazi in cui musica, video, testi, immagini e codice vengono prodotti, condivisi, trasformati, ricombinati in forme che attraversano la storia dei *media* [cfr. Manovich 2013; Bolter, Grusin 1999] e che oggi, nell'era dei modelli generativi, si ridefiniscono ancora una volta in direzioni aperte e controverse. Questi processi non sono semplicemente fenomeni di consumo culturale. Rappresentano pratiche di costruzione di immaginari, forme di *agency* in cui i giovani non solo abitano il presente digitale, ma sperimentano la capacità di dargli forma.

La partecipazione giovanile, in questo quadro, assume una dimensione che va al di là della sfera politica in senso stretto. Partecipare alla vita pubblica significa anche e sempre partecipare alla costruzione degli immaginari collettivi: contribuire a definire quali futuri siano pensabili, desiderabili, perseguibili. La creatività digitale, la produzione culturale, la capacità di usare le tecnologie non solo per consumare ma per esprimere, per connettere, per immaginare, sono forme di partecipazione a questa battaglia simbolica. Ampliare questa partecipazione richiede però di confrontarsi con le condizioni strutturali che definiscono chi ha accesso agli strumenti dell'immaginazione collettiva e chi ne rimane ai margini.

4. *Le competenze digitali come condizione degli immaginari*

Accedere agli immaginari del futuro richiede risorse. Non solo tecnologiche ma culturali, simboliche, formative: quelle risorse che determinano non solo cosa

si sa fare con le tecnologie, ma cosa si riesce a immaginare di poterci fare. Le stesse competenze digitali non costituiscono un insieme neutrale di abilità tecniche, ma una forma di capitale culturale che struttura le condizioni di accesso agli immaginari, configurandosi come risorsa centrale nei processi di inclusione ed esclusione digitale [cfr. Bourdieu 1998; van Dijk 2020].

Il *framework* europeo DigComp [Redecker 2017; Commissione Europea 2022], nella sua articolazione in aree che spaziano dall'alfabetizzazione informatica alla creazione di contenuti, dalla sicurezza alla risoluzione di problemi, tende a rappresentare tali competenze come un repertorio acquisibile in modo progressivo e relativamente neutro. Una lettura critica [cfr. Buckingham 2019] evidenzia tuttavia la necessità di collocarle entro una prospettiva sociotecnologica più ampia, che ne valorizzi la dimensione riflessiva, etica e culturale. In questa direzione, le competenze creative assumono particolare rilievo, intese come capacità di produrre contenuti, partecipare attivamente agli ambienti digitali e trasformarli da spazi di consumo a contesti di espressione e costruzione di senso.

Tali dimensioni risultano oggi centrali anche alla luce dell'ampia diffusione dei dispositivi digitali e, più recentemente, degli strumenti di intelligenza artificiale, ampiamente presenti nella vita dei giovani. Per richiamare alcuni recenti dati, il 92,5% degli adolescenti italiani dichiara di aver fatto uso di sistemi di IA [cfr. Save the Children 2025], mentre in Europa il 72% dei minori tra i 9 e i 16 anni che hanno preso parte allo studio EU Kids Online risulta utente attivo di strumenti generativi [cfr. Staksrud, Mascheroni et al. 2026]. Una progressiva espansione d'uso che accentua i nuovi divari, nel rischio che i giovani tendano ad appropriarsi degli immaginari dell'IA già sedimentati nelle narrazioni dominanti, senza necessariamente disporre degli strumenti per interrogarli e problematizzarli. Questa ambivalenza, tra passività critica e potenziale creativo, è il terreno su cui si gioca la questione delle competenze digitali come condizione degli immaginari. Questa ambivalenza, tra passività critica e potenziale creativo, è il terreno su cui si gioca la questione delle competenze digitali come condizione degli immaginari.

Prima ancora che l'intelligenza artificiale entrasse nell'orizzonte quotidiano dei giovani, la ricerca sul *digital divide* aveva già mostrato come la questione non fosse riducibile all'accesso alle infrastrutture. I diversi modi di uso digitale si distribuiscono in modo gerarchico lungo una scala di opportunità, i cui livelli non sono semplicemente cumulativi, ma selettivi e diseguali nei loro esiti. La maggior

parte dei giovani si colloca nei livelli inferiori, caratterizzati da pratiche prevalentemente funzionali o ricreative, mentre solo una quota più limitata accede a forme d'uso riflessive, creative e partecipative. In tale progressione di opportunità, i gradini superiori non si raggiungono automaticamente, ma dipendono da risorse culturali, sociali e simboliche che non sono uniformemente disponibili [cfr. Livingstone, Helsper 2007; van Dijk 2005; Hargittai 2002; Helsper 2021].

L'introduzione degli strumenti di intelligenza artificiale generativa non ha modificato questa struttura: l'ha resa più visibile. Gli stessi dati EU Kids Online mostrano che solo il 16% dei minori europei utilizza l'IA per produrre propri contenuti visivi, e circa un quarto la impiega come risorsa di ispirazione creativa, con punte del 30% in Italia [cfr. Staksrud, Mascheroni et al. 2026].

Il *digital divide*, in questa prospettiva, non è solo un divario di accesso o di competenze: è un divario di immaginazione. Chi dispone di maggiori risorse culturali e sociali ha accesso a repertori più ampi di pratiche, linguaggi e narrazioni con cui partecipare alla costruzione degli immaginari collettivi. Una disuguaglianza che riproduce, nel dominio digitale, quella asimmetria nella *capacity to aspire* che Appadurai [2014] aveva identificato come strutturalmente connessa alle condizioni di partenza [cfr. anche Hargittai 2002; van Dijk 2020]. È qui che il concetto bourdieusiano di capitale culturale ritorna, applicato alla sfera digitale. Le competenze creative non sono solo tecniche, ma socialmente situate, e la loro distribuzione riproduce – e talvolta amplifica – le disuguaglianze di partenza [cfr. Bourdieu 1998].

Nella pluralità di fattori sociali, culturali ed economici che nutrono le differenze, la scuola sembra assumere un ruolo rilevante nell'apertura a pratiche online diverse e finalizzate.

Come mostrato altrove [Buffardi e Taddeo 2017, pp. 66-70], la frequenza e la diversificazione delle pratiche digitali in ambito educativo appaiono correlate con una maggiore propensione dei giovani a creare e diffondere contenuti propri, collaborare e cercare autonomamente ulteriori opportunità di apprendimento, configurandosi come *all round users* [cfr. Livingstone, Helsper 2007], capaci di abitare la rete in modo attivo e diversificato. Su questa via si evidenzia una progressione nella capacità di cogliere le opportunità del digitale, per la quale il ruolo delle istituzioni educative può rivestire un ruolo significativo anche nell'ampliare le possibilità di azione e di immaginazione, offrendo contesti in cui le tecnologie possano essere esplorate in chiave creativa e critica.

I paragrafi successivi sviluppano queste implicazioni su un terreno specifico: quello della creatività giovanile come pratica socialmente situata, dei modi in cui le piattaforme digitali e l'intelligenza artificiale generativa ne ridefiniscono le condizioni di possibilità, e del ruolo che le istituzioni educative possono svolgere nel contrastare – o nel riprodurre – le asimmetrie di immaginazione.

5. Dal capitalismo creativo alle piattaforme digitali

La creatività costituisce uno di quegli oggetti sociologici che resistono ostinatamente alla semplificazione: irriducibile a facoltà psicologica, emerge sempre come prodotto di configurazioni sociali, di campi di forze simboliche e materiali che ne definiscono le condizioni di possibilità [cfr. Bourdieu 1992]. Questa premessa acquista rilievo analitico di fronte alla doppia trasformazione che investe oggi la condizione giovanile. Da un lato la precarizzazione delle traiettorie biografiche; dall'altro l'irruzione delle piattaforme digitali e dell'intelligenza artificiale generativa, che ridisegnano i confini stessi di ciò che intendiamo per atto creativo. Il punto di partenza non può essere tuttavia la novità tecnologica in quanto tale, ma la struttura sociale entro cui essa si inserisce. Questa struttura è già – prima ancora dell'IA – segnata da quella che Boltanski e Chiapello [1999] hanno descritto come l'incorporazione capitalistica della critica creativa.

Il nuovo spirito del capitalismo ha assorbito e neutralizzato le istanze di autonomia e autenticità che avevano animato la critica sociale degli anni Sessanta e Settanta, trasformandole in risorse di valorizzazione economica [*Ibidem*]. In questa lettura, la creatività giovanile viene orientata e svuotata del suo potenziale critico, attraverso dinamiche incorporate nelle pratiche quotidiane, al punto da risultare difficilmente riconoscibili a chi le vive. I giovani si trovano a operare dentro questa incorporazione senza riconoscerla come tale, convinti di esprimere una soggettività autentica mentre ne riproducono le forme già funzionali alle logiche di mercato, in un movimento circolare che si autoalimenta.

Analizzare questa condizione richiede di evitare due posizioni simmetricamente fuorvianti. La prima è quella dell'ottimismo partecipativo, che ha trovato le sue formulazioni più influenti nella teoria della cultura partecipativa di Jenkins [2006] e nella visione di Shirky [2008] di una creatività collettiva liberata dagli strumen-

ti digitali. Si tratta di una lettura che cattura qualcosa di reale, ma che scambia l'accesso agli strumenti con l'emancipazione creativa, lasciando sullo sfondo le strutture di potere che continuano a governare la legittimazione culturale indipendentemente dalla disponibilità tecnica. La seconda è quella della nostalgia dell'autenticità perduta: da Postman a Carr [1985; 2010], la critica della tecnologia tende a evocare implicitamente un prima più autentico, trasformando l'analisi sociale in rimpianto culturale e perdendo così la capacità di distinguere tra ciò che nelle trasformazioni in atto è strutturalmente nuovo e ciò che è invece una riconfigurazione di dinamiche già note. Tra queste due posizioni resta uno spazio analitico che vale la pena abitare, trattando la creatività giovanile non come pratica liberata o degradata dalla tecnologia, ma come pratica strutturalmente situata in rapporti di potere che precedono l'IA, la attraversano e se ne servono. Rapporti che le piattaforme digitali hanno reso solo più pervasivi e, soprattutto, meno visibili.

La struttura di questa contraddizione trova nella riflessione di Bourdieu [1992] uno strumento concettuale preciso. I campi della produzione culturale strutturano le possibilità creative attraverso la distribuzione diseguale del capitale simbolico, piuttosto che per coercizione esplicita. I giovani che vi entrano si trovano di fronte ad alternative già definite dalla struttura del campo stesso, tra la conservazione delle forme legittime e la sovversione eretica che, se riuscita, ridefinisce i criteri stessi della legittimità. In questa prospettiva, essere creativi non significa avere idee originali, ma disporre delle risorse simboliche e materiali per farle riconoscere come tali. Ed è questa asimmetria che le piattaforme digitali hanno riprodotto in forme più capillari e meno evidenti, trovandovi anzi un terreno particolarmente fertile.

Se Boltanski e Chiapello descrivono il processo storico attraverso cui la critica creativa è stata neutralizzata a livello strutturale, Reckwitz [2019] ne analizza la forma soggettiva contemporanea: le società tardomoderne hanno eretto la creatività a valore centrale, trasformando l'imperativo di essere creativi in una nuova forma di disciplinamento. I giovani si trovano sottoposti a una pressione performativa che esige originalità permanente, innovazione continua e autenticità paradossalmente standardizzata. Creativi sì, ma in modi funzionali alla monetizzazione, capaci di produrre novità senza mettere in discussione i parametri entro cui quella novità viene misurata. È in questo quadro che si colloca l'irruzione dell'intelligenza artificiale generativa, che oscura le dinamiche già in atto, senza inaugurarle.

6. Algoritmi, intelligenza artificiale e gerarchie dell'immaginario

Ciò che accade nelle piattaforme è – come si è discusso in relazione agli immaginari sociotecnici – la riconfigurazione in forme inedite di asimmetrie simboliche già descritte, più che la nascita di un problema nuovo. Con la democratizzazione degli strumenti, il capitale culturale che determina chi può far riconoscere la propria produzione come legittima non si è dissolto ma si è spostato, assumendo le forme opache dell'algoritmo e della metrica di *engagement*. Ogni pratica creativa sulle piattaforme è simultaneamente un atto espressivo e un dato estratto, una voce e una misura, un gesto simbolico e un input per l'ottimizzazione [cfr. Zuboff 2019]. La contraddizione non è tra libertà e controllo, ma è interna alla pratica creativa stessa, che viene sollecitata e neutralizzata nello stesso movimento.

Riprendendo la distinzione tra immaginario istituyente e immaginario istituito [cfr. Castoriadis 1995], si può osservare come la creatività nelle piattaforme tenda a scivolare dalla prima alla seconda forma. La capacità di vedere le cose “come non sono ancora” viene progressivamente sostituita dalla ricombinazione di forme già date, già validate, già funzionali alla logica della piattaforma. I giovani che abitano questo ambiente esercitano una loro attività creativa, ma lo fanno dentro un campo di forze che ne orienta le forme e ne misura i risultati prima ancora che abbiano il tempo di interrogarsi su cosa vogliano davvero produrre e perché.

L'intelligenza artificiale generativa intensifica questa dinamica senza inaustrarla, come si è detto. La sua promessa democratizzante è reale sul piano tecnico, dato che chiunque può oggi produrre artefatti di qualità formale elevata senza formazione specialistica. Ma la qualità formale rimane altra cosa rispetto alla legittimazione culturale, e confonderle significa riprodurre, in forma aggiornata, le stesse asimmetrie simboliche che si credeva di aver superato. I sistemi generativi sono addestrati su *corpora* che rispecchiano le gerarchie culturali storicamente sedimentate; amplificano su scala globale le egemonie simboliche esistenti, presentandole come il risultato neutro di un processo statistico [cfr. Benjamin 2019; Noble 2018]. Ciò che appare come oggettività algoritmica è spesso la cristallizzazione di gerarchie sociali preesistenti in forma computazionale. A questo si aggiunge un livello di asimmetria che rimane sistematicamente invisibile nelle retoriche dell'innovazione: i sistemi di IA funzionano grazie al lavoro di migliaia di annotatori e moderatori di contenuti, assunti da società intermediarie in paesi

come Kenya, Filippine, India e Venezuela, retribuiti con compensi minimi per compiti cognitivi ripetitivi e spesso psicologicamente devastanti. Eppure, questo lavoro – strutturalmente necessario alla produzione dei modelli – viene sistematicamente occultato dalla narrazione del genio tecnologico [cfr. Crawford 2021]. La capacità di immaginare e creare risulta, così, distribuita in modo asimmetrico non solo tra chi ha accesso a risorse simboliche diverse, ma lungo l'intera catena produttiva degli stessi strumenti generativi.

Tra le conseguenze soggettive più rilevanti di questa asimmetria strutturale vi è ciò che si potrebbe definire “la perdita della temporalità creativa”, vale a dire la progressiva erosione del tempo necessario all'elaborazione, alla revisione, al dubbio. Per comprendere le radici di questo fenomeno è utile richiamare il concetto di cosmotecnica elaborato da Hui [2019]: ogni tecnologia porta con sé un sistema di valori e gerarchie che ne orienta lo sviluppo e l'uso. Applicando questa prospettiva ai sistemi di intelligenza artificiale generativa, ne consegue che i parametri con cui essi definiscono cosa è creativo, cosa è originale, cosa merita visibilità non sono neutrali né universali, e accettarli acriticamente significa adottare una cosmotecnica altrui. Per i giovani creativi questa non è una questione astratta, ma la condizione concreta entro cui esercitano la propria creatività. Una condizione che orienta silenziosamente ciò che viene prodotto, ciò che viene riconosciuto, ciò che viene dimenticato. Ed è precisamente in questo orientamento selettivo che si rivela il limite strutturale dei sistemi generativi. La creatività umana è sempre incarnata in un corpo, situata in una storia biografica, radicata in una rete di relazioni, ed è questa densità esperienziale che i grandi modelli linguistici non possiedono, operando per correlazione statistica senza abitare il senso di ciò che producono. Il problema, tuttavia, non è solo ontologico, ma anche soggettivo. La possibilità di produrre contenuti quasi istantaneamente tende a sostituire il tempo dell'elaborazione creativa, piuttosto che liberarlo, alimentando quella spirale di iper-produttività che Han [2015] ha descritto come la forma contemporanea dell'auto-sfruttamento: una condizione in cui il soggetto si convince di esprimere se stesso proprio mentre ne comprime le condizioni effettive. In questo senso, la spirale di iper-produttività algoritmica sostituisce il “fare pensoso” – inteso come percorso di riflessione, in cui il soggetto riversa, riconosce e accresce la propria esperienza in ciò che produce – con la generazione immediata, senza che il soggetto ne percepisca la differenza.

Come ha osservato Rasetti [2024], l'IA segna una trasformazione culturale e antropologica di portata comparabile, se non superiore, a quella che è stata definita la rivoluzione gutenberghiana. Portando questa analogia alle sue implicazioni, ne consegue che se la stampa ha distribuito il potere di produrre testi, l'IA rischia di concentrare il potere di definire cosa un testo debba essere, secondo parametri che – come si è mostrato – appartengono a una cosmotecnica tutt'altro che neutrale. La risposta a questa condizione richiede soggetti capaci di interrogare la cosmotecnica che sostiene gli strumenti invece di subirla, e di rivendicare il diritto a immaginare forme creative che vadano oltre le gerarchie già date. Un diritto, questo, che si esercita solo se esistono le condizioni materiali e relazionali che lo rendono possibile. Nessuna infrastruttura tecnica può generarle da sola. La creatività, infatti, ha bisogno di tempo, relazioni, densità di esperienze collettive, margini di indeterminazione in cui il soggetto possa elaborare un rapporto riflessivo con ciò che produce [cfr. Becker 1982]. Sono queste le condizioni che la velocità algoritmica sistematicamente erode, e la loro ricostruzione è una questione che trascende il piano tecnico per investire quello politico e formativo.

7. Formare soggetti pensanti: il ruolo delle istituzioni educative nell'era dell'IA

C'è un paradosso al cuore del dibattito sull'intelligenza artificiale e l'educazione: mentre ci si interroga su come le istituzioni scolastiche debbano “integrare” l'IA nella didattica, i giovani l'hanno già integrata da soli.

La sfida che l'era algoritmica pone alle istituzioni educative non riguarda l'adozione di nuovi strumenti didattici ma le condizioni entro cui i giovani possono sviluppare un rapporto creativo e consapevole con le tecnologie che abitano [cfr. Stiegler 2010]. Ed è precisamente qui – nelle condizioni, non negli strumenti – che si apre una responsabilità non delegabile.

Il dibattito educativo sull'IA tende però a interrogarsi su cosa fare con l'intelligenza artificiale – se introdurla, come regolamentarla, in quali discipline integrarla – senza chiedersi prima a quale scopo e per formare quale soggetto. È una domanda sugli strumenti che presuppone già data la risposta sui fini. Ma è precisamente sui fini che la questione si gioca. Ciò che le istituzioni educative possono fare – e che nessun aggiornamento tecnologico può fare al loro posto – è qualcosa che

precede e orienta qualsiasi scelta sugli strumenti: coltivare nei giovani la capacità di pensare, ragionare, riconoscere e articolare il proprio valore aggiunto. Non le competenze tecniche del momento – quelle sono il fiore, caduco e rigenerabile – ma le radici; la capacità di mettere in connessione esperienze biografiche, di processarle, di restituirle in forme che portino il segno di una soggettività. È esattamente questo che una macchina non sa fare, perché i sistemi di intelligenza artificiale generativa non hanno mai attraversato ciò di cui parlano; elaborano configurazioni di simboli senza che dietro vi sia alcuna esperienza vissuta a sostenerle.

Il ruolo del docente, in questa prospettiva, non consiste nell'essere più aggiornato tecnologicamente dei propri studenti – una battaglia persa in partenza – ma nell'essere il garante di qualcosa che l'IA semplicemente non può offrire: il tempo della riflessione, la relazione come spazio di pensiero, la domanda che resiste all'immediato. Il compito della scuola resta quello di formare soggetti liberi, curiosi e pensanti, capaci di abitare gli strumenti del loro tempo senza esserne abitati. Ma tale *mission* richiede oggi di essere scelta consapevolmente, in un contesto che spinge in direzione opposta. Questo implica anche una ridefinizione di cosa significhi essere creativi nell'epoca dei sistemi generativi.

Come ha osservato Floridi [2023], ciò che l'IA sta paradossalmente rivelando è che non è il prodotto quello che conta, ma il processo. In un'era in cui i sistemi generativi producono testi indistinguibili da quelli umani, la domanda “chi ha fatto questo?” diventa irrilevante se ci si ferma all'output, mentre diventa cruciale se si sposta l'attenzione su chi ha vissuto l'esperienza di farlo, chi ha sbagliato e ricominciato, chi ha attraversato il dubbio. La creatività contemporanea si rivela irriducibile all'IA sul piano del processo, che è sempre situato in una storia biografica, radicato in un corpo che ha abitato il mondo, sedimentato in relazioni che hanno lasciato tracce. Essere creativi oggi significa saper abitare la lentezza, l'incertezza, la revisione in un ambiente che premia la velocità e l'output immediato. La scuola è strutturalmente attrezzata per questo compito, a condizione che scelga consapevolmente di esserlo. Per sua natura è uno spazio in cui il processo vale più del prodotto, in cui si impara sbagliando e si cresce attraverso il tentativo e la revisione.

Come mostrano alcune esperienze recenti, questa scelta non è solo auspicabile in astratto: in certi contesti è già in atto, anche se in modo diseguale e spesso contrastato dalle stesse strutture istituzionali entro cui opera. La Finlandia offre uno degli esempi più istruttivi di come l'educazione all'IA possa essere affronta-

ta senza ridursi ad alfabetizzazione tecnica. Il progetto Generation AI², condotto dall'Università della Finlandia Orientale in collaborazione con altre università finlandesi, ha sviluppato un modello pedagogico per introdurre l'educazione all'IA nelle scuole primarie senza presupporre alcuna conoscenza di programmazione. I laboratori prevedono che i bambini costruiscano le proprie applicazioni basate su classificatori di immagini, e che nell'ultima sessione analizzino collettivamente le implicazioni etiche e sociali di ciò che hanno creato. I risultati emersi hanno mostrato come le spiegazioni dei bambini sulle cause dei *bias* algoritmici si siano sviluppati significativamente nel corso dei laboratori, e come questo approccio abbia migliorato insieme la comprensione concettuale dell'IA e la consapevolezza etica [cfr. Vartiainen et al. 2024; Kahila et al. 2024]. Non si tratta, dunque, di insegnare *coding*: si tratta, piuttosto, di costruire *agency* creativa – la capacità di stare dentro un sistema tecnologico come soggetti che lo interrogano e, entro certi limiti, lo trasformano. Non a caso, il ministro finlandese dell'Istruzione, nel presentare la visione educativa del paese al 2045, ha osservato come le famiglie con alto capitale socioculturale *possano* risultare più efficaci nel trasferire ai figli le competenze necessarie per padroneggiare le nuove tecnologie, identificando nel sistema scolastico il luogo in cui tale scarto deve essere affrontato [cfr. Adlercreutz 2025]. Nella stessa direzione, ricerche condotte su giovani impegnati in contesti formativi italiani a forte componente esperienziale mostrano come la capacità di riconoscersi come soggetti creativi si costruisca in modo situato, attraverso relazioni, errori e revisioni, anziché per effetto di una trasmissione tecnica [cfr. Sansò 2022, 55-67].

Tuttavia, il contrasto con la situazione italiana è significativo. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha adottato nell'agosto 2025 le prime Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale in 15 Istituti di 4 regioni (Lombardia,

2. *Generation AI* (2022-2028) è uno dei quattro progetti del programma SHIELD (Security and Trust in the Age of Algorithms), finanziato dal Consiglio finlandese della ricerca strategica (SRC). Il programma SHIELD si concentra sulla sicurezza e sulla fiducia nel mondo delle tecnologie dell'informazione e dell'influenza ibrida. I suoi progetti focalizzano sugli effetti dell'intelligenza artificiale e della digitalizzazione sulla società, sui diritti e sulle opportunità delle persone. *Generation AI*, condotto dall'Università della Finlandia Orientale, in collaborazione con le Università di Helsinki e di Oulu, si concentra in particolare sullo sviluppo di modelli pedagogici, tecnologie educative e materiali curriculari per l'educazione all'IA nelle scuole primarie, adottando un approccio *no code*, che non presuppone alcuna conoscenza di programmazione <https://generation-ai-stn.fi/en/shield-programme/>

Toscana, Lazio e Calabria), che prevedono una sperimentazione biennale con assistenti virtuali nelle materie STEM e nelle lingue straniere, con l'obiettivo di ridurre le disuguaglianze educative [cfr. MIM 2025]. Ma la sperimentazione si inserisce in un contesto infrastrutturale fortemente diseguale: secondo il più recente Report dell'Osservatorio Scuola Digitale, meno della metà delle scuole italiane è dotata di connessione in fibra ottica, con una copertura che nelle regioni del Nord supera il 60% mentre al Sud non raggiunge il 40%; il divario territoriale nella disponibilità di dispositivi digitali per studente risulta altrettanto marcato, con il Nord Ovest e il Nord Est significativamente più avvantaggiati rispetto al resto del Paese [cfr. MIM 2024].

Prima ancora di ragionare su modelli pedagogici, esiste una disuguaglianza materiale che separa i giovani del Meridione da quelli del Nord nel loro stesso accesso agli strumenti. Introdurre l'IA nelle scuole senza affrontare questo divario iscrive le disuguaglianze di immaginazione discusse nei paragrafi precedenti in un formato più sofisticato.

Il problema, peraltro, non è solo infrastrutturale. Una ricerca condotta su campioni di docenti della scuola secondaria in diverse regioni italiane mostra un uso ancora sporadico e scarsamente riflessivo dell'IA da parte degli insegnanti stessi, con un bisogno diffuso di formazione che vada ben oltre l'aggiornamento tecnico [cfr. Coppi, Guerrini, Barone 2025]. È un dato che rivela una tensione strutturale: il compito educativo che si è descritto – costruire contesti in cui i giovani possano sperimentare la propria capacità di dar forma all'IA creativamente – richiede insegnanti che abbiano a loro volta elaborato un rapporto non meramente funzionale con questi strumenti. È questa la dimensione che Biesta [2022] ha chiamato *world-centred education*, la capacità dell'educazione di introdurre i giovani in un mondo che li precede e li eccede, e di farlo in modo che possano abitarlo criticamente anziché subirlo. Un insegnante che voglia davvero coltivare nei propri studenti la creatività come pratica critica si trova però spesso a lavorare contro le strutture in cui opera, non grazie a esse: vincoli curriculari, pressioni verso la standardizzazione, piattaforme didattiche proprietarie che premiano la conformità misurabile invece della sperimentazione difficilmente quantificabile [cfr. Williamson 2017; Selwyn 2013]. La mediazione culturale – aprire domande invece di trasmettere contenuti, costruire relazioni invece di aggiornare strumenti – è una funzione che richiede condizioni istituzionali e politiche che la rendano praticabile, non solo insegnanti ben intenzionati.

La questione del ruolo delle istituzioni educative di fronte all'IA rischia di essere posta in termini troppo stretti. Non è cosa la scuola debba fare con l'intelligenza artificiale, ma cosa l'intelligenza artificiale stia rivelando di ciò che la scuola non ha mai smesso di essere o di non essere. Se i giovani arrivano agli strumenti generativi senza le risorse simboliche per interrogarli, non è un problema che l'IA ha creato; è un problema che l'IA ha reso improvvisamente visibile. In questo senso, la sfida non è nuova. È solo più urgente, e meno eludibile.

Riferimenti bibliografici

Adlercreutz, A.

2025, *Education in the Age of AI. Finland's Vision for 2045*, lecture, UCL Bartlett Faculty of the Built Environment, London, maggio. URL: <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/sites/bartlett/files/2025-06/Finland%27s%20future%20of%20education%20talk.pdf>

Appadurai, A.

2004, The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition, in V. Rao, M. Walton (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Stanford, pp. 59-84.

2014, *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 2013).

Becker, H. S.

1982, *Art Worlds*, University of California Press, Berkeley.

Benjamin, R.

2019, *Race After Technology. Abolitionist Tools for the New Jim Code*, Polity Press, Cambridge.

Biesta, G.

2022, *World-Centred Education. A View for the Present*, Routledge, New York.

Bolter, J. D., Grusin, R.

1999, *Remediation. Understanding New Media*, MIT Press, Cambridge.

Boltanski, L., Chiapello, È.

1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Parigi.

Bourdieu, P.

1992, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, Parigi.

1998, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna (ed. or. 1979).

Buckingham, D.

2019, *The Media Education Manifesto*, Polity Press, Cambridge.

Bucher, T.

2018, *If... Then: Algorithmic Power and Politics*, Oxford University Press, Oxford.

Buffardi, A.

2020, *Futuri possibili. Formazione, Innovazione, culture digitali*, Egea, Milano.

Buffardi, A., Taddeo, G.

2017, *Giovani e media. Pratiche digitali tra opportunità e rischi*, in *Rassegna italiana di sociologia*, 58, 1, pp. 95-118.

Cantó-Milà, N., Seebach, S.

2024, *Between Temporalities, Imaginaries and Imagination: A Framework for Analysing Futures*, *European Journal of Social Theory*, 27, 2, pp. 298-313.

Carr, N.

2010, *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*, Norton, New York.

Castoriadis, C.

1995, *L'istituzione immaginaria della società*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1975).

Colombo, E., Rebughini, P.

2026, *The Social Imaginary as a Battlefield: Resources for a Critical Thought*, *Current Sociology*, online first. DOI: 10.1177/02685809251394712.

Commissione Europea

2022, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.

Coppi, A., Guerrini, V., Barone, S. L.

2025, L'intelligenza artificiale in ambito scolastico: percezione e utilizzo da parte dei docenti della scuola secondaria. Riflessioni da un'indagine esplorativa, *IUL Research*, 6, 12. DOI: 10.57568/iulresearch.v6i12.803

Couldry, N., Hepp, A.

2017, *The Mediated Construction of Reality*, Polity Press, Cambridge.

Crawford, K.

2021, *Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*, Yale University Press, New Haven.

Feenberg, A.

1999, *Questioning Technology*, Routledge, Londra.

Floridi, L.

2023, Mediamorfosi 3. Gli anni delle piattaforme, in *Link. Idee per la televisione*, 29, ottobre. URL: <https://www.linkideeperlatv.it/intervista-a-luciano-floridi/>

Han, B.-C.

2015, *La società della stanchezza*, nottetempo, Roma (ed. or. 2010).

Haraway, D.

1991, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York.

Hargittai, E.

2002, Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills, *First Monday*, 7, 4.

Helsper, E.

2021, *The Digital Disconnect. The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*, SAGE, Londra.

Hui, Y.

2019, *Recursivity and Contingency*, Rowman & Littlefield, Lanham.

- Jasanoff, S., Kim, S. H. (a cura di)
2015, *Dreamscapes of Modernity. Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, University of Chicago Press, Chicago.
- Jedlowski, P.
2017, *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Carocci, Roma.
- Jedlowski, P., Cavalli, A., Leccardi, C.
2023, *Exploring New Temporal Horizons: A Conversation Between Memories and Futures*, Bristol University Press, Bristol.
- Jenkins, H.
2006, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York.
- Kahila, J., Vartiainen, H., Tedre, M. et al.
2024, Pedagogical framework for cultivating children's data agency and creative abilities in the age of AI, *Informatics in Education*, 23, 2, pp. 323-360.
- Latour, B.
2005, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- Leccardi, C.
2024, *Vite aperte al possibile. Un'indagine longitudinale qualitativa sulle realtà giovanili in Italia* (a cura di), il Mulino, Bologna.
- Livingstone, S., Helsper, E.
2007, Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide, *New Media & Society*, 9, 4, pp. 671-696.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Stoilova, M.
2023, The Outcomes of Gaining Digital Skills for Young People's Lives and Wellbeing: A Systematic Evidence Review, *New Media & Society*, 25, 5, pp. 1176-1202.
- Mandich, G.
2023, *Sociologie del futuro*, Meltemi, Milano.

2024, *Navigare il futuro. Una survey sui giovani in epoca pandemica* (a cura di), EGEA, Milano.

Manovich, L.

2013, *Software Takes Command*, Bloomsbury, New York.

Miller, R.

2018, *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Routledge, Abingdon.

Miller, R., Sandford, R.

2019, Futures Literacy: The Capacity to Diversify Conscious Human Anticipation, in R. Poli (a cura di), *Handbook of Anticipation*, Springer, Cham, pp. 73-92.

Ministero dell'Istruzione e del Merito

2024, *Report Osservatorio Scuola Digitale*, Roma. URL: <https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/07/Report-Osservatorio-Scuola-Digitale-2024.pdf>

2025, *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche*, allegato al DM n. 166 del 9 agosto 2025, Roma.

Noble, S. U.

2018, *Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism*, New York University Press, New York.

Osservatorio Scuola Digitale

2024, Osservare i cambiamenti in atto e monitorare il processo di transizione digitale delle scuole a.s. 2022/2023, INDIRE, Firenze. URL: <https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/07/Report-Osservatorio-Scuola-Digitale-2024.pdf>

Poli, R.

2010, An Introduction to the Ontology of Anticipation, *Futures*, 42, 7, pp. 769-776.

2019, *Introduction to Anticipation Studies*, Springer, Cham.

Postman, N.

1985, *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*, Viking, New York.

Rasetti, M.

2024, La scuola ha un grande compito. L'AI può dare una mano?, in *Be For Education Foundation*, 27 Maggio. URL: <https://www.beforeeducation.org/ai-scuola-mario-rasetti/>

Reckwitz, A.

2019, *La società delle singolarità. Il cambiamento strutturale della modernità*, il Mulino, Bologna (ed. or. 2017).

Redecker, C.

2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.

Sansò, S.

2022, Agire per il futuro. La prospettiva dei docenti e degli studenti, in F. Benedetti, A. Buffardi (a cura di), *Scuola, lavoro e territorio. Tradizione e innovazione nei percorsi formativi dei giovani e degli adulti*, Carocci, Roma, pp. 55-67.

Save the Children Italia

2025, *Atlante dell'Infanzia a rischio. Senza filtri*, XVI ed., Save the Children, Roma.

Selwyn, N.

2013, *Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times*, Routledge, New York.

Shirky, C.

2008, *Here Comes Everybody. The Power of Organizing Without Organizations*, Penguin, New York.

Staksrud, E., Mascheroni, G. et al.

2026, *European Children's Use and Understanding of Generative AI*, EU Kids Online, Londra.

Stiegler, B.

2010, *For a New Critique of Political Economy*, Polity Press, Cambridge.

van Dijk, J.

2005, *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*, SAGE, Londra.

2020, *The Digital Divide*, Polity Press, Cambridge.

Vartiainen, H., Kahila, J., Tedre, M. et al.

2024, Enhancing Children's Understanding of Algorithmic Biases in and with Text-to-Image Generative AI, *New Media & Society*, online first. DOI: 10.1177/14614448241252820.

Winner, L.

1980, Do Artifacts Have Politics?, *Daedalus*, 109, 1, pp. 121-136.

Williamson, B.

2017, *Big Data in Education. The Digital Future of Learning, Policy and Practice*, SAGE, Londra.

Zuboff, S.

2019, *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, PublicAffairs, New York.

ANNALISA BUFFARDI è Prima Ricercatrice presso INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. È docente di Sociologia della cultura e di Metodologie della Comunicazione presso l'Accademia di Belle Arti di Napoli. Tra le sue principali pubblicazioni: *Futuri Possibili. Formazione, Innovazione e Culture Digitali* (Milano, 2020) e (con Derrick de Kerckhove) *Il Sapere Digitale. Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva* (Napoli, 2011).

STEFANIA SANSÒ è ricercatrice presso INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, dove svolge attività di ricerca sulla relazione scuola-lavoro, con particolare attenzione alle competenze digitali e all'apprendimento permanente. I suoi studi indagano le dinamiche di cambiamento socio-culturale connesse alla transizione digitale nei contesti educativi. È docente di Metodologie e Tecniche della Comunicazione ed Etica della Comunicazione presso l'Accademia di Belle Arti di Napoli.