

Manfredi Scanagatta

Archivi e fonti digitali per la didattica della storia

ABSTRACT

Grazie allo sviluppo dei processi di digitalizzazione e alla diffusione di *device* digitali che consentono un accesso immediato alle informazioni presenti sul Web, è oggi possibile immaginare dei percorsi didattici capaci di innovare i processi di diffusione del contenuto storico e storiografico in un ambiente di apprendimento. La digitalizzazione delle fonti materiche e la costruzione di archivi digitali consentono a studenti e studentesse di sviluppare un rapporto assolutamente nuovo con la ricerca e con le fonti storiche e grazie ad un accesso telepistemico a questi archivi è oggi possibile “appropriarsi” della rappresentazione simulacrale della fonte, così da poterla “portare” in classe e utilizzare nello sviluppo di progetti laboratoriali.

Parole chiave: didattica della storia, fonti digitali, archivi digitali, telepistemica, metadati

Thanks to the development of digitisation processes and to the diffusion of digital devices that allow immediate access to information on the Web, it is now possible to imagine didactic paths capable of innovating the processes of dissemination of historical and historiographical content in a learning environment. The digitisation of material sources and the construction of digital archives allow students to develop a new relationship with research and historical sources. Thanks to a telepistemic access to these archives, it is now possible to “take

possession” of the simulacral representation of the source, so that it can be “brought” into the classroom and used in the development of workshop projects.

Keywords: history teaching, digital sources digital archives, telepistemics, metadata

MANFREDI SCANAGATTA

Dottorando di ricerca in Digital Humanities presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, dove insegna Diffusione Sociale della Storia e Nuove Tecnologie al Master di II livello in Public and Digital History. Svolge inoltre attività didattica nel Laboratorio Multimediale del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università LUMSA di Roma. Collabora con diversi enti culturali, per i quali ha curato progetti di didattica della storia e la realizzazione di prodotti e installazioni multimediali. I suoi principali interessi di ricerca sono la metastoria, la digitalizzazione delle fonti, gli archivi digitali e i metadati, la public and digital history, la didattica della storia, la metodologia della ricerca e la diffusione sociale della storia.

manfredi.scanagatta@gmail.com

I – 1001100001

Per provare a comprendere le possibilità che la digitalizzazione offre allo sviluppo della didattica, sia questa della storia o di altre discipline, non possiamo non prendere in considerazione i mutamenti che la rivoluzione digitale sta importando all'interno dei processi di relazione e scambio informazionale. Dematerializzazione e accessibilità saranno due termini che ci guideranno all'interno di questo ragionamento, aiutandoci a comprendere come la modificazione ontologica dell'essenza stessa delle fonti, da artefatti tangibili a oggetti digitali, ci consenta di applicare nuove pratiche per la diffusione del contenuto e del metodo storico all'interno di un ambiente educativo e formativo.

Per contestualizzare al meglio il mio ragionamento intreccerò ad un'analisi teorica l'analisi di due laboratori didattici sviluppati in collaborazione con L'Istituto Storico di Modena e l'Istituto Luce Cinecittà. Il primo è stato realizzato come PCTO durante l'anno scolastico 2020-2021 in tre classi quinte di tre scuole secondarie di secondo grado di Modena: Istituto Superiore Corni, Istituto Tecnico Industriale Enrico Fermi e Liceo Ginnasio Muratori San Carlo. L'altro invece, sviluppato nell'anno scolastico 2017-2018 come Alternanza Scuola Lavoro, ha coinvolto un ultimo anno del Liceo Ginnasio Tacito di Roma.¹

Pur sapendo che vi è una differenza tra percorsi laboratoriali sviluppati *ad hoc* all'interno di progetti didattici, veicolati il più delle volte da formatori esterni al corpo docente, e il lavoro quotidiano che svolgono i docenti, i risultati ottenuti in entrambe le esperienze mi spingono a sostenere che specifiche azioni didattiche attuabili oggi grazie alla rivoluzione digitale possono essere mutate da un ambiente laboratoriale ad uno di didattica quotidiana.

Prima che la rivoluzione digitale coinvolgesse in modo così strutturato ogni parte della società trasformandola in ciò che Floridi definisce come società iperstoriche,² in cui le relazioni informazionali si sviluppano prevalentemente grazie all'utilizzo di tecnologie ICT, l'accesso alle informazioni e alla conoscenza poteva avvenire unicamente confrontandosi con artefatti tangibili: libri, documenti, videocassette, dvd. Diverse tipologie di contenuti richiedevano l'utilizzo di *medium* e supporti specifici per essere fruiti, ma oggi il digitale ha uniformato i processi di iscrizione, che possono assumere differenti livelli di complessità, dati dai linguaggi di programmazione con cui l'umano interagisce con la macchina, ma che sono ontologicamente costituiti da un serie di uno e di zero.

Così un video digitale, una foto digitale, un suono digitale o un certificato di morte digitale sebbene si manifestino alla nostra realtà in modo sensibilmente differente sono tutti composti di bit.

¹ https://www.camera.it/_dati/leg18/lavori/documentiparlamentari/indiceetesti/015/134/00000005.pdf, ultima consultazione 3 agosto 2021.

² L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

Dal momento che per le macchine digitali ogni dato viene registrato con lo stesso linguaggio non sarà un problema per molte di queste riprodurre documenti anche molto differenti. Uno smartphone o un tablet possono generare e veicolare documenti che fin tanto che esistevano in senso materico necessitavano di tecnologie specifiche per essere generati e di *media* differenti per essere fruiti.

Ad oggi con uno smartphone è possibile fruire video, immagini, suoni e documenti e sempre utilizzando lo stesso strumento digitale possiamo produrre ognuno di questi oggetti digitali, così come possiamo archivarli o condividerli.

Ciò su cui possiamo porre l'attenzione è il valore dei documenti non solo per le informazioni che portano, ma per come le portano. Se è vero che ogni documento veicola delle informazioni è altrettanto vero che ogni documento lo fa in modo differente e anche in queste differenze è possibile coglierne il significato storico e, aggiungo io, narrativo.

Ciò che era ontologicamente differente ad oggi è composto della stessa sostanza, bit, e omologando in senso computazionale i sistemi di iscrizione si ha la possibilità di generare e fruire dell'informazione in modo assolutamente innovativo.

Non è possibile pensare che una trasformazione di questa portata non coinvolga in modo decisivo anche l'ambito didattico e scolastico; e non si faccia l'errore di pensare che la trasformazione sia di natura solo strumentale; non è infatti tanto lo strumento che muta, ma la nostra relazione con le informazioni. Un Cd-Rom, strumento che per anni è stato affiancato ai libri di testo credendo così di proporre allo studente un'esperienza didattica innovativa, riesce solo in parte a offrire un'esperienza didattica rivoluzionata dalla digitalizzazione; i contenuti, per quanto digitali e multimediali, sono organizzati come se fossero all'interno di un libro, l'accesso all'informazione non è libero ma preconstituito e richiede di seguire percorsi di apprendimento specifici, non mette lo studente e la studentessa di fronte alla possibilità di accedere in un modo nuovo alle informazioni. Semplicemente organizza le informazioni in modo nuovo, offrendo qualcosa in più di un libro, ma relegando il fruitore comunque ad un ruolo passivo. Per capire come un Cd-Rom sia uno strumento assolutamente limitato di fronte alle possibilità offerte dalla digitalizzazione basti pensare che nel 2020 nel mondo sono stati prodotti e scambiati 64,2 zettabyte di dati (1 zettabyte corrisponde a 1.000 exabyte, 1 exabyte vale un milione di terabyte). Questa è la mole di informazioni con cui, con le dovute proporzioni, ogni studente si confronta ogni giorno.

È indubbio che osservando la realtà per come si dispiega ai nostri occhi sia necessario reinventare delle procedure didattiche che insegnino a studenti e studentesse a confrontarsi con le fonti anche se in un contesto infodemico. E cos'è la storia se non la capacità di sviluppare un metodo di analisi delle fonti?

II – Torniamo alle fonti. Un accesso telepistemico

Negli ultimi anni la storia insegnata si è trasformata da impresa trasmissiva ad attività di costruzione di conoscenze, di modi per imparare a pensare la realtà storicamente e a conoscerla disponendo di concetti e categorie interattive; come scrive Girardet, «l'attenzione si è progressivamente spostata dagli eventi/argomenti, oggetto della trasmissione e della memorizzazione, all'analisi di ciò che implica e richiede la costruzione di conoscenze di quegli argomenti, intesi come oggetto del discorso storico». ³

Nel corso di *Diffusione sociale della storia e nuove tecnologie* che tengo al Master di II livello in Public e Digital History dell'Università di Modena e Reggio Emilia, insisto sull'idea che la storia prima di essere imparata debba essere capita, ciò però richiede che il metodo di insegnamento e diffusione della storia si distacchi, almeno in parte, dalle pratiche classicamente nozionistiche in cui il docente è portatore di sapienza con la quale illumina studenti e studentesse, che a loro volta si devono impegnare a imparare ciò che a loro viene detto. Perché la storia possa essere capita, chi la studia – e mi riferisco chiaramente a studenti e non a ricercatori – deve potersi chiedere cosa sia la storia, non solo quali informazioni sia possibile ottenere leggendo un libro, ma da dove derivino le informazioni che hanno composto quel libro, chi le ha scelte e in che modo.

Rendere studenti e studentesse attori attivi del processo didattico, cercando un loro coinvolgimento intellettuale e emotivo, liberandoli dalla passività dello studente per proporre loro un ruolo attivo e proattivo nei processi didattici, modifica in senso profondo il rapporto con lo studio e l'apprendimento. Studenti e studentesse infatti vengono responsabilizzati all'interno del processo didattico; questo non vuol dire far mancare a loro il sostegno del docente, che deve seguire con attenzione ogni fase, ma implica in prima istanza che l'errore non sarà oggetto di penalizzazione, anzi, diverrà elemento di apprendimento perché richiederà a studenti e studentesse di trovare una soluzione e consentirà un approfondimento maggiore dell'argomento che stanno studiando. Mi rendo conto di non dire nulla di rivoluzionario, ma fintanto che la didattica si svilupperà unicamente in senso frontale difficilmente studenti e studentesse potranno discostarsi dai libri di testo per comprendere se e dove stanno sbagliando.

Difficile pensare che per la didattica della storia si possano mutuare processi di apprendimento da una metodologia come il *learning by doing*; come si può imparare la storia facendo? Eppure lavorare con le fonti primarie, proponendo a studenti e studentesse di confrontarsi con i processi della ricerca storica in archivio, amplierà il concetto di conoscenza e consentirà alla classe di comprendere che le informazioni di tipo storico sono molte e diversificate, che la storia altro non è se non ciò che ri-

3 H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Roma, Carocci, 2015, p. 11.

mane dell'azione di altri esseri umani che, come tali, commettono errori, hanno sogni e agiscono in risposta ad emozioni e pensieri; lavorare con le fonti vuol dire poter rintracciare il volto umano della storia.⁴ Oltre a questo, far confrontare studenti e studentesse con la ricerca archivistica li aiuterà a comprendere come si organizzano le informazioni e, in relazione all'infodemia generata dalla sovrapproduzione di informazioni digitali veicolata in prima istanza dai social network,⁵ li aiuterà a riflettere sul concetto di attendibilità delle fonti a partire dall'analisi del soggetto e dell'ente produttore.

La digitalizzazione di fonti materiche, che da oggetti tangibili subiscono una dematerializzazione e una rimediazione⁶ trasformandosi in oggetti digitali fruibili attraverso un *medium* digitale, consente una nuova accessibilità alle fonti e in un orizzonte didattico consente di sviluppare e implementare percorsi che sempre più spesso richiedano a studenti e studentesse di essere loro stessi a confrontarsi con la ricerca, potendo così modificare il loro rapporto con quello che è l'elemento primo di ogni lavoro storiografico, ossia le fonti.

Prima che il Web si diffondesse globalmente come tecnologia capace di dare accesso alle informazioni, lavorare con le fonti in un orizzonte didattico richiedeva che il/la docente portasse in classe una sua selezione di fonti da sottoporre agli studenti e alle studentesse. Questo, per quanto fosse un esercizio assolutamente utile al quale anche io sono ricorso, non aiuta studenti e studentesse a sviluppare compiutamente un pensiero critico basato sulla ricerca e la comparazione delle fonti, ma ripropone un processo di apprendimento verticale dove l'insegnante utilizza le fonti come strumento per avvalorare o confutare specifiche tesi.

La didattica della storia muta sensibilmente se oltre ai contenuti ci si concentra sull'insegnamento del metodo storico, e perché ciò avvenga non vi possono essere altre strade se non portare la classe in archivio, processo complicato in un'epoca pre-digitale, oggi possibile grazie alla costruzione di archivi digitali ai quali è possibile accedere telepisticamente.

Il ruolo sociale di storici e storiche a mio avviso si manifesta in due azioni. La prima, maggiormente riconosciuta, è la capacità di produrre storiografia attraverso un'analisi critica e comparativa delle fonti; la seconda, meno tenuta in considerazione dagli storici stessi, risiede nella possibilità di condividere e insegnare il metodo storico di analisi delle fonti e di costruzione del discorso, così da poter fornire a chi storico non è una competenza utile a comprendere criticamente la complessità del passato e, vorrei aggiungere ispirandomi a Carr,⁷ anche del presente, soprattutto se consideriamo il costante flusso informativo in cui oggi siamo inseriti.

4 O. Spengler, *Il tramonto dell'occidente*, Milano, Longanesi, 2012.

5 M. Cinelli, W. Quattrococchi, A. Galeazzi et al., *The COVID-19 social media infodemic*, in «Scientific Reports», 10, 16598, 2020, <https://doi.org/10.1038/s41598-020-73510-5>.

6 J.D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini, 2002.

7 E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Milano, Einaudi, 2000.

L'accesso ad archivi digitali, siano questi la riproposizione di archivi materici ordinati in modo strutturato attraverso il metodo storico, o archivi digitali inventati, dunque liberi dal vincolo archivistico e organizzati prevalentemente per materia e attraverso operazioni di *crowdsourcing* e non più per metodo storico,⁸ ci richiede una riflessione di natura filosofica e tecnica sul concetto di presenza. Quello che dobbiamo capire è in che modo studenti e studentesse possono accedere alle fonti digitali e digitalizzate e cosa avviene quando questo processo è in atto.

«Negli studi attuali la presenza è spesso compresa come un tipo di esperienza dell'essere qui, che coinvolge genericamente qualche mediazione tecnologica e spesso dipende da ambienti virtuali».⁹

Per aiutarci a meglio comprendere questi processi prenderemo in esame il laboratorio svolto dall'Istituto Luce Cinecittà.

A studenti e studentesse è stato chiesto di realizzare un prodotto di *public history* su un tema di storia contemporanea e di interesse per la classe. Dopo una prima fase di confronto e condivisione di idee, la classe ha deciso di andare a lavorare sui processi di fascistizzazione dell'Italia e di realizzare una mostra multimediale in cui mettere in scena le fonti attraverso un processo di narrativizzazione.¹⁰

Per realizzare il prodotto gli studenti sono stati divisi in gruppi di lavoro, ognuno di questi afferente ad un tema specifico che avesse un significato sia nel tempo storico in esame, dunque dal 1922 al 1945, sia nel loro presente. I gruppi hanno dunque deciso di lavorare sul tema della scuola, della comunicazione, dell'urbanistica, dello sport e dell'opposizione. Da un punto di vista didattico ritengo che la possibilità di risemantizzare il passato nell'oggi, e viceversa, sia un processo molto funzionale per comprendere i concetti e i fatti storici in esame. Per fare un esempio mutuato da un altro percorso didattico, interrogarsi sul concetto di appartenenza nell'Italia fascista, partendo da ciò che oggi significa quel termine, ha aiutato studenti e studentesse a comprendere che la storia non è qualcosa di divenuto che riguarda solo il passato, ma al contrario si sviluppa come divenire coinvolgendo anche presente e futuro.¹¹

Ma tornando in classe, dopo una prima revisione e discussione della letteratura storiografica riguardo ai temi scelti, studenti e studentesse hanno iniziato ad interfacciarsi con il sito dell'Archivio Storico dell'Istituto Luce, archivio tra i primi in Italia ad essere digitalizzato e a consentire la fruizione gratuita, se pur in bassa definizione, dei suoi documenti a chiunque acceda al portale.

Non essendo esperti di ricerca archivistica per interrogare l'archivio, senza confrontarsi con un archivista, gli studenti hanno iniziato la loro ricerca di fonti storiche

8 S. Vitali, *La ricerca archivistica sul Web*, in *Il Web e gli studi storici*, a cura di R. Minuti, Roma, Carocci, 2017.

9 L. Floridi, *Pensare l'infosfera, la filosofia come design concettuale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020, p. 66.

10 M. Scanagatta, *Public historian, ricerca e azione creativa*, in *Public History. Discussioni e Pratiche*, a cura di L. Bertucelli, P. Bertella Farnetti, A. Botti, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 315, 331.

11 W. Dilthey, *Esperienza vissuta e poesia*, Genova, Il nuovo Melangolo, 1999.

relative al fascismo sulla soglia di un archivio senza pareti, all'interno del quale le fonti, ossia le informazioni, non sono altro che codici numerici, mentre macchine intelligenti si adoperano per rendere questi codici intellegibili e contemporaneamente ci propongono strade di ricerca.

È proprio la modalità iniziale di ricerca che ci mostra da subito le potenzialità del Web in ambito didattico. Gli studenti infatti si sono approcciati alla ricerca in archivio utilizzando parole chiave che secondo loro avevano attinenza con i singoli argomenti da approfondire. Così facendo, digitando per esempio la parola "scuola" il sistema ha proposto una serie di risultati che nella descrizione archivistica riportavano quel termine.

Invece di doversi recare fisicamente in un archivio, consultare l'indice, chiedere indicazioni all'archivista, fare richiesta dei documenti e aspettare di trovarsi davanti le buste – azioni che molto difficilmente sarebbero state fatte – gli studenti e le studentesse hanno potuto agire utilizzando un mezzo con cui hanno enorme confidenza. Interrogare l'archivio dell'Istituto Luce infatti non è stato diverso dal fare una ricerca su YouTube e i risultati ottenuti hanno messo gli studenti immediatamente davanti alle fonti: non dovevano far altro che premere play per poter iniziare a consultare delle fonti primarie.

La prima parte del lavoro di ricerca è stata svolta in completa autonomia, senza che docenti e formatori li guidassero nel processo; man mano che gli studenti andavano avanti nella navigazione dell'archivio riuscivano ad affinare sempre di più la ricerca, capendo come muoversi anche grazie all'aiuto di metadati descrittivi, che consentivano di utilizzare nomi propri, date e luoghi.

Fino a qui possiamo osservare come il digitale abbia consentito una nuova modalità di fruire un archivio rendendolo inconfutabilmente più accessibile e consentendo una ricerca più semplice di come si sarebbe potuta svolgere, se avesse riguardato ancora i documenti in forma materica.

Mentre la classe proseguiva nella ricerca archivistica ogni documento di interesse per il lavoro doveva essere registrato su una cartella condivisa di Google Drive, riportando il link al quale era possibile trovare il documento, il titolo con il quale era stato registrato, la tipologia di filmato e la collocazione con cui esso era stato archiviato, così da assicurare la tracciabilità della fonte, processo fondamentale nella produzione storiografica.

Con la digitalizzazione delle fonti materiche e la costruzione di archivi digitali consultabili online, si rende l'archivio un luogo diverso da ciò che è stato fino a pochi anni fa. Secondo la Società Internazionale per la ricerca sulla Presenza, organizzazione non-profit fondata nel 2002 per supportare la ricerca accademica rispetto al concetto di telepresenza,¹² l'interazione e l'esperienza di ricerca, se avviene grazie a una interazione tra umano e macchina, potrebbe mutare anche se al ricercatore potrebbe

¹² <https://ispr.info>, ultima consultazione 28 luglio 2021.

sembrare che nulla cambi; il nodo della questione risiede nel modo in cui si è abituati a reagire alle percezioni che si hanno nell'interazione con l'ambiente nel quale si agisce: senza il coinvolgimento delle tecnologie le percezioni dell'uomo sono veicolate unicamente attraverso i nostri sensi, mentre quando interviene una tecnologia che ci consente un accesso in telepresenza o telepistemico all'ambiente con il quale entriamo in relazione, non sono più solo i nostri sensi a mutuare le nostre percezioni, c'è un nuovo elemento, quello tecnologico, che non sempre cogliamo come determinante nella percezione, ma che nella realtà dei fatti non solo la rende possibile ma ne stabilisce anche le modalità.¹³

Se questa intromissione nelle nostre percezioni sensoriali ci può sembrare quasi distopica dobbiamo tenere di conto che oggi molte delle nostre attività sono mutate dall'utilizzo di strumenti tecnologici digitali e che soprattutto lo scambio informativo tra inforganismi¹⁴ avviene grazie ad ICT. La generazione Z sta crescendo all'interno dell'infosfera¹⁵ ed è dunque a suo agio in uno stile di vita onlife,¹⁶ molto di più di quello che posso essere io, figlio dei primi anni Ottanta.

È bene ricordare che prerogativa della tecnologia è il suo essere tra un suggeritore e un utente, senza doversi perdere nella differenza di tecnologie di primo, secondo e terzo ordine,¹⁷ differenza che si manifesta in base al fatto che la tecnologia media tra due entità naturali, tra un'entità naturale e una tecnologica o tra due tecnologie; può essere utile fare un semplice esempio: un cappello è una tecnologia che interviene tra il suggeritore naturale, il sole, e l'utente uomo, la chiave è una tecnologia che media l'interazione tra l'utente uomo e una serratura/tecnologia, così possiamo sostenere che un archivio digitale sia la tecnologia che media tra la domanda di conoscenza storica e l'utente/studente.

III – Digitale, una neo-intermediazione

È bene adesso provare a proporre una riflessione sull'archivio digitale come tecnolo-

13 G. Riva, *Tecnologie della Presenza. Concetti e applicazioni*, in «Mondo Digitale», 3, 2009, pp. 32-45.

14 Floridi definisce così una rete composta da miliardi di esseri umani e miliardi di strumenti digitali costantemente interconnessi uno all'altro. I concetti di inforganismi e di infosfera non sono divisibili e si caricano di significato non tanto nel sottolineare la quantità di informazioni che ci scambiamo in quanto esseri umani, quanto per indicare come queste informazioni siano ormai veicolate e in parte generate da tecnologie digitali.

15 Termine che serve a definire la costante relazione informazionale che vi è tra agenti umani e tecnologici. È nella presenza ormai imprescindibile di sistemi ICT che troviamo l'esigenza di coniare un termine come infosfera.

16 Per onlife si intende una realtà in cui la differenza tra offline e online non si manifesta più in modo manicheo, ma anzi i due stati si mischiano fino ad ibridarsi. Così mentre stiamo conoscendo una persona ad un bar possiamo chiederle il contatto Instagram e andare immediatamente a vedere i contenuti che condivide. Nell'infosfera è molto raro che si sia completamente sconnessi da altri sistemi digitali.

17 L. Floridi, *La quarta rivoluzione*, cit.

gia, questo perché troppo spesso si sostiene che all'interno del Web non vi sia intermediazione tra il fruitore e l'informazione; se ciò non è vero in generale – gli algoritmi sono una forma di intermediazione – lo è ancora meno quando si tratta di un archivio digitale.

Ci tengo a soffermarmi su questo punto perché parlando di didattica non si può pensare che la docente o il formatore, che decidono di utilizzare le possibilità della digitalizzazione per la didattica della storia, demandino parte del loro lavoro a un sistema che appunto viene descritto come disintermediato. Ciò che avviene è che si sviluppa un nuovo tipo di intermediazione che non si riconosce come umana. Non dobbiamo dimenticare che alla base di qualsiasi processo tecnologico digitale vi sono indicazioni umane, anche quando una macchina è in grado di apprendere: ciò avviene perché noi esseri umani abbiamo a essa assegnato quel compito e fatto in modo che riuscisse a svolgerlo.¹⁸

Se all'interno di un archivio storico di tipo materico le fonti sono archiviate mantenendo tra di loro una correlazione di natura fisica e logica, con la digitalizzazione delle fonti primarie e la costruzione di archivi digitali le fonti sono depositate in una organizzazione unicamente logica e non più fisica.¹⁹

La realizzazione e la gestione di archivi digitali è possibile attraverso l'utilizzo dello standard EAD (Encoded Archival Description) che garantisce la conversione e pubblicazione in formato elettronico di strumenti di ricerca archivistici originariamente cartacei, si occupa dell'elaborazione e scambio di descrizioni archivistiche in formato digitale e supporta l'adozione di standard e tecnologie di linguaggi markup come XML per la descrizione della struttura DTD (Document Type Definition) e la comunicazione fisica dei dati, garantendo la persistenza della struttura e del contenuto delle descrizioni, e la loro accessibilità e validità nel tempo.²⁰ A loro volta le informazioni sugli enti produttori trovano uno standard di utilizzo e organizzazione in EAC-CPF (Encoded Archival Context), che fornisce informazioni sulle circostanze della creazione e l'utilizzo dei record.²¹

Definire degli standard di archiviazione e gestione è fondamentale per assicurare che le fonti digitalizzate che verranno ordinate all'interno di questi sistemi di gestione mantengano tra di loro dei vincoli specifici, imprescindibili per la fruizione dell'archivio digitale da parte di uno storico o in questo caso di chi storico non è ma sta provando ad applicarne il metodo di ricerca.

L'utilizzo di standard nella costruzione organizzativa di un archivio digitale ci fa capire come le informazioni non siano abbandonate al Web in modo disordinato e

18 M. Durante, *Potere computazionale. L'impatto delle ICT su diritto, società, sapere*, Milano, Meltemi, 2019.

19 M. Guercio, *Archivistica informatica. I documenti in ambiente digitale*, Roma, Carocci, 2000.

20 S. Pigliapoco, *Progetto archivio digitale. Metodologia, sistemi, professionalità*, Torre del Lago, Civita Editoriale, 2018.

21 I. Barbanti, *Il motore di una evoluzione possibile. L'informatica spinge gli archivi*, in *Dimensioni archivistiche. Una piramide rovesciata*, a cura di L. Pezzica, F. Valacchi, Milano, Editrice Bibliografica, 2021, pp. 103-122.

acritico, ma anzi sono ben organizzate a tal punto da ristabilire anche in un formato digitale i vincoli archivistici che più di tutti danno ordine ad un archivio materico e senza i quali gli archivisti ci ricordano che si rischia di aprire la porta al caos, rendendo il Web un enorme e disorganizzato archivio all'interno del quale è possibile trovare tutto e il contrario di tutto, senza dare rilevanza al concetto di attendibilità e dove le informazioni, dunque i documenti, rischiano di perdersi.

Ancor più esplicitivo di come sia scorretto parlare di disintermediazione nella fruizione di un archivio digitale è osservare il ruolo dei metadati nei processi di archiviazione delle fonti. I metadati, come dice il termine stesso, sono dati sui dati, in parole povere ciò significa che alla fonte digitalizzata o *digital born*, che altro non è in senso computazionale se non un dato, si sovrappongono altri dati capaci di contestualizzare la fonte al fine di darle un significato di informazione,²² renderla facilmente reperibile all'interno di un archivio e ancor più interessante, interoperabile con altre fonti digitali.

I metadati normalmente sono di natura descrittiva, come primo compito hanno quello di certificare la veridicità del documento, del suo archivio di appartenenza e la data di produzione. Anche per i metadati ci sono degli standard, i più utilizzati sono:²³

- Dublin Core Metadata Initiative (DCMI),
- Metadata Encoding and Transmission Standard (METS),
- Metadati Amministrativi e Gestionali (MAG),
- Preservation Metadata: Implementation Strategies (PREMIS).

Di particolare interesse è Dublin Core Metadata che si propone come uno standard di descrizione delle risorse in formato elettronico ed è costituito da quindici elementi descrittivi. È stato concepito allo scopo di consentire agli autori di effettuare direttamente in modo standardizzato la descrizione di risorse rese disponibili sulla rete. Caratteri essenziali sono la semplicità (lo standard si rivolge infatti sia a catalogatori esperti che a non esperti di catalogazione); la interoperabilità semantica, che dovrebbe consentire a Dublin Core di diventare una lingua franca per la ricerca di risorse in rete; la flessibilità, che dovrebbe consentire di codificare descrizioni di risorse anche in modo più formale e ottenere il consenso internazionale.

Osservando questa breve descrizione di DCMI possiamo asserire senza timore di essere smentiti che proprio con l'utilizzo di standard e di metadati le fonti digitali reperibili all'interno degli archivi presenti nel Web sono accessibili grazie ad una intermediazione che rende possibile una interoperabilità tra database di gestione, server di deposito, oggetti digitali e le *query* del ricercatore, nel nostro caso degli studenti e delle studentesse.

22 R. Ridi, *La piramide dell'informazione: una introduzione*, in «AIB Studi», 59 (1-2), 2020, <https://doi.org/10.2426/aibstudi-11903>.

23 P.G. Weston, L. Sardo, *Metadati*, Roma, Associazione Italiana Biblioteche, 2017.

Senza entrare troppo in aspetti tecnici non possiamo non considerare che la metadattazione della fonte digitalizzata consente di attribuire informazioni specifiche alle fonti e attraverso l'utilizzo del modello RDF, progettato per la rappresentazione integrata di informazioni originate da fonti multiple ed eterogenee,²⁴ quando i metadati sono collegati ad un vocabolario comune come nel caso di FOAF o DCMI, assumono anche un valore semantico, consentendo l'interoperabilità tra le fonti in una connessione ipertestuale di natura semantica che conduce alla costruzione di ontologie digitali tematiche all'interno dell'archivio digitale stesso.

Questo vuol dire che i metadati, se sviluppati con standard condivisi e se collegati a dei vocabolari condivisi, possono rendere gli archivi digitali autoesplicativi, ossia offrire al ricercatore o alla ricercatrice un insieme di fonti accomunate appunto da metadati ai quali è stato dato un valore semantico. In senso assolutamente contrario all'idea stessa di disintermediazione e per assicurarsi che gli archivi digitali rimangano un utile strumento didattico, è necessario chiedersi quali competenze serviranno per lavorare sulla metadattazione e di conseguenza quali professionisti svolgeranno questo lavoro,²⁵ perché è in questa fase che prende forma la costruzione di un discorso storico all'interno degli archivi stessi.

Non solo, l'utilizzo di standard e di metadati consente la realizzazione di confederazioni di archivi digitali, portali che da un unico punto di accesso permettono di sviluppare ricerca in differenti archivi. Tra questi non si può non citare il SAN e Europea, piattaforme di accesso unificate a diversi archivi al cui interno è possibile fruire anche collezioni tematiche di fonti.

Volendo parlare di didattica della storia utilizzando fonti digitali e digitalizzate presenti in archivi sul Web era necessario affrontare questo passaggio tecnico, non tanto perché il docente o la docente debbano conoscere il funzionamento degli archivi digitali, ma perché era essenziale fugare ogni dubbio sul concetto di disintermediazione, poiché questo avrebbe potuto inficiare ogni visione didattica dell'utilizzo degli archivi digitali.

IV – Dalla teoria alla pratica

Torniamo ora in classe e osserviamo gli studenti che dai loro banchi, grazie a device digitali, una connessione ad internet e utilizzando parole chiave di ricerca, riescono ad avere un accesso telepistemico alle fonti digitali conservate all'interno di archivi digitali. Ciò che avviene è molto affascinante e apre considerazioni assolutamente innovative. Non sono infatti gli studenti ad entrare all'interno dell'archivio, ma sono le fonti digitali ad essere portate nello spazio di lavoro degli studenti; questo implica

24 M. Guerrini, T. Possemato, *Linked data per biblioteche, archivi, musei*, Varese, Editrice Bibliografica, 2015.

25 F. Valacchi, *Gli archivi tra storia e uso futuro*, Milano, Editrice Bibliografica, 2020.

che, una volta portata la fonte in classe, potenzialmente sarà possibile utilizzarla come meglio si crede. Un esempio semplice per comprendere cosa accade quando si accede alle informazioni attraverso un'esperienza telepistemica è immaginarci all'interno di una stanza separata con una parete da un altro ambiente che contiene le informazioni; se eliminiamo la parete che ci divide noi non siamo entrati nella stanza in cui risiedono le informazioni, il nostro corpo non si è spostato dall'ambiente in cui si trovava, ma adesso ci è possibile fruire delle informazioni che sono entrate all'interno del nostro spazio di osservazione.

Grazie alla digitalizzazione è oggi infatti possibile appropriarsi della fonte o meglio della rappresentazione simulacrale di questa. La fonte materica sarà per sempre una sola, imm modificabile e rigorosamente archiviata all'interno di un archivio materico, ma se dematerializzata e rimediata l'oggetto digitale sarà a completa disposizione di ogni utilizzo didattico.

Nella seconda parte del laboratorio dell'Istituto Luce i gruppi hanno iniziato a selezionare il materiale trovato, concentrandosi su quei documenti che meglio di altri riuscivano a raccontare il tema su cui stavano facendo la ricerca; è in questo momento che gli studenti si sono confrontati e confrontate con l'analisi critica delle fonti a partire dall'analisi critica dell'archivio stesso, che in questo caso, come sappiamo, nasce come organo di propaganda di un regime.²⁶

Una volta che le fonti digitalizzate sono state scaricate nello spazio di lavoro degli studenti e delle studentesse, ogni gruppo ha iniziato un lavoro di *editing* delle fonti audiovisive andando a tagliare la fonte originale e selezionando le parti ritenute maggiormente utili per la costruzione della mostra multimediale, così da realizzare per ogni tema un montaggio di 3-5 minuti accompagnato da una voce fuori campo montata sui suoni originali delle fonti utilizzate.

Poter lavorare direttamente con le fonti aiuta studenti e studentesse ad avvicinarsi alla storia non come qualcosa da imparare a memoria, ma come una disciplina indispensabile per la costruzione di un pensiero critico che si sviluppa a partire dall'analisi delle fonti, comprendendo che queste sono l'unica rappresentazione della storia nel suo verificarsi e, proprio per questo, non appartengono al passato ma contribuiscono alla costruzione e alla comprensione del presente.

Per comprendere come e quanto potersi confrontare direttamente con le fonti primarie muti il rapporto con la storia, rendendola qualcosa da capire prima che da imparare, credo sia interessante fare un breve focus su uno dei gruppi del progetto appena descritto, ossia il gruppo dell'opposizione.

L'Istituto Luce, come è facile immaginare, essendo stato l'organo di propaganda del Partito Fascista e primo veicolo per la costruzione del mito della personalità di Mussolini, al suo interno non ha nessuna fonte primaria riguardante l'opposizione al

²⁶ Per maggiori approfondimenti sul laboratorio si veda [Narrare la storia. Ricerca e creatività. A cura di Manfredi Scanagatta con gli studenti della VB Liceo classico Cornelio Tacito di Roma. – LUCE PER LA DIDATTICA](#), ultima consultazione 28 settembre 2021.

fascismo. Gli studenti e le studentesse che dovevano lavorare su quel tema si sono trovati e trovate a confrontarsi con l'assenza, che da storici sappiamo essere uno dei motori più potenti per la produzione di domande. È infatti nell'assenza di fonti riguardanti l'opposizione che si manifesta in modo assoluto la vera essenza di una dittatura totalitaria, è in quel vuoto che sono nate domande complesse che hanno portato tutta la classe a riflettere sulle implicazioni di una dittatura. In quell'assenza non vi poteva essere retorica, non vi era spiegazione o narrazione dello storico, semplicemente le fonti non c'erano, e nel loro non manifestarsi hanno consentito di comprendere la storia.

All'inizio del nostro ragionamento ho posto l'attenzione sulla quantità di zettabyte prodotti e scambiati nel 2020. Subito dopo ho fatto presente come la diffusione del metodo storico di analisi e selezione delle fonti possa essere uno strumento molto utile per aiutare studenti e studentesse a muoversi all'interno di questa enorme mole di dati e informazioni che ogni giorno fruiamo attraverso i numerosi *device* digitali che abbiamo connesso al Web.

Consapevole che l'esempio che porto in nessun modo può essere definito come risolutivo per affrontare l'infodemia che ci travolge, credo comunque che in questo ambito possa essere utile analizzare il progetto sviluppato con l'Istituto Storico di Modena e FEM Future Education Modena.

In collaborazione con Matteo Di Cristofaro, un linguista dell'Università di Modena e Reggio Emilia che si occupa di *digital humanities*, abbiamo sviluppato un progetto che ha coinvolto studenti e studentesse nell'analisi di fonti *digital born* e di fonti storiche digitalizzate. Intento del progetto era costruire un ragionamento sui linguaggi e i sistemi di comunicazione in ordine comparativo tra il passato fascista e il nostro presente.

Un lavoro di questo tipo non sarebbe stato possibile da realizzare in una società dove i processi informativi non fossero stati digitali. In questo specifico caso siamo partiti dal presente chiedendo a studenti e studentesse di condividere con noi contenuti digitali a loro piacere che avessero al loro interno dei sistemi comunicativi che potessero individuare come assertivi; non importava la tipologia o la provenienza della fonte, ciò che ci interessava era abituarli a riconoscere un processo comunicativo assertivo, in cui l'argomentazione era assente e i contenuti venivano condivisi come veri senza però essere corroborati da nessun tipo di fonte.

I materiali condivisi da tutte e tre le classi sono stati molto eterogenei e interessanti. Si passava da post Instagram di formazioni neofasciste, a tweet di politici, fino a immagini pubblicitarie. Questo passaggio ci ha consentito di introdurre un discorso metodologico sull'analisi critica delle fonti, li abbiamo fatti ragionare sui soggetti e gli enti produttori e sulla necessità di non limitare il loro pensiero ad un'unica fonte di informazione attuando così un'analisi comparativa di fonti differenti.

Nella seconda fase abbiamo condiviso su delle cartelle Drive un fondo digitalizzato della «Gazzetta dell'Emilia», pubblicata durante il periodo fascista. A supporto di questo fondo archivistico abbiamo suggerito, mostrando a lezione alcuni video, di andare a lavorare anche sull'Archivio Storico dell'Istituto Luce.

Prima di proseguire è importante sottolineare che il fondo della «Gazzetta dell'Emilia», per quanto fosse stato digitalizzato, non era accessibile online. Ritengo che questo non sia un passaggio da sottovalutare perché in questo caso l'assenza di metadati e di standard di archiviazione rendeva le informazioni attendibili unicamente perché condivise da un ente storico culturale accreditato, ma le fonti non erano interoperabili, l'accesso all'archivio non è stato di natura telepistemica e le fonti risiedevano solo nei server dell'Istituto Storico e nella cartella Drive condivisa. Il fondo era molto ampio ma non era possibile navigarlo attraverso parole chiave. I processi di ricerca quindi si sono basati su un metodo classico di indagine dei documenti: gli studenti dovevano decidere quali articoli analizzare avendo come indicazione di primo accesso solo i titoli degli articoli.

Analizzando a posteriori questa modalità di ricerca e confrontandola con quella descritta per il progetto precedente emerge in modo chiaro come non basti la dematerializzazione e la rimediazione della fonte per rendere innovativo il processo didattico, ma è necessario che questi file siano inseriti all'interno di portali o archivi organizzati perché possano essere fruiti in modo che davvero rispecchino la rivoluzione digitale che sta coinvolgendo la nostra società. Di questo abbiamo avuto prova osservando le modalità di lavoro degli studenti e delle studentesse, che al momento di realizzare il prodotto multimediale finale hanno utilizzato prevalentemente le fonti presenti all'interno dell'archivio dell'Istituto Luce, e questo non tanto perché l'audiovisivo si prestasse meglio al lavoro che dovevano fare (a queste fonti infatti sono state affiancate altre informazioni di tipo testuale – articoli di riviste o contenuti di Wikipedia – trovate online), ma perché probabilmente per loro era più semplice interagire con un portale online, come quello dell'Istituto Luce, piuttosto che con i file digitali messi a loro disposizione nella cartella Drive.

V – Conclusioni

L'osservazione diretta di queste pratiche didattiche mi ha portato a confermare ciò che comunque rimane una teoria, ma corroborata dall'analisi di una pratica, ossia che non è tanto lo strumento che determina un possibile cambiamento delle pratiche didattiche, ma sono le modalità di accesso all'informazione a segnare il vero scarto. La libertà di poter accedere ad un archivio digitale e navigarlo in base alle proprie intuizioni non può essere paragonata alla possibilità di scegliere dei documenti tra quelli che qualcun altro ha già fornito, d'altronde nessuno storico andrebbe a lavorare su *corpora* documentali selezionati da altri, fatto salvo se consideriamo il lavoro svolto dagli archivisti nel processo di selezione tra archivio di deposito e archivio storico.

Per fare didattica della storia con fonti e archivi digitali, a prescindere dal risultato

finale che si vuole ottenere, è necessario che i docenti si avvicinino all'insegnamento della storia come qualcosa che riguarda ogni persona presente nella classe; far comprendere che le azioni e i pensieri di ogni studente e studentessa hanno e avranno un impatto sulla storia futura è essenziale perché la storia possa diventare qualcosa che coinvolge le loro esistenze. Lavorare solo sulla linea del tempo inserendo una serie di date ed eventi in senso cronologico e costruendo una spiegazione unicamente causale è un processo utile, ma non sufficientemente inclusivo per dare la possibilità di comprendere la storia nella sua complessità. A questo modello formativo si possono affiancare dei percorsi in cui dare la possibilità a studenti e studentesse di confrontarsi con le fonti digitali e di proporre così una loro lettura della storia. Perché ciò avvenga è possibile sviluppare una serie di pratiche che in prima istanza vanno a modificare la normale relazione tra docenti e discenti. Non si tratta tanto di applicare le pur utilissime pratiche della classe capovolta,²⁷ quanto di riuscire a creare uno spazio di dialogo e fiducia tale da chiedere agli studenti di essere loro i portatori di conoscenza, una sorta di *peer education*, pur sapendo che essa non avviene in un reale confronto tra pari, in quanto il docente rimane tale ma si posiziona in una modalità di ascolto così da dare la possibilità a studenti e studentesse di potersi esprimere. Lavorare con gli archivi digitali implica che studenti e studentesse imparino a costruire argomentazioni basate su fonti, facendo così un piccolo passo verso il sapere certo e acquisito di natura platonica e ponendosi dunque con diffidente attenzione verso l'opinione.

Se il valore sociale della storia come disciplina si esprime primariamente nella possibilità di aiutare a costruire pensiero critico, lavorare con la storia, mettere dunque le mani in pasta nei documenti, se pur in senso virtuale, è oggi esercizio fondamentale per imparare a gestire il costante flusso di informazioni che ci investe, molte delle quali non solo sono espressione di *doxa*, ma spesso purtroppo sono portatrici di mezze verità quando non di falsità.

La digitalizzazione delle fonti pone dunque la storia davanti ad una possibile svolta, riportando i suoi contenuti e il suo metodo all'attenzione di una scuola che pare voler sempre di più fare a meno di una disciplina fondamentale, non solo perché di interesse collettivo, ma perché generata dalla collettività.

27 M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.