anno I - 1 / 2021
01
ISSN 2785-3977

rivista
di ricerca e didattica
digitale

STUDIUM EDITORE | e-CAMPUS

anno I - 1 / 2021
01

ISSN 2785-3977

rivista di ricerca e didattica digitale

Rivista scientifica semestrale, digitale e open access, soggetta a double-blind peer review.

Direzione scientifica
Enrico Landoni, Università eCampus

Condirettori
Fabio Guidali, Università degli Studi di Milano
Paolo Raviolo, Università eCampus

Comitato Scientifico
Massimo Baioni, Università degli Studi di Milano
Stefan Bielański, Università Pedagogica di Cracovia
Sabrina Bonomi, Università eCampus
Simona Caporusso, Università eCampus
Angela Di Gregorio, Università degli Studi di Milano
Antonio Orecchia, Università degli Studi dell'Insubria
Deborah Paci, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Kateryna Pishchikova, Università eCampus
Malwina Popiołek, Università Jagellonica di Cracovia
Maria Ranieri, Università degli Studi di Firenze
Marcello Ravveduto, Università degli Studi di Salerno
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore
Roberto Russo, Università eCampus
Maria Grazia Simone, Università eCampus
Paolo Todini, Università eCampus

Redazione
Carlo Caserio
Elisa Tira
Fiorella Vinci (coordinatrice)
Giacomo Zanibelli

Progetto grafico
Fabrizio Manis

La rivista è pubblicata on-line nel sito
https://studiumeditore.it/riviste/rivista-di-ricerca-e-didattica-digitale/

Info e contatti
rrdd@studiumeditore.it

Editore
Studium Srl
Sede Legale
Via Matera 18, 00182 Roma
Sede Operativa
Via Isimbardi 10, 22060 Novedrate (CO)
www.studiumeditore.it

Registrazione presso il Tribunale di Como n. 6 2021

sommario
01

Editoriale
4
Le ragioni di una nuova rivista
Fabio Guidali - Enrico Landoni - Paolo Raviolo

13
Una storia di incroci: scienze storiche e tecnologie informatiche
Deborah Paci

32
Reinventing academic work: the social functions of disciplinary didactic and e-learning
Fiorella Vinci

49
A systematic review of the literature on e-tutoring in higher education
Irene Mauro

60
Archivi e fonti digitali per la didattica della storia
Manfredi Scanagatta

76
Rassegna sulla narrazione nel terzo millennio. Tra letteratura, media e auto-fiction
Michela Mancini

https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Estratto.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210100

Editoriale
Le ragioni di una nuova rivista

Fabio Guidali - Enrico Landoni - Paolo Raviolo

Tra la fine degli anni Novanta del secolo scorso e i primi anni del nuovo millennio, gli studi di matrice sociologica e organizzativa si trovarono di fronte ai primi effetti delle tecnologie digitali sulla dimensione sociale. Si trattava allora dell'introduzione progressiva della robotica industriale, in conseguenza della quale gli operai si trovavano a interagire, negli stessi ambienti, con macchine dotate di una certa autonomia operativa, ma anche dell'embrionale mondo di Internet, in tumultuoso sviluppo. Bruno Latour, in questo contesto culturale, elaborò la *Actor-Network Theory*, secondo la quale, in ottica costruttivista, ogni fatto sociale emerge da una intricata rete di relazioni che si instaurano tra attori sociali umani e non umani (tecnologici).[1] Nello strutturarsi di queste relazioni giocano un ruolo determinante elementi quale il potere e la dimensione semantica legata ai significati e ai simboli.

L'intuizione di Latour, secondo cui la realtà è determinata dall'interazione tra soggetti umani e tecnologie che cooperano costruendo sistemi di significato, richiama per certi versi anche il concetto di "semiosfera" di Lotman, in cui l'attenzione è principalmente rivolta alla dimensione semiotica dei sistemi culturali.[2] Tale concetto, che vede la cultura come il prodotto della relazione tra le persone e i sistemi simbolici, appare generativo per gettare luce sulle dinamiche della rivoluzione digitale, che ha caratterizzato la nostra società nell'ultimo ventennio.

La pervasività del digitale nelle comunicazioni e nelle rappresentazioni e la dimensione virtuale dell'esperienza sono state analizzate, sotto molti punti di vista, soprattutto da Pierre Lévy (1995), Sherry Turkle (2011), Derrik De Kerckhove (1991), Jay David Bolter e Richard Grusin (1998).[3] Uno degli elementi comuni tra le riflessioni di questi autori è il fatto che la diffusione della tecnologia ha progressivamente generato una dimensione digitale dell'esperienza umana che oggi, con la pandemia globale, è diventata evidente. Parte dell'esperienza di vita di tutti noi si svolge ormai in un contesto digitale, cui accediamo con dispositivi tecnologici, che vive di interfacce e che si appoggia a un sistema di codici e algoritmi, destinato a diventare sempre più complesso, articolato e interconnesso. La dimensione socialmente rivoluzionaria di questa trasformazione fu evidenziata, tra i primi, anche da Manuel Castells (1998), che ha individuato nell'incapa-

1 B. Latour, *Reassembling the Social. An introduction to Actor-Network Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

2 I. M. Lotman, S. Salvestroni, *La semiosfera: l'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, Venezia, Marsilio, 1985.

3 P. Lévy, *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris, Éditions La Découverte, 1995; S. Turkle, *Life on the Screen*, London, Simon and Schuster, 2011; D. De Kerckhove, *Brainframes: Technology, mind and business*, Utrecht, BSO/ORIGIN, 1991; J. D. Bolter, R. Grusin, *Remediation: Understanding new media*, Cambridge, MIT Press, 1998.

cità strutturale del sistema sovietico di adottare le tecnologie digitali un fattore decisivo per il declino e quindi per il crollo dell'URSS, uno dei principali eventi trasformativi del contemporaneo.[4]

Proprio secondo Manuel Castells, la società contemporanea si fonda sulla contrapposizione tra la dimensione *net*, rappresentata dalle organizzazioni a rete, che hanno sostituito le tradizionali strutture verticali di matrice weberiana come modello organizzativo, e la dimensione *self*, rappresentata dalle risorse utilizzate dalle persone per riaffermare la propria identità personale e la propria prospettiva di significato, in uno scenario culturale in continua evoluzione. Il risultato di questa contrapposizione-interazione contribuisce a creare ciò che Bauman ha definito «identità fluide», sempre meno ancorate a sistemi di simboli e valori stabili e sempre più frutto di una negoziazione continua, all'interno di reti economiche e sociali in costante movimento.[5]

In questo contesto, è indubbio come anche le cosiddette scienze umane siano investite dalla dimensione digitale e vedano le proprie pratiche di ricerca ed educative trasformarsi.

Dal punto di vista della ricerca, il proliferare delle pubblicazioni digitali sta avendo effetti importanti. In primo luogo, la quantità di materiale fruibile cresce esponenzialmente e la ricerca bibliografica sta diventando sempre più una raffinata competenza chiave per i ricercatori, mentre la dicotomia tra pubblicazioni open access e fee access introduce nuove disparità e rischia di generare oligopoli e nuove barriere alla condivisione del sapere.[6]

Da una prospettiva diversa, lo sviluppo poderoso dei big data e della data analysis sta generando nuovi approcci di ricerca interdisciplinari, che richiedono competenze e tecnologie tradizionalmente lontane dai domini delle scienze umane, ambiti in cui la sfida tra la convergenza e la competizione nelle discipline è tuttora in corso.[7]

La pandemia da SARS-CoV-2 ha accelerato la diffusione del digitale in tutti i contesti e ha avuto un impatto importante anche sul mondo dell'educazione. Improvvisamente tutti i gradi di istruzione, in tutto il mondo, si sono ritrovati di fronte all'esigenza imprescindibile di una repentina trasformazione digitale, senza avere a disposizione il tempo necessario e, in molti casi, le competenze essenziali, per avviare solide sperimentazioni e progetti pilota da estendere e applicare su larghissima scala.

Questa circostanza ha mostrato a tutti come le competenze digitali e il digital divide non fossero questioni astratte ma fattori critici, in grado di determinare il successo o l'esclusione di persone e paesi. Pier Cesare Rivoltella ha sintetizzato il ruolo svolto dalle tecnologie sul fronte dell'educazione nel titolo del suo ultimo lavoro, *La scala e il tempio*,

---

4 M. Castells, *End of Millenium. The Information Age*, Vol. III, Oxford, Blackwell, 1998.

5 Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2013.

6 V. Larivière, S. Haustein, P. Mongeon, *The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era*, in «PloS one», 10(6), e0127502, June 10, 2015.

7 C. L. Borgman, *Big Data, Little Data, No Data: Scholarship in the Networked World*, Cambridge, MIT press, 2016.

in cui appare chiaro come la "scala" per accedere al "tempio" del sapere sia sempre più «una tecnologia pensata come tecnologia di comunità».[8]

Nel contesto dell'educazione superiore, dove idealmente la didattica e la ricerca dovrebbero essere strettamente correlate, la dimensione del digitale sta assumendo un ruolo sempre più determinante. Riflettere sull'impatto del digitale, sugli obiettivi e sulle metodologie di ricerca come anche sulla pratica didattica è ormai imprescindibile. La didattica online in particolare porta ad affrontare un complesso percorso di progettazione, che deve necessariamente tenere conto di molteplici fattori: disciplinari, normativi, tecnologici ed etici. Questo percorso spesso diventa una ri-concettualizzazione della didattica in un ecosistema tecnologico. Nel confronto per costruire un nuovo modello di insegnamento, diverse figure professionali (dai docenti ai tecnici ai tutor) negoziano e si confrontano con le tecnologie e i contenuti, per dare vita all'esperienza didattica dello studente. L'esperienza, talvolta "traumatica", di ripensare poi la didattica universitaria si configura spesso come un percorso trasformativo, che rimette in discussione molte delle premesse dell'approccio didattico tradizionale.[9]

Più che per le cosiddette scienze dure, questo sembra valere soprattutto per le discipline economico-giuridiche, socio-politologiche e umanistiche. È proprio su questo fronte che, nel corso degli ultimi due anni in particolare, sull'onda dell'emergenza COVID, si sono infatti registrate le maggiori resistenze e perplessità nei confronti dell'apporto euristico e perequativo insito potenzialmente nel digitale, inteso più come una minaccia che come una straordinaria opportunità, utile a demolire, specie nell'esperienza della didattica, vecchi pregiudizi e rigidi schematismi, e a realizzare un modello di educazione inclusivo e democratico. C'è evidentemente un che di rivoluzionario anche solo nel pensare che il discente, nell'ambito degli studi superiori, non debba più necessariamente recarsi al cospetto del docente per accedere all'istruzione, ma che sia quest'ultimo ad avvicinarsi all'allievo, rimanendo a sua disposizione, grazie al digitale, per un lasso di tempo anche indefinito, e risparmiandogli i costi talvolta insostenibili di vitto, alloggio e mobilità.

E se uscire dalle vecchie e consolidate zone di comfort è molto difficile a livello di didattica, ancora più complicata, se possibile, appare questa transizione, nell'ambito della ricerca. Qui, d'altro canto, per gli umanisti e gli storici in particolare, si pone il duplice problema del rapporto con la natura, l'identità e la materialità delle fonti, e di un salto, per così dire, nell'ignoto. Quello sulle cosiddette *digital humanities* è infatti un dibattito scientifico ancora molto di nicchia in Italia, di cui poco si conoscono origini e direttrici, sebbene ormai da diversi anni sia stato avviato con successo soprattutto nel mondo anglosassone e nell'Europa centro-settentrionale. Ripercorrerne in qualche modo genesi, sviluppi e suggestioni non può dunque non rappresentare, a maggior

8 P. C. Rivoltella, *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire Comunità con le Tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2021.

9 D. Laurillard, *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, London, Routledge, 2002.

ragione nel suo numero d'esordio, uno degli obiettivi fondamentali della «Rivista di ricerca e didattica digitale», che punta proprio a colmare questi vuoti, a combattere ingiustificate ubbie e pigrizie culturali, ma anche e soprattutto ad animare la discussione attorno al grande mondo del digitale.

Con le digital humanities ci si trova di fronte a una realtà dalla storia molto lunga e, al tempo stesso, recente. Se le origini si possono rintracciare nella ricerca di alternative ad attività noiose e complesse per l'uomo – dai calcolatori meccanici al primo algoritmo della figlia di Lord Byron, Augusta Ada King –, è oggettivamente breve il tempo trascorso dalla nascita di Internet nei tardi anni Sessanta, e ancor minore è l'esperienza che abbiamo con il World Wide Web, nato nel 1989.[10] Un quarto di secolo fa, infatti, le prospettive sul digitale erano ancora variegate, e per alcuni osservatori decisamente fosche: il critico Sven Birkerts parlava della fine della letterarietà di fronte alle nuove possibilità di fruizione dei libri (lettura a video, ascolto);[11] la storica Gertrude Himmelfarb, invece, denunciava il rischio che gli studenti finissero per non essere più in grado di decifrare testi scritti complessi.[12] Per non parlare poi dell'impressione, tuttora diffusa, che molto sia cambiato nel modo di lavorare da un punto di vista formale e organizzativo, ma che nulla abbia modificato i criteri alla base dell'attività di ricerca. Di fronte alla rapidità con cui il digitale è entrato nella quotidianità degli studiosi e degli insegnanti, molte critiche e molti timori, per quanto comprensibili,[13] dovrebbero dunque essere ammorbiditi: i grandi cambiamenti culturali hanno bisogno di tempi lunghi per assestarsi, e ciò può avvenire se non si rifugge un dibattito ampio e partecipato su alcune questioni chiave, solo apparentemente di carattere tecnico.

Qualche anno fa, anche in ambito accademico i computer erano reputati strumenti in grado meramente di operare con i numeri e fare calcoli, e solo alcuni grandi progetti di digitalizzazione di libri, a partire da Google Books, hanno contribuito a una crescita di interesse per il digitale, spingendo tuttavia unicamente verso la strategia testuale, fondata sull'analisi degli usi o delle ricorrenze lessicali, così ironicamente eppure seriamente inquadrata da Italo Calvino nel suo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (Torino, Einaudi, 1979). Un ampliamento del repertorio di testi digitalizzati ha inoltre fatto in modo che maturassero studi di carattere letterario e filologico, e il caso più eclatante è forse quello del cosiddetto *distant reading* introdotto da Franco Moretti allo Stanford Literary Lab.[14] Questo sviluppo, tuttavia, ha messo in luce l'esistenza di diversi problemi relativi alla qualità delle fonti digitali, spesso non ottimale (per via di digitalizza-

10 *The Internet: A Historical Encyclopedia*, a cura di H.W. Poole, Santa Barbara, ABC-CLIO, 2005; T. Detti, G. Lauricella, *Le origini di Internet*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.

11 S. Birkerts, *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*, Boston, Faber and Faber, 1994.

12 G. Himmelfarb, *A Neo-Luddite Reflects on the Internet*, in «The Chronicle of Higher Education», a. 43, n. 10, 1996, p. 56.

13 Cfr. T. Hitchcock, *Confronting the Digital Or How Academic History Writing Lost the Plot, in «Cultural and Social History»*, a. 10, n. 1, 2013, pp. 9-23, https://doi.org/10.2752/147800413X13515292098070.

14 F. Moretti, *La letteratura vista da lontano*, Torino, Einaudi, 2005.

zioni o indicizzazioni non accurate), ma ha anche spinto a riflettere sulla necessità di interrogare le basi di dati in maniera critica e fruttuosa – un campo in cui non esiste alcuna formula prefissata e che è lasciato alla pratica. Sempre in ambito umanistico, le forme di ricerca che non hanno un carattere testuale, in particolare il Geographic Information System (GIS), stanno prendendo piede nell'ultimo periodo, in uno spazio interdisciplinare che concerne la storia, la geografia, la demografia, l'economia, ma, pur nella sua importanza, non può coprire l'intero campo di interesse che il digitale riveste in questi settori.

Dal momento, quindi, che gli studi storici non si occupano solo di testi, e che neppure si può attendere una (impossibile) digitalizzazione complessiva dei libri e dei manoscritti del passato per operare secondo una (improbabile) omogeneità metodologica, è indispensabile continuare a immaginare in grande e confrontarsi su questi temi, per ipotizzare nuove opportunità del digitale nelle diverse branche del sapere, nella consapevolezza che ancora non sono stati tastati i limiti delle sue possibilità. Per questa ragione, in nessun modo bisogna dimenticare i testi, ma è indispensabile capire come inserirli in un discorso metodologico più ampio. Si tenga presente, ad esempio, l'immenso patrimonio (che infatti non è esclusivamente testuale) dei *social media*, così importante nella *digital scholarship*, che può essere valutato e utilizzato come fonte per la ricerca storica, e non solo. Twitter, Facebook e le altre reti sociali sono una collezione virtualmente infinita di fonti, e presentano tutta una serie di caratteristiche proprie (tra cui l'interattività, la manipolabilità, la flessibilità), che rendono indispensabile per il ricercatore, già oggi, domandarsi quali siano le comprensioni (e precomprensioni) dei meccanismi dei social media, in che modo si stia tentando di formulare sistemi di indicizzazione e ricerca, e se, al di là delle questioni legate alla privacy, si stia provando seriamente a preservare e a selezionare dati e materiali: tutte problematiche a cui gli studiosi oggi non possono dichiararsi estranei.[15]

La fragilità delle fonti digitali, ormai problema riconosciuto, si dimostra così una questione legata non solo alla dimensione fisica dei mezzi digitali, considerato che supporti come i dischi magnetici hanno una vita molto più breve della carta,[16] ma anche alla capacità di lettura e di elaborazione delle informazioni attraverso le codifiche, gli algoritmi e le interfacce del software. Chi utilizza il digitale oggi deve tenere conto anche della dimensione di transcodifica, intesa come struttura per passare dai bit al significato, e domandarsi quanto, tra ciò che viene salvato sui server attuali, potrà essere ritrovato e recuperato tra qualche anno: una complicazione non indifferente per qualunque studioso che voglia rendere disponibile una sua ricerca anche in futuro, ma anche per qualsiasi docente, che si potrebbe ritrovare privato di un *corpus* di risorse sulle quali ha magari lavorato a lungo.

---

15 Sull'archiviazione del web si veda F. Mazzini, *I semi e il raccolto. Archiviazione del web e ricerca storica*, in *La storia in digitale. Teorie e metodologie*, a cura di Deborah Paci, Milano, Unicopli, 2019, pp. 145-160.

16 D. Thomas, V. Johnson, *New Universes or Black Holes? Does Digital Change Anything?*, in *History in the Digital Age*, a cura di T. Weller, Londra, Routledge, 2012, pp. 173-194.

Appare evidente come questi argomenti di riflessione siano all'origine di carattere eminentemente tecnico, ma abbiano poi grande influenza (o la avranno) sulla realtà futura. La sfida, tuttavia, è soprattutto comprendere come utilizzare in maniera appropriata e fattiva le fonti digitali; come usufruirne non solo per la loro accessibilità (che spesso avviene dai propri *device* e talvolta a titolo gratuito), ma per affinare la nostra conoscenza del passato o la nostra capacità di analisi in un determinato campo. È infatti indispensabile essere in grado di valutare e comprendere il loro potenziale e, possibilmente, trarne profitto intellettuale, per compiere al meglio le attività di ricercatori e insegnanti. Torna non a caso a essere centrale il motto di Marshall McLuhan «The medium is the message»,[17] dal momento che non si può mancare di constatare che «[w]hen people start debating (as they always do) whether the medium's effects are good or bad, it's the content they wrestle over».[18]

Tutto ciò che viene discusso in relazione al digitale non può dunque ridursi alla sola critica del *medium*, ma deve vagliare i contenuti, per trasmettere i quali il *medium* stesso esiste. Questo soprattutto perché, oltre i settori della ricerca e della didattica, vi è tutta quell'area della *(digital) public history* le cui fonti «non sono solo istituzionali, ma si trovano in nuovi archivi memoriali che generano racconti di storia, che toccano anche gli interessi nel presente, la vita quotidiana delle persone, le loro memorie individuali e collettive»,[19] che non possono essere ignorate, e che sono parte integrante della realtà con cui il digitale obbliga a confrontarsi.

L'approccio adeguato sembra quindi essere quello di coloro che si rivolgono alle opportunità del digitale mantenendo uno sguardo critico e consapevole sulle sue forme e sui suoi contenuti insieme. Se questo tipo di attenzione può essere considerato tipico del lavoro dello storico, è anche vero che il digitale impone di essere coscienti delle regole del gioco molto più di quanto avveniva ancora nel recente passato, quando ci si poteva permettere di demandare a bibliotecari e archivisti l'espletamento dei fondamentali compiti di cura e trasmissione delle fonti.

Da questo punto di vista, è significativo l'esempio della visualizzazione dei dati, che si affianca alle altre "azioni di base", nel mondo digitale, della ricerca e dell'analisi. In un mondo in cui la comunicazione è multimodale,[20] infatti, si rivela fondamentale la cosiddetta *data literacy*, vale a dire la capacità di analizzare, interpretare, valutare e usare dati e visualizzazioni che si trovano in grafici, tabelle, mappe, che ormai sono oggetti comuni e rientrano in quello che i ricercatori con frequenza utilizzano (e creano) e di cui gli studenti apprendono ad avvalersi in maniera sempre

17 M. McLuhan, *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York, McGraw-Hill, 1964, prima edizione italiana *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Bompiani, 1967.

18 N. Carr, The Shallows. *What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York-Londra, W.W. Norton & Co., 2010, p. 2.

19 S. Noiret, *Prefazione. Homo digitalis*, in *La storia in digitale*, cit., p. 17.

20 G. Kress, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge, 2010.

più interattiva.[21] Ne consegue che anche la presentazione di una ricerca diventa un aspetto dirimente: cambiano i modi di lettura, di assorbimento delle informazioni, di approfondimento e riflessione, ma i ricercatori e i docenti devono essere in grado di gestire la complessità dell'analisi di un'immagine, ad esempio, e non solo quella di un testo, proprio per il carattere multimodale delle fonti. Il ragionamento storico deve essere condotto con altrettanta cognizione di causa; anche se l'aspetto visuale (quindi anche la *data literacy*) va appreso, dunque, si deve comunque ricordare che «just like other sources of information, data visualizations can distort, exclude, or overemphasize information»,[22] e solo un approfondimento della discussione, anche in questo ambito, può aiutare a conquistare le competenze necessarie per evitare di cadere in trappole interpretative.

La rivista si pone quindi, tra gli altri, l'obiettivo di creare uno spazio di riflessione in cui esaminare non solo le opportunità del digitale, ma anche i dubbi a esso legati, e quindi proporre un approccio problematico, aperto, riflessivo. Tra coloro che proseguono con la metodologia acquisita e trasmessa e coloro che si fanno studiosi computazionali alla ricerca di metodi nuovi di fare storia, si può anche scegliere una terza via, che integri queste due opzioni, «sfruttando ora la potenza degli strumenti tecnologici, ora il profondo sguardo interpretativo che solo grazie al confronto critico con la complessità delle diverse tipologie di documenti, ed i loro molteplici contesti, può essere acquisita».[23]

Senza dubbio, siamo ancora nel pieno di una transizione. La sfida è trasformarsi da turisti a esploratori,[24] senza avere l'audacia di essere conquistatori. Per questo, come scrive Ian Gregory, quello che gli storici (ma la sua affermazione è adattabile anche ad altri settori umanistici) devono fare è semplicemente «remember that they are first and foremost historians and that historians fundamentally are in the business of taking complex, incomplete sources that are full of biases and errors, and interpreting them critically to develop an argument that answers a research question».[25] Ciò è valido anche nel mondo digitale, ma è bene ripeterlo. In prospettiva, pertanto,

---

21 F.W. Gibbs, N*ew Forms of History: Critiquing Data and Its Representations, in «The American Historian»*, n. 7, 2016, http://tah.oah.org/february-2016/new-forms-of-history-critiquing-data-and-its-representations/, consultato il 16 ottobre 2021.

22 L. Shreiner, *Students' Use of Data Visualizations in Historical Reasoning: A Think-Aloud Investigation with Elementary, Middle, and High School Students, in «The Journal of Social Studies Research»*, a. 43, n. 4, 2019, pp. 389-404, qui p. 402.

23 R. Testa, *Modelli, campo e prospettive della Digital History. Scenari, contesti e applicazioni*, in «*DigitCult*», a. 5, n. 2, 2020, pp. 73-88, qui p. 75. https://doi.org/10.53136/979125994120638.

24 M. Sandle, *Studying the Past in the Digital Age: From Tourist to Explorer, in History in the Digital Age*, a cura di Toni Weller, Londra, Routledge, 2012, pp. 129-148.

25 I. Gregory, *Challenges and Opportunities for Digital History*, https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fdigh.2014.00001/full, consultato il 16 ottobre 2021.

ampliando il senso di quanto ipotizzato da Gerben Zaagsma,[26] un giorno dovremmo imparare a non ritenere *digital history* e *digital culture* altra cosa rispetto a history e culture: la storia in particolare incorpora nuovi tipi di fonti, nuovi metodi e nuove forme di disseminazione, ma rimane tale, o perfino si rafforza come disciplina. È come detto ancora troppo presto per giudizi definitivi, ma questa rivista è qui (anche) per questo: per affrontare la perdurante transizione tecnologica e per interrogarsi su come assicurare che il cambiamento tecnico non impedisca di mantenere i punti fermi dei diversi ambiti di studio, ma anzi ne garantisca un futuro.

26 G. Zaagsma, On Digital History, in *«BMGN – Low Countries Historical Review»*, a. 128, n. 1 2013, pp. 3-29, https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.9344.

https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Articolo-Deborah-Paci.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210101
pp. 13 - 30

Deborah Paci

Una storia di incroci: scienze storiche e tecnologie informatiche

ABSTRACT

Questo articolo si propone di avviare una riflessione sulle origini e sugli sviluppi dell'incontro tra scienze storiche e tecnologie informatiche. Dapprima verrà tracciato il contesto in cui è sorto questo incontro, fornendo un inquadramento di metodo e indicando quali sono i fondamenti teorici e le pratiche della storia digitale. Successivamente verrà affrontato il tema dell'autorità condivisa nell'era del digital turn e del rapporto che lo storico professionista e il pubblico di non addetti ai lavori stabilisce con le fonti.

Parole chiave: scienze storiche, linguistica computazionale, digital humanities, digital history, digital public history

This article aims at focusing on the origins and developments of the encounter between historical sciences and technologies. Firstly, it will analyze the context in which this encounter arose, providing a methodological framework and underlining the theoretical foundations and practices of digital history. It will then address the issue of shared authority in the age of the digital turn and the relationship that professional historians and lay audiences establish with sources.

Keywords: historical sciences, computational linguistics, digital humanities, digital history, digital public history

DEBORAH PACI

Storica contemporaneista, ha conseguito nel 2013 il dottorato in cotutela presso l'Università di Padova e l'Université de Nice Sophia Antipolis ed è stata prima assegnista di ricerca e quindi ricercatrice a tempo determinato (RTDA) presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Attualmente è docente a contratto presso le università di Bologna e di Modena e Reggio Emilia ed è direttrice scientifica della rivista «Diacronie. Studi di storia contemporanea» (www.diacronie.it). I suoi principali temi di ricerca sono la Digital Public History, la metodologia della ricerca storica, la storia della storiografia, gli studi insulari, il fascismo italiano, l'antisemitismo in Francia e la storia delle idee.
deborah.paci4@unibo.it; deborah.paci@unimore.it

> M'è subito tornata a mente la leggenda del Golem. Si narra che secoli addietro un rabbino-mago avesse costruito un automa di argilla, di forza erculea e di obbedienza cieca, affinché difendesse gli ebrei di Praga dal pogrom; ma esso restava inerte, inanimato, finché il suo autore non gli infilava in bocca un rotolo di pergamena su cui era scritto un versetto della Torà. Allora il Golem di terracotta diventava un servo pronto e sagace: si aggirava per le vie e faceva buona guardia, salvo impietrirsi nuovamente quando gli veniva estratta la pergamena.[1]
>
> P. Levi, Lo scriba, in *L'altrui mestiere*, Torino, Einaudi, 1985.

Dalla traduzione automatica all'analisi lessicale: agli albori dell'informatica umanistica

L'informatica umanistica è una disciplina che si colloca all'intersezione tra scienze umane e scienze esatte. L'obiettivo della linguistica computazionale consiste proprio nello sviluppo di «modelli computazionali della lingua, cioè modelli del funzionamento del linguaggio naturale che possano essere tradotti in programmi eseguibili dal calcolatore e che consentano a quest'ultimo di acquisire le competenze necessarie per comunicare direttamente nella nostra lingua».[2] Questa definizione implica l'avverarsi di due condizioni: da un lato il prezioso supporto reso attraverso modelli statistici che il computer può fornire allo studioso nel rispondere alle questioni che riguardano il funzionamento del linguaggio, di come esso venga appreso e come esso muti; dall'altro il conferimento al computer della capacità di comprendere la struttura del linguaggio naturale e il contenuto dei testi che vengono processati.[3]

La linguistica computazionale si presta a diverse applicazioni anche in ambito storico: una volta costruito un *corpus*, ossia un campione linguistico rappresentativo per l'analisi che si intende svolgere, lo studioso è in grado di indagare non tanto il processo di trasformazione linguistica, quanto il contesto culturale che è possibile ricostruire grazie all'analisi del *corpus*. Tuttavia i *corpora* non sono di per sé esenti da problematiche sul piano analitico: può verificarsi una *data sparseness* (dispersione dei dati) con la conseguenza che risultano più evidenti le occorrenze più frequenti, ma che di per sé queste risultino meno informative dal punto di vista contenutistico. Se ciò avviene scalano in seconda posizione le occorrenze meno frequenti, ma decisamente più informative. Un altro elemento non trascurabile e che può inficiare

---

1 Nel 1984 Primo Levi rievocava le sensazioni generate dall'acquisto del suo primo computer, un misto di ansia e angoscia che lo portarono a immaginare di trovarsi di fronte ad un Golem di terracotta, di straordinaria potenza e pronto a ricevere istruzioni dal suo creatore.

2 A. Lenci, S. Montemagni, V. Pirrelli, *Testo e computer Elementi di linguistica computazionale*, Roma, Carocci, 2016, p. 11.

3 S. Mazzarino, *Linguistica Computazionale*, in «Cliomatica», http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/Linguistica_Computazionale#cite_note-1, consultato il 30 agosto 2021.

l'analisi è rappresentato dalla *design-influence*, ossia l'influenza esercitata dai criteri di modellazione dei *corpora* adottati dallo studioso. I *corpora* sono modellati sulla base degli obiettivi di ricerca.[4]

Questo articolo si propone di avviare una riflessione sulle origini e sugli sviluppi dell'incontro tra scienze storiche e tecnologie informatiche. Dapprima verrà tracciato il contesto in cui è sorto questo incontro, fornendo un inquadramento di metodo e indicando quali sono i fondamenti teorici e le pratiche della storia digitale. Successivamente verrà affrontato il tema dell'autorità condivisa nell'era del *digital turn* e del rapporto che lo storico professionista e il pubblico di non addetti ai lavori stabilisce con le fonti.

Il rapporto delle discipline storiche con l'informatica umanistica è sempre stato costellato da momenti di accelerazioni e successive stasi: le prime erano effetto della velocità con cui si stavano sviluppando le tecnologie, le altre esito della maturazione, in sede accademica, delle conquiste tecnologiche. Sul finire degli anni Quaranta lo scienziato e matematico statunitense Warren Weaver fu tra i primi a cogliere la funzione sociale delle tecnologie informatiche che applicò al campo umanistico e in particolare alla traduzione automatica, la cosiddetta Machine Translation (MT), ossia «the application of computers to the translation of texts from one natural language into another».[5] Come ha rilevato Edward Vanhoutte, gli sviluppi che si stavano producendo nell'ambito del Machine Translation rispondevano a necessità di segno "pragmatico". Pertanto la traduzione automatica produceva benefici su diversi fronti: "sociale", dal momento che le persone possono leggere documenti e comunicare in lingue che non conoscono; "politico", poiché consentono la cooperazione internazionale e la promozione di una politica pacifica attraverso l'abbattimento delle barriere linguistiche; "militare", perché permettono di decifrare il linguaggio del nemico; "accademico", dal momento che rendono possibile studiare i meccanismi di base del linguaggio e di conseguenza di testare i limiti e le potenzialità del computer; infine "economico", finalizzato a vendere un prodotto di successo.[6]

Parallelamente agli studi sulla traduzione automatica vennero diffondendosi i lavori condotti dai filologi sull'elaborazione elettronica delle concordanze lessicali. Il primo esempio di applicazione della metodologia dell'informatica umanistica è rappresentato dall'*Index Thomisticus. Sancti Thomae Aquinatis operum omnium indices et concordantiae* di padre Roberto Busa. Nel 1946 questo sacerdote gesuita, considerato il padre della linguistica computazionale, discusse la sua tesi di dottorato in filosofia presso la Pontificia Università Gregoriana illustrando un progetto di lemmatizzazio-

4 S. Mazzarino, Linguistica Computazionale, in «Cliomatica», http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/Linguistica_Computazionale#cite_note-1, consultato il 30 agosto 2021.

5 E. Vanhoutte, *The Gates of Hell: History and Definition of Digital | Humanities | Computing, in Defining Digital Humanities: A Reader*, a cura di M. Terras, J. Nyhan, E. Vanhoutte, London, Routledge, 2016, p. 122.

6 *Ibidem.*

ne e di ricerca delle occorrenze all'interno dell'*opera omnia* di Tommaso d'Aquino.[7] Nella sua ricerca Busa intese indagare il concetto di interiorità nell'opera del teologo: inizialmente si servì, senza alcun esito significativo, degli indici di concordanze dei termini *praesens e praesentia*. Successivamente prestò attenzione alla preposizione in, osservando come fosse proprio questo elemento a introdurre il concetto di *interiorità.* A partire da queste premesse Busa decise di compilare a mano 10000 schede di concordanze della preposizione in come prefisso e come morfema.[8] Ciascuna occorrenza era ripartita in tre colonne che contenevano un'occorrenza di in corredata dalla sua contestualizzazione e da un'indicazione bibliografica. Secondo Busa per comprendere la visione filosofica e il sistema concettuale di un autore risultava proficuo osservare il complesso delle parole impiegate sia sul piano filologico sia su quello lessicografico: i termini grammaticali, lungi dall'essere "empty", erano di fatto "philosophically rich".[9]
Come scriveva Busa:

> In the works of every philosopher there are two philosophies: the one which he consciously intends to express and the one he actually uses to express it. The structure of each sentence implies in itself some philosophical assumptions and truths. In this light, one can legitimately criticize a philosopher only when these two philosophies are in contradiction.[10]

L'*Index Thomisticus* è composto da 118 testi in latino a cui vanno aggiunti 61 testi di autori che sono legati a vario titolo a Tommaso d'Aquino. Tra il 1946 e il 1980 sono state pubblicate in formato cartaceo undici milioni di parole lemmatizzate.[11] Data la mole di lavoro che richiedeva la compilazione a mano degli indici, Busa comprese come fosse essenziale fare ricorso all'uso dei calcolatori. Per questa ragione nel 1949 si recò in ben venticinque università per esporre la sua idea progettuale e sondare se vi fosse la disponibilità a sostenere il suo progetto. Dopo diversi esiti infruttuosi si rivelò provvidenziale l'incontro con Jerome Bert Wiesner del MIT, che consigliò caldamente a Busa di bussare alla porta del presidente dell'IBM, Thomas J. Watson. Busa rievoca il giorno dell'incontro con Watson quando egli attese nella sala d'aspetto dove era esposto il poster: «The difficult we do right away; the impossible

7 R. Busa, *La terminologia tomistica dell'interiorità. Saggi di metodo per un'interpretazione della metafisica della presenza*, Milano, Fratelli Bocca, 1949.

8 R. Busa, *The Annals of Humanities Computing: The Index Thomisticus, in «Computers and the Humanities»*, n. 14 (2), p. 83.

9 *Ibidem.*

10 *Ibidem.*

11 E. Cau, *Index Thomisticus*, in «Cliomatica», http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/Index_Thomisticus, consultato il 30 agosto 2021.

takes a little longer».[12] Questi confermò di voler aiutare il gesuita a portare a termine il suo progetto con una prima concessione di calcolatori a schede perforate e con il prezioso supporto di Paul Tasman. Mentre in un primo momento vennero utilizzate le schede perforate, successivamente queste furono sostituite da nastri magnetici. Nel 1980 furono stampati in formato cartaceo i cinquantasei volumi dell'opera dai nastri magnetici impiegando la tecnologia della fotocomposizione. Con l'avvento del CD-ROM l'Index Thomisticus fu trasferito sul nuovo supporto e fu pubblicato in formato digitale nel 1992. Nel 2005 è stata pubblicata una versione consultabile gratuitamente online, realizzata con il patrocinio della Fundación Tomás de Aquino, l'IBM, il CAEL e l'Universidad de Navarra.[13]

L'idea pionieristica di Busa poté dunque vedere la luce grazie all'impiego del primo mainframe (grande calcolatore), disponibile nel mercato, l'IBM 360: questo lavoro di edizione elettronica di un testo storico rappresentò la prima fase dell'informatica umanistica e diede avvio ad una riflessione sul rapporto tra informatica e scienze umane, inaugurando tutta una serie di studi nell'ambito della linguistica computazionale.[14] Quattro anni dopo, nel 1976, fu fondata la rivista «Literary & Linguistic Computing» dove trovarono spazio i diversi esperimenti di applicazione dei metodi computazionali sui corpora *linguistici*. Pertanto risulta lecito affermare che l'informatica umanistica andò formandosi da un lato nell'alveo degli studi sulla traduzione automatica e, dall'altro, in quello dell'analisi lessicale.

Alle origini dell'incontro tra storici e informatica: gli apporti della lessicometria

L'interesse degli storici per l'informatica risale alla seconda metà degli anni Sessanta, quando in seno alla scuola francese delle *Annales*, si avviò una riflessione intorno ai metodi computazionali[15]: l'elaborazione dei dati storici attraverso i mainframes avrebbe consentito di cogliere alcuni elementi rilevanti all'interno delle «strutture profonde della storia».[16] La lessicometria è una metodologia di ricerca che prevede un'indagine sistematica e automatizzata[17] sulla forma del testo e sul suo significato intrinseco, nonché sulla ripartizione delle parole e sulla loro funzione all'interno del *cor-*

12 R. Busa, *The Annals of Humanities Computing: The Index Thomisticus*, cit., p. 84.

13 https://www.corpusthomisticum.org.

14 E. Salvatori, *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in «RiMe», n. 22, 2017, pp. 60-61.

15 A. Daumard, *Méthodes de l'Histoire sociale: Les Archives notariales et la Mécanographie*, in «Annales. Histoire, Sciences Sociales Annales. Histoire, Sciences Sociales», n. 14 (4), 1959, pp. 676-693.

16 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, in «Memoria e Ricerca», n. 28, 2008, p. 194.

17 M. Tournier, *Lexicométrie*, in *Dictionnaire d'Analyse des discours*, a cura di P. Charaudeau, D. Maingueneau, Paris, Seuil, 2002, pp. 342-343.

pus. Pertanto il corpus è soggetto ad un riconoscimento meccanico di schema che, in quanto automatizzato, può essere replicato. La lessicometria cominciò a riscuotere interesse presso quei linguisti che erano stati influenzati dallo strutturalismo e dal quantitativismo. La cosiddetta linguistica saussuriana partiva dal presupposto che la lingua non fosse un mero sistema di vocaboli ma che, trattandosi di un prodotto sociale e dunque frutto di un complesso articolato di convenzioni, fosse anzitutto struttura e l'individuo fosse un "soggetto parlante". Lo stesso Jacques Lacan sottolineava come l'individuo si trovasse in un rapporto inscindibile dal linguaggio: attraverso la lingua il soggetto si muove all'interno di un contesto simbolico in cui l'Altro diviene «luogo del significante»[18] e in cui ciascuno di noi si riflette nell'Altro.

Il discorso, nella prospettiva di questi linguisti, diviene «portatore di un senso di cui l'individuo non ha coscienza e che si dovrà mettere in evidenza per accedere alle strutture interne della società»[19]. Per ciò che attiene all'approccio quantitativo, in realtà sin dagli anni Trenta la rivista «Les Annales» aveva pubblicato una serie di studi nel campo della storia quantitativa[20] allo scopo di riformulare il rapporto delle fonti con le questioni metodologiche ed epistemologiche. Sul finire degli anni Cinquanta apparve un cospicuo numero di articoli che riflettevano sul cosiddetto "trattamento automatico dell'informazione" e davano conto di alcuni progetti realizzati con l'ausilio delle nuove tecnologie.[21]

In un articolo datato 1961 e intitolato Étude par ordinateurs des établissements assyriens en Cappadoce, Jean-Claude Gardin e Paul Garelli rilevavano come i metodi quantitativi affiancati all'uso dei computer non fossero più una novità da almeno dieci anni: «l'emploi d'ordinateurs dans la recherche scientifique n'est plus une nouveauté. En dix ans, le 'traitement automatique de l'Information' s'est haussé au rang d'une spécialité, bientôt d'une discipline originale, avec ses techniciens – ingénieurs, mathématiciens, logiciens – ses instituts, ses journaux, et, naturellement, ses congrès».[22] I primissimi studi condotti da storici che impiegavano le tecnologie informatiche sono il summenzionato lavoro a cura di Gardin e Garelli e quello pubblicato due anni dopo da William Aydelotte sui modelli di votazione nel Parlamento britannico negli anni Quaranta dell'Ottocento attraverso un'analisi che faceva uso del metodo statistico dello scalogramma. [23]

---

18 J. Lacan, *Scritti*, vol. 2, Torino, Einaudi, 2002, pp. 815-816.

19 S. Cinquin, *Utilizzare la lessicometria in storia (1): panorama storiografico*, in «Diacronie. Studi di storia contemporanea», https://www.studistorici.com/2012/12/01/devenir-historien-ne-n-4/#fn17, consultato il 2 settembre 2021.

20 *La révolution quantitative et les historiens français: bilan d'une génération*, *1932-1968*, in *Le territoire de l'historien*, a cura di E. Le Roy Ladurie, Paris, Gallimard, 1973, pp. 15-22.

21 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., p. 194.

22 J.-C. Gardin, P. Garelli, *Étude par ordinateurs des établissements assyriens en Cappadoce*, in «Annales. Histoire, Sciences Sociales Annales. Histoire, Sciences Sociales», n. 16 (5), 1961, p. 837.

23 P. Paju, M. Oiva, M. Fridlund, *Digital and distant histories: Emergent approaches within the new digital history, in Digital and distant histories: Emergent approaches within the new digital history*, a cura di M. Fridlund, M. Oiva, P. Paju, Helsinki, Helsinki University Press, 2020, p. 5.

Come rilevava Aydelotte:

> what is useful about scalogram analysis is that it [...] makes possible a concrete, precise and detailed description of the larger patterns of voting behavior and political choice in this Parliament and it may also, by revealing these patterns, suggest some insights into the ideas, preconceptions or working political assumptions that underlay them.[24]

Tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta la cosiddetta New Economic History o cliometria[25] e la storia sociale e urbana avrebbe fatto ampio uso delle tecniche di calcolo statistico finalizzato alla costruzione di modelli computazionali.[26] In particolare, la cliometria propose una metodologia di ricerca basata su metodi statistici che fu resa possibile grazie al ricorso di mainframes a cui far elaborare una mole non irrilevante di fonti demografiche o dati provenienti dagli archivi catastali. In quest'epoca si connetterono due esigenze: da un lato l'attenzione rispetto all'indagine dei rapporti tra le forme delle parole, dall'altro la necessità di quantificare. Di qui nacque l'impulso ad analizzare la struttura del *corpus* attraverso la statistica testuale. Nel 1969 Michel Pêcheux, esponente di spicco della scuola francese dell'analisi del discorso, condusse un lavoro che si basava sull'analisi automatica del discorso a partire da un approccio lessicometrico.[27] Pêcheux era consapevole del fatto che il ricorso all'analisi del discorso non fosse una mera impresa tecnica, quanto piuttosto una parte essenziale del progetto di fondazione di una psicologia sociale scientifica.[28]

La statistica testuale divenne allora una sottodisciplina della storia quantitativa: una parte della comunità degli storici iniziò a guardare agli esiti compiuti dalla lessicometria. Dalla loro prospettiva, i linguisti avrebbero insegnato agli storici «a leggere quello che si trova nel testo, e […] aiutarlo a ordinarlo». E gli storici, attraverso questi metodi, sarebbero stati in grado di trarre le dovute conclusioni sui rapporti sociali.[29] Lo storico Antoine Prost ha sottolineato le differenze che contraddistinguono i linguisti e gli storici nell'approcciarsi al testo: la ricerca prende avvio da premesse nettamente distinte poiché se da un lato il linguista è interessato al vocabolario e all'apparato lessicale, lo storico intende ricercare all'interno delle parole impiegate tracce che ricostruiscano

---

24 W. O. Aydelotte, *Voting Patterns in the British House of Commons in the 1840s*, in «Comparative Studies in Society and History Comparative Studies in Society and History», n. 5 (2), 1963, p. 138.

25 F. Maccelli, *Gli storici, le tecnologie e il lavoro. Le classificazioni professionali nei censimenti generali della popolazione in Italia* 1871-2011, in *La storia in digitale. Teorie e metodologie*, a cura di D. Paci, Milano, Unicopli, 2019, pp. 181-182.

26 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., p. 194.

27 F. Leimdorfer, A. Salem, *Usages de la lexicométrie en analyse de discours*, in «Cahiers des Sciences Humaines», n. 31, 1995, p. 131

28 N. Helsloot, T. Hak, *La contribution de Michel Pêcheux à l'analyse de discours, in «Langage et société»*, n. 91, 2000, p. 12.

29 S. Cinquin, *Utilizzare la lessicometria in storia (1): panorama storiografico*, cit.

la genesi dei comportamenti e siano indizi per lo studio della mentalità.[30] È la cultura storica del momento, quella di una determinata scuola che fa capo alla rivista «Les Annales», a indurre lo storico a porsi precise domande, che possono trovare risposta attraverso gli strumenti informatici e mediante il dialogo con le altre discipline.

Sul finire degli anni Sessanta l'approccio lessicometrico proposto dai linguisti risultò a tal punto allettante per gli storici che lo stesso Prost tenne a precisare come fosse scarsamente proficuo per la ricerca storica seguire acriticamente questa sorta di "moda".[31] Per contro, Prost propose uno studio sui discorsi elettorali e sugli scrutini[32] impiegando l'analisi fattoriale, ossia un'indagine fondata su un complesso di tecniche statistiche utilizzate allo scopo di ricercare l'esistenza di variabili latenti sulla base di una serie di variabili osservate.[33] L'analisi fattoriale, a partire da una costellazione di punti colonna all'interno di uno spazio n-dimensionale, proietta questi punti in uno spazio a due o tre dimensioni, in modo tale che questa visualizzazione possa fornire una rappresentazione grafica efficace delle distanze calcolate tra tutte le colonne.[34]

A partire dal 1967 il Laboratorio Lexicométrie et textes politiques, che faceva capo al CNRS (INaLF) e all'ENS di Fontenay Saint-Cloud, si attestò come centro d'eccellenza per l'impiego del metodo lessicometrico applicato all'analisi dei discorsi politici.[35] La scuola francese che si occupava dell'analisi dei dati attraverso l'impiego di metodi statistici rivestì un ruolo di primo piano nello sviluppo dell'indagine statistica dei dati testuali. Jean-Paul Benzécri, considerato il "père de l'École française d'analyse de données", adottò il principio dell'analisi delle corrispondenze che consisteva nel collocare i dati all'interno di tabelle rettangolari, sotto forma di matrice, allo scopo di applicare i metodi del calcolo statistico. [36]

---

30 A. Prost, Vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889, Paris, PUF, 1974, pp. 5-6; S. Cinquin, *Utilizzare la lessicometria in storia (2): aspetti concreti in «Diacronie*. Studi di storia contemporanea», https://www.studistorici.com/2013/10/08/devenir-historien-ne-n-5/#fn14, consultato il 2 settembre 2021.

31 S. Cinquin, *Utilizzare la lessicometria in storia (1): panorama storiografico*, cit.

32 A. Prost, *Vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889*, cit.; A. Prost, C. Rosenzveig, *La chambre des députés (1881-1885): Analyse factorielle des scrutins, in «Revue française de science politique»*, n. 21, 1971, pp. 5-50.

33 B.-O. Dozo, *L'analyse factorielle des correspondances, in Mesures de l'écrivain: Profil socio-littéraire et capital relationnel dans l'entre-deux-guerres en Belgique francophone*, a cura di B.-O. Dozo, Liége, Presses universitaires de Liège, 2011, accessibile al seguente URL http://books.openedition.org/pulg/2253

34 A. Guerreau, *Statistique pour historiens*, 2004, p. 48, http://elec.enc.sorbonne.fr/statistiques/stat2004.pdf, consultato l'8 settembre 2021.

35 S. Bonnafous, M. Tournier, *Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique*, in «Langages», n. 117, 1995, pp. 67-81.

36 V. Beaudouin, *Retour aux origines de la statistique textuelle: Benzécri et l'école française d'analyse des données*, in JADT 2016, a cura di D. Mayaffre, C. Poudat, L. Vanni, et. al., Nice, 2016, p. 19.

Una nuova concezione di archivio: dal database relazionale alla nascita del web

Agli inizi degli anni Settanta iniziò a farsi strada il database come "alternativa scientifica" al mestiere dello storico: le banche dati – il complesso di dati strutturati per contenuti e formato – potevano essere ora decodificate attraverso precisi linguaggi di programmazione e si poteva risalire a questo insieme di dati attraverso specifiche procedure di recupero (*retrieval*). La costruzione di database rappresentò un cambiamento non irrilevante nella stessa concezione dell'archivio: ciò che avrebbe caratterizzato l'archivio non sarebbero stati tanto i singoli documenti da scandagliare e indagare quanto la loro "orchestrazione strutturata" definita attraverso la codifica della banca dati.[37] Qui lo strumento non sarebbe stato ancillare rispetto alla ricerca e questo perché l'accesso ai dati, precedentemente sottoposti ad una procedura di *retrieval*, avrebbe contribuito a porre nuovi e differenti quesiti all'archivio.[38] Come mise in rilievo Oscar Itzcovich nel 1996, gli archivi così strutturati entro griglie definite e incasellati in tabelle finirono per diventare, per le loro stesse caratteristiche, uno strumento dalla enorme potenzialità per lo storico.[39] In particolare, a essere privilegiati furono i database relazionali che grazie ad una configurazione costituita da colonne e campi connessi tra di loro avevano la capacità di determinare una serie di relazioni tra i dati ricavati dalle fonti impiegate.[40]

Gli anni Ottanta rappresentano un decennio di grandi innovazioni: nel 1981 l'IBM annunciava la commercializzazione del primo personal computer; a partire dalla seconda metà di quel decennio furono condotti alcuni studi tesi a elaborare linguaggi di programmazione che potessero essere impiegati per rispondere a interrogativi storici e, di conseguenza, essere utili alla ricerca. Nel 1986 fu creata a Londra l'Association for History and Computing (AHC), con l'obiettivo di valorizzare e promuovere l'impiego del computer nella ricerca storica attraverso la pubblicazione di studi su riviste internazionali e l'organizzazione di convegni.

Il presidente dell'AHC, Manfred Thaller del Max Planck-Institut für Geschichte di Göttingen, sin dall'anno precedente si era speso affinché potesse crescere anche in Italia una nuova e più consapevole sensibilità rispetto agli usi dei database come strumento per gestire una cospicua mole di dati e fonti. Nel 1985 Thaller scrisse a quattro mani con Marina Bocconcelli un articolo su «Quaderni storici» dal titolo *Possiamo permetterci di usare il computer? Possiamo permetterci di non usarlo?* con-

37 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., p. 194.

38 *Ibidem.*

39 O. Itzcovich, *Dal mainframe al personal: il computer nella storia quantitativa, in Storia e Computer. Alla ricerca del passato con l'informatica*, a cura di S. Soldani, L. Tomassini, Milano, Mondadori, 1996, p. 33.

40 *Alle origini dell'Informatica Umanistica: i database e la digitalizzazione*, http://vatlat3880.altervista.org/DAL_MANOSCRITTO_ALL%27IPERTESTO/Origini_Informatica_Umanistica.html#REF5, consultato l'8 settembre 2021.

tribuendo ad avviare un dibattito sull'impiego dell'informatica per la ricerca storica. Nell'*incipit* gli autori rilevarono come, a dispetto del riconoscimento da parte degli storici dell'utilità del computer, essi faticassero a concepire un utilizzo quotidiano di questo strumento. Questo perché si riteneva che fosse necessario dotarsi di competenze specifiche nonché di ingenti disponibilità economiche: «usare il computer, dicono molti, costa caro, sia in termini di conoscenze necessarie che di disponibilità di denaro»[41]. Inoltre lo scetticismo degli storici nasceva dalla convinzione che «i computer sono macchine molto semplicistiche. Per immettere una fonte storica nel computer bisogna rinunciare a molti dettagli pertinenti».[42] Questo scetticismo è stato fermamente stigmatizzato da quanti, come Gino Roncaglia, hanno rilevato l'insensatezza mostrata da larga parte degli umanisti nel porsi a debita distanza dalle nuove tecnologie e nel riaffermare costantemente il carattere puramente strumentale delle stesse:

> nel rifiuto di riconoscerne il rilievo metodologico e talvolta addirittura fondazionale, si cela una singolare cecità teorica […]. Chi ha messo in rilievo la portata dei cambiamenti introdotti dalla rivoluzione Gutenberghiana nelle forme della testualità, sembra oggi in molti casi sorprendentemente insensibile davanti allo studio delle caratteristiche e delle potenzialità della testualità elettronica, dell'interattività, dell'integrazione multimediale. [43]

Sul finire degli anni Ottanta Thaller avrebbe avuto interlocutori in Italia, in particolare Robert Rowland dello European University Institute (EUI) e Francesca Bocchi dell'Università di Bologna, con cui avrebbe cercato di promuovere la diffusione di linguaggi relazionali, attraverso il ricorso al database relazionale Clio (poi KLEIO) elaborato presso il Max-Planck-Institut für Geschichte.[44] Clio fu descritto come uno strumento «in grado di elaborare la più ampia varietà possibile di fonti storiche e di fornire un supporto a tutti i generi possibili di ricerca storica».[45] La novità introdotta da Clio consisteva nella possibilità di gestire non soltanto dati statistici ma anche fonti storiche eterogenee garantendo un'interrogazione basata su correlazioni orizzontali tra fonti di natura diversa.[46] Proprio Rowland insieme a Renzo Derosas avrebbe curato nel 1991 un numero monografico sulla rivista «Quaderni Storici» dedicato al rapporto tra informatica e fonti storiche. L'anno seguente lo storico Gianni C. Donno, studioso di

---

41 M. Thaller, M. Bocconcelli, *Possiamo permetterci di usare il computer? Possiamo permetterci di non usarlo?*, in «Quaderni storici», n. 20, 1985, p. 871.

42 *Ibidem*, p. 882.

43 G. Roncaglia, *Informatica umanistica: le ragioni di una disciplina*, in «Intersezioni», n. 23, 2002, pp. 353-354.

44 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., p. 195.

45 M. Thaller, M. Bocconcelli, *Possiamo permetterci di usare il computer? Possiamo permetterci di non usarlo?*, cit., p. 871.

46 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., 195-196.

storia del movimento operaio e sindacale, mostrando di aver colto numerose suggestioni dalla lettura del dossier coordinato da Rowland e Derosas, pubblicò un libro intitolato Informatica e ricerca storica: *Informatica e ricerca storica: l'Archivio per la storia del movimento sindacale e altri studi* in cui rifletteva sui metodi informatizzati più adeguati a trattare fonti storiche eterogenee e non necessariamente dati quantitativi.[47] In questo studio Donno illustrava tutte le procedure che aveva applicato per definire il soggettario relativo al database relazionale dell'archivio del movimento sindacale italiano.

Era il 1993 quando Oscar Itzcovich scrisse un manuale sui metodi computazionali propri dell'informatica umanistica applicati alle discipline storiche dal titolo *L'uso del calcolatore in storiografia*.[48] Tuttavia, come ha osservato Serge Noiret,

> erano sempre programmi e tecnologie a plagiare la ricerca storica e non viceversa […] si era di fatto operata una separazione tra i pochi che usavano trattare dati quantitativi attraverso il computer, e la grande maggioranza degli storici che non sentivano il bisogno metodologico ed il richiamo della sfida quantitativista e che non possedevano nemmeno la capacità per impostare le loro ricerche con l'ausilio dei linguaggi di programmazione e del computer.[49]

Nei primi anni Novanta nacque un settore, *History and Computing*,[50] di cui si fece promotrice l'Association for History and Computing, che si sarebbe rapidamente consolidato grazie all'organizzazione di conferenze internazionali e alla creazione di riviste specialistiche a partire dal «Journal of the Association for History and Computing» (JAHC), sorto nel 1996. Fu la sezione italiana dell'AHC a organizzare la settima edizione del congresso nel 1992 e, successivamente, nel 1994, a pubblicare gli atti a cura di Peter Denley e Francesca Bocchi.[51] In occasione del convegno il medievista Jean-Philippe Genet propose il concetto di *métasources* (metafonti) per definire la natura dei dati digitali inclusi nei database. Secondo Genet le risorse digitali non erano che fonti soggette ad un procedimento di mediazione da parte del mezzo tecnologico a cui erano intrinsecamente legate.[52] Questo stesso concetto sarebbe stato ripreso successivamente per descrivere le fonti immateriali presenti nel web. Rimane una questione aperta il fatto che il digital turn abbia implicato l'evoluzione della fonte da materiale a immateriale. Domenico Fiormonte è tra coloro che ritengono come in

47 *Ibidem*, p. 196.

48 O. Itzcovich, *L'uso del calcolatore in storiografia,* Milano, Franco Angeli, 1993.

49 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., p. 197.

50 *History and computing*, a cura di P. Denley, D. Hopkin, Manchester, Manchester University Press, 1987.

51 *Storia e multimedia: Atti del Settimo Congresso Internazionale*, a cura di F. Bocchi, P. Denley, Bologna, Grafis Edizioni, 1994.

52 J. P. Genet, *Source, métasource, texte, histoire, in Storia e multimedia: Atti del Settimo Congresso Internazionale*, cit., pp. 3-17.

seguito all'avvento delle tecnologie informatiche si sia assistito ad un cambiamento di grande portata sul piano culturale: il passaggio dalla fonte alla metafonte, dal materiale all'immateriale: «i due pilastri su cui poggia l'edificio testual culturale moderno – autorship e stabilità – sono stati garantiti nei secoli da un carattere difficilmente discutibile: la materialità della fonte»[53]. La diffusione della stampa, della fotografia e del microfilm, per quanto abbia segnato un progresso nella misura di rendere una riproducibilità della fonte, «non ha fatto che ribadire il primato dell'oggetto fisico»[54]. Il digital turn ha invece avuto un impatto di prim'ordine nel modificare la stessa natura della fonte, implicando un'evoluzione dal formato materiale a quello immateriale.

Nel volume a cura di Peter Denley e Francesca Bocchi si dava conto dell'eterogeneità degli strumenti e dei linguaggi di *retrieval* nonché delle potenzialità offerte da questi modelli di indagine per l'analisi testuale e semantica, la cartografia degli spazi urbani e la demografia storica. I contributori insistevano sulla rilevanza dei linguaggi propri dell'ipertesto multimediale nella ricerca e nella didattica della storia precisando come l'informatica umanistica fosse un ambito interdisciplinare che includeva la linguistica, l'antropologia, la letteratura, l'archeologia e, nell'ambito storico, i settori della medievistica e della modernistica.

Come ha osservato Serge Noiret, «dal convegno emergeva chiaramente una tendenza che avrebbe influenzato il decennio successivo, anche con la nascita del web: la storia contemporanea non era che molto vagamente contemplata come possibile storia con il computer».[55]

Il *digital turn* negli anni Novanta-Duemila

Gli anni Novanta, con l'avvento del web e la diffusione del personal computer, rappresentano un tornante decisivo nella storia degli incroci tra informatica e ricerca storica. Il mondo accademico italiano muoveva i suoi primi passi e nel frattempo il 6 agosto 1991 nasceva il primo sito web. All'origine di questa svolta digitale, la cosiddetta *digital turn*, vi era Tim Berners-Lee, consulente e programmatore britannico del Cern – il centro di ricerca di Ginevra – co-inventore insieme all'informatico belga Robert Cailliau del World Wide Web. L'idea era quella di mettere a punto una rete finalizzata ad agevolare la comunicazione all'interno della comunità di ricercatori e scienziati creando un database universale a cui tutti gli studiosi potessero accedere. La creatura di Berners-Lee usciva così dai confini angusti dei laboratori per incidere sulla quotidianità di tutti. Berners-Lee non ha mai voluto brevettare la sua idea di dare vita ad una rete gratuita, libera e neu-

53 D. Fiormonte, *Il documento immateriale*, in *Il documento immateriale. Ricerca storica e nuovi linguaggi*, a cura di G. Abbattista, A. Zorzi, *L'Indice dei libri del mese*, dossier 4, maggio 2000.

54 *Ibidem.*

55 S. Noiret, *Informatica, storia e storiografia: la storia si fa digitale*, cit., p. 198.

trale e anche quando si è prestato alla pubblicità lo ha fatto in favore del web libero.
Nei primi anni Novanta evolve il rapporto con le fonti storiche, digitalizzate e native digitali. Possiamo distinguere, ricollegandoci alla periodizzazione proposta da David M. Berry, tre fasi.[56] La prima fase, dal 1990 ai primi Duemila, è stata contraddistinta dall'avvio di una campagna di digitalizzazione su larga scala e dalla creazione di infrastrutture tecnologiche che potessero, attraverso un approccio di tipo quantitativo, sostenere le premesse metodologiche che derivavano da un impianto tradizionale di ricerca. Nel 1997 venne coniato il termine Digital History da Edward Ayers e William G. Thomas, fondatori del Virginia Center for Digital History, per descrivere il progetto "The Valley of the Shadow", il primo archivio digitale nell'ambito della Digital history che permette di ricostruire la storia di due contee in Virginia e Pennsylvania durante la guerra civile americana tra il 1859 e il 1870[57]. Una seconda fase è possibile collocarla nel primo quinquennio degli anni Duemila: questa segue gli sviluppi del Web 2.0 e può essere definita "Digital Humanities 2.0" poiché è caratterizzata da un'attenzione crescente nei confronti degli strumenti e dei contesti digitali in cui si produce la conoscenza nativa digitale.

Nel 2005 usciva il volume *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History* di Franco Moretti, [58] un'opera che ha avuto riscontri anche in ambito storico, benché tra i propositi originari dell'autore vi fosse anzitutto la volontà di porre in risalto le domande che i letterati (e non gli storici) fanno ai loro oggetti di ricerca. In questo suo studio l'autore proponeva una nuova modalità di lettura e analisi dei testi: il cosiddetto *distant reading*, che si presenta come alternativa al *close reading*. Il *distant reading* – scrive Moretti – «è una condizione conoscitiva perché permette di concentrarsi su unità che sono molto più piccole o molto più grandi di un testo: tecniche, temi, tropi, oppure generi e sistemi»[59]. A suo giudizio, se ci poniamo con una certa distanza dal testo, rifiutando in partenza di impiegare la lente di ingrandimento, potremmo riuscire a estrapolare strutture, elementi informativi, riconoscere somiglianze con altri documenti. Se la lettura ravvicinata rappresenta il punto di partenza perché dà l'impulso per avviare la ricerca, la lettura distante, realizzata attraverso l'impiego di strumenti computazionali, può consentire di confermare oppure rigettare le ipotesi di ricerca che erano state formulate da una prima lettura. In ambito storico si può, ad esempio, esaminare come un determinato concetto venga espresso nelle opere di differenti autori che appartengono alla stessa epoca oppure in epoche distinte.[60]

---

56 D. M. Berry, *Introduction: Understanding the Digital Humanities, in Understanding Digital Humanities*, a cura di D. M. Berry, New York, Palgrave Macmillan, 2012, p. 4.

57 http://valley.lib.virginia.edu/

58 F. Moretti, *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History*, London, Verso, 2005.

59 F. Moretti, *A una certa distanza. Leggere i testi letterari nel nuovo millennio*, Roma, Carocci, 2020, p. 43. Questo volume è la prima traduzione in italiano della raccolta di saggi *Distant Reading*, London, Verso, 2013.

In un'intervista Moretti, nel rispondere ad alcune domande inerenti al libro *A una certa distanza. Leggere i testi letterari nel nuovo millennio*,[61] menziona un'immagine che prende in prestito dal critico letterario Northrop Frye: «se ci si allontana da un quadro non si vedono più le singole pennellate, ma in compenso si riconosce una struttura d'insieme che da vicino è impossibile riconoscere».[62] Nel solco dei lavori condotti da Moretti ma da una prospettiva storica si collocano alcuni recenti studi[63] di Francesca Socrate che si è proposta di integrare i metodi propri della storia orale con la linguistica computazionale e ha ricavato interessanti evidenze che sono rivelatrici dell'utilità del metodo quantitativo per l'indagine del linguaggio e l'interpretazione del contesto sociale:

> Contare le parole vuol dire scegliere un metodo quantitativo di analisi del linguaggio di un testo. È evidente. È un lavoro ausiliario che propone oggetti linguistici da investigare. E può rivelarsi una scelta preziosa. Ma solo a patto di non fermarsi lì. Ma di assumere i risultati della logica statistica del software come indizi da decifrare, se fare storia vuol dire come io credo (provare a) interpretare, a dare un senso. Attraverso la linguistica testuale, poi, cercare dietro, o meglio dentro le parole l'impronta umana nel linguaggio. Per poi andare oltre, e individuare i nessi tra quei significati e il mondo sociale di chi narra nel lungo tempo che intercorre tra l'evento e il racconto. Insomma, appunto interpretare.[64]

Occorre attendere il 2006 perché veda la luce il primo lavoro pionieristico sulla Digital History intitolato *Digital History*: *a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the web* a firma di due professori della George Mason University Daniel J. Cohen e Roy Rosenzweig[65]. Benché non si possa formulare un'espressione univoca e definitiva di cosa sia la Digital History possiamo riportare quella proposta da un consesso di insigni studiosi di Digital History e pubblicata sul «The Journal of American History» nel 2008 e che recita così:

> Digital history is an approach to examining and representing the past that works with the new communication technologies of the computer, the Internet network,

60 L. Pifferi, *Distant reading e strumenti della linguistica computazionale applicati a testi storici*, in «Cliomatica», http://lhs.unb.br/cliomatica/index.php/Distant_reading_e_strumenti_della_linguistica_computazionale_applicati_a_testi_storici, consultato il 30 agosto 2021

61 F. Moretti, *A una certa distanza. Leggere i testi letterari nel nuovo millennio*, cit.

62 *A una certa distanza. Leggere i testi letterari nel nuovo millennio di Franco Moretti*, in «Letture.org», https://www.letture.org/a-una-certa-distanza-leggere-i-testi-letterari-nel-nuovo-millennio-franco-moretti, consultato il 2 settembre 2021.

63 F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

64 F. Socrate, La linguistica dei corpora. *Linguaggio e conflitto*, in «Zapruder», n. 52, 2020, http://storieinmovimento.org/2020/09/22/zap52-socrate-corpora-erratum/, consultato il 21 settembre 2021.

65 https://chnm.gmu.edu/digitalhistory/

> and software systems. On one level, digital history is an open arena of scholarly production and communication, encompassing the development of new course materials and scholarly data collections. On another, it is a methodological approach framed by the hypertextual power of these technologies to make, define, query, and annotate associations in the human record of the past. To do digital history, then, is to create a framework, an ontology, through the technology for people to experience, read, and follow an argument about a historical problem.[66]

La terza fase individuata da David M. Berry rappresenta una sfida per gli umanisti ed è quella che possiamo definire "computational turn": una svolta che implica un ripensamento epistemologico delle metodologie della ricerca storica che si applicano al contesto digitale: I propose to look at the digital component of the digital humanities in the light of its medium specificity, as a way of thinking about how medial changes produce epistemic changes».[67] I media digitali riformulano la stessa essenza degli spazi e dei canali di produzione e comunicazione del sapere e della conoscenza storica.

La svolta della *digital (public) history*

Il nuovo millennio si apre con la nascita di Wikipedia (2001), che implica la partecipazione dei lettori alla scrittura della storia, una forma collaborativa di coinvolgimento dei pubblici che è resa possibile dalla stessa natura del web, un enorme spazio senza intermediazioni.[68] È del 2001 "The September 11 Digital Archive", il primo progetto di digital *public history* nonché il primo archivio nativo digitale ad essere incluso nella Library of Congress. Un archivio e una fonte preziosa che raccoglie le testimonianze dirette di chi ha vissuto direttamente o indirettamente i giorni degli attacchi al World Trade Center, in Virginia e Pennsylvania. Come si può leggere sul sito: «The September 11 Digital Archive uses electronic media to collect, preserve, and present the history of the September 11, 2001 attacks in New York, Virginia, and Pennsylvania and the public responses to them»[69]. I primi anni Duemila, tra il 2003 e il 2006, vedono la nascita delle piattaforme di social media all'interno delle quali i pubblici comunicano e condividono esperienze senza alcuna mediazione da parte di un'autorità. La parteci-

66 D. J. Cohen, M. Frisch, P. Gallagher, S. Mintz, K. Sword, A. Murrell Taylor, W. G. Thomas, W. J. Turkel, *Interchange: The Promise of Digital History*, in «The Journal of American History», n. 95 (2), 2008, p. 454.

67 D. M. Berry, *Introduction: Understanding the Digital Humanities*, cit., p. 4.

68 S. Noiret, D. Paci, M. Ravveduto, M. Scanagatta, *La storia come bene comune: le nuove frontiere della public history digitale*, in «Passato e Presente», n. 113, 2021, pp. 121-137. Sui problemi dell'archiviazione si rimanda a F. Mazzini, *I semi e il raccolto. Archiviazione del web e ricerca storica, in La storia in digitale. Teorie e metodologie*, cit., pp. 145-160.

69 https://911digitalarchive.org/about

pazione dell'utente porta alla creazione di banche dati che nascono con il contributo del pubblico, di archivi digitali e di cosiddetti "archivi inventati", ossia archivi prodotto di un'aggregazione di documentazione proveniente da fondi diversi.[70] È allora che la *digital history* incontra la *public history* e diviene *digital public history*: essa da un lato partecipa alla creazione di un collante metodologico tra le tecnologie informatiche e la storia attraverso i social media e i progetti del web, dall'altro contribuisce a democratizzare l'alta cultura rendendola accessibile a diversi pubblici e lo fa sfruttando appieno gli aspetti sociali e interattivi delle tecnologie informatiche.

La *public history* non nasce con il nuovo millennio:[71] espressione coniata nel 1975 dallo studioso di storia ambientale e storia delle idee Robert Kelley, professore presso la UC Santa Barbara, stava ad indicare, quando fu concepita, una storia praticata dagli storici fuori dai confini circoscritti e giudicati troppo asfittici dell'accademia. Nelle parole di Kelley la *public history* «refers to the employment of historians and the historical method outside of academia: in government, private corporations, the media, historical societies and museums, even in private practice».[72] Questa definizione e in generale la *public history* degli anni Settanta suggeriva come questa nuova materia implicasse la messa in atto di una serie di pratiche svolte fuori dalle aule accademiche. Da allora è stato compiuto un ulteriore passo in avanti e, come ha messo in luce il Presidente dell'International Federation for Public History, Thomas Cauvin, la Public History va intesa non soltanto e semplicemente una storia *per*, ossia rivolta ai pubblici, ma anche una storia *con*: ciò significa che oltre alla rilevanza attribuita alla comunicazione viene riconosciuta altrettanta importanza alla partecipazione dei pubblici. Nell'introduzione al primo manuale di *public history* Cauvin invita gli storici ad assumersi una responsabilità civile: «Historians have a role to play, but this role comes with a set of obligations. Historians should accept that they do not work for the sake of history only, to advance historical research, but also for and with others». [73] Ancora Cauvin: «I define public history as being based on three particular emphases: the communication of history to non-academic audiences, a public participation, and the application of historical methodology to present-day issues».[74] Da queste premesse Cauvin insiste sulle implicazioni che comporta praticare la public history: antitutto una riflessione sul ruolo, sull'autorità e sull'*expertise* dello storico. Di qui prende in prestito il concetto di "shared authority" coniato da Michael Frisch[75] nel 1990. Frisch aveva applicato questa

70 S. Vitali, Passato digitale. *Le fonti dello storico nell'era del computer*, Milano, Mondadori, 2004, pp. 116-117.

71 Sulla public history si veda *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti, Milano, Mimesis, 2017. Sulla public history in Italia si rimanda a S. Noiret, *The birth of a new discipline of the past? Public History in Italy,* in «Ricerche Storiche», n. 3, 2019, pp.131-165.

72 R. Kelley, *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, in «The Public Historian», n. 1 (1), 1978, p. 16.

73 T. Cauvin, *Public History: A Textbook of Practice, New York-London*, Routledge, 2016, p. 2.

74 T. Cauvin, *The Rise of Public History: An International Perspective*, in «Historia Crítica», n. 68, 2018, p. 4.

75 M. Frisch, *A shared authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, New York University Press, 1990.

nozione alla storia orale: nella sua prospettiva il narratore partecipa alla costruzione delle narrazioni perché «we are not the sole interpreters. Rather, the interpretive and meaning-making process is in fact shared by definition».[76] Pertanto Cauvin ricorre al concetto di "shared authority" applicandola alla storia, ossia un'autorità e autorialità che lo storico condivide con i pubblici attraverso alcune pratiche, per esempio «inviting visitors attending exhibitions to share their stories and interpretations of the collections, through collaboration with narrators in creating oral history sources, or through developing on line crowdsourcing projects». [77]

Questa storia condivisa si fa *citizen history* e rientra nell'ambito della *citizen science*, ossia quella scienza che prevede la partecipazione e il coinvolgimento attivo dei cittadini in attività di ricerca scientifica.[78] Grazie alla rivoluzione del web che diventa semantico e che per la sua stessa natura è in grado di connettere le risorse digitali che si trovano in vari archivi e allo scambio dei dati, o meglio l'interoperabilità dei dati, trovano facilmente spazio progetti basati sugli *user-generated content* (UGC), contenuti prodotti, generati, aggiunti dagli utenti. Singoli e comunità partecipano alla costruzione di narrazioni storiche e in virtù delle testimonianze raccolte e, tramite modalità di *crowdsourcing*, realizzano archivi in rete.

A riassumere in maniera così plastica il contributo dell'utente nel web è stato l'antropologo Michael Wesch, che ha realizzato nel 2007 un video pubblicato su YouTube intitolato *The Machine is Us/ing Us*. In questo documento audiovisivo vediamo come l'utente della rete possa egli stesso incidere sugli sviluppi del web grazie alla sua capacità di partecipazione.[79] Inoltre proprio quelle potenzialità multimediali e interattive del web sono funzionali per la creazione degli UGC. Non a caso Sharon M. Leon, direttrice di Public Projects presso il Roy Rosenzweig Center for History and New Media e docente al George Mason University ha parlato di "User-Centered Digital History" ossia una storia digitale incentrata sull'utente.[80] La definizione proposta da Sharon M. Leon induce a ritenere che le pratiche di *digital public history* debbano venire da un'istanza che parta dai pubblici e attraverso le diverse fasi della ricerca, rispetto ai quali è presente la mediazione di un *public historian*, in qualità di *passeur*,[81] abbia come destinatari i pubblici stessi.

---

76 M. Frisch, *From A Shared Authority to the Digital Kitchen, and Back, in Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World*, B. Adair, B. Filene, L. Koloski (a cura di), Philadelphia, The Pew Center for Arts and Heritage, 2011, p. 127.

77 T. Cauvin, *Public History: A Textbook of Practice*, cit., p. 216.

78 D. Paci, *Conoscere è partecipare: digital public history, wiki e citizen humanities*, in «Umanistica digitale», n. 10, 2021, pp. 235-249; B. Heinisch, *Citizen Humanities as a Fusion of Digital and Public Humanities?*, in «Magazén.| International Journal for Digital and Public Humanities», n. 1 (2), 2020, pp. 143-180.

79 M. Wesch, *The Machine is Us/ing Us*, 2007, https://www.youtube.com/watch?v=NLlGopyXT_g, consultato il 21 settembre 2021.

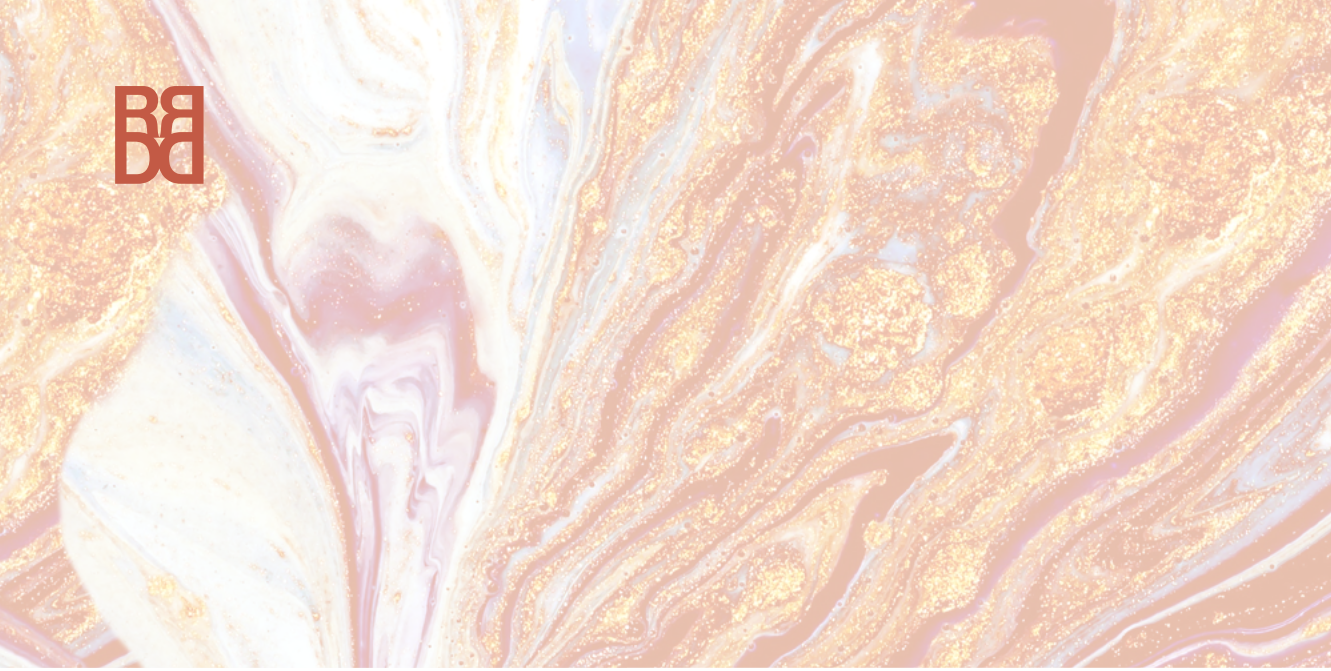
80 https://digitalpublichistory.org/about

81 S. Noiret, *"Public History" e "Storia pubblica" nella rete, in «Ricerche Storiche»*, n. 39 (2-3), 2009, p. 295.

L'incontro tra storia e tecnologie informatiche ha conosciuto, come si è visto, una lunga storia fatta di intrecci e connessioni non sempre lineari, che possiamo far risalire alla cultura storica della scuola delle *Annales*. Chi intenda ricostruire il percorso di questi incroci non può, infatti, non menzionare la famosa espressione formulata nel 1968 da Emmanuel Le Roy Ladurie che sentenziò «l'historien de demain sera programmeur ou il ne sera plus».[82] La svolta digitale del web 2.0 e successivamente del web semantico impone un ripensamento del ruolo dello storico, della sua autorità e della sua collocazione nella vita sociale e politica e più in generale civile. Di fronte allo scetticismo di quanti intravedono i limiti che penalizzano i progetti di *digital public history* si può a ragione affermare come la messa in pericolo dello statuto disciplinare della storia non sia una diretta conseguenza delle tecnologie informatiche, della loro supposta antistoricità, quanto dell'atteggiamento difensivo e dell'incertezza di assumere una responsabilità sociale e critica da parte degli storici e più in generale degli umanisti. Lo storico pubblico è chiamato a riflettere intorno alle questioni che emergono da un confronto costante e proficuo con i pubblici con i quali comunica e con i quali partecipa alla realizzazione di pratiche storiche.[83]

82 E. Le Roy Ladurie, *L'historien et l'ordinateur*, in *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973, p. 14. Pubblicato originariamente su «Le Nouvel Observateur», 8 maggio 1968.

83 E. Salvatori, *Digital Public History Inside and Outside the Box*, in «Magazén. International Journal for Digital and Public Humanities», n. 1 (2), 2020, pp. 203-222.



https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Articolo-Fiorella-Vinci.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210102
pp. 32 - 47

Fiorella Vinci

Reinventing academic work: the social functions of disciplinary didactic and e-learning

ABSTRACT

Situandosi nella cornice teorica della sociologia dell'azione pubblica, l'articolo propone di considerare la didattica disciplinare e l'e-learning come leve dell'innovazione del lavoro accademico. Il contributo esplora un livello di analisi intermedio tra micro e macro coincidente con lo studio degli effetti che l'e-learning e la didattica disciplinare, interagendo con le recenti riforme europee e nazionali dei sistemi universitari, possono produrre sulla riconfigurazione delle comunità disciplinari e accademiche. Un'organizzazione sociale riflessiva, all'interno degli atenei, sembra essere la condizione che non solo offre ai docenti competenze adeguate per immaginare comportamenti innovativi ma che, modificando positivamente la qualità delle relazioni professionali, sia tra docenti che tra docenti e studenti, consente loro di riflettere sul ruolo pubblico delle università nelle società contemporanee.

Through the theoretical lens of the sociology of public action, this article proposes considering disciplinary teaching and e-learning as levers for the innovation of academic work. Investigating an intermediate level between macro and micro analyses, the contribution explores how e-learning and disciplinary teaching interact with recent European and national university reforms and how they contribute to redefining the disciplinary and academic communities. A reflexive social organization within universities seems to be the condition that not only offers lecturers adequate skills for imagining innovative conduct, but, by positively modifying the quality of professional relations, both between lecturers and between lecturers and students, allows them to reflect on the public role of the university in contemporary societies.

Keywords: e-learning, disciplinary teaching, reflexive organization.

FIORELLA VINCI

Professoressa associata di sociologia dei fenomeni politici e giuridici presso l'Università eCampus. Analista della sociologia dell'azione pubblica, si occupa soprattutto dei processi di legittimazione collettiva delle politiche pubbliche, con particolare riguardo ai paesi dell'Europa mediterranea. Recentemente ha pubblicato *L'autonomia possibile. Percezioni dell'autorità tra i giovani di Palermo* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 2017); *Il sociologo e la qualità dell'azione pubblica (in Max Weber: Politica e società*, a cura di Viviani e Fruncillo, Milano, Franco Angeli, 2021).
fiorella.vinci@uniecampus.it

Introduction

Since the end of the 1990s, and particularly since the Bologna Process, the European university systems have been involved in extensive processes of transformation. According to Charle and Soulié, the division of study courses into two cycles, the establishment of educational credits and the systematic assessment of the quality of academic institutions, certified by independent national agencies represent the major transformations of European university systems.[1]

In the last two decades, in Italy, these transformations have produced the multiplication of disciplinary specializations and intense disciplinary differentiation processes within the same discipline.[2]

The increase in disciplinary specializations is not the only element of transformative dynamics, in fact, they are grafted onto more general transformations of academic work produced by the greatest revolution of late modernity: the digital revolution.[3]

In Italy, as well as through the establishment of telematic universities, the digitization of university teaching, has taken place through the gradual introduction of digital teaching tools into traditional courses, variously establishing "didactics 2.0".[4]

The traditional teaching model has been replaced by more hybrid formulas in which, thanks to the use of web-based platforms, software and digital tools, teaching is co-constructed with students.

The sociologist who observes such processes is struck by the transformative dynamics of the processes and by the institutional conditions of their implementation. The institutional contexts within the various universities, the governance that characterizes them and the different actors involved in the teaching processes are crucial in promoting specific interpretations of national legislation and activating innovation processes.

Following the theoretical tradition of the sociology of public action,[5] the article explores the possibility of using disciplinary didactics and e-learning to analyse the dynamics of innovation in university work, their institutional conditions of possibility[6] and their generative social mechanisms.[7]

---

1 C. Charle, C. Soulié, Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe, Paris, Editions Syllepse, 2008.

2 M. Pitzalis, *L'université italienne entre marché, formations professionnelles et pouvoir politique* in C. Charle, C. Souliè C., (eds) *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*, Paris, Editions Syllepse, 2008, pp. 69-88.

3 M. Gauchet, L'*avènement de la démocratie IV. Le nouveau monde*, Paris, Gallimard, 2017.

4 P.C. Rivoltella, *Dalla Fad all'e-learning. Tecnologie, educazione e formazione in Italia*, in "Rivista per la for-mazione. Tendenza, pratiche, strumenti", n. 86, 2011, pp. 38-43.

5 P. Duran, *Penser l'action publique*, Paris, L.G.D.J., 1999. A sociological analysis of public action can also be found in G. Moini, *Interpretare l'azione pubblica. Teorie, metodi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.

6 J.L. Campbell, *Institutional Change and Globalization*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

7 R. Barnett, *Imagining the University*, London-New York, Routledge, 2013. An analysis of the recent major transformations of university systems can be found in O. Giancola, *Il nuovo scenario delle politiche educa-tive: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori* in Moini G. (ed.) *Neoliberismi e azione pub-blica. Il caso*

The paper is divided into two parts. The first is devoted to highlighting the contribution that the sociology of public action can offer to the analysis of innovation processes in university work and, in particular, to the reconstruction of the effects of recent reforms of Italian universities on disciplinary teaching and e-learning. The second is devoted to the sociological relevance of a meso-social level of analysis represented by the processes of formation of teaching communities and the influence that e-learning and disciplinary teaching can exert on the forms they take.

The sociological analysis of the innovation in university work

The sociology of public action seems particularly suited to the analysis of university innovations because of its ability to highlight the interdependence between the macro-social and micro-social levels of analysis.

Considering public policies not as outputs but as outcomes, this tradition brings out the processual and social dimension of the analysis[8] and is attentive to the diachronic development of social logic and its multi-level and multi-agency composition.

Studying the recent transformations of higher education systems, Giancola highlights two main vectors of change.[9] A systemic one, which considers the university system as a social sub-system interdependent on other social systems, and a second one, more institutional-organizational, relating to the transformations of academic work experienced by the social actors in this field: lecturers, researchers, students.

The sociologist of public action who observes such processes is struck above all by the emerging social effects that result from them. On the one hand by the interdependence between the systemic and institutional-organizational vectors of change, and on the other by the social nature of change, which – rather than presenting itself as an event external to individuals – appears to be situated in defined institutional contexts, deeply connected to individual possibilities of reacting to events and shaping their forms. In terms of analysis, among the emerging social effects, disciplinary didactics and e-learning play a significant role. First of all, they appear as important consequences of systemic transformations, both of the pervasiveness of technological innovation and of the design of higher education reform outlined at the beginning of the 21st century by the European legislator. Moreover, they enable the reconstruction of specific mechanisms of internal transformation of academic work, the understanding of how individuals interpret change and in particular how their interpretations modify their social participation, especially in specific professional communities.

---

italiano, Roma, Ediesse, pp. 129-146.

8 P. Duran, *Penser l'action publique*, cit.

9 O. Giancola, *Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori*, cit.

This perspective emphasises the systemic level of analysis: far from being neutral, legislative reforms help to shape multiple social sub-systems. However, they also have direct effects on organizations, helping to redefine their goals and the ways of pursuing them, and revealing important effects at the institutional level. As cognitive sociology has shown, public policies promote specific forms of social action by contributing to the processes of "objectification" of the shared meaning that individuals attribute to their actions.[10]

In the context of this study, the specific interest in the sociology of public action stems precisely from the possibility offered by this tradition of focusing on an intermediate level of analysis that coincides with inter-individual action within organizations. This level emphasises the fact that legislative reforms are implemented in specific organizational contexts and that individuals, through their interindividual acting, attribute variable meanings to them. Exploring these meanings and their degree of influence on individual action, the researcher also seeks to bring to light the public role of universities in contemporary societies, its presence, especially in teaching, and above all the forms it is likely to take. In other words, what makes the recourse to the sociology of public action relevant in the analysis of university innovations is the pragmatic dimension of analysis, the possibility of understanding how the actions of individuals within specific organizations, such as universities, generate institutional innovation, grafting new meanings onto those previously attributed by individuals, re-interpretations, cognitive and normative adjustments to meanings that have already been shared. More specifically, the reflection explores the social functions of disciplinary didactics and e-learning, i.e. the possibilities of disciplinary didactics and e-learning to provoke and promote reconfigurations of academic and disciplinary communities.

If, as Baechler writes, "the main problem of sociology is to understand who is with whom",[11] and if this problem in contemporary society is particularly relevant,[12] then disciplinary education and e-learning contribute to redefine the participation of individuals in the communities they belong to and refer to. Disciplinary education is also able to modify the way individuals find their place in different organisational contexts, their possibilities of creating community ties, and the forms of the latter.

---

10 P. Muller, Y. Surel, *L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique*, in "Revue française de science politique", n. 2, 2000, pp. 189-207.

11 J. Baechler, *Groupes et sociabilité*, in Boudon R. (eds.), *Traité de Sociologie*, Paris, PUF, pp. 57-96.

12 M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Milano, Feltrinelli, 2009.

The impulse of the European legislator to disciplinary teaching and e-learning

As Rivoltella points out, the recent reforms of the Italian university system – including those relating to its digital innovation – should be analysed in the light of the innovative impulses provided by the European legislator.[13] Indeed, ever since the Lisbon Strategy, the EU legislator has indicated a design for innovation in higher education based on the need to link the knowledge society with progressively increasing youth employment objectives. The way to implement the common orientation is indicated in a professional qualification achieved through targeted courses, whose success is ensured by training networks that integrate the action of universities and enterprises in programs increasingly based on the use of new technologies. In such a design, disciplinary training and e-learning are central and interconnected elements of innovation. The reconstruction of the European documents that make up the Bologna Process reveals the presence of the theme of disciplinary teaching from the earliest declarations, which will then be explicitly drawn on in 2010 by the Vienna and Bucharest Declarations. Similarly, the theme of e-learning has been present in European documents since the early 2000s. For example, it can also be found in the Council of Europe's resolution of July 2001 (2001/C 204/02), and on the e-learning action plan *Designing tomorrow's education* and in the proposal for a decision of the Council and of the European Parliament for the adoption of a multiannual program (2004-2006) for the integration of information and communication technologies (ICT) in European education and training systems. The attention paid by the European legislator to the application of e-learning to higher education has been constant over the last decades. It focuses above all on training the digital skills of teachers and students.[14] In 2006 the European legislature – with the aim of continuing harmonization and innovation of education in the different EU countries – drew up the Recommendation on the key and citizenship competences. (PE 2006/962/CE). In 2017, the European Commission intervened by publishing the European Framework for the Digital Competence of Educators, the DigCompEdu, i.e. a framework for defining and fostering the development of digital competences of teachers at all levels, including university. Finally, the Commission has also recently adopted a new action plan for digital education (The digital Education Action Plan 2021-2027), which, following the pandemic, develops a strategy for a highly efficient digital education ecosystem with enhanced e-skills for teachers and students.

---

13 P.C. Rivoltella, *Dalla Fad all'e-learning. Tecnologie, educazione e formazione in Italia*, cit.

14 To deepen the analysis of teachers' digital skills, within the rich literature dedicated to this topic, we can also consider S. Lovece, *Promuovere, formare e certificare le competenze digitali di insegnanti e educatori*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 8, 2013, pp. 1-18; A. Dipace, *Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità*, in G. Cipriani, A. Cagnolati (a cura di), *Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento*, Foggia, Il Castello Edizioni, 2019, pp. 403-416.

The analysis of the European documents reveals specific aspects of both the subject of disciplinary teaching and e-learning.

Disciplinary didactics, far from presenting itself as the specialised teaching of individual disciplines, appears to be a useful vector for the construction of highly-qualified professional curricula in which training involves the collaboration of training-productive units inserted in polycentric training networks based on disciplinary pluralism.

In the first place, e-learning is presented as the function that specifies the forms of professional qualification by fixing the innovation of higher education to digital skills. In addition, e-learning is also presented as a vector of social inclusion. This possibility stems from the idea that e-learning can make it possible to reach students otherwise excluded from higher education, such as working students and students with disabilities. Following the European recommendations, e-learning has been given an increasingly broad scope over the last twenty years. At first, e-skills were aimed at spreading familiarity with information and communication technologies among both teachers and learners; later on, the increasingly aware integration of digital didactic tools in learning processes has also taken on the objective of promoting the building of co-constructed knowledge between teachers and learners.[15]

On first analysis, at the beginning of the 21st century, the functions attributed by the European legislator to disciplinary didactics and e-learning still seem consistent with a conception of the political development of individuals based on the ideal of the formation of the good citizen that constituted Modernity. On closer inspection, however, to these dimensions are attributed a specific "performative function",[16] that of enabling individuals to effectively manage the complexity arising from societies characterised by multidimensional and global problems, information entropy and growing risks.

It is precisely the relevance of this performative function that brings to the forefront the need for European indications, the construction of the European Higher Education Area to be translated at national level into effective public policies. As European policy scholars have stressed,[17] the effectiveness of these policies derives not only from multi-level governance systems but also from the different national and local capacities for implementing them.[18] This is also confirmed with regard to higher education policies, for the implementation of which the national and local levels

15 D. Lipari, *Nuove parole della formazione*, Roma, Palinsesto, 2014

16 V. D'Ascanio, *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*, Anicia, Roma, 2017.

17 S. Liebfried, P. Pierson, *European Social Policy, between integration and fragmentation*, tr. fr. *Politiques sociales européennes entre integration et fragmentation*, Paris, Editions L'Harmattan, 1998.

18 F. Vinci, *L'efficacia dei fondi strutturali europei. Processi e protagonisti al vaglio della sociologia dell'azione pubblica*, Milano, Franco Angeli, 2013.

prove to be decisive.[19] The impulse given by the European legislator to disciplinary teaching and e-learning invites the sociologist of public action to redefine the focus of the study, to analyse the national levels of implementation of public policies together with the European ones, trying to understand which institutional conditions at the local level allow specific interpretations of the Community's recommendations.

The effects of the Italian reforms on disciplinary teaching and e-learning

In 2010, the Gelmini Law (Law n. 240 of 30 December 2010) was approved in Italy. This law directly influences disciplinary teaching and intersects e-learning as an effect of disciplinary specialization.

The disciplinary rebound, the establishment of the teaching of new disciplines, had already been favoured during the first decade of the 2000s by the introduction of the so-called "3+2 system" (from subdivision of the years of study) and the consequent emergence of new academic courses.

The disciplinary differentiation within each discipline, on the other hand, appears to be a direct effect of the objective of reorganising the university curriculum pursued by the Gelmini law.

Both disciplinary rebound and differentiation cause first of all a disciplinary hyper specialization. This first effect, which could be defined as mechanical and which directly affects the formation of disciplinary communities, is linked to a broader reconfiguration of academic communities.[20] The institution within each discipline of scientific disciplinary areas regulating the recruitment and career advancement of lecturers helps to reduce the size of disciplinary communities by transforming them into sub-disciplinary communities and helps to strengthen their influence in the career advancement of university lecturers. At the same time, however, the identification of minimum thresholds for the number of departments and their consequent aggregation promotes the mismatch between disciplinary and academic communities, introducing the possibility that the latter may increasingly be cohabited by professors belonging to different disciplinary communities.

The promotion of e-learning is part of the transformation of disciplinary and academic communities.

The sociological analysis of the effects of e-learning on disciplinary and academic

19 D. Palomba, *Politiche europee dell'istruzione fra attualità, storia e comparazione*, in D. Palomba, C. Cappa (eds.), *Sistemi d'istruzione in Europa: orizzonti a confronto*, in "I Problemi della Pedagogia", 1, 2012, pp. 3-16. S. Colarusso, O. Giancola, *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2020.

20 F. Denti, R. Moscati, *Strutture formative e le relazioni sociali: la riforma degli ordinamenti didattici nell'Università italiana*, in "Rivista Italiana di Sociologia", 4, 2008, pp. 1-32.

communities, as well as their composition through the enhancement of professional relationships between teaching and IT staff, highlights latent processes of community transformation. In the academic communities, e-learning highlights opportunities for multidisciplinary reflection, as if it could become a "multidisciplinary foyer of aggregation" and eventually a "trans-disciplinary object of study".

In the disciplinary communities, on the other hand, it unexpectedly introduces the centrality of the didactic question, and, since the latter is very little connected to the career advancement of individual teachers, it reveals opportunities for discussion and confrontation not influenced by the prevalence of an utilitarian course of action.

During the second decade of the 2000s, in many Italian universities, following the guidelines of the Yerevan Conference (Bologna Process 2015), digital didactics learning courses flourished, both for university teachers and for teachers from other school levels.[21] These courses spread among the universities like wildfire, developing very differentiated skills among teachers. However, they reveal, within the academic communities, opportunities for transdisciplinary confrontation which contribute to their redefinition, to the opening of their departmental boundaries allowing the inclusion of teachers belonging to other departments but also to other universities or educational institutions. These same courses, aimed at learning digital and multi-media teaching techniques, despite being experiences distributed unevenly throughout the country, and in some cases niche experiences, introduce into the disciplinary communities common reflections on the subject of disciplinary teaching carried out through collaborative and experimental practices.

The intermediate level of analysis: reconfigurations of academic and disciplinary communities

The disciplinary differentiation and the learning of digital didactics highlight processes of reconfiguration of academic and disciplinary communities.[22]

In some cases, these processes reproduce within the individual sub-disciplinary communities pre-existing forms of power and the pyramidal organization of its exercise. In others, however, they activate ambivalent associative mechanisms and unprecedented epistemological and methodological reflexivity triggered precisely by the disciplinary differentiation and the new disposition to learning transmitted by e-learning.

---

21 M. Pitzalis, M. Porcu, A. De Feo and F. Giambona, *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna, Il Mulino, 2016.

22 T. Anderson, J. Dron, *Three generations of distance education pedagogy* in "The International Review of Research in Open Distance Learning", 12, 2011, pp. 80-97.
G. Therriault, D. Baillet, M.F. Carnus and V. Vincent, *Rapport au(x) savoir(s) de l'insegnant et de l'apprenant. Une enigmatique rencontre*, Bruxelles, De Boeck, 2017.

From an analytical point of view, what emerges from these processes is the relevance of the interdependence between the different forms of professional community that shape universities.

Communities, both academic and disciplinary, appear as places of innovation precisely because they are places where it is possible to redefine the inter-individual logics of the constitutive domain of academic work. These places are relational spaces that define the participation of subjects in the groups they belong to, the motivations and phenomenologies of their membership. They are also known as institutional contexts in which the contents of national laws take on specific forms, become effective, outlining conflicting individual freedoms, professional relationships between teachers and between teachers and students that are potentially innovative. This happens both because they are established between new subjects and because they bring about arrangements and reinventions of the shared meanings attributed by individuals to their actions.

In the innovation of university work, and in particular in the analysis that disciplinary teaching and e-learning exert on its dynamics, disciplinary and academic communities seem to compete according to morphogenetic mechanisms that, in Weber's words, can be either "alliance" or "antagonism".[23]

Basically, the interactions between disciplinary and academic communities seem to follow a pattern of mutual isomorphic adaptation or mutual reinvention of their forms.

Following classical sociologists such as Durkheim and Merton[24] and taking up the numerous community studies in the sociological literature, fundamental elements of the communitarisation processes are "the quality of the relationships that bind the members of the communities together" and the "degree of openness of the communities towards the outside world".[25]

The innovative potential of the community seems particularly conditioned by the relationship between the inside and the outside, by the perception of the outside as a space that can expand the individual's possibilities of self-determination or as a space that, on the contrary, can jeopardize his possibilities of development. Individuals' adhesion to communities, their possibilities of creating community ties in university contexts, as Weber pointed out, are always based on power relations and the interindividual logics that legitimise them.[26] In Italy, as Pitzalis (among others) has pointed out, the liberalist phase of university innovation has not succeeded in

23 M. Weber, *Gesammelte Aufsatze zur Wissenschaftslehre*, Mohr, Tubingen, 1922; trad. it. 1958, Il Metodo delle Scienze Storico-Sociali, Torino, Einaudi, 1958.

24 E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, Alcan, 1893. R.K. Merton, *Teoria e struttura sociale. Studi sulla struttura sociale e culturale,* Bologna, Il Mulino, 2000.

25 A. Bagnasco, *Logiche della comunità in sociologia. Pensare le comunità*, Bentivoglio, Asmepa Edizioni, 2012.

26 M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tubingen, 1922; trad. it. *Economia e Società, vol. I*, Milano, Edizioni Comunità, 1999-2000.

unhinging the corporatism that traditionally structures Italian universities.[27] However, what appears interesting in the analysis of the internal innovations of university work that we are conducting through the study of disciplinary didactics and e-learning is the possibility that change emerges as an unexpected process, as a consequence of different ways of imagining and performing university work. From this point of view, the change we are analysing has a clear pragmatic imprint, it comes from a process that induces new social relations which, in turn, define new ways of conceiving the profession of university lecturer.[28] What emerges is a type of innovation that social development scholars define as "incremental". It derives from the associations of individuals and the possibilities that these associations allow them to modify the logic of acceptance of domination, which structures their participation in certain professional contexts.

Disciplinary teaching and attentional reflexivity

The specialization that structures the disciplinary communities deriving from the Gelmini Law produces, in many cases, a reduction in the size of the original disciplinary community of reference and causes a fragmentation of university power; the new disciplinary communities are, in fact, densified around the full professors of the various sub-disciplines. However, this fragmentation does not change the hierarchical-corporative structure of the university power, as it frequently replaces its top-down organization with its reproduction, on a smaller scale, within the numerous sub-disciplinary communities.[29] The latter, being smaller than the original disciplinary communities, seem, in the first instance, to reinforce the logic of the participation of the individual in the community, validating the instrumental connection between the sub-disciplinary training of the teacher in the institution of the community, his/her belonging to the community of reference and the advancement of his/her career.

This mechanism though, coexisting in the formation of constitutively departmental and multidisciplinary academic communities, gives rise to unexpected didactic effects. In the daily morphogenetic process of sub-disciplinary communities, didactic learning plays a founding function. It not only differentiates the individual disciplines, but also creates the need for reflective disciplined learning in individual teachers.[30]

Within the academic community, disciplinary teaching seems to be able to generate

27 M. Pitzalis, *L'université italienne entre marché, formations professionnelles et pouvoir politique*, cit.

28 D.A., SchÖn, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, 1983; trad. it. *Il professionista riflessivo, per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

29 C. Facchini, L. Sacconi, M. Fia, *La governance universitaria in Italia, tra mutamento legislativo e adattamento istituzionale. Teoria ed evidenze*, in "Social Policies", n. 3, 2018, 363-386.

30 L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

what Donati has called "attentional reflexivity", i.e. relationships that the teacher entertains first of all with his/her own historical-relational knowledge, not exclusively based on instrumental rationality, or on the advantage that disciplinary training can bring to the teacher's career. Quite the opposite it's oriented towards understanding what advantages the teacher's disciplinary training can bring to others, colleagues and/or students and to their participation in the same didactic environment.[31]

This kind of reflexivity digs into individual disciplinary knowledge not with the intention of finding in them principles of self-sufficiency, but with the intention of finding logical connections with other knowledge, the possibility that the didactic action redefines the intersubjective sense of disciplinary knowledge through the sharing of a composite, collective and participated training plan. What emerges is not a didactic relationship based on multidisciplinarity, but a professional relationship crossed by an interdisciplinary tension, attentive to the mutual contribution that each discipline could offer to the construction not only of defined training plans, but of the historical and institutional conditions necessary for their efficient implementation.

In particular, attentional reflexivities seem to erode the traditional forms of legitimation of domination, removing individuals from the exclusive monopoly of their forms and allowing complex rationalities to emerge.

According to Durkheim's classical analyses, such processes are facilitated not only by the frequency and density of social relations, but by their regulation, by what Durkheim called "moral density".[32] The sociological analysis of attentional reflexivity brings to the surface the organizational dimension of academic communities and the "practical attitudes" that nourish the didactic actions of individual teachers.

E-learning and experiential-collaborative learning

As in the case of disciplinary teaching, e-learning also seems to contribute to morphogenetic models of academic communities that compete with more traditional models of disciplinary communities. Here too, in the first instance, the privileged places of innovation seem to be the academic communities. In this case the relevant condition is not the reflexive learning that the teacher is led to implement in order to search for the didactic meaning to attribute to his disciplinary knowledge, but the diffusion and intersubjective validation of an "experimental and collaborative didactic attitude".

The experimental attitude is a constitutive characteristic of technological innovation and its methods of implementation. When applied to university teaching, it reveals a surprising innovative potential. First of all, it introduces, alongside the primacy of

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

32 E. Durkheim, *De la division du travail social*, cit.

formally codified knowledge, the effectiveness of informal, often tacit, knowledge. Secondly, as the etymology of the verb experire itself reminds us, it removes knowledge from its cumulative logic, tracing different learning paths and processes, often very much linked to the solution of concrete problems. This possibility generates a very situated knowledge, delimited to specific cases, to biographical paths and to defined didactic situations: the use of specific web-based platforms, the use of specific software and other digital tools, and last but not least the search for colleagues who have already gained experience in e-learning.

E-learning seems to redefine the academic communities and within them the relationships between teachers, highlighting a specific pragmatic scheme based on a new language and on learning its rules.[33] What emerges is a metalinguistic framework that as such does not require the prior sharing of a disciplinary semantic code but rather a disposition to communicate, to share professional experiences with teachers of different disciplines and between teachers and students.

In the first phase, what the analysis reveals is the definition of a new communicative situation capable of positively influencing didactic action; this situation is based on the communication of different professional experiences, on the discovery of individual professional stories, and, above all, on the sharing of multidisciplinary didactic methodologies. In this phase, the teaching action is characterized above all as "collaborative action" linked to the solution of concrete problems and highlights the relational and interactive dimension of teaching.[34]

As a professional conduct, collaborative action has a retroactive effect on teaching methods and their routine nature. It seems above all to favor a "professional logic of discovery", which is useful both in relations between peers, between teachers, and in relations between teachers and students. It is the interiorization of the logic of discovery that brings to the forefront the possibility of students to participate directly in the definition of teaching action, it is this that allows the emergence in teachers of faith in the possibilities of both colleagues and students to participate in co-protagonist roles in the definition of teaching action. The logic of discovery encourages teachers to see their students in an enabling way, full of confidence in their ability to learn. It redefines the participation of teachers in the professional communities of reference, both disciplinary and academic, it fragilizes the instrumental sense of professional relationships, mainly based on the individual advantages that individual teachers can draw from collaboration among peers or even with students, to establish new ways of creating professional relationships, more participatory and more based on a professional inclusion generating social value.

The sociological analysis of the innovative teaching potential of e-learning does

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

34 P. Raviolo, *Dinamiche di apprendimento collaborativo nella didattica telematica universitaria*, in "Educatio-nal Reflective Practices", 2, 2016, pp. 126-145.

not, however, appear to be a sufficient condition in itself for generating innovative mechanisms in university work. Like disciplinary didactics, it seems to require specific organisational and institutional conditions in individual universities and specific practical skills in individual lecturers.

The organisational and institutional conditions for innovation

In the analysis of innovation processes in universities, the possibilities that disciplinary didactics and e-learning offer to reconfigure academic and disciplinary communities and the professional relationships that structure them highlight the importance of the organisational-institutional dimension of the various universities. Viesti has emphasised how crucial this dimension is in Italy in promoting innovation.[35] His analysis suggests that academic communities, in defined territorial and organisational contexts, are able to compete with disciplinary communities, modifying the latter's ability to control individual teachers and legitimising innovative models of professional action. What could condition the forms of interaction between disciplinary and academic communities seems to be the quality of professional relations, both in-side and outside the universities.

This is a dimension that Merton had already highlighted as fundamental in the community morphogenesis that structures the different professional communities and that Donati has more recently taken up in his in-depth study of the concept of social capital.

At a local level, according to Donati's perspective, the quality of the relations that the university has with companies, but also with second level schools, with third sector associations, and with other universities in other regions and/or other countries, becomes decisive.

These relations could exert a spillover effect both in the search for disciplinary didactics that favour specialization without sacrificing the integrated character of curricular training and in the application of e-learning in order to increase the quality of students' training and the possibilities for them to actively participate in their higher education.

The quality of professional relations does not seem to be a foregone conclusion of communitarisation processes, but rather the outcome of professional learning processes, the outcome, within the various universities, of the institutionalization of certain organizational forms of university work. For example, the inclination to collaborate activated by e-learning within a specific academic community and characterizing the teaching activities of teachers from different disciplines seems to have a specific trans-disciplinary tension that generates new community morphologies. It would

35 G. Viesti (ed.), *L'Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Roma, Donzelli Editore, 2016.

seem suitable to replace the traditional self-referential model of the disciplinary community, based above all on predefined and standardized evaluation mechanisms which condition the didactic actions of individual teachers, with a more informal model, permeable to experimentation and specific learning, based on agile direct collaboration, internal to the didactic context, oriented towards the resolution of everyday problems and nourished by specific technical skills. Such arrangements, however, require work organizations that involve and create moments of learning and confrontation between individuals with different academic roles, between different teaching staff, between teachers and online tutors, between teachers and student representatives. In other words, these individual dispositions and, above all, their intersubjective validation require a reflexive organisation that succeeds in supporting the standardised reports on the evaluation of the quality of courses of study with the experimentation of innovative teaching practices and the reflection on their didactic effects. These practices could, for example, be experimented by setting up permanent teaching committees for the multi-disciplinary analysis of the didactic offer of the various study courses and, again as an example, by means of training courses on e-learning addressed to teachers, or again by sharing research projects dedicated to the impact of e-learning on teaching conducted among both teachers and students.

What is envisaged is a minor Copernican revolution that focuses the function of the teaching communities on limiting the solipsistic centrality of the disciplinary knowledge pre-acquired by the individual teacher. The professional relationship that underpins this type of teaching community is nourished by inner research conducted by the teachers not on the contents of individual subject knowledge but on the contribution of this knowledge to the teacher's didactic-scientific training; it is research on the teacher's professional training and on the aims of his/her subject knowledge. The distinctive trait of this research is that of an epistemological movement that takes place thanks to a renewed discovery of the intersubjectivity that acquires the forms, through the didactic action of colleagues from different disciplines and students, of a knowledge that is other, different, plural, reciprocally attentive to the multiple singularity.

The multidisciplinary and collaborative teaching community appears to be characterised by three dimensions: the coexistence of disciplines, the full inclusion of students in their role as protagonists of the teaching process and the continuous integration of scientific research in the teaching process. The dynamics generated by these dimensions bring innovation to university work because they introduce into the mechanisms of production and transmission of knowledge what Ricoeur might call the possibility of a thought for the other, "the possibility of a freedom that becomes free thought for the other".[36] It is not only the existence of the other who is in front

36 P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Ed. Du Seuil, 1990; tr. it. Sè come un altro, Milano, Jaca Book, 1993.

of me, but the discovery of being able to think the other, the colleague, the student and, ultimately, the self, according to codes and logics that are not exclusively and predominantly those of utility and opportunism. In this perspective of analysis, the social functions of disciplinary teaching and e-learning find fertile ground in concrete teaching communities and appear to be playful-training functions that introduce into university work the possibility, perhaps the learning of a renewed public sense of university work. The latter seems indispensable for generating educational communities in the Wengerian sense of the term, i.e. communities of practice not only based on a common way of exercising and thinking about didactic work in universities, but also on what could be defined in agreement with Dewey a "social intelligence". It will be re-called that for Dewey social intelligence requires knowledge of all the resources in the field, an understanding of their potential to cooperate in the promotion of social growth and the sharing, on the basis of these elements, of educational plans that aim at the development of society as a whole.[37] Social intelligence requires from teachers not only epistemological and methodological competences, but also practical attitudes, shared responsibility for the future of students, for their concrete possibilities to help, through their personal professional contribution, the development of the whole society.

Conclusions

In the tradition of the sociology of public action, this paper proposes considering disciplinary didactics and e-learning as privileged points of observation for understanding the transformations of university work produced by the recent reforms of the Italian university. The fundamental idea is that of the existence of a meso-social level of analysis constituted by the disciplinary and academic communities and influenced in its potential innovations by disciplinary teaching and e-learning.

The latter, when analysed in the light of European and national reform processes, show unexpected social effects, driving change through internal innovations in university work. In particular, they seem to erode the instrumental rationality traditionally diffused in the professional logics constitutive of disciplinary and academic communities, redefining the morphogenetic processes of the latter and contributing to the emergence of innovative teaching practices.

Disciplinary teaching seems to foster in teachers a specific inclination to reflective learning and, consequently, to favour the connection between the disciplinary knowledge of individual teachers and the broader training plans that characterize the various courses of study. It seems to transform the paradigm of didactic effectiveness,

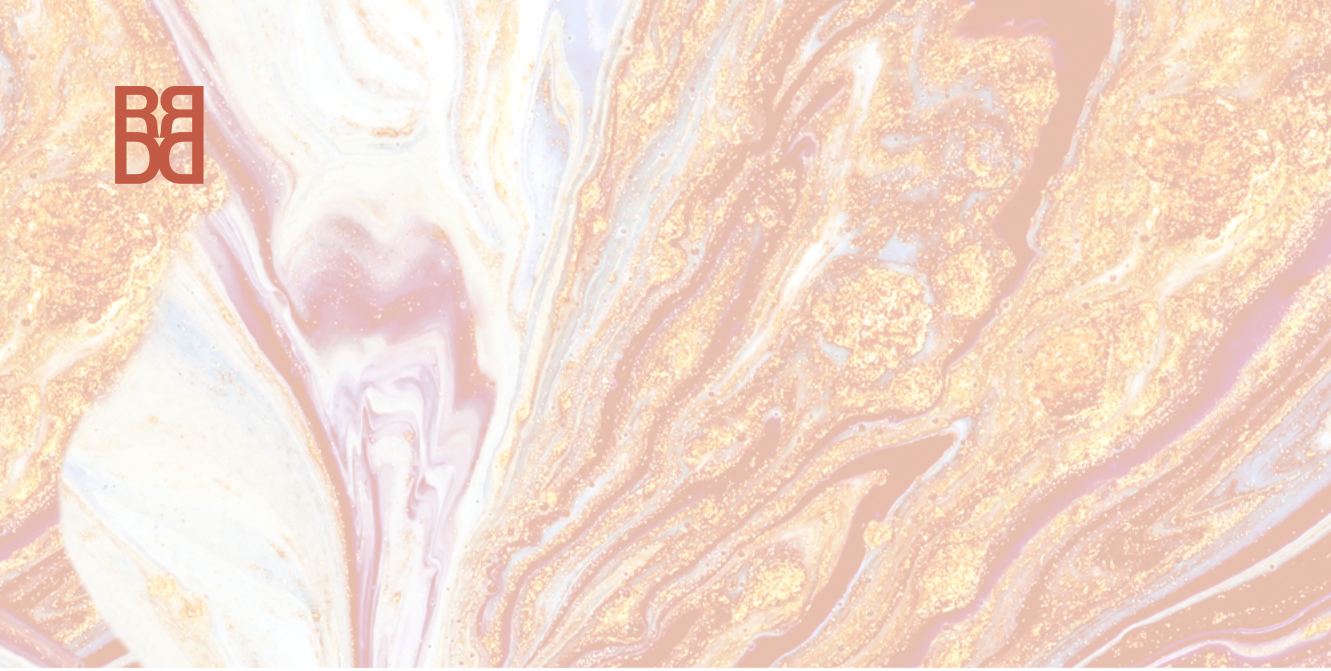
37 J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, 1916; tr. it. *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Editoriale Anicia S.r.l., 2018.

which is particularly characteristic of contemporary university education in Italy, in search of a more efficiency-based training model. E-learning, on the other hand, seems to favour a teaching approach based on experience and professional collaboration between teachers and between teachers and students, a participatory teaching paradigm, based on the logic of discovering other knowledge and exploiting their possible interconnections.

Both these levers of innovation, disciplinary didactics and e-learning, lead the change to implementation of specific didactic practices and the realization of defined social organizations of university work.

This change is generated within specific organizational contexts, participates in their transformation and seems above all to be conditioned by the quality of the professional relationships that structure the different communities, both disciplinary and academic.

The institutionalization, in the different universities, of formal moments aimed at learning useful methodologies for e-learning, but also of formal moments aimed at making the different training offers of the different study courses more and more coherent with the professional demands present in the different territories, seem to be fundamental elements of the dynamics of innovation in university work. They redefine the possibilities for lecturers to reinvent their work by rediscovering its practical components and its possibilities of affecting the formation of societies. A reflexive social organization within universities seems to be the condition that not only offers lecturers adequate skills to imagine innovative conduct, but by positively modifying the quality of professional relations, both between lecturers and between lecturers and students, allows them to reflect on the public role of the university in contemporary societies.



https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Articolo-Irene-Mauro.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210103
pp. 49 - 58

Irene Mauro

A systematic review of the literature on e-tutoring in higher education

ABSTRACT

Il contributo si propone di descrivere il metodo utilizzato per condurre una revisione sistematica della letteratura scientifica durante il primo anno del Dottorato in Scienze della Persona e dell'Educazione (XXVI ciclo, Università Cattolica del Sacro Cuore), in materia di didattica esercitativa. Il metodo trova il suo fondamento negli studi di Kitchenham e Bacca, che partono da una definizione dello stato dell'arte attuale coadiuvato dalla ricerca di revisioni sistematiche legate al tema chiave, arrivano allo sviluppo del protocollo di ricerca, quindi alla definizione dei criteri di inclusione ed esclusione degli articoli da rivedere. In corrispondenza della ricerca degli articoli, grazie a una stringa di ricerca definita da utilizzare nei database e nei motori di ricerca, è stata definita una maschera di estrazione dati, utile per riassumere i dati di ogni articolo e avere una panoramica dell'esistente.

La seconda fase del metodo ha previsto la conduzione della revisione: una volta identificato il processo di revisione, si è proceduto alla valutazione della qualità degli studi e all'effettiva estrazione dei dati.

Il paper si propone di creare un futuro report della revisione sistematica condotta, che possa essere la conclusione del primo anno di ricerca riguardante l'argomento di studio prescelto

Parole chiave: didattica esercitativa, e-tutoring, didattica, revisione sistematica della letteratura, higher education.

ABSTRACT

The paper aims to describe the method used to conduct a systematic review of the scientific literature during the first year of the PhD in Sciences of the Person and Education (cycle XXXVI, Catholic University of the Sacred Heart), on the subject of practical teaching in e-tutoring. The method is based on the studies of Kitchenham and Bacca, initiated from a definition of the current state of the art assisted by the search for systematic reviews related to the key topic, arrive to the development of the research protocol, and successively define the inclusion and exclusion criteria of the articles to be reviewed. In correspondence with the search of the articles, thanks to a defined search string to be used in databases and search engines, a data extraction form has been defined, useful to summarise the data of each article and to attain a general overview of the existent.

The second phase of the method involved the implementation of the review: once the review process had been identified, the evaluation of the quality of the studies and the actual extraction of the data were carried out.

The paper aims to create a future report of the implemented systematic review, that could become the conclusion of the first year of research concerning the chosen study topic.

Keywords: practical teaching, e-tutoring, systematic literary review, higher education.

https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Articolo-Irene-Mauro.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210103
pp. 49 - 58

IRENE MAURO

Pedagogista, formatrice, Media Education Manager e tutor disciplinare presso l'Università eCampus, è dottoranda in Scienze della Persona e della Formazione presso l'Università Cattolica, con un dottorato executive eCampus sul tema dell'e-tutoring. Dal 2013 collabora con il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica, dove è anche docente a contratto per i laboratori di Tecnologie Didattiche, sul corso di Scienze della Formazione Primaria. I suoi principali temi di ricerca sono l'e-tutoring, la gamification nei contesti di Online Higher Education e la Media Education.
irene.mauro@uniecampus.it
irene.mauro@unicatt.it

Context of research

The research of my PhD programme aims to study the role of the e-tutor in online teaching in the Higher Education sector, and to contribute to the definition of an implementation framework and active methodologies for interactive teaching, aimed at the improvement of the exercise activities carried out by of the student in the course of study.

The question underlying the research is "How can e-tutoring, by using tools such as synchronous e-tivities and gamification, act as a mediator to improve Higher Education online teaching in its interactive components?"

In order to identify and refine research questions in a PhD course of study, and to justify the research itself, I considered it important to conduct an initial systematic review of the scientific literature on the topic of interest.

Considering the e-tutor as a figure with psycho-pedagogical skills, an expert in training mediation and online moderation, who acts as a link between teaching, students and administrative components, the research questions the methodologies of the currently existing online tutor, and is interested in studying different approaches that could expand its functions in the university environment.

Starting from a mapping of e-tutoring models in the Higher Education sector, ensuing from an accurate analysis of the existent, the research aims to offer a proposal for the improvement of the interactive component designed for the students' course of study.

Methodology

I used the systematic review method of the literature by Kitchenham, later adapted by Bacca, which divides the process into three main phases: planning, conducting the review, and reporting the review.

Kitchenham (2004) argues that systematic reviews aim to present a fair evaluation of a research topic by using a trustworthy, rigorous, and auditable methodology.

In accordance with the author's claims, taken as a reference, the advantage of systematic reviews of literature is that they provide information on the effects of some phenomena in a wide range of empirical settings and methods. If the studies give consistent results, systematic reviews provide evidence that the phenomena is robust and transferrable. A second advantage, in the case of quantitative studies, is that it is possible to combine data using meta-analytic techniques. This increases the likelihood of detecting real effects that smaller individual studies cannot identify.

The objectives of the systematic literary review are aimed at:

- justifying the research question;
- reviewing and structuring the research question;
- offering a systematic view of the scientific literature produced, concerning specific research questions, which is essential for directing the following research path.

These objectives were chosen both as reference points to follow, and to outline the structure of the research.

First, it was necessary to understand if the research was plausible, hence it was essential to justify the search request based on the studies already carried out: this was achieved by analysing the articles found through the chosen search strings.

Thanks to the definition of the objectives, it was then possible to revise and better structure the research question, as well as offer a systematic and consistent view of the scientific literature already present in relevant journals, with respect to the chosen topic.

Researched Question

Granting that every research is based on a problem, it is necessary to define a specific research process, which is always formulated by a question; in my case, the underlying research question is: "How can e-tutoring, by using tools such as synchronous e-tivities and gamification, act as a mediator to improve Higher Education online teaching in its interactive components?"

The research objectives derive from the research question, and the research process is chosen and defined on the basis of the identified objectives.

The research, in this case, originated from the need to understand if there were similar, or at least correlated, researches that might already have answered the research question or some of the identified objectives.

Current state of the art of the research topic and related systematic reviews

To begin the systematic review of the literature, it was important to start from the knowledge of the current state of the art of the chosen topic. It was also important to understand if other systematic reviews of the literature on the same topic had already been conducted.

The related researches on the topic that were found in the early stages of the research concerned the role of the e-tutor in the students' study process and moments of practice; they touched the themes of gamification and e-tivity processes created ad hoc to support the student only marginally, but proved to be equally important to understand the dynamics already implemented by other institutions.

Development of the research protocol: inclusion and exclusion criteria.

In developing the systematic review of scientific literature, it is necessary to establish a review protocol, which specifies the methods that will be used to undertake a specific systematic review. Why is a review protocol needed? Several authors[1] justify the need for a default protocol because it can reduce any possible bias of the researcher. In fact, without a protocol, it is conceivable that the selection of articles or studies or the analysis itself are guided by the expectations of the researcher or by his / her previous knowledge.
Kitchenham himself makes it clear that

the components of a protocol include all the elements of the review plus some additional planning information:

- *Background. The rationale for the survey.*
- *The research questions that the review is intended to answer.*
- *The strategy that will be used to search for primary studies including search terms and resources to be searched, resources include databases, specific journals, and conference proceedings. An initial scoping study can help determine an appropriate strategy.*
- *Study selection criteria and procedures. Study selection criteria determine criteria for including in, or excluding a study from, the systematic review. It is usually helpful to pilot the selection criteria on a subset of primary studies. The protocol should describe how the criteria will be applied, e.g. how many assessors will evaluate each prospective primary study, and how disagreements among assessors will be resolved.*
- *Study quality assessment checklists and procedures. The researchers should develop quality checklists to assess the individual studies. The purpose of the quality assessment will guide the development of checklists.*
- *Data extraction strategy. This should define how the information required from each primary study would be obtained. If the data require manipulation or assumptions and inferences to be made, the protocol should specify an appropriate validation process.*
- *Synthesis of the extracted data. This should define the synthesis strategy. This should clarify whether or not a formal meta-analysis is intended, and if so, what techniques will be used.*
- *Project timetable. This should define the review plan.*[2]

1 Among the Authors, Bacca & Kitchenham (2004), Tranfield (2003), Hutton (2015).

2 Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews.* Keele, UK, Keele University, 33 (2004), 1-26.

To make the search precise and valid, it was necessary to choose the inclusion and exclusion criteria of the articles found. The criteria chosen for the SLR are summarised in the chart below:

Inclusion Criteria	Exclusion Criteria
The papers are published from the year 2000 onwards AND	The papers are published before 2000 OR
The author has a HI greater than or equal to 30 AND	The author has a HI inferior to 30 OR
The papers are published in a peer reviewed conference or Journal with an IF equal to or greater than 3.	The papers are not published in a peer reviewed conference or Journal with an IF equal to or greater than 3.

Figure 1, inclusion and exclusion criteria used in the systematic review of the literature.

For research purposes, it is necessary to define the criteria (used unequivocally) to select journals in relation to our objectives, the research questions asked, and the selection process.

The researcher generally defines general inclusion and exclusion criteria and specific inclusion and exclusion criteria, outlining magazine selection parameters.

Study selection criteria are intended to identify those studies that provide direct evidence related to the research question. To reduce the likelihood of errors, the selection criteria were decided during the protocol definition and were based on the research question.

In selecting the inclusion and exclusion criteria, some aspects were taken into account, which are summarised below:

- exclusions based on the language of the study were avoided, even though most of the articles were in English;
- we avoided considering articles dating back to years before 2000, since the topic taken into consideration had a turning point with the articles published by Salmon in those years;

- unpublished papers in a peer reviewed conference or in a Journal with an IF inferior to 3, were avoided.

Development of the research protocol: preparation of the data extraction form

A data extraction form was prepared, an Excel spreadsheet useful for the organisation of the obtained results. In addition to the spreadsheet, a document was drawn up for the management of the bibliography.

The results given by the research process of scientific articles were classified and coded thanks to tags in Zotero, a platform that allowed the organisation of the results and facilitated their analysis, by specifying the items of the article such as author, year and identification based on the research question.

The goal of this phase was to design a data extraction module to accurately record the information obtained by reading the studies and the articles found. To reduce the possibility of errors, the data extraction module was defined and then perfected once the study protocol was finalised.

It was decided to establish a data extraction form, useful to gather all the information necessary to understand the fundamental elements of the studies. The completed data extraction form was relatively simple when considering the number of articles to be reviewed, and this allowed a basic clarity that complemented every phase of the review, maintaining the necessary order and accuracy throughout the entire research.

Conducting the review

Identification of the review

Once the procedures were defined and the systematic review procedure of the reference literature was in place, the review began.

The semantic structure of searches is performed following the principles of structured search; the logical gates AND, OR, NOT, among others, help the filtering to be efficient. The logical gate AND is used to unify search levels and OR for sequence of synonyms.

In particular, the search strings, one more general and the other more specific, were:

- “online tutoring” OR “e-tutoring” AND “higher education”;
- “online tutoring” OR “virtual tutoring” NEAR “higher education”.

The research of the papers was conducted on Google Scholar, ResearchGate, ScienceDaily, Summon, Academia, ResearchGate, WoS and Scopus.

Study quality assessment

It is generally considered important to assess the "quality" of primary papers. These considerations are sustained by the inclusion and exclusion criteria, adding aspects of quality represented in the relevance of the study, quality of the bibliographic sources, relevance and academic prestige of the authors, and the impact factor of the journal in which it was published, amongst others.

Data extraction

It was important to design data extraction forms in order to accurately record the information researchers obtain from the primary studies, which included the following data: name of review, date of data extraction, title, authors, journal, publication detail, and a space for additional notes.

It was also important that, in the keywords section, the documents were recorded as belonging to the literature review, specifying the research question to which they belonged.

Each article was categorised taking into account the items chosen for filing, and the added space for supplementary notes proved to be essential to keep track of some important considerations while conducting the research as, for example, when it became crucial to compare two articles or to find differences between articles by the same author.

SLR report

By applying the method described and with the search strings, 473 papers were found. Once downloaded, they all were saved in Zotero.

Following the chosen inclusion and exclusion criteria, the scientific articles deemed relevant for the research path are 82. Each paper that was found was labelled, downloaded and saved in the repository previously created for this purpose.

Two scientific articles were also identified and studied in two other reviews of the scientific literature of the subject chosen as research topic, namely the teaching practice in e-tutoring.

The reporting phase allowed me to carry out an in-depth analysis of the 82 papers found, to organise them by macro-themes and to find connections between them.

The first part concerned the reading of the articles, essential to understand what was the theme at the basis of each article; in this first reading, what was always taken into consideration was the search string thanks to which that article was found in the search engines.

Subsequently, the article was associated with a general theme; the topics identified were e-tutoring, gamification and practice learning.

It ensued that an article contained two or three interconnected themes: in this

case, it was important to understand in what way that article included all its themes. A second phase led me to create connections between those articles that could encompass more specific topics than only the general ones or, moreover, for citing a theory or an author in two or more articles.

This not only allowed me to identify which theories and which authors were the most cited amongst the articles found, but also allowed me to gain an overview of the studies from which each article originated. I therefore was able to develop some important basic themes and study new theories concerning the subject chosen as the research topic.

Finally, I designed a conceptual map of the articles divided by macro-themes: beginning from the three main themes (e-tutoring, gamification and practice learning), each article found its place on the map.

This allowed me to literally see the connections between the concepts and to have a complete view of the basis from which to start my research.

Conclusions

The process of systematic literature review on the research topic proved to be a valuable way to learn about both the research topic, and the relevant authors who had previously studied it, as well as being an exceptional starting point for future research. The existing systematic reviews of the literature on the subject also made it possible to develop the research methods used in other similar studies, and their approach to the subject in question.

In conclusion, the objectives of the systematic literature review can be defined as achieved, since the initial research question has been justified while concurrently building a systematic view of the concerning scientific literature produced, indispensable for directing the subsequent research path, which will consist in conducting a meta-synthesis of the results achieved.

References

J.L. Bacca Acosta, S.M. Baldiris Navarro, R. Fabregat Gesa, S. Graf, *Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications.* «Journal of Educational Technology and Society», 2014, vol. 17, núm. 4, pp. 133-149, 2014.

P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale.* Bologna: il Mulino, 2014.

D.A. Gough, O. Sandy, J. Thomas, *An Introduction to Systematic Reviews.* Systematic Reviews. London: SAGE, 2012.

M.J. Grant, A. Booth, *A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies.* «Health Information & Libraries Journal» 26(2), 91-108, 2009.

B. Hutton, G. Salanti, D.M. Caldwell, A. Chaimani, C.H. Schmid, C. Cameron, D. Moher, *The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: checklist and explanations.* «Annals of internal medicine», 162(11), 777-784, 2015.

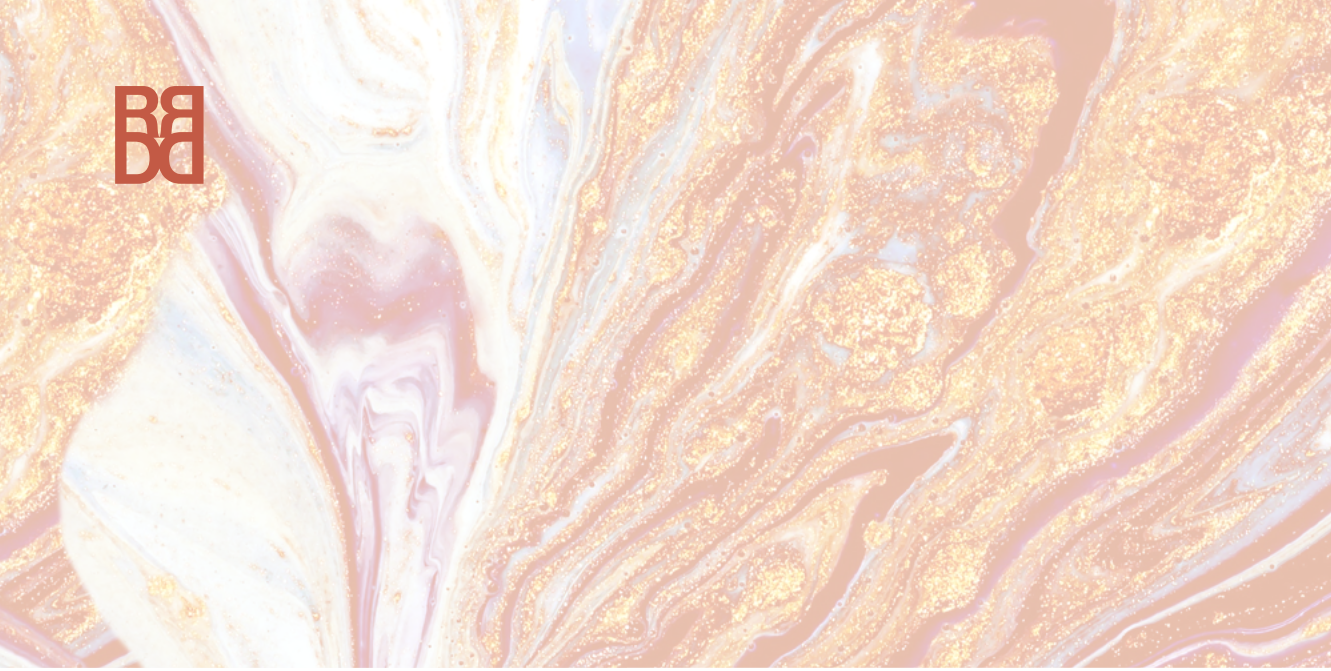
B.A. Kitchenham, *Procedures for performing systematic reviews.* Keele, UK, Keele University, 33(2004), 1-26, 2004.

B.A. Kitchenham, P. Brereton, M. Turner, M.K. Niazi, S. Linkman, R. Pretorius, D. Budgen, *Refining the systematic literature review process—two participant-observer case studies.* «Empirical Software Engineering», 15(6), 618-653, 2010.

L. Pittway, *Systematic literature reviews,* in Thorpe, R. & Holt, R. The SAGE dictionary of qualitative management research. SAGE Publications Ltd doi:10.4135/9780857020109, 2008.
P.V. Torres-Carrión , C.S. González , S. Aciar and Rodríguez, G.Morales, *Methodology for systematic literature review applied to engineering and education*, IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), pp. 1364-1373, doi: 10.1109/EDUCON.2018.8363388, 2018.

D. Tranfield, D. Denyer, P. Smart, *Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review*. «British Journal of Management», 14(3), 207-222, 2003.

R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, pp. 1-198, Laterza, 2004.



https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Articolo-Manfredi-Scanagatta.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210104
pp. 60 - 74

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 mutuate 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 costituti 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 archiviarli 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 precostituito 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 Hitory 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 intellettivo 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 rimediazione[6] 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 telepistemicamente.

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 informazionale in cui oggi siamo inseriti.

---

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

5 M. Cinelli, W. Quattrociocchi, 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, R*emediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini, 2002.

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

L'acceso 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 mutuate dall'utilizzo di strumenti tecnologici digitali e che soprattutto lo scambio informazionale tra inforganismi[14] avviene grazie ad ICT. La generazione Z sta crescendo all'interno dell'infosfera[15] 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 medi 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 esplicativo 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 metadatazione 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 disintermedizione e per assicurarsi che gli archivi digitali rimangano un utile strumento didattico, è necessario chiedersi quali competenze serviranno per lavorare sulla metadatazione 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 Europeana, 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, immodificabile 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 approcciarsi 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.

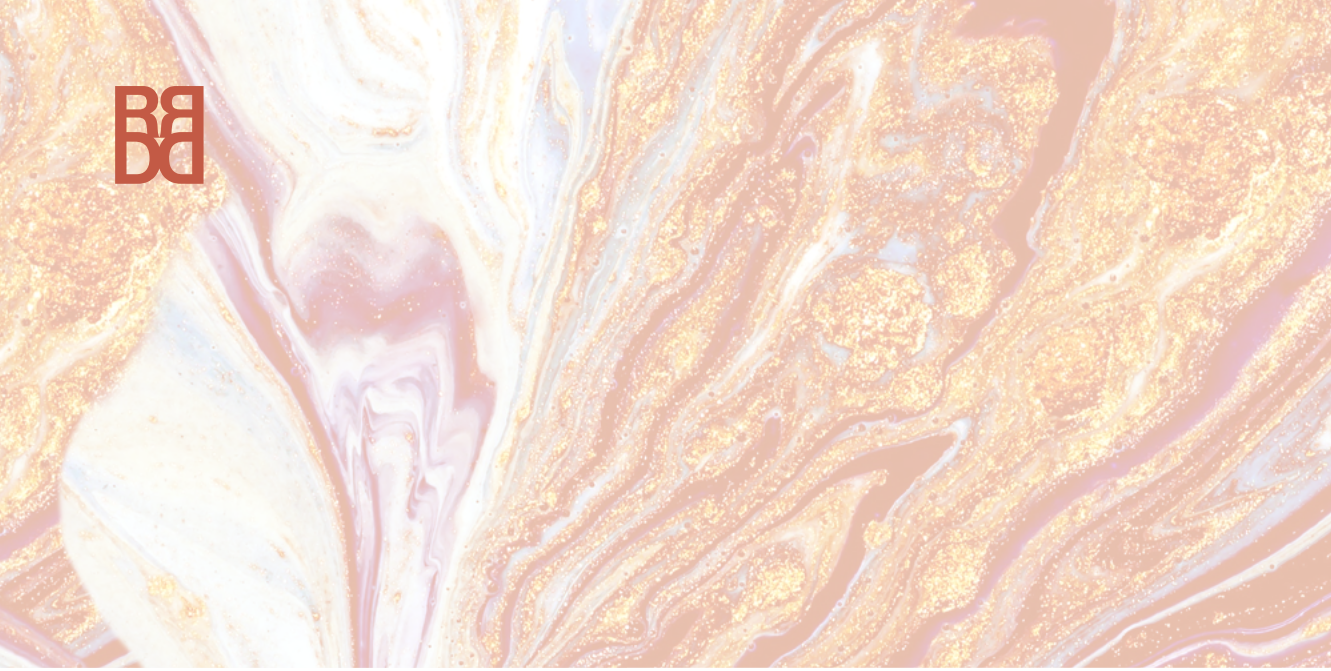
Per fare didattica della storia con fonti e archivi digitali, a prescindere dal risultato

finale che si vuole ottenere, è necessario che i docenti si approccino 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.



https://studiumeditore.it/wp-content/uploads/2022/02/Articolo-Michela-Mancini.pdf
https://doi.org/10.53256/RRDD_210105
pp. 76 - 90

Michela Mancini

Rassegna sulla narrazione nel terzo millennio. Tra letteratura, media e auto-fiction

ABSTRACT

Le narrazioni finzionali, al tempo delle tecnologie digitali, sono spazi di costruzione delle identità e di partecipazione alla realtà. L'assunto deriva dall'apporto di riflessioni provenienti da differenti campi disciplinari.

Parole chiave: narrazione, media, identità, autofiction

At the time of digital technologies, fictional narratives are spaces for the construction of identities and for participation in reality. The assumption derives from the contribution of reflections from different disciplinary sectors.

Keywords: narration, media, identity, autofiction

MICHELA MANCINI

Studiosa di semiotica e letteratura comparata, ha lavorato all'Università di Siena e ha partecipato a diversi progetti di rilevanza internazionale. Attualmente insegna presso l'Università eCampus e collabora con varie riviste scientifiche. Studia i rapporti tra immagine e narrazione nell'ambito della cultura visuale e, negli ultimi anni, si è dedicata in particolare a una ridefinizione interdisciplinare della materia, in linea con una pluralità di contesti socioculturali di riferimento, affrontati da una prospettiva culturologica e mediologica.
michela.mancini@uniecampus.it

Prologo

L'identità si costruisce attraverso la narrazione del sé (Elias 1987; Zerweck 2002, Manfred 2005; Giovannetti 2015). La realtà è conoscibile, narrabile, attraverso il racconto di quello che ci circonda e di quello che accade. Ciò che non è nominabile non esiste.

Lo sapeva bene Ulisse alla corte di Alcìnoo e al ritorno a Itaca. Prima raccontò delle sue origini e del suo viaggio nel Mediterraneo, e i Feaci ascoltarono con attenzione. Poi incontrò Penelope e la intrattenne con un lungo racconto nella camera degli sposi. In gioco c'erano la sua identità e il suo destino da re. Anche Penelope ascoltò tutto attentamente, anche lei raccontò la sua storia. Una volta rimasta sola in camera da letto, ripensando al racconto di Ulisse, immaginò Circe, Polifemo e Calipso, poi si chiese «Sarà tutto vero?».

In questa sede la verità non interessa. Interessa invece individuare alcune tendenze di come la narratività, attraverso la letteratura – una raffinata forma di artificio insieme alle altre arti –, ci offra infinite possibilità, per mezzo del "come se", per una costruzione dell'identità individuale ridefinendo, allo stesso tempo, i confini di una teoria e critica della letteratura in mutamento (Salmon 2008; Gottschall 2012, Eugeni 2015; Couldry, Hepp 2017).

A partire da un approccio antropologico e biologico, per un'analisi della narratività nel terzo millennio, si evidenzia come questa si inserisca in un processo che riguarda tutti i linguaggi della comunicazione compreso anche quello della letteratura e delle altre arti. In tale processo partecipano anche le nuove tecnologie e i social media che ridisegnano i confini tra la rappresentazione della realtà e la finzione narrativa, conosciuta anche come *fiction*. Ne deriva la configurazione di una forma di letteratura "aumentata", "espansa" e "post-autonoma" – che necessita di una maggiore attenzione da parte dei critici e teorici della letteratura – in cui le nuove modalità di produzione e di fruizione svolgono un ruolo decisivo nella costruzione dell'identità che attinge, non solo da un immaginario mediale, ma anche dalle regole della finzione per rendere più "veritiera" l'immagine di sé. È l'*autofiction*, un genere ibrido ed emblematico ancora in via di definizione (Genon 2013; Donnarumma 2014; Castellana 2021).

In altra sede sarà opportuno evidenziare la funzione della narratività nel processo di costruzione delle identità collettive. Un ruolo determinante è stato dato dalla digitalizzazione del patrimonio delle arti e dalle innovazioni tecnologiche applicate al settore dei beni culturali. Attraverso l'individuazione delle tendenze della narratività sarà possibile allestire scenari capaci di ricostruire la circolazione di testi e modelli, riconducibili alla storia delle tradizioni e dei patrimoni, testimoni delle identità culturali che li hanno prodotti.

Scenario

In queste pagine, a partire da un approccio teorico e critico della letteratura, si intende delineare una panoramica della narrazione nel terzo millennio approfondendo il modo in cui si è costruita una dialettica sul valore antropologico e culturale del narrare in relazione ai nuovi media.

Negli ultimi anni gli studi narratologici si sono moltiplicati, cercando di cogliere la diversità di realizzazioni e le varie possibilità offerte da nuovi media e da nuovi contesti culturali. La critica e la teoria della letteratura hanno contribuito in modo notevole alla comprensione delle modalità di comunicazione più recenti, e il processo può essere reciproco: l'analisi di narrazioni non letterarie può contribuire alla comprensione di fenomeni narrativi che altri paradigmi di studio non avevano chiarito in modo adeguato. Allo stesso modo, psicologia e antropologia, scienze cognitive e sociologia potrebbero fornire nuove prospettive sui rapporti che si stanno creando tra la letteratura e altre pratiche comunicative, sia che esse riguardino l'arte e l'intrattenimento, sia che riguardino l'economia o la politica.

Michele Cometa nel suo libro *Perché le storie ci aiutano a vivere* (2017) dichiara l'impossibilità di sapere perché e come l'Homo sapiens abbia sviluppato la capacità di costruire storie, sequenze narrative, finzioni. Aiutati da discipline come la psicologia evoluzionista, la paleontologia e l'archeologia cognitiva, possiamo ipotizzare come un unico ominide possa avere evoluto la facoltà di narrare storie e come queste possano averlo avvantaggiato tra tutte le specie.

L'ipotesi di Cometa è che le storie ci aiutano a vivere perché nascono dalla vita stessa, ossia dalla vicenda evolutiva dell'Homo sapiens. La capacità di immaginazione attraverso la produzione di storie, di finzioni, esprime un bisogno di primaria importanza la cui soddisfazione concorre alla sua sopravvivenza.
Sulla stessa linea, Carlo Ginzburg, nel lontano 1986, definiva i principi metodologici della ricerca scientifica e della trasmissione del sapere attraverso la capacità di "leggere" le tracce e di riportare le informazioni – raccontare – al proprio gruppo di appartenenza:

> […] per millenni l'uomo è stato cacciatore. Nel corso di inseguimenti innumerevoli ha imparato a ricostruire le forme e i movimenti di prede invisibili da orme nel fango, rami spezzati, pallottole di sterco, ciuffi di peli, piume impigliate, odori stagnanti. Ha imparato a fiutare, registrare, inter-pretare e classificare tracce infinitesimali come fili di bava. Ha imparato a compiere operazioni mentali complesse con rapidità fulminea, nel fitto di una boscaglia o in una radura piena d'insidie.
>
> (Ginzburg 1986: 166)

Nel brano citato, tratto da *Miti, emblemi e spie*, Ginzburg ripercorre le tappe di un antenato cacciatore che, di fronte alle tracce della preda, interpreta e classifica,

ricostruisce, attraverso indizi, una realtà complessa e non sperimentabile direttamente per poi riportare la sua esperienza di "lettura" al gruppo di appartenenza. Il cacciatore per vivere deve immaginare e prevedere un'alternativa alla realtà e contemporaneamente presupporre la presenza della realtà stessa. Impara a leggere per la propria sussistenza, per trovare una preda che è reale basandosi su una traccia/segno/indizio che è finzionale.

Lo *storytelling*, da questa prospettiva, è una delle capacità fondamentali acquisite dall'Homo sapiens di cui vale la pena di esplorare l'evoluzione del singolo individuo e la storia dell'evoluzione delle forme di vita per rendersi conto di come dispositivi mentali necessari alla sopravvivenza siano acquisibili attraverso questa competenza (Herman 2013). In particolare, è stato Joseph Carroll, studioso di letteratura ed evoluzione che, nel 1995, con la pubblicazione di *Evolution and literary theory*, ha posto la domanda sull'origine evolutiva dello *storytelling* (Carroll 1995; cfr. anche Brown 1991, Hogan 2003, Ortoleva 2012). Lo *storytelling* è dunque la capacità di strutturare in senso temporale vicende passate stabilendo rapporti logico-causali nella successione dei fatti così come ha mostrato il nostro antenato cacciatore. È un'abilità che concorre a determinare l'identità della persona e la sua capacità di orientarsi nel mondo.

Per Cometa, prima di essere arte, il narrare è una necessità dell'uomo, un suo bisogno originario, una sua prerogativa fondamentale, come per altro indica il sottotitolo del libro: *la letteratura necessaria.*

Bios e narrazione

La *physis* del narrare tratta della natura della narrazione, della sua radice biologica e della sua funzione evolutiva nella lunga storia della specie umana. Si introduce così un concetto che si è fatto recentemente disciplina e su cui poi gravita l'intero impianto argomentativo di un altro studio di Cometa, *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla bioetica* (2018). Da vari decenni, soprattutto in area anglosassone, una serie di discipline e saperi, come ad esempio le scienze cognitive, le neuroscienze, l'evoluzionismo, hanno fornito un quadro dettagliato della rete di rapporti che connette la cultura al bios. In particolare si è posta l'attenzione su come l'abilità di narrare storie sia l'esito di una complessa vicenda evolutiva.

Nello scenario attuale, in cui si riprende una riflessione teorico-letteraria avviata nel 1977 da Jack Goody con il saggio *The Domestication of the Savage Mind* basata sulla biologia, sull'evoluzionismo e sulle scienze cognitive, la produzione teorico-letteraria trova una sua collocazione sul nesso tra narrazione e biologia raggiungendo un livello qualitativo e quantitativo tale che risulta impossibile per le discipline letterarie (e umanistiche) ignorare. In maniera speculare le neuroscienze, le scienze cognitive

e persino la biologia evoluzionista, stanno guardando con grande attenzione alle teorie letterarie (Tsur 1992; Hogan 2003; Casadei 2011).

Una biopoetica è dunque possibile ma, da una parte le scienze della vita, nell'addentrarsi nei territori delle *Humanities*, devono guardarsi dal riduzionismo e da quella «visione distante e immemoriale che non ci permette di distinguere più tra le vocalizzazioni dei primi ominidi e l'Ulisse di Joyce». Dall'altra parte, continua Cometa, i letterati «devono evitare di scorgere dietro ogni fenomeno letterario o artistico un adattamento biologico [...] o magari la prova che è in atto una forma di selezione naturale o sessuale, quando invece stiamo parlando di poche decine di anni, totalmente irrilevanti per i tempi lunghi dell'evoluzione biologica» (2017: 30).

L'obiettivo di un approccio letterario basato sulla biologia è quello di capire se la narrazione può essere classificata tra i comportamenti complessi che hanno dato un vantaggio all'Homo sapiens. La tesi di fondo da cui muove tutta l'esperienza dei darwinismi letterari (Carroll 1995) è che la narrazione – nella letteratura ma anche nell'arte figurativa – offre un vantaggio evolutivo alla specie umana in quanto veicola forme di adattamento all'ambiente (Crary 1990; Débray 1991; Bal 2003; Becker 2004). Nel corso della sua trattazione Cometa mostra come la narrazione non sia solo uno strumento rivelatosi utile ma è essa stessa «una diretta emanazione cognitiva dell'uso degli utensili che caratterizza l'Homo sapiens» (Cometa 2017: 45).

Anche il saggio di Alberto Casadei, *Biologia della letteratura* (2017), rimanda alla necessità, ineludibile nel mondo contemporaneo, di far dialogare le scoperte scientifiche con il patrimonio artistico-letterario, e dunque, in conseguenza, di non scorporare l'orizzonte naturale dalla dimensione culturale. Le due parole del titolo, "biologia" e "letteratura", vanno intese nell'accezione più ampia possibile, quasi come sostituti metonimici, appunto, di natura e cultura.

Nel saggio Casadei affronta il problema di «come inserire la creazione artistica, e in specie letteraria, nel continuum dei processi biologici, incarnati nell'insieme corpo-mente a partire dal quale si sviluppano le potenzialità e le propensioni umane» (Casadei 2017: 10). Si tratta della biologia della letteratura, e non della biologia in rapporto alla letteratura: la prima non è ancella della seconda, né la seconda è un enigma risolvibile in base alle leggi della prima. La ricerca di Casadei si colloca in una posizione intermedia, ibridando prospettive ermeneutiche di entrambi i campi, per risolvere questioni che concernono l'elaborazione artistica umana.

In particolare si evidenzia che nell'attuale panorama culturale e comunicativo, l'immediatezza della visibilità, la facile fruibilità e il venir meno di una testualità forte, coesa e coerente sono semplicemente segnali che indicano come l'insieme virtuale di informazioni in cui siamo immersi (e di cui la letteratura fa parte) sia soggetto a un processo in corso di incorporazione in nuovi paradigmi.

Mente e lettore

Paolo Jedlowski, nel suo saggio *Storie comuni* (2000), ha definito la narrazione come la capacità di «mettere storie in comune». Le storie sarebbero rappresentazioni di sequenze di eventi, di azioni, il loro "essere messe in comune" significa che il diventare "narrazioni" prevede almeno un interlocutore: il lettore/spettatore (cfr. Somaini 2005; Huhtamo 2013). L'accento sui valori assiologici e configurativi della letteratura rispetto all'esperienza quotidiana del mondo, l'attenzione ai meccanismi di presa di parola nel testo come sintomo di un ordine del discorso sociale sono aspetti decisivi per un possibile sviluppo nella teoria della critica letteraria (Bruner 2002; Casetti 2015)

Stefano Calabrese in *Neuronarratologia* (2009) spiega come l'intenzione di una raccolta di contributi sotto l'insegna della narratologia sia quella di compiere «un'operazione di salutare import culturale relativamente a un orientamento disciplinare poco noto in Italia ma assai diffuso nella comunità scientifica statunitense» (p. 24) e che si qualifica per il tentativo di integrare scienze cognitive e narratologia. Lo studio nasce dall'osservazione di una corrente di ricerca e dei suoi sviluppi recenti che si inquadra in una situazione di «narratività perfusa» (p. 1) che non resta entro i confini delle discipline interessate e di altre quali la politica e il marketing, ma li travalica per divenire esperienza caratteristica della contemporaneità (Staiger 2000; Zerweck 2002; Hogan 2003; Manfred 2015).

Il processo in corso di una "narratività perfusa" configura un modello di racconto destinato ad una cultura mediale in cui si deve prendere atto di una nuova forma di lettura e fruizione dei testi (Rak 2010). In *La letteratura di Mediopolis* (2010), Rak studia il modello di sviluppo di una società che si estende a livello planetario attivando flussi di oggetti/testi tra culture diverse attraverso l'utilizzo dei media. Nella logica della cultura mediale, per esempio, la tradizionale suddivisione dei generi letterari ha cambiato assetto. Si vanno configurando varie forme di narratività (finzionali e non) interpretando i bisogni e i desideri sincronizzati sulle suggestioni che provengono dal sistema dell'informazione. La cultura mediale mescola e compone i caratteri delle identità, i percorsi formativi, i patrimoni individuali e di gruppo con una dinamica e secondo strategie intertestuali, e nel contempo intermediali e generative che nessuna cultura del passato ha posseduto (Eugeni 2015).

Il modello di sviluppo della cultura mediale richiede quindi la capacità di muoversi in un mondo di identità e tradizioni culturali continuamente rimescolate e i modelli di racconto passano attraverso *schemata* (o *frames*) e scripts per rispondere a questa esigenza. Secondo Calabrese (2017), sono due concetti, questi di frame e di script, che le scienze cognitive usano per rendere conto dell'esperienza che le persone hanno della realtà e della loro capacità di inquadrarla in categorie note (*schemata*: statici) per poi agire secondo percorsi (*scripts*: dinamici, narrativi) definiti in termini di situazioni, ruoli e strumentalità a scopi.

I *frames* agiscono come terminali per l'integrazione dei dati che la vita quotidiana ci offre; si riferiscono a oggetti statici o relazioni, e cioè concernono le attese relative al modo in cui le aree esperienziali sono strutturate/classificate in una certa situazione. Gli *scripts* si riferiscono invece a processi dinamici, e cioè al modo in cui si producono attese relativamente all'ordine sequenziale in cui si verificano gli eventi; in questo caso è essenziale non la comprensione semantica dell'evento, ma l'identificazione della sua articolazione sintattica sulla base del nostro orizzonte d'attesa nelle situazioni quotidiane.

Secondo i neuroscienziati, è il ricorso congiunto al *frame* e allo *script* che ci consente di ottenere una valida rappresentazione mentale dello status in cui ci troviamo, colmando le lacune di informazione attraverso la "memoria semantica" (che custodisce il ricordo di frames già esperiti) per poi leggere sequenzialmente gli eventi che ci occorrono attraverso la "memoria episodica" (che custodisce il ricordo di scripts già esperiti). Grazie a una serie di studi sperimentali, oggi sappiamo che sono le narrazioni finzionali a costituire la grande, preziosa palestra di addestramento cognitivo per il corretto configurarsi della memoria semantica e di quella episodica.

L'impersonalità, dettata dalle nuove modalità delle narrazioni finzionali, rende protagonista il lettore-spettatore, che – leggendo un romanzo o assistendo a un film – è tenuto a immergersi nell'opera, a cooperare alla sua messa in forma, quasi facendosi personaggio fra personaggi: perciò agendo in modo qualitativamente nuovo rispetto al passato. Lo rileva Paolo Giovannetti che, in Spettatori del romanzo (2015), chiarisce che leggere, così come un tempo vedere una pellicola in una sala cinematografica, non è più un'operazione solitaria, ma un intrattenimento estraneo a qualsivoglia imperativo pedagogico.

Il diffondersi del digitale e la nascita del web hanno fatto emergere per la prima volta un utente che interagisce con il testo con il proprio corpo, in modo fisico. Questa vicinanza tra testo e lettore ha sollevato, nella comunità scientifica, una serie di prospettive di studio riguardanti la relazione lettura corpo. In *La fiction e la vita. Lettura, benessere, salute* (2017), Stefano Calabrese studia gli effetti delle narrazioni, vere o finzionali, non soltanto come ricaduta in ambito culturale, ma e soprattutto negli ambiti del Benessere e della Salute, approccio contenutistico che si inserisce in un altro settore della ricerca interdisciplinare.

Le scienze cognitive e la neurofisiologia hanno fornito un modello biologico per descrivere la lettura: «leggere significa mettere in connessione le aree visive del linguaggio secondo interconnessioni bidirezionali di cui poi ci ricorderemo in qualsiasi altra attività diversa dal leggere, come osservare da un panorama, vedere un film, studiare la superfice di un volto davanti a noi» (Calabrese 2017: 11).

Solo recentemente, sottolinea Calabrese, narratologi, psicologi e nerurocognitivisti hanno rilevato gli effetti della lettura sugli individui: «spinge fuori l'identità del lettore e ne estroflette i desideri nel momento stesso in cui egli si identifica nel personaggio finzionale» (p. 8) scoprendo il carattere officinale delle storie e la loro capacità a produrre benessere. Al tema della fiction come terapia, Calabrese dedica un intero

capitolo (cfr. Cap. VI). Qui basti ricordare l'adozione dello *storytelling* per la cura della sindrome autistica:

> dal punto di vista delle teorie narratologiche gli studi sull'autismo sono preziosi in quanto confermano come lo storytelling sia un'attività cognitivamente complessa, ma è altrettanto prezioso poter sviluppare simili competenze cognitive anche negli individui con sindrome autistica grazie e attraverso la fiction, nel presupposto che l'abilità di comprendere storie sia collegata all'abilità di capire il mondo sociale e quella di raccontare storie alla comunicazione pragmatica»
>
> (Calabrese 2017:131; ved. anche Herman 2009, 2013; Gottschall 2012).

Ciò che interessa evidenziare è l'attenzione riposta sugli schemi narrativi che da anni sono alla base degli studi e della ricerca di Calabrese (cfr. 2005, 2015, 2016). Le narrazioni – orali o scritte, verbali o visuali, romanzi o film, life stories o manufatti multimediali – alimentano la capacità di immaginare ciò che non esiste.

La letteratura di finzione offre la possibilità di prendere in considerazione un mondo possibile per poi agire sulla realtà e intervenire trasformandola attivamente. L'esperienza della narrazione finzionale può avere un impatto sul modo in cui gli individui si percepiscono e si comportano perché la simulazione di esperienze socio-emotive – il "come se" – rendono più empatico chi vi si immerge e, aggiunge Calabrese, l'ossitocina, la molecola dell'empatia e della socializzazione, può favorire prestazioni lavorative più elevate e un maggior grado di produttività e creatività (Calabrese 2017: 44; cfr. Sperber 2000).

Da sempre la letteratura ha a che fare con la rappresentazione del sociale, dei suoi eventi, delle sue infrastrutture materiali e immateriali e con i percorsi che consentono la configurazione delle identità dei gruppi e degli individui. La simulazione consente di frequentare il campo del "conflitto" ben sapendo, a vari livelli cognitivi, che non si mette in discussione o in pericolo l'identità nelle sue varie componenti - dallo status sociale al corpo.

Le narrazioni finzionali svolgono così un compito prezioso di addestramento dei lettori/spettatori ai cambiamenti del contesto storico e non solo. Da questo esercizio cognitivo il lettore trarrebbe parte del piacere di leggere, partecipando in modo attivo al gioco di costruzione del senso che lo scrittore ha preallestito, e godendo del successo: la *detective story* sarebbe il luogo deputato all'esercizio di questo *mind reading* e all'attivazione di questo piacere.

Ed ecco che entra in gioco le "predittività". La studiosa americana Liza Zunshine (2006), evidenzia come soltanto le narrazioni in grado di focalizzare l'attenzione sulla predizione di ciò che accadrà, possono aiutare ad allenare la mente nel governare la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri grazie ad un sistema di interferenze che può essere usato per fare previsioni circa stati che non sono esternamente osservabili.

Immaginari mediali

Giovanni Ragone, nel saggio *Per una mediologia della letteratura. McLuhan e gli immaginari* (2014), sottolinea che i media impiegano due varietà di tecnologie: a) materiali (onde sonore, carta e inchiostro, elettricità e chip di materiali rari); b) immateriali (strutture di organizzazione del senso, dalla parola e al suono artificiale fino al software). Modulando le tecnologie che trattano la parola, il suono e l'immagine, i media innescano e gestiscono nella nostra mente/corpo il ciclo stimolo sensoriale/ emozione/ memoria/ sentimento/ pensiero, e ci assicurano il viaggio, e la condivisione. I media artistici sono zone di sperimentazione delle tecnologie (e come vedremo, di ibridazione), e di un intenso lavoro sulla condivisione e il mito.

Ogni opera è un medium a sé, anche se ovviamente sfrutta esperienze e tecnologie assestate di "genere". Così per esempio nella tradizione della poesia, in confronto al romanzo, la rimediazione e la narrazione mitizzante entrano in gioco in minor misura rispetto all'uso sinestetico della parola che ibrida tutti i sensi, eppure sono anch'esse indispensabili.

Con il concetto di "rimediazione" da circa venti anni ci si riferisce alla "interpenetrazione" dei media in un contesto storico dove la digitalizzazione impone la convergenza di tutti i mezzi di trasmissione, di tutti i format comunicativi e dei codici semiotici entro un sistema inter-connesso, interattivo e integrato (cfr. Bolter, Grusin 1999). Il contenuto dei media digitali sono tutti i media, sia per quanto riguarda le strategie dell'"immediatezza" – dirette televisive, chat-line intercontinentali, reality show –, sia per quanto riguarda la strategia opposta dell'"ipermediazione" – le schermate di Internet sfogliate come le pagine di un libro, i filmati di YouTube incorniciati dal *trompe-l'æil* di uno schermo televisivo

Più che sulla polisemia e sull'ambiguità, allora, i testi letterari sono costruiti sull'impianto tecnologico, mediale e metaforico attraverso il quale ci portano ad "abitare" un ambiente di comunicazione e condivisione. Ragone riprende le tesi di McLuhan (1962, 1964) per affermare che ogni costruzione culturale umana è inscindibile dalle tecnologie, di cui ci serviamo per creare oggetti e ambienti e per interagire con essi e tra noi (Ragone 2014; cfr. anche Frasca 2005). Nell'adattamento dell'uomo all'ambiente naturale e a quello antropizzato, le tecnologie della comunicazione dal gesto e dalla parola al tablet giocano il ruolo decisivo, riassemblando e riorganizzando altre tecnologie, e sospingendo continui processi di innovazione (nuovi media; nuove forme culturali, e ancora nuove tecnologie).

Il corpo – la mente – si abitua via via a partecipare ad ambienti, a luoghi e narrazioni infrastrutturati dall'ibridazione tra sensorio umano e device. Tutto ciò che è proprio dell'umanità – memoria, immaginario e identità – si sviluppa in ambienti culturali mediati, e quindi inscindibili a loro volta dalle tecnologie (Ragone 2014: 3-4).

Dalle formulazioni di McLuhan restano temi di indagine in vario modo "mediologici": in quali modi un autore si chiede Ragone, un'opera, un movimento, percepisce, o

almeno testimonia, la continua ibridazione corpo-mente/media? La letteratura (e le arti) sono un luogo di particolare consapevolezza? La letteratura, in quanto medium ibrido con la lingua scritta e con il "punto di vista" della lettura, è più portata delle altre arti a integrare immersione e riflessione?

Manca, o è presente solo a squarci, un quadro che non risulti elementare dell'evoluzione storica della letteratura come medium in continua transizione, sia per quanto riguarda, epoca per epoca, le tecnologie di ibridazione della parola con il sensorio; sia per quanto riguarda la rimediazione che nei testi avviene delle strutture degli altri media, e delle figure e strutture dell'immaginario collettivo (Williams 1974; Pinotti, Somaini 2016; Ugenti 2016).

Va detto che su questo terreno Lotman e Uspenskij (Lotman, Uspenskij 1975; Lotman 1985) e tutta la scuola di Tartu hanno dato prove convincenti e hanno descritto i processi standard dell'evoluzione culturale già negli anni Settanta, pur essendo privi di una nozione adeguata dell'evoluzione dei media. Senza ripudiare quell'apporto teorico, occorre sottolineare che un'analisi "intermediale" del testo, simile a quella "intertestuale", può anche essere euristicamente utile, ma a patto di non occultare la natura potentemente ibridante e quindi conflittuale della mediamorfosi (Lundby 2009).

L'immaginario di un'epoca, infatti, prima di ogni più o meno ordinato tradursi di testi e sintassi da un medium all'altro, reca le tracce di un vero e proprio interesse della soggettività: dell'esaltazione fusionale o del disagio, del piacere o del dolore per l'adattamento al nuovo ambiente artificiale della vita (con le relative mutazioni e il germinare di immaginazione che ne deriva).

Nell'Europa fra le due guerre, nel momento dell'espansione a livello mondiale dell'industria culturale, e non solo americana, il momento più alto della riflessione sulle corrispondenze fra le tecnologie/i media, e gli immaginari, si era avuto con le intuizioni di Walter Benjamin (1936) sull'ambiente della metropoli (cfr. Russel 2013).

È un pensiero attento alla letteratura e, a sua volta, non isolabile da una ampia linea che intreccia e sperimenta riflessioni-cardine tra sociologia, psicanalisi, antropologia e scienza dei segni. Il Novecento è segnato da un'intensa ricerca sull'immaginario, le forme estetiche e i linguaggi, la memoria collettiva e la produzione creativa.

In questa sede ci è interessato evidenziare che ciò che accomuna questi linguaggi è una sensibilità per l'immaginario – e per il problematico rapporto fra gli immaginari condivisi e la creazione di mappe cognitive utili a orientare i soggetti – non separabile dalla riflessione sui media, e sulle arti (Mancini 2017).

È un'idea di cultura come un campo immateriale e fluido, mimetico e partecipativo, costruito su narrazioni e immagini irriducibili al regime di significazione dei testi chiusi e fissi, e basato su una intensa attivazione del non-razionale, dell'inconscio, dei sentimenti, dei sensi, nel gioco complesso in cui si creano i processi "autobiografici", del sé o del gruppo (cfr. La Rocca 2018; Somaini 2005).

È come se la fotografia, il cinema, il computer e soprattutto i telefoni cellulari, proiettassero la psiche, imitando l'intelligenza, il calcolo, l'immaginazione etc., fuori dalla coscienza e dall'anatomia umana (le macchine del passato, che avevano rappresentato lo sviluppo tecnologico e il progresso scientifico, imitavano invece l'organismo fisico).

Finzioni: realtà e identità

Emanuele Coccia nel suo libro *Filosofia della casa. Lo spazio domestico e la felicità* (2021) riflette sulle potenzialità dei social media e sulle loro possibili declinazioni future evidenziando che lo sviluppo di queste tecnologie risponde ad una esigenza antropologica e culturale. In particolare si sofferma sulla visione dei social media come forma di una letteratura espansa. L'invenzione dei computer, dei telefoni cellulari e delle tecnologie ne fanno, di questa esigenza antropologica e culturale, una piattaforma collettiva di generazione condivisa. È una costruzione consapevole che si sviluppa a partire da un *Kunstwollen*, una volontà antropologica e artistica ben precisa: «tutte queste macchine sono infatti forme simboliche che rispondono a esigenze morali: la costruzione del soggetto» (p. 83).

Tutte le forme dell'arte, compresa la letteratura fungono allora da laboratorio privilegiato dell'invenzione del soggetto e della costruzione dell'identità. Per un secolo abbiamo chiesto alla letteratura e alle arti di inventare e rendere visibile la nostra identità, attraverso romanzi, sculture, quadri che ci hanno rivelato quale forma avessero assunto i nostri sentimenti, conflitti desideri, paure e inquietudini (Baudrillard 1981; Borriaud 2002; Boccia Artieri 2006).

Da meno di due decenni, il compito che era stato per secoli affidato alle arti, costruire e plasmare la nostra identità, è stato assunto da altre forme espressive, forse più ibride, ma più popolari/globali rispetto a quelle che il sistema della comunicazione e dell'informazione era stato, fino ad allora, capace di classificare.

I social media sono questo: una sorta di romanzo collettivo, a più mani; in cui tutti allo stesso tempo sono autori, personaggi e lettori di come la propria vita si intreccia a quella degli altri. È una forma aumentata di letteratura in cui la cesura che divideva i personaggi dagli autori è saltata. Per questo realtà e finzione non sono più contrapposte.

Qualche anno fa Josefina Ludmer (2007) ha descritto lo stato attuale della letteratura notando che la finzione non era più un genere o un fenomeno specifico, ma interveniva nella realtà confondendosi con essa: il nuovo regime cambia lo statuto della finzione e la nozione stessa di letteratura.

La letteratura assorbe la mimesi del passato per fabbricare il presente e la realtà. Ludumer definisce così *letteratura postautonoma* quella letteratura che non produce soltanto arte ma che "fabbrica la realtà" grazie ai nuovi media che le hanno permesso

di abitare in uno spazio in cui le pratiche non sono limitate, elitarie o seguono modelli del passato, sono pratiche di un atto collettivo.

In queste pratiche però è necessario fingere, immaginare la propria realtà personale ed affettiva per poterla comunicare. Per questo la distinzione tra autore e personaggio è venuta meno, perché è solo diventando personaggio di finzione che si acquista uno statuto di autore e non viceversa. Si ha così accesso alla realtà attraverso una finzione letteraria.

Possiamo allora individuare almeno tre attributi che caratterizzano questa letteratura in mutamento:

a) *aumentata*: perché il medium su cui si esercita non è quello esclusivamente verbale, ma è costituito da una serie di supporti/dispositivi che cercano di riprodurre il più possibile l'esperienza;
b) *estesa*: perché coinvolge un numero di utenti che rispetto alle arti tradizionali non era immaginabile;
c) *coincidente con la vita*: o meglio è la vita che diventa autofiction (cfr. Genon 2013; Castellana 2021). Facebook o Instagram incarnano una realtà che ha bisogno di essere interpretata, che deve diventare finzione per essere credibile.

A questo proposito Coccia sostiene che se la vita diventa un oggetto di costruzione estetica, esattamente come un testo letterario, «tutto ciò che costituisce la nostra esperienza è manipolabile attraverso la sua semplice immagine» (2021: 86). Come ha notato significativamente Raffaele Donnarumma in *Ipermodernità* (2014), la diffusione dell'io ha i caratteri di una pandemia, anche nel campo letterario. Al di là dell'effetto enfatico che questo termine conferisce al fenomeno, esso indica correttamente una varietà sconfinata di declinazioni del fenomeno e invita a ragionare sull'*autofiction* nella costellazione delle scritture dell'io. Per ora basterà considerare che in questa costellazione non c'è differenza tra un oggetto e la sua rappresentazione. La vita si fa *autofiction* e questo serve a diventare ciò che si è.

Riferimenti bibliografici:

M. Bal, *Visual Essentialism*, in «Journal of Visual Culture», n. 2 (1), 2003, pp. 5-32.

J. Baudrillard, *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée, 1981.

K. Becker, *Where is Visual Culture in Contemporary Theories of Media and Communica-tion?*, in «Nordicom Review», Vol. 1-2, 2004, pp. 149-157.

G. Boccia Artieri, Farsi media. *Consumo e media-mondo: tra identità, esperienza e forme espressive*, in E. Di Nallo e R. Paltrinieri (a cura di), *Cum Sumo. Prospettive di analisi del con-sumo nella società globale*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

J.D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Understanding new media*, The Cambridge-London, MIT Press, 1999 (trad. it. *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuov*i, Guerini e Associati, Milano 2002).

N. Borriaud, *Post Production. La culture comme scenario: comment l'art reprogramme le monde contemporain*, Paris, Les Presses du réel, 2002 (trad.it. *Postproduction. Come l'arte riprogramma il mondo*, Postmedia Books, Milano 2004).

D.E. Brown, *Human universals*, Philadelphia Hogan P.C. Temple University Press, 1991.

J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza 2002.

S. Calabrese, *Anatomia del best seller: come sono fatti i romanzi di successo*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

S. Calabrese, *www.letteratura.global. Il romanzo dopo il postmoderno* Torino, Einaudi, 2005.

J. Carroll, *Evolution and literary theory*, Columbia/London, University of Missouri Press, 1995.

A. Casadei, *Biologia della letteratura*, Milano, Il Saggiatore, 2018.

A. Casadei, *Poetiche della creatività. Letteratura e scienze della mente*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

F. Casetti, *La galassia Lumière. Sette parole chiave per il cinema che viene*, Milano, Bompiani, 2015.

E. Coccia, *Filosofia della casa. Lo spazio domestico e la felicità*, Torino, Einaudi 2021.

M. Cometa, *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla bioetica Roma*, Carocci, 2018.

M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Milano, Raffaele Cortina Editore 2017.

N. Couldry, A. Hepp, *The Mediated Construction of Reality*, Cambridge, Polity 2017.

J. Crary, *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century,* Cambridge, The MIT Press 1990 (trad. it. Le tecniche dell'osservatore. Visione e modernità nel XIX secolo, Torino, Einaudi, 2013).

R. Débray, *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 1991.

R. Donnarumma, *Ipermodernità. Dove va la letteratura contemporanea*, Bologna, Il Mulino 2014.

N. Elias, *Der Gesellschaft der Individuen* (1987) (trad. it. *La società degli individui*, Bologna, Il Mulino, 1990).

Epidemia visuale. La prevalenza delle immagini e l'effetto sulla società, a cura di F. La Rocca, Roma, Edizioni estemporanee, 2018.

R. Eugeni, *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*, Brescia, La Scuola, 2015.
Fiction e non fiction. Storie, teorie e forme, a cura di R. Castellana, Roma, Carocci, 2021.

G. Frasca, *La lettera che muore. La "letteratura" nel reticolo mediale*, Bologna, Luca Sos-sella 2005.

A. Genon, *Autofiction: pratiques et théories. Articles*, Paris, Mon Pétit Editeur, 2013.

C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in ID. *Miti, emblemi e spie*, Torino, Einaudi 1986, pp. 158-209.

P. Giovannetti, *Spettatori del romanzo: saggi per una narratologia del lettore*, Milano, Ledizioni, 2015.

J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind* (1977), trad. it. *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, FrancoAngeli, 1981.

J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (2012), tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

D. Hermann, *Il racconto come strumento di pensiero, in, Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, a c. di S. Calabrese, Bologna, Archetipolibri, 2009, pp. 99-138.

D. Hermann, *Storytelling and the sciences of mind*, MIT Press, Cambridge, MA-London 2013.

P.C. Hogan, *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

E. Huhtamo, *Illusions in Motion. Media Archaeology of the Moving Panorama and Related Spectacles*, Cambridge, The MIT Press, 2013.

Il luogo dello spettatore. Forme dello sguardo nella cultura delle immagini, a cura di A. Somaini, Milano Vita e Pensiero, 2005.

Immagini nella rete. Ecosistemi mediali e cultura visuale, a cura di E. Ugenti, Milano-Udine, Mimesis, 2016.

M. Jahn, Cognitive Narratology, in D. Hermann, M. Jahn, M. L. Routledge, *Encyclopedia of Narrative Theory,* New York, Routledge, 2005.

P. Jedlowski, *Storie comuni*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

J. M. Lotman, *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, Venezia, Marsilio, 1985.

J.M. Lotman, Boris A. Uspenskij B.A., *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani, 1975.

J. Ludmer, *Literaturas postautónomas 2.01*, in "Propuesta Educativa" n, 32, a. 18, 2007, pp. 41-45

Mediatization: Concept, Changes, Consequences, a cura di K. Lundby, New York, Peter Lang, 2009.
M. Mancini, Letteratura e cultura. Vent'anni di nuova critica, Roma, Aracne, 2017.

M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto, University of Toronto Press 1962 (trad. it. La galassia Gutenberg, Roma, Armando, 2011).

M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, McGrawHill, 1964.

Narrare al tempo della globalizzazione, a cura di S. Calabrese, Roma, Carocci, 2016.

P. Ortoleva, *Storytelling transmediale*, pubblicata sul blog *Crossmediapeppers* 9 gennaio 2012 8. https://crossmediapeppers.wordpress.com/2012/01/09/xmp-intervista-peppino-ortoleva-1/).

A. Pinotti, A. Somaini, *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*, Torino, Einaudi, 2016.

G. Ragone, *Per una mediologia della letteratura. McLuhan e gli immaginari, in Tecnologia, immaginazione e forme del narrare*, a cura di L. Esposito, E. Piga, Ruggiero A., Between, IV. 8 (2014), http://www.Between-journal.it/.

M. Rak, *La letteratura di Mediopolis: divertimento, devianza, simulazione, gioco, fuga, evasione, divieti, conflitto, impulso, piacere. Alcune note per una teoria della letteratura della cultura mediale*, Bologna, Lupetti, 2010.

C. Russell, *Benjamin, Prelinger and the Moving Image Archive, in L'avenir de la mémoire: patrimoine, restaura tion et réemploi cinématographiques*, a cura di A. Habib, M. Marie, Paris, Éditions du Septentrion 2013.

C. Salmon, *Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à former les esprits*, Paris, La Découverte, 2007 (trad. it., Storytelling. La fabbrica delle storie, Roma, Fazi, 2008).

D. Sperber, *Metarepresentations in an evolutionary perspective*, Oxford University Press 2000.

J. Staiger, *Perverse spectators: the practices of film reception*, New York, University Press, 2000.

R. Tsur, T*oward a theory of cognitive poetics*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1992.

R. Williams, *Television: Technology and Cultural Form, London Fontana 1974 (tr. it. Televisione. Tecnologia e forma culturale*, Roma, Editori riuniti, 2000).

B. Zerweck, *Der cognitive turn in der Erzähltheorie: Kognitive und,Natürliche Narratologie*, In: *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*, a cura di A. Nünning, V. Nünning, Trier, WVT, 2002, pp. 219-242.

L. Zunshine, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*, Columbus, Ohio State University Press, 2006.