

Una relazione pericolosa. La *Digital History*, tra innovazione metodologica e didattica

Giovanni Carosotti

A Dangerous Liaison. 'Digital History' between methodological and didactic innovation

Abstract: Digital History consistently puts forward proposals for the methodological rethinking of the historical discipline, according to the new informational reality. The debate is still in the making and, despite some proposals to this effect, it is doubtful that it can already affect the intellectual act with which the historian contributes to the advancement of disciplinary research. With the aim of legitimising their own positions, in some studies the supporters of Digital History have claimed to affirm the need for a radical change in the didactics of history, borrowing their assumptions from recent technocratic outcomes of pedagogical research; the risk, however, is that of inhibiting the discipline's formative aims, accentuating its marginality in the public debate.

Keywords: Crisis of History; Pedagogical Scientism; Digital Revolution; Historiographic Research; Teaching History.

1. Sintomo o soluzione della *crisi della storia*?

L'interesse per il dibattito suscitato dalla *Digital History* si inserisce nella più che decennale discussione relativa alla *crisi della storia*; all'interno dunque di una problematica originatasi ben prima che lo stesso fenomeno della *digital history* si manifestasse. La questione risulta dirimente, in quanto porre in relazione la riflessione attuale sul rinnovamento metodologico sollecitato dalle *digital humanities* con una questione che coinvolge lo statuto teorico della disciplina nel suo complesso non rappresenta affatto una semplice e preliminare opera di contestualizzazione, ma sollecita invece una presa di coscienza relativamente a due alternative posizioni teoriche, da cui derivano due possibili e opposte letture, rispettivamente apologetica o problematica, rispetto a questa recente branca della ricerca storica. Da

* GIOVANNI CAROSOTTI: Liceo Virgilio Milano (giovanni@carosotti.it; ORCID: 0009-0002-7732-0339).

una parte individuare nella *digital history* una via d'uscita dalla situazione di crisi del sapere storico, in grado quindi di rilanciarne il contributo veritativo nel più ampio contesto culturale; dall'altra avanzare il sospetto che le implicazioni di rinnovamento della metodologia del lavoro storico proprie della *digital history* rappresentino un possibile arrendersi della disciplina storica a uno statuto procedurale importato dall'esterno, teso a snaturare lo stesso lavoro dello storico. E, di conseguenza, a subordinare sempre di più la disciplina storica ad altri ambiti di ricerca, in particolare le *scienze sociali*, considerate più affidabili dal punto di vista scientifico, rispetto alle quali la storia ammetterebbe una sorta d'inferiorità della sua specifica impostazione metodologica.

Nell'inevitabile schematismo con cui in queste righe possiamo illustrare il problema, la crisi della storia trova massima concretezza nel concetto di *presentismo*, ovvero quella disposizione intellettuale in base alla quale, in considerazione delle caratteristiche di straordinaria novità dei tempi presenti dal punto di vista della densità informativa (condensati nei concetti di *società della conoscenza* e di *infosfera*), sarebbe diventato sempre più superfluo il ricorso al sapere storico per la comprensione del presente e del personale vissuto.

L'approfondimento di tale condizione della contemporaneità è in atto da diversi decenni, sia in ambito storico sia filosofico; ma la maggiore visibilità del fenomeno ha condotto in anni recenti a produrre analisi di sempre maggiore preoccupazione. Piuttosto condivisa risulta l'idea che non solo la crisi della storia, ma la perdita della dimensione storica se riferita alla coscienza individuale, incapace di porre in relazione le problematiche del proprio presente con il passato da cui esse derivano, sia dovuta all'affermazione perentoria dell'ideologia neoliberista che, per diventare egemonica, tende a ostacolare il prodursi di una coscienza critica, identificata innanzitutto proprio con la coscienza storica:

il processo di cancellazione della memoria del lavoro e dei luoghi e delle storie di chi vi è impiegato è diventato travolgente con l'avvento della finanziarizzazione dell'economia e col trionfo del neoliberismo. È in questo contesto che la malattia dell'oblio è diventata sempre più diffusa non solo in generale nel mondo ma in modo speciale nella realtà italiana oggi¹.

Si è realizzato in questo modo il proposito concettuale più proprio del capitalismo, la cui tendenza predominante, dal punto di vista ideologico, è stata quella di naturalizzarsi: "il capitalismo ha combattuto il fantasma

¹ Prospero (2021, 10-11).

della sua storicità, presentandosi come una società che costituiva l'approdo necessario alla Storia"². Una vera incompatibilità ontologica tra visione del mondo neoliberista e propensione all'analisi storica:

Lo storico può rivendicare posizioni neoliberiste; ma gli risulterà difficile condividere lo *Zeitgeist*. Nel momento in cui opera nel suo studio e si confronta con le fonti, si trova nella condizione di essere costretto a impegnarsi in un confronto serrato con la storicità del Passato che rimanda necessariamente a quella del Presente, licenziando seccamente il suo liberismo in politica³.

Un sintomo di tale condizione è la diminuita importanza (ma si può parlare di vera e propria irrilevanza) della consulenza storica in ambito politico. La dimensione *presentistica* ha reso infatti sempre più inutile per i decisori politici il possesso di una cultura storica, segnando una decisiva differenza con una convinzione intellettuale che nel mondo occidentale aveva dominato per decenni; ovvero che, in ambito politico, il riferirsi alla conoscenza storica fosse decisivo per elaborare una strategia di lungo periodo. Da una parte, il fenomeno si spiega con il fatto che "da tempo non sono più i leader politici riformisti a proporre soluzioni per il futuro della società, ma gli imprenditori e gli amministratori delegati delle multinazionali"⁴. Dall'altra, che è venuta a mancare proprio l'esigenza di pensare secondo una prospettiva di lungo periodo:

un'ostilità verso il teleologismo *whig* e da un sempre più forte anti-essenzialismo, determinarono in ampie fasce della professione storica l'adozione di un approccio sempre più concentrato sulla sincronia a breve termine⁵.

Ma è proprio qui che la storia potrebbe ritrovare una propria funzione:

Il nostro mondo infatti, in un momento di crisi dello *short-termin*, ha bisogno di trovare da qualche parte informazioni sui rapporti tra il passato e il futuro. La nostra tesi è che la storia – intesa come disciplina e come oggetto di studio – può essere l'arbitro che ci occorre in questo momento critico⁶,

² Germinario (2017, 71).

³ Germinario (108).

⁴ Camurri (2016, XII).

⁵ Armitage, Guldi (2016, 104). Il testo così prosegue: "L'insistenza su studi di caso esemplari, su attori individuali e specifici atti linguistici, soppiantò progressivamente i modelli a lungo termine di Braudel, Namier, Munford, Lovejoy e Wallerstein con la microstoria di Darnton, Davis e altri".

⁶ Armitage, Guldi (2016, 15).

poiché “ragionare in termini storici è sempre stato un modo per rimodellare il futuro”⁷. Il riferimento è in particolare all’utilità della storia per affrontare la questione climatica. Contrariamente a quanto pensano tutte le impostazioni scienziistiche, “una parte importante della scienza del clima ha a che fare più con l’analisi dei problemi storici che con l’elaborazione di nuovi modelli ecosistemici o biologici”⁸. Sulla base di tali valutazioni, si aprono interessanti prospettive per l’approccio *digital*, che in parte sembrano colte dalla *digital history*: “un nuovo modo di fare storia, basato essenzialmente su un’analisi di *big data* relativi a tre secoli di informazioni provenienti da archivi poco noti”⁹.

L’impostazione presentistica si è inoltre rivelata funzionale a ben precisi atteggiamenti ideologici, che fanno in buona parte capo, paradossalmente, all’ambiguo concetto di *deideologizzazione*, in ragione del quale si maschera un atteggiamento di parzialità, presentando la propria analisi come neutrale ed eventualmente confermata da dubbie evidenze empiriche, quando invece frutto di una selezione arbitraria¹⁰. Il contenuto ideologico principale del *presentismo* sta innanzitutto nell’affermare l’impossibilità di svolte storiche capaci di modificare in modo sostanziale la dimensione del presente, mantenendo nei suoi confronti un atteggiamento di legittimazione. L’esempio forse più significativo – con rilevanti effetti sull’analisi storica – è il mutamento che, sia nel campo della ricerca come in quello didattico, ha conosciuto la disciplina dell’*economia politica*, non più intesa come ambito del sapere caratterizzato dal pluralismo metodologico, ma identificata quasi *tout court* con l’impostazione neoclassica e, in particolare, con la finanziarizzazione. Se si valutano le cattedre caratterizzanti molte facoltà di economia, si nota il deciso ridimensionamento di quelle dedicate

⁷ Armitage, Guldi (2016, 127).

⁸ Armitage, Guldi (2016, 127); più avanti (131): “le storie di lunga durata sull’uso della terra e dell’acqua sono diventate sempre più precise nel ricostruire i contesti nei quali in passato si verificarono stress ecologici, sui motivi che li determinarono e su come riusci a superarli”.

⁹ Armitage, Guldi (2016, 132).

¹⁰ Cfr. Lukacs (2023, 358-359): “Questa ‘oggettività’, senza base ontologica, della scienza e della filosofia è adattissima a ‘deideologizzare’ le attività umane, cioè a trasformarle in semplici oggetti di manipolazione (mediante l’universale onnipotenza delle ‘informazioni’). [...] Quando però il presente viene irrigidito in un dato intrasformabile, la storicità non può che limitarsi semplicemente al passato, e il presente non può che essere concepito come alcunché, per sua natura, privo di ulteriore evoluzione. [...] ogni ideologo di una classe inclina a concepire come “fine della storia” l’assetto sociale che a lui pare la soluzione di tutti i problemi. [...] Così, non è davvero un caso che la stragrande maggioranza dei cosiddetti filosofi della storia cerchi di coronare le proprie considerazioni con il pensiero della ‘fine della storia’”.

alla *storia dell'economia*; uno studente laureato in tali facoltà non ha quasi mai una chiara nozione delle alternative che in campo economico, anche per motivate convinzioni politiche, sono alla base di determinate proposte teoriche. Ma acquista principalmente abilità per operare sul mercato in linea con le direttive della scuola neoclassica; per farlo, una preparazione di carattere "storico", e capace di contestualizzare, risulta superflua. Sembra venuto meno anche il senso dell'espressione *economia politica*, poiché la disciplina economica sembra sempre più intesa come insieme di leggi in qualche modo invarianti, e non come campo politico-culturale in cui si discute, sia pure evidentemente attraverso riferimenti fattuali rigorosi, su come organizzare la produzione e la distribuzione di ricchezza nell'interesse della collettività¹¹. La legittimazione teoretica di tale rivendicazione esclusivista starebbe nella capacità di quantificare i propri assunti in base a riferimenti matematici inoppugnabili. È proprio la pretesa di *quantificazione* a nascondere il nucleo ideologico di tale proposta, perché in quell'ambito specifico il riferimento quantitativo non invalida di per sé proposte alternative, e ogni rivendicazione trova senso solo in relazione a un presupposto politico-valoriale cui lo studioso fa riferimento, e che si vorrebbe nascondere o negare. La comunità degli studiosi egemone si sottrae in questo modo a ogni confronto sul merito, delegittimando le posizioni contrarie come estranee alla rigerosità scientifica; e pretende che il proprio sapere acquisti lo statuto di sapere "tecnico", il più razionale cioè per affrontare determinati problemi, affermando nel contempo la propria totale estraneità a eventuali conflitti ideologici che caratterizzano la sfera sociale¹².

La presunzione che il proprio assunto sia *tecnico* e non ideologico (massima arroganza dell'ideologia della deideologizzazione) si è estesa ad ogni ambito in cui il potere neoliberista ha voluto imporre radicali trasformazioni nella *governance*. Il campo cui maggiormente m'interessa fare cenno – per giungere poi in specifico alla *digital history* – è quello relativo alla politica sull'istruzione, anche perché in questo caso la tematica della didattica della storia, toccata anche dalla *digital history*, assume un ruolo centrale. Le riforme *regressive* che ha conosciuto la scuola in questi ultimi

¹¹ Cfr., tra i vari contributi, Mazzucato (2021), e, più recente, Mattei (2023).

¹² Da questo punto di vista giudichiamo ossimorica la dizione di *governo tecnico*, che pure tanto peso ha avuto nella storia politica dell'Italia recente. Laddove era evidente la sovrapposizione ideologica di una scelta politica comunque di parte e il tentativo di giustificare la stessa sulla base di una sua presunta competenza scientifica, che in quanto tale dava per scontato il consenso unanime al proprio operato.

tre decenni¹³ si sono giustificate con le stesse motivazioni ideologiche che abbiamo ricordato a proposito dell'economia, e che in questo senso hanno assolto una funzione paradigmatica. Dare priorità a una formazione prettamente pratico-tecnica, in relazione a presunte esigenze del mercato del lavoro; concepire procedure didattiche formalizzate attraverso schemi e rendicontate quantitativamente; favorire una tecnicizzazione della relazione docente-discente, facendo del primo un *operatore* che applica procedure tecniche d'apprendimento progettate da altri *esperti*, e che assicurerebbero i *risultati attesi*, in un processo di soggettivazione e condizionamento delle menti degli alunni che qualcuno ha paragonato addirittura a scenari orwelliani. Anche perché, in queste nuove procedure, mai l'alunno viene lasciato solo con il nudo testo, che potrebbe comunque sollecitargli autonome osservazioni critiche così da creare anticorpi a eventuali processi di soggettivazione; ma l'insieme delle informazioni viene somministrato per schemi, elenchi puntati, "comodi prepensati"¹⁴, impedendogli di fatto di sviluppare la capacità interpretante (in riferimento alla storia: di comprendere il valore di un dibattito storiografico). A sostenere una tale organizzazione dell'istruzione è quella corrente della pedagogia contemporanea che possiamo indicare con l'espressione di *pedagogismo*¹⁵; non a caso l'unico interlocutore tenuto presente dal MIM¹⁶, ad onta delle numerose prese di posizioni critiche esistenti. Una corrente di pensiero che pretende di esaurire ormai l'intero campo della disciplina, proprio perché i suoi assunti sarebbero validati scientificamente e troverebbero continue conferme empiriche; e che, in nome di ciò, ritiene di potersi sottrarre a un serio dibattito con eventuali controparti, pretendendo per sé quello statuto di *tecnico* cui abbiamo già fatto cenno. La presunzione è quella di avere individuato la modalità con cui si verifica il processo di apprendimento, sul quale

¹³ La bibliografia critica in proposito è sterminata. Ci limitiamo dunque, in questa sede, a citare tre testi premonitori che già alla fine degli anni Novanta avevano intuito la degenerazione culturale cui avrebbe condotto la nuova politica scolastica. E si tratta di analisi che, a distanza di anni, nulla hanno perso della loro attualità. Ferroni (1997); Russo (1998); Polacco (1998). Giulio Ferroni è poi tornato altre volte negli anni sul tema (2015 e 2021). Per una sinossi ampia e precisa delle trentennali politiche di riforma della scuola, tra le altre: Angelucci, Ragno (2020); AA.VV (2018), in particolare: Generali (2018, 11-68) e Carosotti (2018a, 145-192).

¹⁴ De Giorgi (2014, 9).

¹⁵ Laval, Vergne (2021, 17), hanno proposto la definizione di "scientismo pedagogico". Ma già nel 1964 Bourdieu e Passeron (1964) parlavano di "pedagogia cosiddetta scientifica".

¹⁶ Ministero dell'Istruzione e del Merito, l'acronimo che ha sostituito il precedente MIUR, a seguito della decisione dell'attuale esecutivo di cambiare il nome del dicastero.

sarebbe possibile agire attraverso specifiche tecniche per orientarlo verso il successo formativo. Si tratta, come ha fatto notare Gert Biesta, un filosofo dell'educazione su posizioni alternative a quelle cui stiamo facendo cenno, di un ruolo analogo a quello che pretende per sé la filosofia analitica nel più vasto campo della ricerca filosofica.¹⁷

Non sfugga l'analogia con quanto abbiamo descritto riguardo l'ambito dell'economia politica, compreso il fatto che l'aurea di sapere tecnico permette di rifuggire dai riscontri falsificanti; in alcuni casi, in reazione ad esiti non coincidenti con quelli teorizzati, si rilanciano paradossalmente i propri assunti, denunciando l'insufficiente capacità di alcuni attori – in particolare i docenti – a realizzarli. È quanto accade anche in ambito economico dove, di fronte ai fallimenti empirici delle pratiche neoliberiste, che smentiscono ormai con continuità le previsioni di medio e lungo periodo, viene paradossalmente radicalizzata proprio quella stessa politica; allo stesso modo il pedagogismo non fa riferimento a se stesso per spiegare le continue perdite di capacità cognitive delle nuove generazioni¹⁸, non imputandole – come dovrebbe – alle riforme da esso auspiccate, ma al fatto che non siano ancora state compiute nella loro effettiva radicalità.

2. Cosa c'entra la *digital history*?

Alcuni sospetti e alcuni equivoci che sembra suscitare nelle riflessioni di molti la novità della *digital history* si spiegano proprio riferendosi ai fenomeni – in apparenza estranei – illustrati sopra. In molte analisi che ad essa fanno riferimento appaiono atteggiamenti 'sospetti', che sembrano mutuati dai fenomeni di 'quantificazione' sopra descritti, recepiti più o meno consapevolmente. Il dubbio che in molti casi si finisca, volenti o nolenti, per

¹⁷ Cfr. Biesta, Tiegel (2021): "One main difference is that in several countries in continental Europe, to begin with in the German-speaking world, education established itself as an academic discipline amongst other disciplines, and this happened from the early decades of the 20th century onwards, whereas in many countries in the English-speaking world, education entered the academic world as an applied field of study. This difference is not merely 'sociological'; that is, it is not solely about the way in which education managed to gain a place in the academic world, but also has to do with the particular focus of the discipline/field and with the implications for what went on within it". Un riferimento teoretico-geografico non marginale, nei confronti del quale non sempre si assume una prudente riserva critica.

¹⁸ In alcuni casi si giunge addirittura a negare questo importante dato falsificante, affermando trattarsi sostanzialmente di una *fake news*, più una suggestione che un'evidenza empirica, dovuta all'approccio poco scientifico con cui i docenti affrontano il loro specifico professionale. Cfr. in proposito, Corsini (2023, 79-80).

favorire un determinato orientamento ideologico sembra allora legittimo. Proviamo a individuare, prima di proporre un'analisi più dettagliata, queste eventuali derivazioni:

- il sospetto che la *digital history* intenda rappresentare un modello epistemologico innovativo destinato a essere recepito dall'intera disciplina nel suo complesso, ponendo a rischio il pluralismo metodologico. Non si proporrebbe come ulteriore contributo allo sviluppo disciplinare, ma agirebbe secondo criteri sostitutivi;
- la volontà di introdurre una pratica volta alla quantificazione, con il rischio di sacrificare l'aspetto interpretativo, e dunque la produzione storiografica come finalità eminente della ricerca storica;
- il pretendere che la *digital history* implichi anche una radicale riforma della didattica della storia, preoccupantemente in linea con il pedagogismo egemone dei *riformatori*;
- la priorità data a un lavoro *collettivo* (altra cosa è intenderlo come *collaborativo* tra esperienze diverse), che è alla base della produzione dei "prepensati"¹⁹. Una modalità che rischia anch'essa di predeterminare l'aspetto interpretativo, il quale non può che fare riferimento alla soggettività dello studioso (autorialità).

A nostro parere, proprio per evitare che la riflessione sulle potenzialità della dimensione digitale applicata al sapere storico manifesti le identiche prese di posizioni manichee pro o contro la digitalità nel suo complesso, facendo sorgere il sospetto che la *digital history* sia un ulteriore strumento dell'offensiva ideologica cui abbiamo accennato, è necessario che i suoi teorici mostrino consapevolezza in primo luogo di tali problematiche affinità, per poi fare chiarezza sui diversi intendimenti da loro perseguiti, a tutto vantaggio della disciplina storica.

3. Tra Storia, Storiografia e Didattica

È evidente come la dimensione digitale costituisca un punto di riferimento decisivo per qualsiasi campo disciplinare. E ciò ben al di là del sorgere delle *digital humanities* quale nuova branca di studi. Il confronto con le fonti

¹⁹ Il concetto di "prepensato", vd. nota 13, fa riferimento alla progettazione d'impresa, ovvero a una pratica sia formativa sia produttiva in qualche modo condizionata dall'obiettivo che si intende raggiungere; e che deve essere svolto secondo un protocollo rigidamente scandito in anticipo nelle sue diverse fasi, che non consente soluzioni alternative. Una modalità che, se trova senso in un contesto produttivo, appare molto più problematica in ambito formativo.

digitali, con un sistema di archiviazione non solo quantitativamente, ma pure qualitativamente mutato e tale da imporre una relazione molto differente con le fonti rispetto al periodo precedente l'invasività della rete, con tutte le conseguenze che tali trasformazioni implicano nella disposizione di ricerca dello studioso, risulterebbe di per sé evidente indipendentemente dalla riflessione specifica sull'impatto della dimensione digitale nel campo di studi umanistico. Ma le *digital humanities* possono ingenerare il sospetto che non ci si trovi di fronte a una riflessione specifica scaturita proprio dalla nuova condizione in cui si opera nelle diverse attività di ricerca, ma a un tentativo di dirigere la riflessione verso un esito già stabilito, in linea con il tentativo di quantificare qualsiasi campo di indagine, depotenziando le possibilità ermeneutiche in particolare di quelle discipline che si fondano principalmente su riferimenti testuali.

Quest'ultima osservazione diventa cruciale nel momento in cui si approfondisce la caratteristica maggiormente peculiare della digitalità, ovvero l'intervenire direttamente sui processi cognitivi, sancendo un salto di qualità che rende improponibile qualsiasi rassicurante confronto con rivoluzioni tecnologiche precedenti²⁰, che per lo più agivano sul fronte produttivo e solo per via secondaria (anche se non certo in modo irrilevante) manifestavano i loro condizionamenti sulla sfera socio-relazionale. Ci si riferisce in particolare al concetto di *infosfera*, termine che indica "l'intero ambiente informazionale costituito da tutti gli enti informazionali, le loro proprietà, interazioni e reciproche relazioni"²¹. Ciò implica una

concezione del mondo come scambio e messa in rete di informazioni, più precisamente come un luogo unificato e globalizzato di un processo permanente di accumulazione, calcolo e trasmissione di informazioni. [...] Tale capacità enorme del conoscere, fondata sulla centralità della mente umana, per inaugurare un tipo di sapere che dipenderà sempre più dai dispositivi automatici, da intelligenze e memorie

²⁰ Sotto questo aspetto, quanto affermato da Guidali, Landoni, Raviolo (2021, 7), fa propria una logica comparatistica con altre rivoluzioni culturali che tende a smussare la differenza, dirimente, della digitalità con altre evoluzioni tecnologiche del passato: "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, 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." Eguale valutazione si può proporre per la seguente citazione di Roncaglia: "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", cit. in Paci (2021).

²¹ Floridi (2017, 44).

artificiali, in grado di produrre metodologie di ricerca e interpretazioni di ogni aspetto del mondo e della vita.²²

Apparentemente, ci troviamo di fronte non solo a un sistema d'archiviazione pressoché infinito, che supera nella sua dimensionalità qualsiasi luogo fisico in precedenza frequentato dagli storici (ma ciò vale anche per gli studiosi di letteratura in relazione alla possibile consultazione di fonti letterario-narrative-linguistiche²³), ma a una realtà che si differenzia nella sua novità proprio sul piano ontologico; il che obbliga lo storico – o lo studioso in generale – a mutare dal punto di vista cognitivo il rapporto con le fonti. La consueta e banale prescrizione per cui alle fonti ci si accosta con circospezione, consapevoli della loro parzialità, e il cui valore va individuato in una relazione quanto più vasta possibile con altro coevo materiale d'archivio, in questo caso risulta insufficiente; la dimensione reticolare dell'informazione, il fatto che acquisti valore di fonte o di presa di posizione storiografica anche un semplice commento sui *social* (che può essere proposto sia da uno studioso autorevole quanto da un soggetto interessato) capovolge semmai l'operazione che, più che un incrociare i documenti esige un districare gli stessi perché se ne comprenda l'effettivo valore. Non solo, ma può apparire ancora più determinante come l'incrocio stesso tra i documenti compiuto dalla rete, l'accumularsi di più documenti in un unico blocco argomentativo possa, in molti casi, suggerire un presupposto interpretativo prima ancora che vi si applichi l'analisi dello studioso.

Si tratta però di stabilire, innanzitutto, se un'operazione di intelligenza artificiale (non ci stiamo qui riferendo al concetto specifico come discusso in tempi recenti; ma l'esempio che abbiamo proposto risulta comunque un atto cognitivo preliminare autonomo da parte di un *software* informatico), sia condizionata da un precedente intervento umano sui criteri stessi di raggruppamento del materiale archiviato; e in seguito di precisare la distinzione cruciale tra *informazione* e *interpretazione*, per valutare se la rete si occupi (come dovrebbe e come appare) solo della prima, o non cerchi in maniera più meno insidiosa di intervenire anche sulla seconda operazione intellettuale.

Avendo presenti tali problematiche, risulta possibile sottoporre a riflessione un presupposto comune alla quasi totalità degli studi dedicati alle *digital humanities*; ovvero il rifiuto di considerare la dimensione della digitalità secondo un'ottica puramente strumentale, nella convinzione che

²² Finelli (2022).

²³ Cfr. Moretti (2022). Uno studio che, per i suoi assunti teorici, propone considerazioni che vanno ben al di là dell'ambito strettamente letterario.

il contributo veritativo (intendendo in questo senso la capacità di una ricerca di incidere in senso euristico nel progresso complessivo di un sapere disciplinare) delle *digital* non può essere limitato alla semplice attività di archiviazione e di consultazione²⁴, proprio perché, investendo la stessa pratica della conoscenza, l'approccio digitale muta nel contempo i fondamenti epistemologici nonché gli obiettivi e i risultati di ricerca dello stesso sapere disciplinare. Ragion per cui nessuno studioso (nel nostro caso lo storico) può permettersi di evitare il confronto con tali assunti metodologici, pena il rischio di rappresentare un fronte "passatista" ed ermeneuticamente non più efficace del proprio campo di studi. È quanto sembra sostenere Enrica Salvatori, in un saggio di lodevole profondità, quando guarda con preoccupazione a un atteggiamento di

mancato aggiornamento sull'evoluzione della sua stessa disciplina. Questo processo sarà ostacolato o favorito nella misura in cui università e centri di ricerca forniranno agli storici in erba la formazione necessaria per dominare gli strumenti e le problematiche della storia digitale e opereranno perché la stessa diventi in misura crescente un lavoro interdisciplinare e d'équipe²⁵.

Prima di tornare a un confronto più diretto con queste pagine, conviene anticipare un'osservazione che potrebbe apparire conclusiva. Ma che, esposta ora, crediamo possa contribuire a illustrare la logica argomentativa che si intende seguire in questo contributo.

L'impressione è che, ad onta delle dichiarazioni relative al non voler circoscrivere alla pura archiviazione il contributo della dimensione digitale al sapere umanistico, per impedire che verso il primo si mantenga un atteggiamento di puro utilitarismo intellettuale, la conclusione di molti di questi studi – a cominciare proprio da quello di Schnapps – appare deludente.

Sembra cioè che, nonostante tutti gli sforzi argomentativi in proposito, non si riesca a sostenere con argomentazioni convincenti l'obiettivo di rifondare sul piano epistemologico il sapere disciplinare in modo da costringere gli studiosi a convergere su tali nuovi criteri. La stessa affermazione della Salvatori, di curare su questa linea la formazione degli "storici in erba"²⁶, sembra dare per scontato l'avvenuta conversione della disciplina allo spirito delle *digital humanities*, laddove il dibattito appare ancora contras-

²⁴ Cfr. Schnapps (2015, 20): "L'idea che il digitale consista in un *set* di strumenti esterni alla cultura, in grado di trasformare "dal di fuori" le condizioni nelle quali si sviluppa il pensiero, è un'illusione."

²⁵ Salvatori (2017, 63).

²⁶ *Ibid.*

tato (e non necessariamente per inconsapevolezza o tendenze conservatrici di chi lo osserva con sguardo critico). Non si riesce cioè ad andare oltre un'analisi delle fonti d'archiviazione, di una loro descrizione quanto più accurata possibile, o di un'attenta analisi di come possano variare i criteri di ricerca e quali sinergie di competenze esse richiedano. Ma sul piano degli obiettivi disciplinari, sull'idea di come eventualmente debba essere ripensata l'interpretazione storica e quali attività intellettuali permettano di conseguirla, non compaiono affermazioni capaci di presentarsi come definitive.

Una riflessione ulteriore va poi riservata a quei contributi di studio che, ricollegandosi alle *digital humanities*, sono dedicate alle implicazioni che ne conseguirebbero rispetto alle didattiche disciplinari, e che sembrano trovare credito anche da parte di molti sostenitori della *digital history*. In questi saggi, per lo più, vengono prospettati criteri di innovazione sia sul piano metodologico generale sia su quello disciplinare francamente discutibili; ma, prima di esaminare tali limiti, resta il fatto che tra la ricostruzione storico-critica della *digital history*, la descrizione delle straordinarie novità sulle tipologie di archiviazione e infine le nuove prospettive didattiche rimanga ancora inevaso il tema di come muterebbe il fare storia, nel senso di produrre storiografia. Si tratta, a nostro avviso, dell'obiettivo disciplinare primo della disciplina storica che, da questo punto di vista, è in grado di sviluppare al massimo grado il senso critico. Il quale, sia chiaro, si potenzia anche nella fase di ricerca e nello studio delle fonti; processo però, che rappresenta inevitabilmente solo una prima fase della ricerca storica (operazione anch'essa, complessa, articolata e trasversale). Per sostenere le ambizioni e le aspettative che molti riversano sulla *digital history*, sarebbe dunque necessario definire il rapporto con l'esito storiografico, senza il quale appare pretestuosa la pretesa di voler condizionare l'attività didattica.

4. Sulla “rivoluzione digitale”

Per affrontare le questioni relative alla *digital history* secondo criteri di razionalità critica, conviene sgombrare il campo da sterili contrapposizioni sul rifiuto o meno della dimensione digitale. Non solo perché sarebbe prova di effettivo conservatorismo rifiutarsi in via pregiudiziale di accogliere, sia nella fase di ricerca sia in quella didattica, le potenzialità che la stessa mette a disposizione. Questa premessa metodologica risulta indispensabile, per evitare che la discussione sulla *digital history* acquisti quei toni delegittimanti di dubbia correttezza deontologica che coinvolgono ormai il dibat-

tito pedagogico, con la pretesa del *pedagogismo* di esaurire in sé l'intero campo della disciplina, con la conseguente delegittimazione dei suoi critici e con il rifiuto di affrontare nel merito gli argomenti in discussione.

La dimensione digitale, e in particolare l'imporsi della dimensione *informazionale*, nota come la "quarta rivoluzione", non sembra possa essere interpretata alla stregua di altre precedenti rivoluzioni tecnologiche. Il salto di qualità è indubbio, investendo la stessa sfera cognitiva, e ciò impedisce di considerarla secondo criteri di pura strumentalità. Allo stesso tempo non si possono sottovalutare eventuali conseguenze di ordine sia gnoseologico sia assiologico, che hanno coinvolto altri ambiti dell'evoluzione scientifica e che hanno segnato una differenza incommensurabile con altre precedenti scoperte²⁷; è necessario allora procedere con assoluta cautela, trattandosi di un processo in corso, per evitare di considerare tali novità sostanziali una sorta di imperativo in grado di rimettere in radicale discussione gli obiettivi stessi dei diversi campi disciplinari, che in ogni caso dalla rete informazionale possono conoscere notevoli possibilità di sviluppo.

5. Solo archivio?

L'aspetto decisamente più innovativo legato alla dimensione informazionale fa ovvio riferimento alle originali possibilità di consultazione degli archivi, destinate a condizionare in modo decisivo le modalità di ricerca; si tratta di un dato talmente scontato che non merita alcun approfondimento. Ma, se ci limitasse a questo, il campo delle *digital humanities* rimarrebbe un ambito disciplinare circoscritto. Non a caso, come ricordavamo, Jeffrey Schnapps rivendica una caratterizzazione che va oltre le possibilità d'archiviazione. In particolare, nel caso della *digital history*, in gioco è la questione se le nuove modalità di consultazione siano destinate a cambiare l'atto intellettuale dello storico e le modalità stesse di produrre storiografia.

Possiamo individuare due modalità differenti di accostarsi alla questione: una più prudente, che riconosce come il processo sia ancora *in fieri*, e si interroga sulle possibili innovazioni della digitalizzazione sul piano euristico, riferite alla ricerca storica; un'altra, dalle prospettive più azzardate,

²⁷ Una lettura non gradualistica dell'evoluzione della tecnica negli ultimi decenni, in questo caso rivolta agli sviluppi della manipolazione genetica, ma che ritengo possa essere proiettata anche sulla realtà informazionale, si trova in Schiavone (2007). Vi si afferma un salto qualitativo che impedisce tranquillizzanti ragionamenti comparatistici e che apre a nuove prospettive assiologiche.

volta a sostenere una radicalizzazione metodologica, in grado di porre in discussione alcuni punti cardine della disciplina. Ciò che appare discutibile, in quest'ultima ipotesi, è l'idea che la storia in quanto tale abbia delle deficienze metodologiche strutturali, nel momento in cui rifugge e non si subordina a logiche statistico-quantitative, o computazionali. Nella presentazione della "Rivista di ricerca e didattica digitale" sembra riflettersi la prospettiva più prudente: "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 testati i limiti delle sue possibilità"²⁸. Ma anche nel saggio già citato di Enrica Salvatori, si afferma come "la storia digitale si affianca alle altre forme di storia e trae la sua forza e il suo fondamento metodologico da questa storia della comprensione umana e dalle più recenti tecnologie"²⁹. Una valorizzazione di un originale sviluppo di accesso alla conoscenza che giustamente deve interrogare ogni specifico disciplinare, per valutare le modalità con cui è in grado di offrire, in quel particolare contesto, un contributo metodologico innovativo ed eventualmente, perché no, di modificarlo. Ovviamente una simile riflessione diventa coinvolgente nel momento in cui immagina il *fare storia* in un futuro in cui la stessa epoca digitale sarà oggetto di riflessione storica. Nel caso di ricerche riferite ad epoche passate, infatti, si può ancora immaginare una consultazione delle fonti di tipo tradizionale, dando però per scontata la possibilità di accesso a un numero di fonti incomparabilmente più ampio e a più archivi contemporaneamente. Nel caso però di una ricerca riferita a un'epoca in cui la digitalizzazione ha assunto una dimensione pressoché esclusiva, si potranno incrociare dati e informazioni su vaste quantità di documenti, impossibili da realizzare per il singolo intelletto umano. È tale novità sul piano operativo a suggerire se tale incrocio di dati dovuto agli strumenti informativi sia in grado di fornire già una sorta di pre-interpretazione:

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. 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'archivio³⁰.

²⁸ Guidali, Landoni, Raviolo (2021).

²⁹ Salvatori (2017, 63).

³⁰ Paci (2021, 21).

Nel caso futuribile in cui si dovrà storicizzare il nostro presente digitale, il concetto di fonte, nonché la sua materialità, verrà a mutarsi in modo sostanziale. Innanzitutto perché, oltre ai documenti veri e propri, gli stessi pronunciamenti di singoli soggetti, per esempio sui *social*, potrebbero costituire un nuovo materiale di consultazione, di ampiezza inimmaginabile e che, per poter essere vagliato con un minimo di scientificità, necessiterebbe di una capacità selettiva e di confronto possibile solo attraverso modalità informatiche. Lo strumento, di conseguenza, assumerebbe un protagonismo già in sede di selezione dei documenti e inevitabilmente condizionerebbe il lavoro dello storico; un'interpretazione performativa, potremmo dire, prima ancora che l'insieme dei documenti da consultare sia totalmente a disposizione dello storico. Peraltro, in quest'ultimo caso, la stessa volatilità della fonte costituirebbe un problema, in grado di mettere a rischio la continuità di un lavoro periodico:

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 lungo³¹.

A fronte di tutto ciò, in ogni caso, rimane aperto un tema dirimente, da noi già richiamato: l'obiettivo di una ricerca storica rimane l'interpretazione delle dinamiche in divenire analizzate, necessaria per dare luogo a un confronto critico con altre ipotesi concorrenti. Da questo punto di vista, la responsabilità di una tesi storiografica rimane di competenza dello storico che ha avviato un processo di ricerca e che l'ha finalizzata in una pubblicazione.

Certamente, la stessa pre-interpretazione realizzata attraverso *database* di particolare complessità può offrire nuove ipotesi, ma anche improvvise illuminazioni, che deviano o addirittura modificano in profondità l'impostazione di un'analisi che era stata in precedenza predisposta. Tanto che, se si verificasse un'ipotesi così radicale, si potrebbe, proprio attraverso un lavoro per forza di cose collaborativo con altri esperti, modificare l'impostazione di ricerca sulle fonti da parte del software. Ma il ruolo dello storico, in merito al risultato finale della ricerca, non sembra che possa essere ridimensionato per il fatto di avvalersi di strumenti informativi. Sotto questo punto di vista, appare azzardata l'ipotesi formulata dalla voce

³¹ Guidali, Landoni, Raviolo (2021, p. 8).

Digital History di Wikipedia, richiamata da Enrica Salvatori. A confronto con la definizione proposta dal *Center History e New Media*, di carattere formale e circoscritto ai termini certi (soggetti, strumenti, modalità), nella voce di Wikipedia si danno per scontate implicazioni ben più impegnative:

Digital history represents a democratization of history in that anyone with access to the internet can have their voice heard, including marginalized groups which were often excluded in the ‘grand narratives’ of nation and empire. In contrast to earlier media formats, digital history texts tend to be non-linear and interactive, encouraging user participation and engagement.

Definizione molto problematica. Un’affermazione come “*anyone with access to the internet*”, attribuisce la patente di storico a chiunque intervenga su internet al di là della sua preparazione di studioso, e veicola un’idea della storia quale narrazione che chiunque è in grado di svolgere, e che acquista un valore aggiunto tanto più se chi vi si accosta non ha una qualifica per poterlo fare in modo rigoroso. Un modo di concepire lo specifico disciplinare che uno storico dovrebbe rifiutare con decisione; tanto più che storie dedicate agli ultimi già esistono e lo scriverle lo si può giudicare anche come un dovere etico. Ma per essere realizzate hanno evidentemente bisogno della competenza dello studioso che possieda in modo adeguato i fondamenti epistemologici della disciplina. Ebbene, è proprio di fronte a questa evidente constatazione che le riflessioni sulla *digital history* alternano posizioni che in ultima istanza comprendono l’inevitabile soggettività dello studio storico, ad altre che – in modo rischioso – vorrebbero imporre un nuovo modo di intendere la ricerca disciplinare, non solo all’origine (la consultazione delle fonti e le analisi delle stesse), ma anche in riferimento al prodotto finale.

Mi sembra che in molte prese di posizione questo riferirsi all’autorità come condizione preliminare legittimante il lavoro dello storico, con implicita la responsabilità individuale riguardo la tesi sostenuta, oltre che all’uso competente delle fonti, ritorni nelle riflessioni più accorte. Fabio Guidali, ad esempio, a conclusione di un suo recente saggio scrive:

I prodotti digitali necessitano di una contestualizzazione e di un’analisi accurata delle fonti, dal momento che “*a lack of context and a absence of organizing principles is likely to be dis-empowering and confusing*”³².

³² Guidali (2023, 59). La citazione interna è da Rosenzweig (1955).

Anche nell'introduzione già citata alla rivista si condivide una simile impostazione:

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 intellettuale³³.

Pure Francesca Socrate sembra condividere una posizione simile:

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 interpretare³⁴.

Insomma, il lavoro di interpretazione, agevolato quanto si vuole da operazioni conoscitive messe a disposizione dalla macchina informazionale, spetta alla singola soggettività dello studioso.

Che si possa condividere *in toto* o meno l'entusiasmo per le nuove prospettive aperte dalla *digital history*, essa risulta meritevole di considerazione nel momento in cui si propone come opzione concorrente e non mette in discussione, assolutizzando se stessa, il pluralismo epistemologico che deve caratterizzare ogni ambito disciplinare, in specie nell'area umanistica.

Ci sono però altre osservazioni che appaiono più sbilanciate. Non tanto perché prefigurerebbero una volontà egemonica all'interno del proprio campo di studi, quanto perché introiettano quell'idea della storia quale disciplina in sé *debole* rispetto ai suoi fondamenti, troppo legata ancora all'aspetto narrativo, e che deve in qualche modo subordinarsi a discipline più *dure*, per potersi affermare con maggiore autorevolezza in ambito culturale. La storia, in un certo senso, dovrebbe subordinare l'esposizione dei propri contenuti alla logica espositiva della linguistica strutturale; da questo punto di vista, un'esigenza che era già emersa come proposta metodologica decenni fa, diventerebbe in qualche modo irrinunciabile proprio per l'utilizzo ormai indispensabile della dimensione informazionale. Il metodo computazionale, già considerato prioritario e non sostituibile dalle nuove proposte tecnocratiche di riforma della scuola, dovrebbe qualificare

³³ Guidali, Landoni, Raviolo (2021, 8)

³⁴ Socrate (2020). Il passo è peraltro citato anche da Paci (2021, 26).

la stessa analisi storica. Mi sembra che questa sia la tesi che emerge dal pur interessante intervento di Debora Paci. Sia chiaro, la studiosa, nella sua lodevole ricostruzione storica delle origini dell'approccio computazionale alla storia scaturito dalla cosiddetta *svolta linguistica*, giustamente propone i riferimenti irrinunciabili a De Saussure e a Lacan; il cui esito è quello per cui

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 sociali³⁵...

Un compito impegnativo, un'ammissione di insufficienza riguardo al proprio approccio professionale dovuto a una lunga tradizione di studi e di ricerche accademiche, per cui lo storico non potrebbe più permettersi uno sguardo interpretativo su fenomeni di ampia portata sociale senza tenere conto non tanto delle *scienze sociali* in sé – il che è ovvio – ma di una “psicologia sociale scientifica che l'analisi del discorso, secondo Pêcheux, avrebbe fondato.”³⁶ La questione risiede proprio in questa affermazione; se lo studio in questione intende proporre una disamina di carattere storico che vuole indagare le origini di questa pretesa dell'approccio computazionale a dover in qualche modo risultare essenziale per gli studi storici si tratta di un percorso documentario legittimo; se però si sostiene che tale pretesa abbia costituito una svolta scientificamente indubbia, dalla quale evidentemente sarebbe irragionevole prescindere, e che quindi si può proiettare anche sulle problematiche contemporanee, è corretto avanzare qualche riserva critica. Sia perché una “psicologia sociale scientifica” non esiste; come abbiamo accennato in relazione all'ambito pedagogico, esiste semmai la pretesa di alcuni particolari gruppi di ricerca di esaurire in sé la stessa disciplina, confidando su una fondazione scientifica dei propri assunti mai dimostrata. Tanto in psicologia quanto in pedagogia non si è mai assistito a una svolta epistemologica tale da far sì che nei rispettivi campi disciplinari non possano coesistere teorie radicalmente concorrenti, e tutte meritevoli di eguale considerazione sul piano ermeneutico e dell'efficacia euristica. Qualsiasi pretesa contraria assume invece i caratteri dell'ideologia, in quanto pretende di far passare come naturalistico, scientificamente validato, un proprio assunto interpretativo, in realtà solo per imporre in modo assoluto la propria egemonia e sfuggire al dibattito potenzialmente

³⁵ Paci (2021, 19). La citazione interna è tratta da Cinquin (2012).

³⁶ Cfr. Paci (2021, 17).

falsificante.³⁷ Purtroppo si può sostenere una simile posizione solo ignorando in modo consapevole il dibattito politico-culturale che su questo tema sta emergendo, ormai da tempo; e che riguarda proprio il concetto di *infosfera* quale ideologia, l'invadenza dell'approccio computazionale, interpretato come ineludibile anche per le discipline che sono centrate sulla testualità. Imponendo la logica quantitativo-statistica alla prassi ermeneutica. Ma, come scrive Roberto Finelli,

alla base della concezione dell'infosfera v'è un atteggiamento ideologico, oggi di larga diffusione, che teorizza essere il mondo un *massive information process*: ossia che l'intera realtà, naturale e umana, senza eccezione alcuna, sia costituita da informazione, che la materia non sia altro che informazione, che i nostri corpi e le nostre menti, nei loro componenti ultimi, non siano costituiti da altro che da informazioni³⁸.

Sul piano gnoseologico, ne deriva

una teoria del conoscere in cui la mente umana opererebbe, secondo l'architettura dell'*intelligenza artificiale*, come una rete computazionale che, totalmente interna e indipendente dal corpo, immagazzina e lavora sui dati in ingresso per fornire soluzioni e dati in uscita³⁹.

Se ne evince una conclusione preoccupante, che va ben oltre quella di ordine metodologico-disciplinare che stiamo qui discutendo:

la rappresentazione del mondo come *infosfera* [...] mostra quanto e come la natura funzionale delle nuove tecnologie, quale strumento a disposizione dell'umanità, possa trasformarsi invece in un *Assoluto di realtà* e di potere che, colonizzando le nostre vite, si fa principio di degrado della democrazia e di decadenza della civiltà⁴⁰.

Di fronte a simili riflessioni, che pongono problemi reali e rilevanti rispetto all'entusiasmo ingenuo che mira a universalizzare la logica computazionale nell'ambito della conoscenza, l'adesione di Debora Paci alle tesi di Domenica Fiormonte suona problematica, perché dà per scontata un imporsi unanime e scientificamente validato della svolta linguistica che

³⁷ Recentemente il pedagogista Novara (2024) così si è espresso: "Una società avanza se c'è una scienza, io sono uno scienziato dell'apprendimento e dell'educazione, se il Ministro non mi ascolta vuol dire che si è rotto qualcosa, è come se un ospedale venisse gestito senza i medici, non è possibile". C'è da domandarsi come il pedagogista si rapporta a altrettante autorevoli posizioni pedagogiche che sostengono legittimamente posizioni distanti dalla sua. Per un ulteriore contributo finalizzato a delegittimare questa pretesa cfr. Hirsch jr. (1996), appena uscito in traduzione italiana.

³⁸ Finelli (2022, 17).

³⁹ Finelli (2022, 18).

⁴⁰ Finelli (2022, 17).

è tutta da dimostrare, con l'evidenza del passaggio dal materiale all'immateriale:

Domenico Fiormonte è tra coloro che ritengono come in 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: "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"⁴¹.

Certo, anche se ammettessimo che nel passo citato si fa riferimento alla "fonte" quale "fonte digitalizzata", e quindi sembra più plausibile il passaggio all'immateriale, l'idea che la stessa vada valutata secondo logica computazionale per fondare una "psicologia sociale scientifica" rimane discutibile. Perché la fonte fa sempre comunque riferimento a processi materiali, a corpi, a dinamiche psico-fisico-emotive di particolare intensità; ed è a partire da queste che si deve esercitare l'atto interpretativo dello storico, che non può limitarsi all'analisi computazionale.

D'altra parte, se anche fosse così necessaria una tale svolta, dovremmo allora giudicare come modesta la qualità relativa alle pubblicazioni storiche degli anni recenti, così come delle bibliografie cui le stesse rimandano? Prendiamo come esempio due studi degli ultimi anni, che si sono avvalsi di un apparato bibliografico imponente: l'ultimo studio del compianto Remo Bodei, *Potere e sottomissione*⁴², caratterizzato da ampi capitoli di carattere storico, e che affronta anche il tema delle nuove tecnologie e dell'intelligenza artificiale; o la monografia dedicata a Filippo IV di Aurelio Musi⁴³. Sono studi che non risentono, per qualità e attualità, dal fatto di essere il risultato di un approfondimento d'archivio bibliografico tradizionale, e mostrano la piena efficacia di un'interpretazione non computazionale. Che non è ovviamente da rigettare, ma che non implica questa mutazione radicale e gestaltica dei fondamenti metodologici della storia. Rispetto a ciò, sembra ragionevole la "terza via" proposta da Guidali, Landoni e Raviolo:

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"⁴⁴.

⁴¹ Paci (2021, 24). Il testo cui ci si riferisce è Fiormonte (2000).

⁴² Bodei (2019).

⁴³ Musi (2021).

⁴⁴ Guidali, Landoni, Raviolo, (2021, 10). La citazione interna è tratta da: Testa (2020, 75).

Nella consapevolezza però che tale strada è ancora tutta da esplorare e da verificare in merito agli effettivi contributi che può offrire. Per ora i campi di applicazione più richiamati, i *big data* e le *timelines*⁴⁵, risultano ancora troppo specifici per poter universalizzare gli apporti della *digital history* a un rinnovamento epistemologico radicale.

7. Una teoria didattica né conseguente né opportuna

Una pratica di ricerca dunque *in fieri*, dal momento che è tenuta ancora a definire compiutamente le proprie procedure (tanto più in rapida trasformazione con il veloce mutamento stesso della realtà informazionale). Di conseguenza, al di là del legittimo entusiasmo per le prospettive di studio che sembrano aprirsi, è indubbio che il tema di come configurare tale mutamento della metodologia della ricerca storica sia ancora in parte da delineare. Il farlo è giustamente compito della comunità scientifico-disciplinare. Se però la situazione è quella che abbiamo cercato sino a qui di descrivere, non si comprende perché l'approccio *digital*, al di là di proporre innovazioni sull'attività intellettuale dello storico, intende essere particolarmente invasiva sulla questione della didattica, con l'intenzione di intervenire non solo nell'ambito universitario, ma persino nell'organizzazione dell'insegnamento del ciclo secondario, laddove la competenza per farlo è, come cercheremo di sostenere, per lo meno dubbia⁴⁶.

Questo passaggio, parzialmente indebito, sembra evincersi, per esempio, nelle pagine di presentazione della "Rivista di Ricerca e Didattica digitale":

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 imprescindibile⁴⁷.

Affermazione condivisibile e in parte ovvia, se fosse chiaro il riferimento al "contesto dell'educazione superiore"; se si intende l'ambito universitario, quanto scritto risulta quasi del tutto appropriato. Non è possibile, per esempio, frequentare un corso di *Studi storici* senza apprendere le modalità della ricerca storica; anche se sarebbe bene affrontare questo impegno dopo

⁴⁵ Cfr. Salvatori, (2017, 87).

⁴⁶ Ci riferiamo al dibattito che ha investito in questi ultimi decenni l'ambito pedagogico, cui abbiamo fatto cenno nelle pagine iniziali del presente contributo.

⁴⁷ Guidali, Landoni, Raviolo (2021, 6).

avere acquisito una sufficiente conoscenza dei contenuti qualificanti la disciplina. Ben diversamente si giudicherebbe la presa di posizione se il riferimento comprendesse anche la scuola secondaria superiore. Dove, in questi anni, è prevalsa l'idea, sostenuta in particolare dai teorici della subordinazione dei contenuti disciplinari all'acquisizione di competenze, di ridurre la didattica a pratica laboratoriale, sostituendo di fatto la conoscenza dei contenuti storici con pratiche di metodologia della ricerca. Inutili, nel momento in cui si è a digiuno dei contenuti. Non sfugga – e qui ritorniamo al tema della *crisi della storia* – come tale convinzione sia alla base non solo della riduzione del quadro orario della storia nella secondaria superiore, ma anche della contestazione di qualsiasi impostazione storicistica degli altri *curricula*, a favore di un approccio puramente metodologico; grazie al quale i contenuti disciplinari qualificanti assumono una funzione esclusivamente strumentale. Indubbiamente, bisogna tenere conto della necessità di ampliare la conoscenza del mondo contemporaneo, il che comporta un inevitabile snellimento dei programmi, nonché il ripensamento della scansione annuale degli stessi.

Rimane in ogni caso decisivo, per la crescita civile e culturale degli studenti, che diventino consapevoli, secondo una consequenziale scansione cronologica, delle epoche storiche attraversate dall'umanità (età antica, medievale, moderna e contemporanea). È evidente come, all'interno del percorso di studi, si svolgano ricerche ed attività laboratoriali; si incontrino i concetti di *fonte* e di *storiografia*, e quindi si impari a consultare i documenti e, a partire da questi, a strutturare un lavoro di sintesi. Altrettanto inevitabile (ma non necessariamente esclusivo) che ciò avvenga per lo più ricorrendo a materiali in rete, e che dunque il ricorso alle tecnologie informatiche e ai materiali informativi sia per lo meno maggioritario. Ma quando si pretende, sempre in riferimento alla scuola secondaria superiore, di mutare radicalmente la metodologia didattica, importando modelli non concepiti dai docenti stessi, ma da presunte *autorità epistemiche* esperte di pedagogia dell'apprendimento nonché di tecnologia digitale, è inevitabile che emerga il sospetto che sia in atto un'azione egemonica, grazie alla quale un'ipotesi scientifica intende essere riconosciuta nella sua priorità non attraverso un confronto paritario con le teorie concorrenti, ma occupando in toto gli spazi della formazione⁴⁸.

⁴⁸ È questa l'impostazione relativa alla scuola sostenuta nel PNRR. Mi permetto a proposito di rimandare a Carosotti, Latempa (2023). Un identico dibattito è sorto in ambito filosofico a proposito della recente pubblicazione di Mugnai (2023); In rispos-

Questo è indubbiamente avvenuto in campo pedagogico, come ho cercato di mostrare sopra. La presa di posizione più difficile da accettare è quando l'intenzione di imporre una didattica digitale proviene anche da studiosi di storia; in questo caso essi sembrano mutuare in modo acritico proprio i concetti e le tematiche dallo *scientismo pedagogico*.⁴⁹ Già la citazione quasi esclusiva delle discusse tesi del prof. Rivoltella, uno dei massimi esponenti di tale attivismo pedagogico, senza citare nel contempo le pesanti riserve avanzate su un tale modo di concepire la didattica, sembra confermare l'utilizzo di un bagaglio concettuale non adeguatamente meditato e che, come abbiamo visto affermare da Francesco Germinario, è ontologicamente estraneo alla disciplina della storia nella sua specificità⁵⁰. E, come avviene spesso nella letteratura pedagogistica, che maschera frequentemente la consapevolezza in merito alla debolezza dei propri assunti metodologici dietro una disturbante supponenza, si fa riferimento a un'immagine della scuola piuttosto idealizzata (anche se in senso negativo), e si danno per acquisiti concetti e luoghi comuni mai dimostrati, facilmente smentibili dalla quotidiana esperienza empirica della professionalità docente. Per esempio, la convinzione – contrastata dai migliori filosofi dell'educazione, *in primis* Gert Biesta – che l'ascolto, in un rapporto necessariamente asimmetrico tra il docente e chi deve apprendere, lo studente, releghi quest'ultimo in una posizione di pura passività. Per cui l'atto formativo deve essere trasformato in un continuo attivismo che, privo di basi teoriche, non fa che lavorare su una strutturazione del momento didattico costruita a priori, dove obiettivi, procedure e risultati attesi sono in realtà già prefigurati, in un'apparenza di libertà che è invece condizionamento. Suonano quindi discutibili affermazioni come le seguenti:

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 tradizionale⁵¹.

ta critica a questo testo cfr. Bonacina (2023), Carosotti (2023), La Vergata (2024). Su posizioni diverse invece Piras (2023).

⁴⁹ Cfr. nota 14.

⁵⁰ Cfr. nota 2.

⁵¹ Guidali, Landoni, Raviolo (2021, p.6).

Dove troppe cose non tornano, dall'espressione "approccio didattico tradizionale", che è una modalità consueta ma contestabile per confrontarsi con una nobile tradizione didattica centrata sulle discipline, e dove il termine "tradizionale" è usato in modo convenzionale senza essere motivato nel suo uso⁵². L'idea che il digitale implichi la rottura dell'asimmetria tra docente e discente è affermazione priva di riscontri reali, a meno che – ma allora lo si deve dichiarare – non si intendano fare proprie le ragioni della didattica anti disciplinare, sostenuta da molti dei pedagogisti citati in quelle pagine. Si rischia però, io credo, una sorta di eutanasia della storia⁵³, chiamata a rinunciare a se stessa, per diventare strumento ideologico di una pratica psicologica di condizionamento. Lascia perplessi anche la seguente affermazione che, se non supportata dai fatti, assume una funzione retorica: "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"⁵⁴. In questo modo si attribuisce a chi, come lo scrivente, si ostina a porre in rilievo le criticità implicite nella *ratio* che guida la trasformazione radicale subita dalla scuola in questi tre decenni, non una convinzione intellettuale forte, dovuta anche all'adesione militante ai contenuti disciplinari insegnati, dei cui obiettivi formativi si ha piena consapevolezza, bensì un atteggiamento di pigrizia intellettuale, indice di una volontà ostile all'aggiornarsi e a mettersi in discussione. Una visione non corrispondente alla realtà, tendente a sottovalutare chi sostiene posizioni alternative; un atteggiamento mutuato dai pedagogisti, ma che risulta più problematico per lo studioso di storia, disciplina che non può che fare riferimento al dibattito storiografico e al rifiuto delle interpretazioni esclusive.

Un sospetto che si rafforza a confronto con le prese di posizione sostenute da Manfredi Scanagatta, dove un labile psicologismo tende a presentarsi come brillante innovazione epistemologica ("Non sono infatti gli

⁵² Cfr. Biesta (2022, 56): "Negli ultimi vent'anni, in numerose pubblicazioni accademiche e documenti di *policy* dell'insegnamento, è apparsa spesso la tesi secondo cui il cosiddetto insegnamento tradizionale -un'organizzazione dell'educazione tale per cui l'insegnante parla e gli studenti dovrebbero ascoltare e assorbire passivamente informazioni- è da considerarsi inefficace e obsoleto. D'altra parte, un approccio presumibilmente più moderno, incentrato sulla facilitazione -individuale, o tramite qualche tipo di processo dialogico- è considerato buono, desiderabile e 'd'avanguardia'. Si noti come l'opposizione fra 'tradizionale' e 'd'avanguardia' sia già di per sé stantia."

⁵³ Operazione analoga è avvenuta anche verso la filosofia. Mi permetto in proposito di rimandare a Carosotti (2018b)

⁵⁴ Guidali, Landoni, Raviolo (2021, 6).

studenti ad entrare all'interno dell'archivio, ma sono le fonti digitali ad essere portate nello spazio di lavoro degli studenti; questo implica che, una volta portata la fonte in classe, potenzialmente sarà possibile utilizzarla come meglio si crede⁵⁵). Un'affermazione che suona retorica, in quanto fa leva sul luogo comune del presunto "attivismo" degli studenti, arrivando a coinvolgere anche la delicata questione della *valutazione*:

Rendere studenti e studentesse attori attivi del processo didattico, cercando un loro coinvolgimento intellettuale e emotivo, liberandoli dalla passività dello studente per proporre loro un ruolo attivo e proattivo nei processi didattici, modifica in senso profondo il rapporto con lo studio e l'apprendimento. Studenti e studentesse, infatti, vengono responsabilizzati all'interno del processo didattico; questo non vuol dire far mancare a loro il sostegno del docente, che deve seguire con attenzione ogni fase, ma implica in prima istanza che l'errore non sarà oggetto di penalizzazione, anzi, diverrà elemento di apprendimento perché richiederà a studenti e studentesse di trovare una soluzione e consentirà un approfondimento maggiore dell'argomento che stanno studiando⁵⁶.

Senza entrare nel dettaglio di convinzioni pedagogiche preoccupantemente superficiali, sorprende l'idea che l'aspetto evenemenziale della storia, in quanto discorsivo, releghi a un ruolo di pura passività lo studente.⁵⁷ È chiaro che simili ragionamenti rischiano di delegittimare anche le proposte metodologicamente innovative e meritevoli di riflessioni della *digital history*.

8. L'anti-storicità della pedagogia *digital*. Una forzatura teorica

Le considerazioni appena esposte potrebbero apparire, legittimamente, come viziate da un atteggiamento pregiudiziale, in particolare dal timore che l'invasività inarrestabile della digitalità possa sconvolgere consolidate e

⁵⁵ Scanagatta (2021, 71).

⁵⁶ Scanagatta (2021, 63).

⁵⁷ Cfr. Bevilacqua, Carosotti, Musi (2023). Ma cfr. anche riflessione di Biesta (2022, pp. 56-57): "[...] anche laddove gli insegnanti parlino e gli studenti siedano in silenzio, in realtà, questi ultimi stanno compiendo numerose azioni. Possono naturalmente sentirsi annoiati, alienati, ignorati, così come sfidati, affascinati, ispirati - chi può dirlo? Mi chiedo, inoltre, se qualcuno abbia davvero mai proposto che l'educazione *funzioni* come un processo di trasmissione e di assorbimento passivo, anche quando è effettivamente *organizzata* in tal modo. A tal proposito, sono pienamente d'accordo con l'osservazione di Virginia Richardson secondo la quale 'gli studenti conferiscono significato anche alle attività cui vanno incontro nel contesto di un modello trasmissivo'. La citazione interna è tratta dal Richardson, (2003, 1628).

comode abitudini. Immaginare prospettive problematiche, pur nel rispetto delle reciproche posizioni, è però atteggiamento crediamo opportuno, in quanto, ipotizzando possibili scenari diversificati, consente di prevenire effetti potenzialmente negativi.

C'è un aspetto, in ogni caso, dove crediamo appaia fondato un sentimento di preoccupazione verso un possibile esito delle riflessioni sulla *digital history*; in particolare in merito al passaggio – per nulla necessario – dall'individuazione di nuovi e originali fondamenti epistemologici ad una presunta rivoluzione che gli stessi provocherebbero verso la pratica didattica. Una preoccupazione cui abbiamo già accennato, e che si motiva in relazione ad alcune recenti prese di posizione. Il saggio pubblicato da Fiorella Vinci⁵⁸, per esempio, pur non affrontando direttamente il tema della *digital history*, sembra volersi porre in continuità con il nuovo modo di intendere la ricerca storica. La tesi che vorremmo sostenere in queste considerazioni conclusive è che l'idea di innovazione didattica, in particolare di rinnovamento della didattica disciplinare auspicata dal saggio, configura un'idea di disciplina strutturalmente estranea alla effettività della storia. In altre parole, fare propria la didattica digitale auspicata in questo saggio, incentrata in particolar modo sulla pratica dell'*e-learning*, equivale di fatto ad annullare l'insegnamento della storia stessa in quanto disciplina con un proprio bagaglio contenutistico, con proprie e originali fondamenta epistemologiche, con un personale contributo veritativo da offrire al mondo della cultura in generale.

Innanzitutto – e qui richiamiamo quanto sostenuto all'inizio del presente contributo – il punto di vista fatto proprio dall'autrice sposa totalmente la linea politica – tutt'altro che neutrale ed esente da critiche – definita dal *Bologna process* (1999), dalla *strategia di Lisbona* (2000), nonché dalle dichiarazioni del 2010 di Vienna e Bucarest. Una visione della scuola certo affermata in tutto il continente europeo, ma in linea con l'idea d'istruzione ideologicamente orientata dal neoliberalismo⁵⁹. Un'impostazione che si vuole innovativa ma che, per accreditarsi come tale, recepisce senza alcuna riserva critica un lessico impressionistico che non ha alcuna rilevanza concettuale, ma risulta di forte impatto comunicativo ("*efficient digital education ecosystem with enhanced e-skills for teachers and students*"⁶⁰); una strategia comunicativa, quella di porre in relazione la digitalità e l'"ecosistema", concetti tra loro incommensurabili, che si ri-

⁵⁸ Vinci, (2021).

⁵⁹ Per una valutazione critica rimando alla bibliografia già in nota 11.

⁶⁰ Vinci, (2021, 36).

trova ampiamente anche nel recente PNRR. Non sfugge anche il riferimento – analogo al modo di argomentare di Scanagatta – a un modello di scuola distante dall'effettiva realtà, ma comodo per rappresentare un facile bersaglio polemico, e giudicato sostanzialmente “passatista”, sulla base di affermazioni poco argomentate (per esempio, nelle espressioni “*the traditional self-referential model of the disciplinary community*”⁶¹; oppure, riferendosi all'università, di “*the corporatism that traditionally structures Italian universities*”⁶²). Tutte tesi legittime, ma da sostenere facendo riferimento anche alle numerose prese di posizioni critiche, che andrebbero eventualmente smentite nel merito. Esaltare l'*e-learning* quale nuovo strumento di trasmissione didattica, capace di rivelare potenzialità inaspettate, rimane affermazione fine a se stessa se, per esempio, non ci si confronta con il recentissimo e voluminoso rapporto dell'UNESCO⁶³ che, nella radicalità delle sue conclusioni, lascia invero ben poche speranze a chi ritiene che la dimensione digitale sia la migliore soluzione per risolvere alcuni problemi legati alla pratica dell'istruzione nella società contemporanea.

In particolare, in riferimento a quanto abbiamo sin qui discusso, ci sembra importante approfondire il tema della didattica disciplinare, cui il saggio peraltro è esplicitamente dedicato. Nella parte iniziale, compare un'affermazione piuttosto impegnativa:

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 communities⁶⁴.

Si fa riferimento, dunque, a presunte “funzioni sociali” della didattica disciplinare, che acquistano valore formativo proprio nel momento in cui potenziano in chi apprende abilità che non appartengono alla disciplina in quanto tale. Una presa di distanza estrema non solo da concetti che continuiamo a ritenere importanti, come quello di *autonomia della cultura*, di *gratuità del sapere*, di *obiettivi formativi* specifici di ogni disciplina. Questi risultano sempre indiretti, in quanto è possibile conseguirli solo attraverso una conoscenza rigorosa dei contenuti disciplinari; non si può pretendere di riconfigurare l'intera organizzazione dell'istruzione superiore in loro assenza. Non si tratta di un problema secondario; più avanti emerge chiaramente quanto l'idea di *funzione sociale* legata alla disciplina si identifichi

⁶¹ Vinci (2021, 45).

⁶² Vinci (2021, 41).

⁶³ UNESCO (2023).

⁶⁴ Vinci (2021, 35).

con la pratica del *problem solving*: “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”⁶⁵. L’idea che la didattica della storia possa servire alla risoluzione dei problemi concreti appare difficilmente sostenibile, pena il ridimensionamento della storia stessa nel suo specifico disciplinare; come abbiamo rilevato all’inizio delle presenti riflessioni, non solo la storia valorizza se stessa quando si dimostra capace di interpretare dinamiche di lungo periodo, ma è la stessa società contemporanea ad avvertire la necessità di riflettere su se stessa da questa prospettiva; non può allora rinunciare al potenziale ermeneutico che la disciplina storica è in grado di offrirle. Individuare nel *problem solving* il principale obiettivo dello studio della storia significa sostanzialmente piegarla a una prospettiva di carattere economicistico. L’uso neutrale che, all’inizio del saggio, viene proposto di un concetto ad alto tasso ideologico quale quello di *società della conoscenza*, si rivela strumentale nel momento in cui, guarda caso, viene subordinato a logiche economicistiche cui le discipline dovrebbero rimanere estranee: “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”⁶⁶. L’opposto degli obiettivi che, come abbiamo visto, Armitage e Guldi auspicavano per il rinnovamento del sapere storico.

Pure Francesco Germinario ha peraltro avanzato considerazioni simili:

Il pilastro fondamentale su cui si reggeva la didattica per competenze era che l’allievo dovesse procedere per risoluzione di problemi. E proprio questa posizione era esattamente il contrario del pensiero critico, laddove il pilastro di quest’ultimo era che era compito dell’allievo *suscitare problemi*, associato alla convinzione che le soluzioni ai problemi possono essere anche diverse⁶⁷.

Non si comprende allora l’eventuale adesione di alcuni teorici della *digital history* a concezioni didattiche di questo tipo; neppure se si fa riferimento all’altro concetto centrale nel saggio in esame, quello di *pluridisciplinarietà*. La vera pluridisciplinarietà deve emergere spontaneamente, e può essere realizzata solo dopo che si padroneggiano le singole discipline nei loro contenuti propri e nelle loro metodologie specifiche. L’idea che

⁶⁵ Vinci (2021, 35).

⁶⁶ Vinci (2021, 36).

⁶⁷ Germinario (2017, 35).

possa essere il risultato di un lavoro comune attuato da differenti *esperti* è corretta; ma pensare di rinnovare l'azione didattica facendola coincidere con tale pratica di ricerca, prima che gli studenti siano diventati padroni, secondo criteri che potremmo anche definire *tradizionali*, della disciplina che hanno scelto di studiare, sembra un po' corrispondere a *desiderata* difficilmente realizzabili. Un tale modo di intendere la comunicazione del sapere potrebbe funzionare solo se, ancora una volta, i contenuti venissero finalizzati al raggiungimento di obiettivi pratici per nulla neutrali:

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 multidisciplinary, 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 implementation⁶⁸.

D'altra parte, che la vera pluridisciplinarietà emerga in qualche modo spontanea proprio in chi si accosti con passione a uno specifico disciplinare, è in fondo dimostrato dalle migliori pubblicazioni degli storici. Si pensi agli studi di Aurelio Musi (ma gli esempi potrebbero essere innumerevoli), che spaziano tra ambiti diversi (dall'estetico al letterario), e hanno anche saputo affrontare le relazioni della storia con la psicoanalisi e le neuroscienze⁶⁹. Insomma, la pluridisciplinarietà non costituirebbe un approccio così originale; nuovo invece è il contesto socio-politico, in base alla quale la si intende non come incontro tra discipline, ma accostamento di contenuti particolari, decontestualizzati, delle stesse. Il che impedirebbe, paradossalmente, proprio una comprensione olistica dell'oggetto del proprio studio.

In conclusione, la *digital history* rappresenta sicuramente una riflessione che, oltre a individuare un orizzonte d'esperienza irrinunciabile, possiede un innegabile fascino e obbliga comunque a un confronto serrato con le sue proposte; ma rischia di delegittimarsi se si pone al servizio di una falsa rivoluzione didattica, nient'affatto obbligata dal ricorso alla digitalità, e che agisce secondo criteri estranei alla disciplina storica.

⁶⁸ Vinci (2021, 42).

⁶⁹ Cfr. Musi (2015, 2018 e 2023).

Bibliografia

- Angelucci A., Ragno G. (2020), *Le Mani sulla Scuola*, Roma: Castelvecchi.
- Armitage D., Guldi J. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge: Cambridge University Press; trad.it. (2016), *Manifesto per la Storia*, Roma: Donzelli.
- Bevilacqua P., Carosotti G., Musi A. (2023), *La storia oggi tra crisi, divulgazione e didattica*, <https://www.youtube.com/live/hAUw38BT8GM?si=Fdz9bQMqiEBP1bdz>.
- Biesta G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Abingdon, Taylor & Francis; trad. it. (2022) *Riscoprire l'insegnamento*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Biesta G.J.J., Tiegel S.T. (2021), *The problem of educational theory*, consultabile in <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14782103211032087>.
- Bodei R. (2019), *Potere e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*, Bologna: Il Mulino.
- Bonacina G. (2023), *Sull'insegnamento della filosofia nella scuola e nell'Università. Una risposta a Massimo Mugnai*, in "Materialismo Storico", V.15 N.2 : 86-103.
- Camurri R. (2016), *La Storia bene comune, Introduzione a D. Armitage, J. Guldi, Manifesto per la Storia*, Donzelli: Roma.
- Carosotti G. (2018a) *L'ignoranza, obiettivo formativo della nuova scuola*, in Colella S., Generali D. Minazzi F. (a cura di), *La Scuola dell'ignoranza*, Milano: Mimesis, 145-192.
- (2018b), *Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica*, in "Comunicazione filosofica", 40: 61-87.
- (2023), *Sempre colpa dello storicismo*, in "L'identità di Clio", 26/06/2023.
- Carosotti G., Latempa R. (2023), *Il Piano scuola 4.0: la digitalizzazione forzata del PNRR*, in ROARS, 19 aprile.
- Cinquin, S. (2012), *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>.
- Colella S., Generali D., Minazzi F. (a cura di) (2018), *La Scuola dell'ignoranza*, Milano: Mimesis.
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa*, Milano: Franco Angeli.
- Ferroni G. (1997), *La Scuola sospesa*, Torino: Einaudi.
- Ferroni G. (2015), *La Scuola impossibile*, Roma: Salerno editrice.
- Ferroni G. (2021), *Una scuola per il futuro*, Roma: La Nave di Teseo.

- Finelli R. (2022), *Filosofia e tecnologia. Una via d'uscita dalla mente digitale*, Torino: Rosenberg & Seller.
- Fiormonti D. (2000), *Il documento immateriale*, in *Il documento immateriale. Ricerca storica e nuovi linguaggi* (a cura di Abbattista G., Zorzi A.), "L'Indice dei libri del mese", dossier 4, maggio 2000.
- Floridi L. (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Generali D. (2018) *Dal "Progetto 92" alla "Buona Scuola". Un percorso trentennale di destrutturazione del sistema scolastico nazionale*, in Colella S., Generali D. Minazzi F. (a cura di), *La Scuola dell'ignoranza*, Milano: Mimesis, 11-68.
- Germinario F. (2017), *Un mondo senza storia. La falsa utopia della società della post storia*, Trieste: Asterios.
- Guidali F. (2023), *La secchia nel pozzo: una prospettiva disciplinare su digital humanities e studio della storia*, in "Rivista di Ricerca e Didattica digitale", 3, 1: 48-61.
- Guidali F., Landoni E., Raviolo P. (2021), *Le Ragioni di una nuova rivista*, in "Rivista di Ricerca e Didattica digitale", 1, 1: 4-11.
- Hirsch jr. E.D. (1996), *The Schools We Need. And Why We Don't Have Them*, New York: Knopf Doubleday Publishing Group; trad. it., *Le scuole di cui abbiamo bisogno. E perché non le abbiamo*, Pistoia, Petite Pleasant, 2024.
- La Vergata A. (2024), *A quale mulino porta acqua il Mugnai*, in https://www.academia.edu/116947492/A_quale_mulino_porta_acqua_il_Mugnai_pdfhttps://www.academia.edu/116947492/A_quale_mulino_porta_acqua_il_Mugnai_pdf.
- Lukacs G. (2023), *Ontologia dell'essere sociale*, Vol. I *Prolegomeni*, Milano: Meltemi .
- Mattei C.E. (2023), *L'economia è politica*, Milano: Fuori Scena.
- Mazzuccato M. (2021) *Missione economia. Una guida per cambiare il capitalismo*, Bari: Laterza.
- Moretti F. (2022), *Falso movimento: la svolta quantitativa nello studio della letteratura*, Milano: Nottetempo.
- Mugnai M. (2023), *Come non insegnare filosofia*, Milano: Raffaello Cortina editore.
- Musi A. (2015), *Freud e la Storia*, Soveria Mannelli: Rubettino.
- (2018), *Memoria, cervello, storia*, Palermo: New Digital Press.
- (2021), *Filippo IV*, Roma, Salerno editore.
- (2023), *Malinconia Barocca*, Milano: Neri Pozza.

- Novara D. (2024), In *Ritorno al giudizio sintetico, Novara: "No a scuola 'tribunale' che assegnava i 2,5 e i 3. Dobbiamo creare motivazione non mortificazione"*, in "Orizzontescuola.it, 10 marzo 2024.
- Paci D. (2021), *Una storia di incroci: scienze storiche e tecnologie informatiche*, in "Rivista di Ricerca e Didattica digitale", 1, 1: 13-31
- Piras M. (2023), *Le miserie della filosofia a scuola*, "Il Sole 24Ore": 12 giugno 2023.
- Polacco F. (1998), *La cultura a picco*, Venezia, Marsilio.
- Prosperi A. (2021), *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino: Einaudi.
- Richardson V. (2003), *Constructivist pedagogy*, in "Teachers College record", 105, 9.
- Rosenzweig R. (1955), "So what's Next for Clio? CD-ROM and Historians", in "The Journal of American History", 4, 1995: 1621-1640..
- Russo L. (1998), *Segmenti e bastoncini*, Milano: Feltrinelli.
- Salvatori E. (2017), *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, in "RiMe, Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa mediterranea", 1, 1: 57-94.
- Schiavone A. (2017), *Storia e destino*, Torino: Einaudi.
- Schnapps J. (2015), *Digital humanities*, San Giuliano Milanese: Egea.
- Socrate F. (2020), *La linguistica dei corpora. Linguaggio e conflitto*, in "Zapruder", n. 52.
- Testa R. (2020), *Modelli, campo e prospettive della Digital History. Scenari, contesti e applicazioni*, in "DigitCult", 5, 2: 73-88.
- UNESCO (2023), *Global education Monitoring Report 2023, Technology in Education: a thool on whose terms?* (<https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>).
- Vinci F. (2021), *A systematic review of the literature on e-tutoring in higher education*, in "Rivista di ricerca e didattica digitale", 1: 32-48.